
**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät für Verhaltens- und
Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und
Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen.

Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen
Ungleichheitspraxen im Berufskontext.

vorgelegt von
Karim Fereidooni

Jahr der Einreichung
2015

Dekanin: Professorin Dr. Birgit Spinath
Beraterin: Professorin Dr. Anne Sliwka

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
1. Einleitung	8
1.1 Aufbau der Studie	11
1.2 Bevölkerungsstruktur der BRD	13
1.3 Kritik gesellschaftlicher Benennungspraxen	15
1.4 Selbstpositionierung der Verfasser*innen	27
1.5 Subjektive Bedeutsamkeit von Erfahrungen	30
2. Diskriminierung und Rassismus	34
2.1 Was ist Diskriminierung?	34
2.1.1 Formen von Diskriminierung	34
2.1.2 Diskriminierungsrelevante Differenzkategorien dieser Studie	35
2.2 Was ist Rassismus?	35
2.2.1 Formen von Rassismus	35
2.2.2 Rassismusrelevante Differenzkategorien dieser Studie	36
2.3 Unterscheidung zwischen Diskriminierung und Rassismus	36
3. Stand der wissenschaftlichen Forschung	38
3.1 Allgemeine Studien zu Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ in der BRD	38
3.2 Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ in der BRD	46
3.3 Allgemeine Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien, Kanada und den USA	49
3.4 Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien	52
4. Methodik	57
4.1 Begründung des Forschungsdesigns	57
4.2 Quantitative Untersuchungsmethode	58
4.3 Qualitative Untersuchungsmethode	60
4.4 Zusammenführung quantitativer und qualitativer Daten	62
5. Forschungsfragen	64
5.1 Quantitativer Teil	64
5.2 Qualitativer Teil	64
5.2.1 Interviewpartner*innen mit (rassistischer) Diskriminierungserfahrung	64
5.2.2 Interviewpartner*innen ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrung	65
6. Quantitativer Teil	66
6.1 Inwiefern unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer*innen voneinander?	66
6.1.1 „Demographische Daten“	69
6.1.2 „Herkunft“	74
6.1.3 „Sprache“	76
6.1.4 „Religion“	79
6.1.5 „Sozialisatorischer Sozialstatus“	83
6.1.6 „Daten für den qualitativen Teil der Studie“	88
6.1.7 Ergebnisdiskussion	89
6.2 Erfahren die Untersuchungsteilnehmer*innen (rassistische) Diskriminierung?	91
6.2.1 Selbsteinschätzung bezüglich der (rassistischen) Diskriminierung	92
6.2.2 Zeitpunkt der (rassistischen) Diskriminierung	92
6.2.3 Nennung der (rassistisch) diskriminierenden Person	93
6.2.4 Art der (rassistischen) Diskriminierung	97
6.2.5 Häufigkeit der (rassistischen) Diskriminierung	98
6.2.6 Psychische Auswirkungen der (rassistischen) Diskriminierung	99
6.2.7 Reaktion auf die (rassistische) Diskriminierung	99
6.2.8 Tatsächliche Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung	101
6.2.9 Gewünschte Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung	103
6.2.10 „Benachteiligungsempfinden“	105
6.2.11 „Expert*innentum“ für den Lehrer*innenberuf	113

6.2.12 Ergebnisdiskussion	127
6.3 Zusammenhang zwischen (rassistischer) Diskriminierung und personenbezogenen Merkmalen	131
6.3.1 Diskriminierung und „demographische Daten“	132
6.3.2 (Rassistische) Diskriminierung und „Herkunft“	136
6.3.3 (Rassistische) Diskriminierung und „Sprache“	139
6.3.4 (Rassistische) Diskriminierung und „Religion“	142
6.3.5 Diskriminierung und „sozialisatorischer Sozialstatus“	145
6.3.6 (Rassistische) Diskriminierung und Interviewbereitschaft	147
6.3.7 Ergebnisdiskussion	147
7. Qualitativer Teil: Interviewpartner*innen mit (rass.) Diskriminierungserfahrung	150
7.1 Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen	150
7.2 Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?	152
7.3 Formen (rassistischer) Diskriminierung	156
7.3.1 Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“	156
7.3.2 Zuschreibung fachlicher Inkompetenz	161
7.3.3 Konstruktion doppelter Standards	163
7.3.4 Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“	166
7.3.5 Abwertung der Religion	169
7.3.6 Abwertung der Sprache	175
7.3.7 Direkte (rassistische) Diskriminierung	187
7.3.8 Institutionelle (rassistische) Diskriminierung	189
7.3.9 Ergebnisdiskussion	196
7.4 Bewältigungsstrategien	198
7.4.1 Anpassung	198
7.4.2 Authentizität	199
7.4.3 Idealismus	201
7.4.4 Distanzierung	203
7.4.5 Resignation	203
7.4.6 Ergebnisdiskussion	205
7.5 Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen	206
7.5.1 Schüler*innen	206
7.5.2 Eltern der Schüler*innen	208
7.5.3 Kolleg*innen	210
7.5.4 Vorgesetzte	212
7.5.5 Ergebnisdiskussion	213
7.6 Mehrsprachigkeit	215
7.7 Aussehen	218
7.8 Reformvorschläge	220
8. Qualitativer Teil: Interviewpartner*innen ohne (rass.) Diskriminierungserfahrung	222
8.1 Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen	222
8.2 Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?	224
8.3 Formen (rassistischer) Diskriminierung	226
8.3.1 Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“	227
8.3.2 Zuschreibung fachlicher Inkompetenz	231
8.3.3 Konstruktion doppelter Standards	233
8.3.4 Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“	240
8.3.5 Abwertung der Religion	241
8.3.6 Abwertung der Sprache	244
8.3.7 Direkte (rassistische) Diskriminierung	249
8.3.8 Institutionelle (rassistische) Diskriminierung	254
8.3.9 Ergebnisdiskussion	256
8.4 Bewältigungsstrategien	256
8.4.1 Anpassung	257
8.4.2 Authentizität	257
8.4.3 Idealismus	258
8.4.4 Distanzierung	258
8.4.5 Resignation	259
8.4.6 Ergebnisdiskussion	262

8.5 Schwierigkeit der Thematisierung (rassistischer) Diskriminierung	262
8.5.1 Blame the victim	262
8.5.2 Verharmlosung	264
8.5.3 Verleugnung	266
8.5.4 Unsicherheit.....	270
8.5.5 Eingeständnis.....	274
8.5.6 Ergebnisdiskussion.....	275
8.6 Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen	279
8.6.1 Schüler*innen.....	280
8.6.2 Eltern der Schüler*innen	282
8.6.3 Kolleg*innen	282
8.6.4 Vorgesetzte.....	283
8.6.5 Ergebnisdiskussion.....	284
8.7 Mehrsprachigkeit	285
8.8 Aussehen.....	292
8.9 Reformvorschläge.....	295
9. Ergebnisdiskussion.....	297
9.1 Präsentation ausgewählter Ergebnisse beider Interviewgruppen	297
9.2 Präsentation ausgewählter quantitativer und qualitativer Ergebnisse	298
10. Schluss.....	303
Literatur	310
Tabellenverzeichnis.....	348
Abbildungsverzeichnis	356
Abkürzungsverzeichnis	357
Anhang	359
Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften	550

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

RD a.D. Edwin Stiller, StD`in Dr`in. Antonietta Zeoli, StR Mostapha Bouklouâ und allen anderen Vorsitzenden der Netzwerke „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie dem Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V. Köln, namentlich Munise Cuma-Oğuzay und auch Gabriele Boos-Niazy vom Aktionsbündnis muslimischer Frauen in Deutschland e.V. sowie vielen anderen lieben Menschen danke ich ganz herzlich für die wertvolle Unterstützung im Rahmen der Suche nach geeigneten Untersuchungspartner*innen. Professorin Dr. Manuela Wetzels-Breuer (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und den Mitglieder*innen des Doktorand*innenkolloquiums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie Dr`in. Henrike Terhart, Tim Wolfgarten und allen übrigen Mitglieder*innen des GT-Kolloquiums der Universität zu Köln danke ich für die außerordentlich wertvollen Hinweise.

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

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

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

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

Die normative Relevanz dieser Untersuchung ergibt sich aus dem Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als demokratischer Rechtsstaat, in dem niemand wegen „seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [zum „Rassediskurs“ siehe. Barskanmaz (2011), Anm.d.Verf.], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Hesselberger 2003, 84) darf. Zu diesem Zweck müssen chancengleiche Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten am Leben der Einwanderungsgesellschaft als maßgebliche Aspekte diskriminierungssensibler und rassismuskritischer Gesellschaftsgestaltung Berücksichtigung finden, indem „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (ADS 2013a, 6) verhindert oder beseitigt werden.

In Anbetracht des festgeschriebenes Menschenrechts auf ein selbstbestimmtes Leben in Freiheit und Würde, haben alle Menschen „Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede

Diskriminierung (...) und gegen jede Aufhetzung zu einer (...) Diskriminierung“ (UN 1948, 1).

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

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

In dieser Untersuchung werden Alltagsdiskriminierung und Alltagsrassismus fokussiert, die sich in subtilen, klandestinen und zweideutigen Denk- und Handlungsweisen äußern. Demnach geht es in dieser Studie nicht um Erfahrungen „allochthoner“ Lehrer*innen mit verbaler oder physischer rechtsextremistischer Gewalt, die intentional und explizit durch eine (marginalisierte) Gruppe militanter Skinheads oder Neonazis geäußert wird, sondern um alltagsbezogene Rassismuserfahrungen welche „vor gesellschaftlichen Aufsteigern nicht Halt [machen, Anm.d.Verf.], auch wenn die Artikulationsweisen in den höheren Gesellschaftsschichten zweifellos respektablere Formen annehmen“ (Terkessidis 2004, 126) und die untersuchten Lehrkräfte diese von Menschen erfahren, die sich selbst der „Mitte der Gesellschaft“ zuordnen. Die Feststellung, dass in der deutschsprachigen Forschung rechtsextremistische Gewalt wissenschaftlich eingehend untersucht worden ist, wohingegen

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

alltägliche diskriminierende und rassistische Praktiken bislang nur marginale Beachtung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung gefunden haben (vgl. Scharathow 2014, 22f. Weiß 2013, 121f. Scherschel 2006, 14) ist eine weitere Begründung der Notwendigkeit dieser Studie.

1.1 Aufbau der Studie

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

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

Die Vorstellung der Methodik ist Gegenstand des vierten Kapitels. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt auf die Begründung des Forschungsdesigns eingegangen (vgl. Kapitel 4.1), um im Anschluss daran die quantitative Forschungsmethode (vgl. Kapitel 4.2) und die qualitative Forschungsmethode (vgl. Kapitel 4.3) zu präsentieren. Die Begründung der Zusammenführung beider Methoden bildet den Abschluss dieses Kapitels (vgl. Kapitel 4.4).

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

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

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

Kapitel acht beinhaltet den qualitativen Teil der Studie in Bezug auf die Interviewpartner*innen ohne subjektiv wahrgenommene (rassistische) Diskriminierungserfahrung. Die Forschungsfragen des siebten Kapitels gelten auch für das achte Kapitel, sodass der Aufbau der Kapitel sieben und acht annähernd identisch ist. Eine

Ausnahme stellt ein Unterkapitel dar, welches der Frage nachgeht, weshalb die Interviewpartner*innen behaupten, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen im Berufskontext gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von ebensolchen Erfahrungen berichten (vgl. Kapitel 8.5).

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

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

1.2 Bevölkerungsstruktur der BRD

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

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

⁴ Erst die gesellschaftliche und/oder wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Allgemeinen und die Unterstellung der „besonderen“ Lebensumstände von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen sind dafür verantwortlich, die untersuchte Personengruppe als „Andere“ (vgl. Rotter/Schlickum 2013) zu konstruieren, indem ihre (vermeintliche oder zugeschriebene) „Herkunft“ in den Fokus gerückt wird. In diesem Rahmen ist zudem die Vorstellung der Singularität einer einzigen „Herkunft“ eines Menschen zu kritisieren, weil sich im Zuge von Migration eine solche Singularität in eine selbstbestimmte Gleichzeitigkeit und Pluralität wandelt. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis sollte bei der wissenschaftlichen Thematisierung der „Herkunft“ bzw. der „Herkünfte“ das forschungsleitende Erkenntnisinteresse offengelegt und die Zweckmäßigkeit der „herkunftsbezogenen“ Fragestellung transparent gemacht werden. Zudem ist zu konstatieren, dass die Kategorie „Herkunft“ bzw. „Herkünfte“ nur in einem bestimmten institutionell verankerten und juristisch definierten

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

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

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

Während demnach durchschnittlich jede fünfte Person, die in Deutschland lebt und arbeitet einen „Migrationshintergrund“ besitzt, wird ihr exakter Anteil unter ebenjungen Lehrer*innen statistisch nicht ermittelt, weil die Landesbehörden, die für die Einstellung von Lehrkräften zuständig sind, dieses Personenmerkmal nicht erfassen bzw. aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht erfassen dürfen (vgl. Karakaşoğlu 2011, 122). Schätzungen des VBE aus dem Jahr 2008 deuteten darauf hin, dass ca. 1 Prozent aller Lehrer*innen, die in NRW und Bayern tätig sind, einen „Migrationshintergrund“ besitzt (ebd. 2008, o.S.), während der Mikrozensus 2010 von einem Anteil von 6,1 Prozent ausgeht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 82). Auch wenn die genaue Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die im deutschen Schulwesen tätig sind, nicht ermittelt werden kann, ist die Diskrepanz zwischen dem Anteil von Schüler*innen und dem Anteil von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ immens, denn in „den alten Bundesländern stammen (...) etwa 30-50% der Schulkinder aus allochthonen sprachlichen Minderheiten, in den neuen Bundesländern liegt die Zahl etwa bei 10 % (...)“ (Georgi et al. 2011, 17). Ursächlich ist zum einen die niedrigere Abiturquote von Personen „mit Migrationshintergrund“ im Vergleich zu

Rahmen (z.B. Beamtenrecht und Staatsangehörigkeitsrecht) eine erklärende Rolle spielt. Gleichzeitig sind auch andere Kategorien für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Menschen verantwortlich.

Personen „ohne Migrationshintergrund“ (vgl. Mediendienst Integration 2015, o.S.),⁵ die geringere Anzahl von Personen „mit Migrationshintergrund“ (6 Prozent) im Vergleich zu „deutschstämmigen Personen“ (12 Prozent), die sich für das Studium des Lehramts entscheiden und die vergleichsweise höhere Studienabbrecher*innenquote von „Migrant*innen“ (vgl. Karakaşoğlu 2011, 123).⁶

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

1.3 Kritik gesellschaftlicher Benennungspraxen

Vor dem Jahr 2005 wurde in der Bevölkerungsstatistik der Bundesrepublik Deutschland nur zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden. Diese dichotome Unterteilung wurde der zunehmenden Pluralität eines Einwanderungslandes nicht gerecht, zumal das Staatsangehörigkeitsrecht ab dem Jahr 2000 liberalisiert worden ist (vgl. Fereidooni 2012b). Im Jahr 2005 wurde mit dem Mikrozensusgesetz auf diese undifferenzierte Darstellung der Bevölkerungszusammensetzung reagiert und das Konzept der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ eingeführt (vgl. BAMF 2009a).⁸

Seitdem werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als

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

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

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

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

Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (StBa 2010, 6) als Personen „mit Migrationshintergrund“⁹ erfasst. Alle

⁹ Daneben werden auch die folgenden Begriffe genutzt, um eine ebensolche Bevölkerungsunterscheidung vorzunehmen: a) Personen „ohne Zuwanderungsgeschichte“ bzw. „mit Zuwanderungsgeschichte“: Diese begriffliche Unterscheidung verweist darauf, dass Personen bzw. bestimmte Bevölkerungsgruppen nach 1949 in die BRD zugewandert sind, wobei erstens nicht berücksichtigt wird, dass die „Zuwanderungsgeschichte“ der Mehrheit von Personen und Personengruppen, deren Nachfahren gegenwärtig in der BRD leben bis ins Mittelalter zurückverfolgt werden kann (vgl. Hoerder 2010). Demnach besitzen die meisten der in Deutschland lebenden Personen eine „Zuwanderungsgeschichte“. Zweitens haben einige Personen bzw. Personengruppen, die vor und nach 1949 in die BRD eingewandert sind, ihre „Zuwanderungsgeschichte“ spätestens nach einer Generation „verloren“, weil dieser Zusatz im öffentlichen Diskurs für diese Menschen nicht mehr gebraucht worden ist und sie somit nicht als „Zuwanderer“ konstruiert wurden. Dies gilt beispielsweise für die sog. „Ruhrpolen“, die zwar preußisch-deutsche Staatsbürger*innen, aber in ihrem Status nach mit anderen Deutschen, zumindest in der Anfangszeit ihrer Beschäftigung, nicht gleichgestellt waren und Flüchtlinge aus der Deutschen Demokratischen Republik, die faktisch nicht die Staatsangehörigkeit der BRD besaßen (vgl. Herbert 2003). Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die Homogenitätsannahme bezüglich der Bevölkerungszusammensetzung der bundesrepublikanischen Vorgängerstaaten eine Fiktion ist, weil auch beispielsweise im „Deutschen Kaiserreich“ von 1871 bis 1918, aber auch in der „Weimarer Republik“ von 1918-1933 und im „Dritten Reich“ von 1933-1945 die Gesellschaftszusammensetzungen heterogen und von Einwanderung geprägt waren (vgl. Ha 2012. Oguntoye/Ayim/Opitz/Schultz 2006. El-Tayeb 2001. Oguntoye 1997). Attia zieht die Diskursverständnisse von Foucault (1991) Moebius (2008) und Reckwitz (2008) heran, wenn sie diesen wie folgt definiert: „(...) Diskurse [werden, Anm.d.Verf.] als in bestimmten historischen Konstellationen machtförmig hervorgebrachte Ordnungen des Denk- und Sagbaren definiert. Sie strukturieren das Wissen und begründen das, was als Wahrheit gilt (...). Sie werden mit Hilfe von Disziplinierungsmaßnahmen durchgesetzt, die sogar in Gestalt von Schulen, Psychiatrien und Gefängnissen nicht auf die Unterdrückung der Subjekte zielen, sondern die Hervorbringungen angepasster Individuen, die sich selbst produktiv um die Einhaltung und Befolgung der Ordnung bemühen (...)“ (ebd. 2009, 19). b) Personen „deutscher Herkunftssprache“ bzw. „persischer/türkischer/etc. Herkunftssprache“: Diese Unterscheidungspraxis ist zu ungenau, weil sich die Familiensprache von der regionalen „Herkunft“ unterscheiden kann. Beispielsweise kann jemand, der im Iran geboren wurde, sowohl Farsi als auch Azerbaidzhanisch, Türkmenisch, Kurdisch oder Arabisch sprechen. Eine eindeutige Zuordnung der Sprache zu einer bestimmten Region ist deshalb nicht adäquat (vgl. Fürstenau 2011). Zudem kann die Verwendung dieser Unterscheidung zu einer Fortführung der (rassistischen) Diskriminierungspraxis führen, weil Personen aufgrund ihrer Alltagssprachlichen Praxis eine „andere Herkunft“ zugeschrieben wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010a und b). c) „Biodeutsche“ bzw. „Nicht-Biodeutsche“ und „Deutsch-Deutsch“ bzw. „Deutsch-Türkisch“, „Deutsch-Vietnamesisch“ etc.: Diese Unterscheidungen verweisen auf einen biologischen Unterschied zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, deren Basis Rassifizierungspraxen sind. Rassifizierung kann als „Prägung von Identität durch Konstruktionen von Rasse und Ethnizität“ (Eggers 2004, 2) oder auch als Prozess gefasst werden, „in dem einerseits eine Gruppe von Menschen mittels bestimmter Merkmale als natürliche Gruppe festgelegt und gleichzeitig die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert wird“ (Terkessidis 2004, 98). Wollrad definiert Rassifizierung wie folgt: „Weiße europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand“ (ebd. 2005, 14). Für eine ausführliche Beschäftigung mit Rassifizierungstheorien europäischer Philosophen siehe: Brumlik (2014). Farr (2009). Piesche (2009). Wollrad (2005, 62-68). Amesberger/Halbmayer (2008, 19-24). Hentges (1999). Die o.g. Begriffe verweisen darauf, dass die zu unterscheidenden Bevölkerungsgruppen qua Geburt bzw. (zugeschriebener) Nationalität und Kultur voneinander differieren bzw. differiert werden können bzw. müssen. Nationalität bezeichnet die Zugehörigkeit eines Individuums, qua Staatsangehörigkeit, zu einer bestimmten Nation. Für eine (kritische) Auseinandersetzung mit der Konstruktion der Nation siehe Weheliye (2011). Kultur wird „in einem umfassenden Sinn verstanden (...), und zwar als Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen. Sie bestimmt das Verhalten, die Einstellungen und Gefühle aller, die in der Gesellschaft leben, und vermittelt so zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen“ (Rommelspacher 1998, 22). d) „Pass-Deutscher“: Dieser Ausdruck verweist darauf, dass Personen zwar rechtlich bzw. offiziell Deutsche sind bzw. werden können, aber faktisch bzw. inoffiziell immer „Andere“ bzw. „Fremde“ bleiben und damit außerhalb der deutschen Gemeinschaft stehen. Die Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Pass-Deutschen“ suggeriert, dass nicht der Rechtsstatus einer Person bzw. der Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit eine Person zum Deutschen

anderen Personen sind Deutsche „ohne Migrationshintergrund“.¹⁰ Zwar kann der Begriff „Migrationshintergrund“ „zunächst als Indiz einer sich emanzipierenden Einwanderungsbevölkerung gelten, die sich von Fremdbestimmungen – etwa „»Ausländer/in« zu lösen sucht und nach neuen, eigenen Bezeichnungen und Beschreibungen Ausschau hält“ (Castro Varela/Mecheril 2010, 38). Gleichzeitig suggeriert diese linguistische Separierung der bundesdeutschen Bevölkerung hinsichtlich des Merkmals, des bestehenden oder fehlenden „Migrationshintergrundes“, zum einen, dass die hiesige Gesellschaft in zwei unterschiedliche und voneinander völlig unterscheidbare Segmente und Bevölkerungsgruppen zu unterteilen sei (vgl. Utlu 2011). Zum anderen ist die Klassifizierung und Äquivalisierung „von Männern und Frauen mit Migrationshintergrund in die geschlechtslose Kategorie ‚Migrant‘ bzw. ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘“ (Lengyel/Rosen 2012, 74) vor dem Hintergrund ausdifferenzierter Lebensrealitäten, die von identitären „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Leiprecht 2008, 143) und „Transkontextualität“ (Mecheril/Plöber 2009, 203) geprägt sind und in Anbetracht der Intersektionalitätsforschung¹¹ (vgl. Walgenbach 2014, Crenshaw 1989) als undifferenziert zurückzuweisen. Drittens trägt diese Terminologie zur „Vorhaltung des Subjektstatus“ (Hamburger 2009, 51) bei und erfasst die vermeintlichen Merkmalsträger*innen nicht als Individuen, sondern als Kollektiv.

Zudem ist eine solche Definition in doppelter Hinsicht pauschalisierend: In quantitativer Hinsicht ist die Frage zu stellen: Wie lange wird ein Mensch als „Migrant*in“ bezeichnet? Mittlerweile ist von der vierten Generation die Rede.¹² Gleichzeitig muss angemerkt werden,

macht, sondern dass die eingebürgerte Person aufgrund der in der hiesigen Gesellschaft praktizierten Rassifizierungsprozesse qua Natur und sozialer Unterscheidungspraxis als „Anderer“ konstruiert wird. Diese Liste erhebt nicht den Anspruch, alle gängigen Begriffe aufzulisten, sondern aufgrund der Darstellung einer Auswahl der begrifflichen Unterscheidung der Bevölkerung die Fremdzuschreibungsmodalitäten, die mit diesen Deklarierungsversuchen einhergehen, zu verdeutlichen. Für die weitergehende linguistische Analyse des Begriffs „Migrationshintergrund“ siehe Scarvaglieri/Zech (2013). Außerdem muss angemerkt werden, dass unterschiedliche und uneinheitliche Personenmerkmale bei der Bestimmung des „Migrationshintergrundes“ herangezogen werden (vgl. Rotter/Schlickum 2013).

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

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

¹² Die Migrationsforschung unterteilt die unterschiedlichen „Migrant*innen-Generationen“ im Hinblick auf den Einwanderungszeitraum in die BRD. So findet die Bezeichnung „erste Generation“ für all diejenigen Menschen Verwendung, die, im Zuge der Arbeitsmigration bis zum Anwerbestopp des Jahres 1973 in die BRD eingewandert sind. Nachfolgende Generationen, die im Zuge des Familiennachzuges ab 1973 in die BRD immigrierten bzw. in Deutschland geboren wurden, werden als „zweite bzw. dritte Generation“ bezeichnet (vgl. Treibel 2011). In Bezug auf die Uneindeutigkeit des Begriffs ist darauf hinzuweisen, dass von den seit 1949 bis

dass dieser Zusatz im schulischen und gesellschaftlichen Kontext eine irreführende Bezeichnung ist, weil die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden sind (vgl. Georgi et al. 2011). Die wenigsten ebenjener Lehrer*innen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land immigrierten.

Wenn die o.g. wissenschaftliche Definition nicht mit der Realität der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft Schritt hält und modifiziert wird, dann wird die Genealogie weitergeführt werden und zukünftig wird über die siebte, achte und die x-te Generation gesprochen und geschrieben werden.

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

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

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

2011 „insgesamt 5,1 Mio. in Deutschland geborenen Zuwanderern mehr als 10% nicht eindeutig entweder der 2. oder der 3. Generation zugeordnet werden können“ (StBa 2012a, 5f.).

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

vorhandener Etabliertenvorrechte¹⁴ genutzt werden könnte. Ein weiterer Kritikpunkt, wäre die „diskursive Trennungslinie zwischen multiethnischen¹⁵ und monoethnischen Bürgern Deutschlands“ (ebd., 13) und der damit einhergehenden Differenzmarkierung zwischen Staatsbürger*innen und Ausländer*innen.

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

Ein anderer Einwand gegen eine pauschalisierende Begriffsbezeichnung, die eine dichotome Unterscheidung zwischen „Migrant*innen“ und „Einheimischen“ vornimmt, ist die Tatsache, dass erst die gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Allgemeinen und die Unterstellung der „besonderen“ Lebensumstände von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen dafür verantwortlich ist, die untersuchte Personengruppe als „Andere“ (Mecheril 2010a, 15) bzw. „Andere Deutsche“¹⁶ (Mecheril 2011, 579. Mecheril/Teo 1997, 177) zu konstruieren, wohingegen, erst in Folge wissenschaftlicher Studien, diejenigen Personen „ohne Migrationshintergrund“ als die „Normalen“ (Terkessidis 2010, 9) dargestellt werden. Diskussionswürdig ist außerdem der Begriff „Migrationsandere“ (Mecheril 2010a, 17), weil dieser kenntlich macht, dass es nicht per se „Migrant*innen“ und „Nicht-Migrant*innen“ gibt, sondern diese Kategorien aufgrund „politischer und kultureller Differenz- und

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

¹⁵ Der Duden (o.J., o.S.) definiert „Ethnie“ wie folgt: „Menschengruppe (insbesondere Stamm od. Volk) mit einheitlicher Kultur.“ Für Arndt stellt das Wort „Ethnie“, welches in den 1960er Jahren von Wilhelm Emil Mühlmann in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, „nichts als ein neues Mäntelchen für [...] rassistische Begriffsinhalte“ (Arndt 2011, 632) dar, weil „die zentrale Grundidee, dass Menschen nach biologistischen (vermeintlich genetisch definierten) Kriterien (wie etwas Hautfarbe) zu unterscheiden und diese wiederum mental, religiös, kulturell etc. interpretierbar [seien, Anm.d.Verf.] [...] lediglich auf einem terminologischen Umweg“ (ebd., 632) transportiert wird.

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

Dominanzverhältnisse“ (Mecheril 2004, 24) erst konstruiert werden und es sich somit um eine strukturell und personell kreierte relationale Beziehung handelt. Dieser Begriff legt nahe, dass die Unterscheidung von Bevölkerungsgruppen nach bestimmten Merkmalen nichts Natürliches, sondern ein sich ständig wiederholender Akt der sozialen Konstruktion ist. Somit verweist diese Terminologie auf die Artifizialität gesellschaftlicher Unterscheidungen infolge der Migration, ohne jedoch die Migration als dominantes Wesens- und Benennungsmerkmal von Bevölkerungsgruppen festzuschreiben. Vielmehr fokussiert dieser Begriff die im Prozess der Migrationsgesellschaft vorhandenen Zuschreibungs-, Konstruktions- und Abwehrmechanismen der „superioren“ gegenüber der „inferioren“ Bevölkerungsgruppe. Diesbezüglich müssen sich Migrationsforscher*innen der Gefahr bewusst sein, mit ihren Forschungsfragen und der Durchführung von Studien über „Migrant*innen“ Differenzordnungen¹⁷ zwischen ebenjenen und „Deutschen“ zu (re)produzieren, wie Foroutan beschreibt: „so neutral der Begriff [Migrationshintergrund, Anm.d.Verf.] auch im Entstehungsmoment definiert wurde, verbindet sich mit ihm durch den öffentlichen Diskurs eine Bezeichnungspraxis, der eine soziale Praxis folgt, die vorwiegend Differenz-Momente hervorhebt und die in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem mit Defiziten und Problemen verbunden wird“ (ebd. 2010, 10).

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

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

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

¹⁹ Gomolla/Radtke definieren institutionelle Diskriminierung wie folgt: „Institutionelle Diskriminierung von Migranten und Minderheiten geschieht demzufolge in zweifacher Weise. Es können erstens gesetzliche Vorschriften sein, wie z.B. im Aufenthaltsrecht, im Arbeitsrecht, dem Steuerrecht, dem Sozialversicherungsrecht, den Bestimmungen über das Kindergeld oder die Sozialhilfe, dem Niederlassungsrecht usw. institutionalisiert sind, die im bundesdeutschen Sozialstaat nicht nur Deutsche von Ausländern unterscheiden, sondern auch Ausländer je nach ihrem aufenthaltsrechtlichen Status als EU-Angehörigen, Gastarbeiter, Flüchtling, Asylbewerber oder –berechtigten ganz legal unterschiedlich behandeln. [...] Hinzu kommt zweitens das große Dunkelfeld der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen, auf die nur

(vgl. Gomolla/Radtke 2009) angenommen werden.²⁰ Demnach bringt die Unterscheidung zwischen Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ linguistisch zum Ausdruck, dass sich die Sozialisations- und Lebensrealitäten der beiden Personengruppen nicht gleichen, weil der angenommene, zugeschriebene oder faktisch bestehende „Migrationshintergrund“ als Diskriminierungsgrundlage genutzt wird.²¹ Eine linguistische Unterscheidung ist sinnvoll, um dem gemeinsamen Erfahrungshorizont und dem konjunktiven Erfahrungsraum²² von Menschen mit „Migrationshintergrund“ in Bezug auf Diskriminierung gerecht zu werden und diese spezifischen Erfahrungen von ebensolchen der hiesigen Bevölkerung ohne „Migrationshintergrund“ zu differenzieren.²³

Neben unterschiedlichen Formen der Alltagsdiskriminierungen, die für „Migrant*innen“ unabhängig von ihrer (zugeschriebenen) oder faktischen „Herkunft“ eine Rolle spielen, erfahren bestimmte Migrant*innen und spezifische deutsche Staatsangehörige in der BRD Alltagsrassismus²⁴ (vgl. Scharathow 2011. 2014. Terkessidis 1998. 2004), die von einigen

rückgeschlossen werden kann, weil sich ihre Effekte statistisch beschreiben lassen. [...] Solche Diskriminierung [...] erfolgt indirekt durch Anwendung ‚ungeschriebener Gesetze‘ und Regeln der Personalrekrutierung, der Beförderung, Berufung oder Kandidatenaufstellung, in deren Folge die Benachteiligungen auftreten oder tradierte Privilegien aufrechterhalten werden“ (ebd. 2009, 19). Dirim/Mecheril kritisieren das Konzept der institutionellen Diskriminierung und votieren für das Konzept des institutionellen Rassismus (vgl. ebd., 2010b, 136). Zum Begriff „Gastarbeiter“ formulieren Castro Varela/Mecheril: „»Gastarbeiter« (...) rückt zweierlei in den Vordergrund: dass diese Menschen in Deutschland sind, um zu arbeiten, und dass sie dies für eine begrenzte Zeit tun. Die zweifache Bedeutung des Begriffs ist eine Beschreibung, die zum normativen und disziplinierenden Anspruch wird: »Gäste«, die beispielsweise länger als vorgesehen bleiben, beginnen, ein Ärgernis zu werden. Zumal dann, wenn sie nicht ihrer Funktion als Arbeitskraft entsprechen. Unter solchen Bedingungen haben die Arbeitsgäste den legitimen Anspruch verloren, sich bei »uns« aufzuhalten“ (ebd. 2010, 30).

²⁰ Für eine weitergehende Erläuterung der Diskriminierung siehe Kapitel 2.1.

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

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

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

²⁴ Essed definiert Alltagsrassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (ebd. 1992, 375). Die Wirkungsweise von Rassismus wird von Essed wie folgt beschrieben: „Rassismus (...) wird auf sozialer Ebene reproduziert. Er wird mitgeteilt und weitergeleitet über formelle und informelle Kanäle. Auf der formellen Ebene erfolgt die Vermittlung des Rassismus durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor. Die

Personengruppen „mit Migrationshintergrund“ und der Mehrheit deutscher Staatsbürger nicht erfahren werden,²⁵ weil „noch immer teils bewusst, teils unbewusst das ‚Deutschsein‘ auf

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

²⁵ Hierzu merkt Arndt an: „Davon ausgehend sind auch Diskriminierungsmuster zu erfassen, wie etwa Antislawismus, oder solche, denen beispielsweise weiße Migrant_innen aus Portugal oder Italien in Deutschland ausgesetzt sind. Dennoch gilt es deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht um Rassismus handelt. Das ergibt sich maßgeblich daraus, dass Rassismus sich immer (und aktuell wieder verstärkt) an »Hautfarbe« als zentrale Kategorie bindet und damit auf einer vermeintlichen Sichtbarkeit von »Rassen« aufbaut. Auch wenn Pol_innen und Ir_innen entlang der Kategorie Nation innereuropäischen Diskriminierungen ausgesetzt waren und im Zuge dessen dafür aus einem *weißen* Zentrum heraus Strategien der »Entweißung« [siehe Wollrad 2005, 73-81. Miles 1992, 49 und 79, Anm.d.Verf.] gesucht wurden, bot eben nachgerade Weißsein immer auch einen maßgeblichen Schlüssel, Teil dieses europäischen Selbst zu werden. So konnten und können – trotz eigener Diskriminierung – *weiße* Pol_innen Rassismus instrumentalisieren, um sich von Schwarzen abzugrenzen und dadurch als *weiß* zu positionieren, während dies für eine_n Nigerianer_in oder andere, in Deutschland lebende People of Color hingegen unmöglich ist“ (ebd. 2012, 38f.). Miles bewertet diese Annahme kritisch, indem er ausführt: Es ist „ein Fehler, die Parameter des Rassismus durch den Verweis auf die Hautfarbe zu begrenzen. Immerhin sind verschiedene »weiße« Gruppen Objekte des Rassismus gewesen und rassistische Äußerungsformen nicht auf »weiße« Menschen begrenzt“ (ebd. 1992, 13). Auch Ha äußert sich kritisch indem er schreibt: „Die deutsche Polenfeindlichkeit wie auch die historische Rolle der Iren in den USA als »white niggers« verdeutlichen, dass Rassismus letztlich keine sichtbare »color line« voraussetzt. Rassismus hängt viel wesentlicher von der Herstellung kultureller Antagonismen ab, die auf dynamische Weise mit Nation-Building, Genderkonstruktionen und der kapitalistischen Ausdifferenzierung sozialer Ungleichheiten interagieren. Obwohl die dominanten und heute noch aktiven Rassismusformen auf der Grundlage von konstruierten Gruppendifferenzen in Form von Hautfarbe und Phänotypus operieren, braucht Rassismus an sich keine materielle Basis, die durch körperliche Andersheit definiert ist, um Ausgrenzung und Ausbeutung anhand ethnisch-kulturell hergestellter Kategorien zu realisieren“ (ebd. 2012, 83). Farr definiert „color line“ als „Farbtrennungslinie (...), die Weiße von Schwarzen trennt. Diese Trennung ist keine rein physische oder geographische, sondern manifestiert sich in Bezug auf die Verteilung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen, (...) Respekt und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung“ (ebd. 2009, 40).

phänotypische Merkmale reduziert [wird, Anm.d.Verf.]“ (Foroutan 2010, 11). Aufgrund dessen ist auf die Verwendung der Differenzierung zwischen Schwarzen Deutschen bzw. Deutschen of Color (vgl. Ha 2007a. Piesche 1999) und *weißen* Deutschen²⁶ (vgl. Amesberger/Halbmeyr 2008. Wollrad 2005) zu verweisen, die den Vorteil birgt, sowohl auf die unterschiedliche Verteilung gesellschaftlicher Privilegien (vgl. Wachendorfer 2009. Wollrad 2005, 189-194. McIntosh 1989) als auch auf die historischen wie zeitgenössischen Unterdrückungs- bzw. Machterfahrungen²⁷ (vgl. Said 2010) zu rekurrieren.²⁸

²⁶ Bezüglich der hier angewendeten Schreibweise von Schwarzen Deutschen bzw. Deutschen of Color und *weißen* Deutschen werden die Anmerkungen von Eggers et al. (2009, 13) geteilt: „Hinsichtlich von *weiß* entschieden wir uns statt der Großschreibung für eine Kursivsetzung, um den Konstruktcharakter markieren zu können und diese Kategorie ganz bewusst von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotentials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist, abzugrenzen“. Bezüglich der diskursiven Herstellung der binären Opposition Schwarzer und *weißer* Menschen in der Farbzurordnung des Rassismus findet die Gedankenfolge von Wollrad (2005, 20) und Piesche (1999, 204) Verwendung, wobei die o.g. editorische Anmerkung, anders als im Original, beibehalten wird: „Schwarz bezeichnet hier eine politische Kategorie im Sinne einer Identität der Unterdrückungserfahrungen, die alle Gruppen von People of Color einschließt (Piesche 1999, 204) und verweist auf das Widerstandspotential, das in der selbst-bewussten Bezeichnung Schwarzer Menschen seinen Ausdruck findet. [*weiß*, Anm.d.Verf.] bezeichnet ebenfalls eine politische Kategorie, allerdings im Sinne von Machterfahrungen solcher Menschen, die als *weiß* konstruiert sind und denen meist diese Macht gar nicht bewusst ist“ (Wollrad 2005, 20). *weiß* „weist hierbei nicht auf eine (Haut)Farbe hin, sondern bezeichnet vielmehr die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen“ (Melter/Mecheril 2010, 158). Arndt ist der Ansicht: „Wir sehen ‚Hautfarben‘, weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat“ (ebd. 2014, 21). Zur historischen Einbettung des People of Color-Ansatzes siehe Ha (2007a). Zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Privilegien aufgrund der sozial konstruierten *Rasse* siehe McIntosh (1989) und Wollrad (2005, 192-194).

²⁷ Macht wird in dieser Studie wie folgt definiert: „Macht ist ein politisch-soziologischer Grundbegriff, der für Abhängigkeits- oder Überlegenheitsverhältnisse verwendet wird, d. h. für die Möglichkeit der Machhabenden, ohne Zustimmung, gegen den Willen oder trotz Widerstandes anderer die eigenen Ziele durchzusetzen und zu verwirklichen. Macht kann von Personen, Gruppen, Organisationen (Parteien, Verbänden, Behörden) bzw. dem Staat ausgeübt werden oder von gesellschaftlichen (wirtschaftlichen, technischen, rechtlichen, kulturell-religiös geprägten) Strukturen ausgehen. Demzufolge wird zwischen persönlicher und sozialer Macht sowie Machtstrukturen unterschieden. Entsprechend ihrer (sozialen) Entwicklung verfügen alle Gesellschaften über unterschiedliche (persönliche, soziale, anonyme) Machtpositionen. Machtverhältnisse beschreiben immer zweiseitige (Austausch-) Verhältnisse, bei denen eine Seite über (mehr oder weniger) Macht verfügt (z. B. über Belohnung, Bestrafung) [zur Disziplinierungsmacht siehe Foucault (1994), zitiert nach Kerner (2009, 24), Anm.d.Verf.] und Einfluss nehmen kann (z. B. über Anreize, Wissen) [zur Kopplung von Wissen und Macht siehe Foucault (2002) zitiert nach Kerner (2009, 21), Anm.d.Verf.] und die andere Seite dies (positiv) akzeptiert, keinen Widerspruch erhebt bzw. nichts gegen die Ausübung der Macht unternimmt oder zur Duldung oder Befolgung gezwungen wird. Probleme der Machtausübung können dadurch verstärkt werden, dass keine persönliche Zuordnung der ausgeübten Macht mehr möglich ist, weil Macht anonym (z.B. aufgrund wissenschaftlich-technischer, wirtschaftlich-technischer Strukturen oder Sachzwänge) ausgeübt wird“ (Schubert/Klein 2011, 166). Der Machtbegriff von Schubert/Klein wurde von der weberschen Machtdefinition entscheidend beeinflusst, die da lautet: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1972, 28).

²⁸ Auch Personen „ohne Migrationshintergrund“ bzw. *weiße* Deutsche können Leidtragende von Rassismus sein, indem sie diesen passiv - als (Ehe)Partner*in bzw. Freund*in (mit)erfahren - und/oder indem sie (un)intendiert rassistische Denkweisen reproduzieren. Melter/Mecheril (2010, 157). Wollrad (2005, 27). (2011, 142). Miles (1992, 18) und Broek (1993, 75) weisen darauf hin, dass Rassismus die Integrität aller Menschen beschädigt und somit auch *weiße* Personen negativ beeinflusst. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass rassistenspezifische Erfahrungen *weißer* Deutscher in Quantität und Qualität nicht mit jenen Schwarzer Deutscher bzw. Deutscher of Color vergleichbar ist. In diesem Zusammenhang nimmt Eggers die Unterscheidung zwischen „theoretischem Wissen und Erfahrungswissen“ (Eggers 2007, 246) vor.

Demnach umfasst der Ausdruck Deutsche of Color „alle Menschen, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind und von der (...) Dominanzgesellschaft²⁹ ausgeschlossen werden“ (Ha 2007a, 36).³⁰ Diese Terminologie wirkt als „politischer Kampfbegriff, der marginalisierte Communities und ihre Mitglieder über die Grenzen ihrer ‚eigenen‘ ethnischen, nationalen, kulturellen und religiösen Gemeinschaften mobilisiert und miteinander verbindet (...)“ (ebd., 36).³¹ Dementsprechend weit gefasst ist der kategoriale Rahmen dieses Begriffs, sodass „alle Gruppen (...) die als Nicht-Deutsch bzw. Nicht-weiß von der Mehrheitsgesellschaft definiert werden (...) [diesen Begriff für sich in Anspruch nehmen können“, Anm. d. Verf.] (MRBB e.V. 2011, 7). „Dabei ist nicht zwangsläufig die Hautfarbe gemeint. Verschiedene Gruppen, deren Mitglieder eine helle Hautfarbe haben, können aufgrund des historischen Hintergrundes oder der gegenwärtigen sozialen Ordnung People of Color sein. Die Definition als Nicht-Deutsch seitens der Mehrheitsgesellschaft kann mit der Herkunft, mit der Hautfarbe, mit der Religionszugehörigkeit, gar mit der Sprache zu tun haben und drückt sich seitens der Dominanzgesellschaft in diskriminierendem, rassistischem Verhalten aus“ (ebd., 7f.).³²

²⁹ Der Begriff Dominanzgesellschaft ist angelehnt an das von Rommelspacher begründete Konzept der Dominanzkultur, welches „bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie Bilder, die wir von Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind. (...) Diese Kultur ist in den westlichen Gesellschaften vor allem durch die verschiedenen Traditionen von Herrschaft geprägt, die zugleich auch sehr unterschiedliche Dimensionen umfassen“ (ebd. 1998, 22).

³⁰ Zwar können auch Deutsche of Color bzw. Schwarze Deutsche andere Gesellschaftsmitglieder in bestimmten Situationen und abgegrenzten Kontexten diskriminieren, doch aufgrund ihrer gesellschaftlichen Schlechterstellung, die sich u.a. am vergleichsweise geringen Erwerb höherwertiger Bildungszertifikate aufgrund ihrer Bildungsdiskriminierung (vgl. Nguyen 2016 i.E. Fereidooni 2012a. 2011. Gomolla/Radtke 2009), ihrer Unterschichtung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Ha 2012, 72f. Hoffmann-Nowotny 1987) und dem daraus resultierenden geringeren finanziellen Status (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) operationalisieren lässt, verfügen Menschen „mit Migrationshintergrund“ nicht über genügend gesellschaftliche Macht, um eine spezifisch-kontextbezogene Diskriminierung beispielsweise von *weißen* Deutschen zu institutionalisieren und auf gesellschaftlich relevante Institutionen wie beispielsweise dem Bildungs- und Ausbildungssystem oder dem Arbeits- und Wohnungsmarkt zu übertragen, wie es umgekehrt (un)intendiert der Fall ist. Diesbezüglich merkt Broek an: „Rassismus ist eine Form der Unterdrückung, und von Unterdrückung kann nur dann die Rede sein, wenn es ein Machtgefälle gibt, wenn eine Gruppe in der Gesellschaft die Normen setzt und auf dieser Grundlage andere Gruppen beherrscht. Es gibt kein Land, auch nicht unter den herrschenden schwarzen Kulturen, in dem Weiße nicht hochangesehen wären, als überlegen betrachtet würden. Rassismus ist ein weltweit gültige Ideologie. Die spezifischen Erfahrungen, um die es Weißen geht, daß sie sich unwohl fühlen oder von Schwarzen nicht gerade freundlich behandelt werden, sind für die einzelnen sicherlich unangenehm, Unterdrückung stellen sie nicht dar. Man kann nicht von Unterdrückung sprechen, weil es keine gesellschaftlichen Sanktionen gibt. Die Folgen sind deshalb auch auf den einzelnen beschränkt und nicht von langer Dauer“ (ebd. 1993, 80). Diese Annahme betrachtet Miles kritisch wenn er schreibt: „Obwohl (oder besser: weil) also die Erfahrung vieler »weißer« Menschen im Vergleich zu »schwarzen« Menschen begrenzt ist, gibt es doch nicht so etwas wie eine einzige Wahrheit über den Rassismus, die nur letzteren zugänglich wäre. An einer solchen Auffassung festzuhalten hieße tatsächlich, die »weißen« Menschen zu einem universellen Wesensmerkmal zu verdammen, ihnen folglich den Besitz einer dauerhaften Charaktereigenschaft zuzuschreiben, die sie unvermeidlicherweise von anderen Menschen abhebt“ (ebd. 1992, 14). Hierzu siehe auch Melter/Mecheril (2010, 156).

³¹ Diesbezüglich siehe auch al-Samarai (2011).

³² Auch Rommelspacher fokussiert die politische Dimension des Begriffs Schwarz, indem sie darlegt: „Schwarz wird dann immer groß geschrieben, wenn es in einem politischen Sinn gemeint ist, sich also auf Menschen

Ein weiterer Vorteil dieser Begriffsfassung ist die Reziprozität des Bedeutungsgehalts, der die „unmarkierte Selbstverständlichkeit“ (Hornscheidt 2009, 479) zum Vorschein bringt. Nicht nur die People of Color, sondern auch die *weißen* Personen müssen sich benennen bzw. sprachlich markieren lassen.³³ Dies stellt eine neue Erfahrung für all diejenigen dar, die gewohnt sind, dass ihre Identität nicht problematisiert wird, weil sie und andere sich als „Normalität“ konstruieren (vgl. Wachendorfer 2006). Diese Benennungspraxis, die alle Gesellschaftsmitglieder und nicht nur die „Anderen“ inkludiert, ist der erste Schritt, um gesellschaftliche Verhältnisse, die sich u.a. in sprachlichen Deutungshoheiten manifestieren, zu analysieren.

Obwohl die Differenzierung zwischen Deutschen of Color und *weißen* Deutschen primär eine konzeptionelle, politische bzw. sozial konstruierte Unterscheidung und eine gesellschaftspolitische Kategorisierung darstellt, beinhaltet sie die Information, dass „Körper auch räumlich und geographisch markiert sind“ (Amesberger/Halbmayer 2008, 128), sodass aufgrund rassifizierter Gesellschaftspraxen und der „hegemonialen Imagination“ (Wollrad 2005, 12) die „nationale Herkunft“ einer Person bzw. die „nationale Herkunft“ der Großeltern oder Eltern mit deren phänotypischer Merkmalen bzw. den unterschiedlichen Lesarten ihres Körpers verbunden ist. Beispielsweise ist in der gängigen Dominanzperspektive „Deutschsein (...) mit Weißsein unaufhörlich verbunden“ (ebd., 12), weil „das Konzept von Deutschsein (...) wesentlich auf ‚Rasse-Vorstellungen‘ Bezug nimmt und solche Deutschen, die nicht *weiß* sind, aus der ‚Blutsgemeinschaft‘ verbannt“ (ebd., 12). Um diesem Faktum entgegenzuwirken, rekurrieren die Begriffe Schwarze*r Deutsche*r und Deutsche*r of Color, im Gegensatz zu „Migrationshintergrund“, auf die Perspektive der Wandelbarkeit von Deutschsein und stellen bewusste und gesellschaftskritische Selbstbezeichnungen dar, während „Migrationshintergrund“ eine Fremdbezeichnung ist.

Ernstzunehmende Kritikpunkte an dieser begrifflichen Unterscheidung bilden die unvergleichbaren historischen Einwanderungsmotive und -umstände der Personen, die unter dem Begriff People of Color subsumiert werden, weil die etymologische Einordnung in die Zeit des Kolonialismus zurückreicht. So wurden in den USA „freie Schwarze Menschen mit afrikanischen Herkunft neben rassistischen Begriffen (...) als ‚free people of color‘ bezeichnet“ (Ha 2007a, 31). Der Umstand, dass in den USA der Begriff People of Color im

bezieht, die aufgrund des Kolonialismus zu Schwarzen gemacht, das heißt rassistisch diskriminiert werden. Das bedeutet, daß es sich dabei keineswegs nur um Menschen mit schwarzer Hautfarbe handelt, sondern um den größten Teil der Menschen aus der sogenannten Dritten Welt“ (ebd. 1998, 7).

³³ Hierzu merkt Arndt an: „Wenn Weißsein entnannt wird, werden auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet, die an Weißsein gebunden sind, und wird den Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, die Schwarze und People of Color durch Weiße real erleben, keine Rechnung getragen“ (ebd. 2009a, 348). Diesbezüglich siehe auch Piesche/Arndt (2011).

Kontext der Versklavung von Menschen geprägt worden ist, macht den unvergleichbaren historischen Verwendungszusammenhang in der BRD deutlich, weil die Migration in die BRD (größtenteils) unmittelbar bzw. mittelbar freiwillig,³⁴ entweder im Zuge der Arbeitsmigration oder aufgrund von Flucht und Vertreibung bzw. Familienzusammenführung geschah, sodass die meisten Menschen, die in der BRD leben, nicht gegen ihren Willen hierher verschleppt worden sind (vgl. Karakayali et al. 2012).³⁵ Kritisch merkt auch Ha an: „Bisher gab es immer marginalisierte Subjekte, die sich innerhalb des angebotenen symbolischen Rahmens nichts ausreichend oder akkurat repräsentiert fühlten. Diese Situation wird auch durch den People of Color-Ansatz nicht aufgelöst“ (ebd. 2007a, 39). Des Weiteren wird angeführt, dass die Verwendung dieses Begriffs, „Vorstellungen von der Existenz menschlicher ‚Rassen‘ perpetuiert“ (Cremer 2010, 4).³⁶

Eine andere begriffliche Unterscheidung ist die zwischen rassismuserfahrenen und rassismusunerfahrenen Personen (vgl. Eggers 2013), die den Vorteil hat, nicht auf eine zugeschriebene Zuwanderung zu rekurrieren, die im Falle der meisten Menschen, die mit diesem Begriff gemeint sind, nicht zutrifft. Diese Begriffswahl ist insbesondere passend, weil ein gemeinsamer Erfahrungsraum, der u.a. von Rassismuserfahrungen geprägt ist, beschrieben und für die Sozialisations- und Lebensrealität von Deutschen of Color und Schwarzen Deutschen angenommen wird. Ein Kritikpunkt an diesen beiden Terminologien ist jedoch, das forschungsethische Prinzip der Offenheit (vgl. Helfferich 2009, 114) gegenüber dem in dieser Studie zu untersuchenden Gegenstand der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrenden „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen, sodass nicht von vornherein davon ausgegangen werden kann, dass alle Lehrkräfte, die in dieser Untersuchung involviert sind, im deutschen Schulwesen Diskriminierung bzw. Rassismus erfahren haben.

Die hier vorgenommene kritische Begutachtung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Benennungspraxen von Personen und -gruppen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist mit der Intention durchgeführt worden, die Komplexität einer ebensolchen darzustellen. Ha ist zuzustimmen wenn er darlegt: „Letztlich ist der Kampf mit der eigenen Sprache als anhaltende Suche nach befreienden Ausdrucksmöglichkeiten zu verstehen. Solange Rassismus und andere Machtformen weiterhin existieren, wird auch der Kampf dagegen durch ein Ringen mit der eigenen Sprache reflektiert“ (Ha 2007a, 39).

³⁴ Zum Schicksal von Zwangsarbeiter*innen siehe Herbert (2003) und Ha (2007b, 2012).

³⁵ Zur Übertragung rassismuskritischer Begrifflichkeiten aus dem US-amerikanischen in den bundesdeutschen Kontext siehe: Steyerl (2012), Amesberger/Halbmayr (2008, 119-142). Wollrad (2005, 43-51). Zur kolonialen Vergangenheit der Vorgängerstaaten der BRD siehe Ha (2007c, 2009).

³⁶ Wollrad kritisiert Cremers Ansatz, indem sie Guillaumin (2000, 36) zitiert: „Der Verzicht auf den Ausdruck ‚Rasse‘ bei der Bezeichnung von Menschengruppen ist also zum Teil ein Phänomen der Zensur, (...) der semantischen Heuchelei“ (Wollrad 2005, 118f.).

Zum einen ist zu konstatieren, dass im Modus der linguistischen Benennungspraxis die Selbstbezeichnung von Menschen und -gruppen der Fremdbezeichnung ebensolcher Vorrang einzuräumen ist. Zum anderen ist festzuhalten, dass Benennungspraxen in der Migrationsgesellschaft³⁷ an Eindeutigkeiten verlieren, weil simultane und sich überlagernde Zugehörigkeiten wirkmächtig werden. Des Weiteren legen stilistische Überlegungen, die die Notwendigkeit eines differenzierten Sprachgebrauchs im Verlauf dieser Studie zum Gegenstand haben, den Schluss nah, dass die alleinige Verwendung eines Begriffs für die Benennung von Personen und Gruppen dem Postulat einer wiederholungsvermeidenden Begriffswahl nicht entsprechen kann. Aus diesen Gründen finden im Rahmen dieser Untersuchung die Begriffe „mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund“, „Migrant*in“, „mit und ohne Zuwanderungsgeschichte“, „Deutschstämmige und nicht-deutschstämmige Personen“, „autochthone und allochthone Deutsche“, „Migrationsandere“, „Deutsche of Color“, „Schwarze Deutsche“ und „*weiße* Deutsche“ Verwendung; allerdings nur in Anführungszeichen, um die Konstruktivität aller Begriffe zu unterstreichen.

1.4 Selbstpositionierung der Verfassers

Die Zielsetzung der empirischen Sozialforschung im Allgemeinen ist u.a. die Untersuchung und Erkenntnisgewinnung über die soziale Strukturiert- bzw. Verfasstheit der Welt und der Beziehungen ihrer Akteur*innen untereinander (vgl. Häder 2006). Wird dieses Paradigma auf den Kontext dieser Untersuchung übertragen, leitet sich der Untersuchungsgegenstand der Erkenntnisgewinnung von den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (angehender) Lehrer*innen im beruflichen Kontext ab und die Beziehungen der Akteur*innen ist diejenige zwischen (rassistisch) diskriminierenden und (rassistisch) diskriminierten Personen. Um der Transparenz und Nachvollziehbarkeit, die für eine empirische Untersuchung notwendig ist, Rechnung zu tragen, wurde das Untersuchungsdesign dieser Studie an den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung ausgerichtet (Helfferich 2009, 154. Porst 2009, 95f. Schöneck/Voß 2005, 66f.).

Die Bestrebung nach Erkenntnisgewinn ist in der Realität allerdings nur eingeschränkt möglich, weil „Wissensproduktion niemals als unabhängig von wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskursen, Debatten und Positionen zu betrachten“ ist, denn „auch Forscherinnen und Forscher [sind, Anm.d.Verf.] in diesem gesellschaftlichen Gefüge in spezifischer Weise positioniert (...)“; somit handelt es „sich bei dem (...) generierten Wissen

³⁷ Mecheril plädiert für die Nutzung dieser Terminologie, „da der Begriff »Migration«, weiter als der der »Einwanderung« oder »Zuwanderung« ist und dadurch einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird“ (ebd. 2010a, 11).

nicht um objektives, im Sinne eines wahren, neutralen Wissens, sondern um soziales Wissen (...)“ (Scharathow 2014, 70). Aber nicht nur die Realitätskonstruktionen der Forscher*innen, sondern auch die der Untersuchungsteilnehmer*innen sind kontextgebunden und konstruktiv, sodass diesbezüglich von der „Konstruktion erster Ordnung“ gesprochen wird, während die daran anschließenden (Re)Konstruktionen der Wirklichkeit im Sinne wissenschaftlicher Befunde als „Konstruktionen zweiter Ordnung“ bezeichnet werden (vgl. Bohnsack/Marotzki 1998, 7). Bei beiden Ordnungskategorien gesellschaftlicher Wirklichkeit spielt die persönliche Verortung des Individuums eine wesentliche Rolle.

Dieser Erkenntnis Rechnung tragend, ist es dem Verfasser ein persönliches Anliegen, Transparenz über seine Selbstpositionierung im Feld der diskriminierungs- und rassismuskritischen Forschung herzustellen, indem er sich „entlang der Achsen ‚Rasse‘, Klasse, Geschlecht und Sexualität (...) positionier[t]“ (Castro Varela/Dhawan 2012, 280), denn diese personenbezogenen Aspekte des Verfassers beeinflussen nicht nur seine Untersuchungsgestaltung und -durchführung, sondern auch die Perspektive und die individuelle Einlassung der Untersuchungsteilnehmer*innen auf diese Studie maßgeblich, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Interdependenz der personenbezogenen Aspekte des Forschers und der Untersuchungsteilnehmer*innen das Ergebnis dieser Studie maßgeblich beeinflusst. Diese Annahme gilt für den qualitativen Teil der Studie mit Sicherheit noch stärker als für die quantitative Studie, denn im erstgenannten Teil der Untersuchung fand eine unmittelbarere Auseinandersetzung zwischen dem Verfasser und den Untersuchungsteilnehmer*innen statt.

Die Perspektive des Verfassers ist diejenige eines heterosexuellen Mannes, der sich als Deutscher „of Color“ bezeichnet, der Flucht-, Rassismus- und Empowermenterfahrungen³⁸ besitzt und mit 31 Jahren eine Disseration zu einem diskriminierungs- und rassismuskritischen Thema an einer „weiß“-deutsch dominierten Universität in einer „weiß“-deutsch dominierten Forschungslandschaft, mithilfe eines dreijährigen Promotionsstipendiums eines Begabtenförderwerks, schreibt und daneben als Lehrer an einem Gymnasium sowie als Lehrbeauftragter an einer Universität und einer Fachhochschule tätig

³⁸ Empowerment „ist aus dem englischen Wort power abgeleitet, was Stärke bzw. Macht heißt. Empowerment bedeutet daher ‚Selbststärkung/Selbstermächtigung‘ bzw. ‚Ermächtigung/Bevollmächtigung‘“ (Oduro-Sarpong 2012, 26). Das Konzept des Empowerment „(...) wird als das Steigern der politischen, sozialen, ökonomischen und spirituellen Stärke einer Community oder Person verstanden, die durch soziale Konstrukte wie »Rasse«, Religion, Gender, Sexualität, Klasse, Disability und Alter strukturell benachteiligt sind. Der Begriff »Empowerment« wurde durch die Bürgerrechtsbewegung in den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im breiten politischen Diskurs gebräuchlich“ (Ergün-Hamaz/Hamaz 2013, 4). Für eine ausführlichere Beschäftigung mit Empowerment eigenen sich außerdem Doğmuş (2016 i.E.), Herringer (2014), Bello (2012), Eggers (2012b), Can (2011).

ist. Diese persönliche Verortung ist, neben den o.g. Gütekriterien der wissenschaftlichen Praxis, handlungsleitend für die dreieinhalb Jahre währende Arbeit des Verfassers an dieser Studie.

Neben der privilegierten Position als ehemaliger Promotionsstipendiat, der sich drei Jahre lang ausschließlich und ohne Finanzierungsschwierigkeiten der vorliegenden Studie und anderen Publikationen widmen, sich in unterschiedlichen Doktorand*innenkolloquien mit anderen Wissenschaftler*innen konstruktiv austauschen, darüber hinaus wertvolle Erfahrungen im Zusammenhang der universitären und schulischen Lehre sammeln und aufgrund der Selbstpositionierung als Lehrer „of Color“ mit sämtlichen Untersuchungsteilnehmer*innen „of Color“ bzw. „mit Migrationshintergrund“ vertrauensvoll und konstruktiv zusammenarbeiten konnte, beinhaltet die subjektive Positionierung des Verfassers im wissenschaftlichen Feld rassismusrelevante Erfahrungen, weil dem Verfasser bei einigen Gelegenheiten des wissenschaftlichen Austauschs von anderen Doktorand*innen die Objektivität und Wissenschaftlichkeit abgesprochen wurde, die für die Durchführung einer solchen wissenschaftlichen Studie notwendig ist. Anstatt den Verfasser als Forschenden wahrzunehmen, wurde er bei einigen Gelegenheiten als unwissenschaftlicher Betroffener wahrgenommen, der nicht in der Lage sei, sich mit der notwendigen Distanz, mit dem in diesem Kontext relevanten Sachverhalt, zu beschäftigen. Neben den positiven Erfahrungen des fruchtbaren Austauschs mit den Betreuer*innen dieser Arbeit, anderen unterstützenden Wissenschaftler*innen und den Mitdoktorand*innen, die dem Verfasser die Anfertigung dieser Studie überhaupt erst möglich gemacht hat, hat der Verfasser die Universität und die bundesdeutsche Forschungslandschaft kennengelernt als „Ort (...) zur Absicherung *weißer* Privilegien, wozu neben anderem die Erhaltung der Definitionsmacht *weißer* Menschen zählt und folglich die Unterdrückung und Ausgrenzung bestimmter Menschen und deren Perspektiven kontinuierlich festgeschrieben wird“ (Schwarzbach-Apithy 2009, 256). In einigen dieser Situationen konnte der Verfasser auf Solidarität von „*weißen*“ Doktorand*innen des Faches Erziehungswissenschaft zählen, in anderen wiederum blieb er isoliert und auf sich alleine gestellt. In jedem Fall konnte der Verfasser von den verschriftlichten Erfahrungen anderer Wissenschaftler*innen „of Color“ bzw. von Expertisen „Schwarzer“ deutscher Wissenschaftler*innen profitieren und sich den rassismusrelevanten Sachverhalten gegenüber widerständig verhalten.³⁹

³⁹ Exemplarisch seien hier Aslan (2016 i.E.), Kuria (2015) und Kilomba (2010, 27f.) genannt, die ähnliche Erfahrungen im bundesdeutschen Wissenschaftsbetrieb gesammelt haben. Für den britischen Kontext ist die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von Gabriel (2016 i.E.) lohnenswert.

Diese personenbezogenen Aspekte des Verfassers haben wahrscheinlich in allen Interviews mit den Interviewpartner*innen eine Rolle gespielt, sodass angenommen werden kann, dass insbesondere die Selbstpositionierung des Verfassers in Bezug auf seine Einordnung entlang gesellschaftlicher Benennungspraxen von Gesellschaftsmitgliedern (als Person „of Color“ bzw. „mit Migrationshintergrund“) und in Bezug auf seinen ausgeübten Beruf (als Lehrer für die Fächer Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften am St. Ursula Gymnasium Dorsten/NRW) für die Interviewpartner*innen eine Rolle gespielt hat.

Sämtliche Interviewpartner*innen haben sich in den Interviews auf den Beruf des Verfassers bezogen und einige Interviewpartner*innen sind davon ausgegangen, dass der Verfasser in seinem Berufskontext subjektiv-bedeutsame Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht habe.⁴⁰ Somit wurde der Verfasser von den Interviewpartner*innen als „Gleicher“ aufgefasst und adressiert, was bei den Interviewpartner*innen wahrscheinlich dazu geführt hat, sich dem Untersuchungsgegenstand stärker zu öffnen. Exemplarisch sei hier auf Kapitel 7.3.4 verwiesen, in dem die Interviewpartner*in explizit Bezug auf den Beruf nimmt und die Vermutung äußert, dass der Verfasser in seinem Berufskontext ebenfalls (rassistische) Diskriminierungserfahrungen gemacht habe.

Angenommen werden kann weiterhin, dass die persönliche Verortung bzw. die Fremdzuschreibung des Verfassers in Bezug auf den Genderaspekt (als heterosexueller Mann) wahrscheinlich einen Einfluss auf die Interviewpartner*innen hatte, ohne dass dies explizit geäußert worden ist. Vermutlich führte die Selbstverortung und die Fremdzuschreibung dazu, dass sich die Interviewpartnerinnen, die sich als weiblich positionieren, eher gehemmt waren, über sexualisierte, (rassistische) Diskriminierungserfahrungen zu sprechen, wohingegen die Befragten, die sich als Männer positionierten bereit waren, sich auf das Untersuchungsthema einzulassen, weil sie ähnliche berufsspezifische Erfahrungen des Verfassers vermuteten.

1.5 Subjektive Bedeutsamkeit von Erfahrungen

Die Entscheidung, subjektiv bedeutsame Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen⁴¹ von

⁴⁰ Aus Platzgründen kann in der Verschriftlichung der Studie hierauf nicht Bezug genommen werden. Für eine ausführliche Beschäftigung hiermit eignen sich die einzelnen Interviewtranskripte.

⁴¹ Mecheril/Hoffarth definieren Erfahrung wie folgt: „Erfahrung kann pragmatistisch verstanden werden als sich im Kontext von Handlungsvollzügen ergebende, nicht epiphänomenale, sondern für Handlungen konstitutive Bedeutungszuschreibung und Repräsentation“. Erfahrungen sind demnach „weder aktiv noch passiv, sondern ergeben sich als Verschränkung von ‚Tun‘ und ‚Erleiden‘“ (ebd. 2006, 225). Für Mecheril sind Rassismuserfahrungen „jene Erfahrungen von Angriff oder von Geringschätzung der eigenen Person oder nahe stehender Personen durch Andere (...), die physiognomische Merkmale (wie Haarfarbe, Hautfarbe) oder soziale Merkmale (wie Kleidung, Sprache) vor dem Hintergrund von Abstammungs- und Herkunftsstrukturen als Hinweise auf moralische oder intellektuelle Unterschiede lesen, die zu ihren Gunsten laufen und die bei dieser Art von Unterschieden das Recht auf Angriff oder Geringschätzung zu haben meinen“ (ebd. 2005, 468f.). Çiçek

Referendar*innen und Lehrer*innen im beruflichen Kontext zu untersuchen und dabei den Fokus auf das individuelle Empfinden und die Erfahrungen ebenjener Untersuchungsgruppe zu legen, kann als „notwendige Ergänzung einer Analyse [verstanden werden, Anm.d.Verf.], die sich, [...] auf die Perspektive des Ausübens konzentriert“ (Delhom 2006, 230). Diese in diesem Kontext bewusst gewählte Sichtweise löst sich damit selbstentschieden von der Täterfixierung rassistischer Forschung, indem die Perspektive der von rassistischer Diskriminierung primär Betroffenen⁴² als Grundlage dieser Forschungsarbeit in den Mittelpunkt gerückt wird.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit klandestiner, subtiler und (un)intendierter rassistischer Diskriminierung wird in diesem Kontext aus drei Gründen die Perspektive derjenigen berücksichtigen, die primär davon betroffen sind, um diese (scheinbar) unsichtbare Gewalt sichtbar machen zu können: Erstens ist die Perspektive der primär von rassistischer Diskriminierung betroffenen Personen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ebenjenen Sachverhalten bisher „kaum vorhanden“ (Scharathow 2014, 22). Diese Untersuchung kann demnach helfen, ein Forschungsdesiderat zu schließen.

Zweitens ist Rassismus in der post-nationalsozialistischen deutschen Gesellschaft noch immer tabuisiert und es findet eine rudimentäre Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt statt, sodass die meisten sekundär von rassistischer Diskriminierung betroffenen Personen diskursiv hergestellte und sozialisationsbedingte Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus(erfahrungen) (vgl. Messerschmidt 2011)⁴³ aufweisen, die einer konstruktiven

et al. (2014) unterscheiden vier Modi von Rassismuserfahrungen: „Rassismus kann sich auf die Person selbst, auf ihr Nahestehende, auf ihre Stellvertreter wahrgenommene Personen und auf die Gruppe, der die Person – vermeintlich oder ihrem Selbstverständnis nach – zugehört, beziehen“ (ebd., 310f.).

⁴² Als primär Betroffene von Diskriminierung und Rassismus bezeichne ich diejenigen Personen, die Diskriminierung und Rassismus erfahren. Sekundär betroffene Personen sind diejenigen, von denen Diskriminierung und Rassismus ausgeht. Wie in Kapitel 1.4 dargelegt, beschädigt Rassismus die Integrität aller Menschen und somit auch die menschliche Unbescholtenheit von denjenigen Menschen, von denen Diskriminierung und Rassismus ausgeht. Yeboah (2016 i.E.) spricht diesbezüglich von dem „Nutzen von Rassismus“ und den „Kosten von Rassismus“ und diskutiert beide Phänomene kritisch.

⁴³ Messerschmidt hat vier gesellschaftliche Distanzierungsmuster herausgearbeitet, die eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Rassismus in der BRD verhindern: (1) „Rassismusdiagnosen als Skandal: Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische wird als skandalös diffamiert“. (2) „Verlagerung des Rassismus in den (Rechts-)Extremismus: Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis rechtsextremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist“. (3) „Kulturalisierung: Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden“. (4) „Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit: Immer wieder wird der Versuch unternommen, den Nationalsozialismus als abgrenzbare Episode zu repräsentieren. (...) Dabei liegt der Denkfehler (...) darin, zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit“ (ebd. 2011, 42f.). Für eine Auseinandersetzung mit den o.g. Distanzierungsmustern in Bezug auf die Thematisierung im Fach Sozialwissenschaften siehe Fereidooni (2013).

wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Themas nicht zuträglich sind.⁴⁴

Drittens ist zu konstatieren, dass alltägliche Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen „zumindest nicht zureichend fassbare Verletzungen“ [nach sich ziehen, Anm.d.Verf.]. „Folglich bleibt (...) nichts anderes übrig, als die Gewalt nicht vom Mittel her, das verletzt, sondern von den erfahrenen Verletzungen bzw. vom Verletzten her“ (Liebsch 2007, 254) zu untersuchen.

Die berechtigte Kritik, die einem solchen Vorgehen entgegengebracht werden kann, ist die Folgende: „Da subjektive Erfahrungen von Ungleichbehandlung das Ausmaß ‚objektiv‘ stattfindender Diskriminierung zugleich über- und unterschätzen, lassen sich keine unmittelbaren, verlässlichen Rückschlüsse auf das tatsächliche Ausmaß von Diskriminierung ziehen. Zum einen ist es möglich, dass sich eine Person (z.B. beim Bewerbungsverfahren) diskriminiert fühlt, obwohl es sich dabei faktisch um einen diskriminierungsfreien Auswahlprozess handelte. Andererseits ist aber auch davon auszugehen, dass Diskriminierung nicht zuletzt aufgrund der rechtlichen Unzulässigkeit oft im Verborgenen abläuft und sich damit dem subjektiven Erfahrungshorizont der betroffenen Person entzieht“ (ADS 2010, 33).

Neben dieser konstruktiven Kritik, die für die Einordnung der vorliegenden Studie sicherlich sinnvoll ist, wurde dem Verfasser bei einigen Doktorand*innenkolloquien folgender „Ratschlag“ gegeben: „Du hättest auch die beteiligten Lehrer*innen ohne Migrationshintergrund fragen sollen, ob die von den Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ geschilderte Situation auch tatsächlich so gewesen ist.“ Dieser „Ratschlag“ erscheint aus dreierlei Gründen nicht sinnvoll und wurde deshalb vom Verfasser nicht berücksichtigt: Zum einen ist diese Aussage rassismussensibel, weil dessen Subtext⁴⁵ folgendermaßen lautet: „Die Sichtweise einer Lehrkraft ‚ohne Migrationshintergrund‘ besitzt einen höheren Wahrheitsgehalt als die Perspektive einer ebensolchen mit Migrationshintergrund“. Zum zweiten ist es wenig wahrscheinlich, dass die Lehrer*innen „ohne Migrationshintergrund“ ihre eigenen Aussagen bzw. Verhaltensweisen als diskriminierend oder rassistisch beurteilen, weil sich niemand gerne eingesteht, diskriminierend oder rassistisch zu sein. Zum dritten konnte aus Anonymitäts- und zeitlichen

⁴⁴ Dass eine solche Forschung über Rassismus mit sekundär von Rassismus betroffenen Personen möglich ist und dass sich daraus wertvolle Erkenntnisse für die Rassismuskritik ableiten lassen, haben u.a. Melter (2006) und Scherschel (2006) bewiesen.

⁴⁵ Subtext wird folgendermaßen definiert: „Unter Subtext versteht man in der Linguistik und in den Künsten eine Bedeutungsebene, die der expliziten Aussage eines Satzes bzw. eines Kunstwerks als zusätzliche Ausdrucksdimension unterlegt ist“ (worterbuchdeutsch.com o.J., o.S.). Trompeta merkt diesbezüglich in Anlehnung an Foucault (2003, 164) folgendes an: „Es ist nicht notwendig, alles auszusprechen, damit es seine Wirkung entfalten kann, denn ‚[die Botschaft, Anm.d.Verf.] ist genauso in dem, was man nicht sagt [...]‘“ (Trompeta 2016 i.E.).

Ressourcen Gründen nicht eine allumfassende Perspektive in Bezug auf die rassismusrelevanten Situationen eingenommen werden, zumal eine ebensolche Perspektive in der wissenschaftlichen „Konstruktion zweiter Ordnung“ nicht möglich erscheint (vgl. Kapitel 1.4).

Festzustellen ist, dass die Intention dieser Studie nicht darin liegt, herauszufinden, ob die rassismusrelevanten Ereignisse und Erfahrungen, die von den Untersuchungsteilnehmer*innen in den Fragebögen und den Interviews dargelegt werden, tatsächlich so stattgefunden haben oder nicht oder von den beteiligten Lehrer*innen „ohne Migrationshintergrund“ intendiert waren oder nicht, da diese Rekonstruktionsleistungen im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen nicht möglich sind. Vielmehr ist die Zielsetzung dieser Studie, die subjektiv bedeutsamen rassistischen Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ im beruflichen Kontext und ihre persönlichen Bewältigungsstrategien wissenschaftlich zu analysieren. Zu diesem Zweck wird den Untersuchungsteilnehmer*innen das Vertrauen entgegengebracht, indem davon ausgegangen wird, dass die im Fragebogen angegebenen Informationen und die in den Interviews geschilderten Sachverhalte der subjektiv-bedeutsamen sowie diskriminierungs- und rassismusrelevanten Tatsache entsprechen.

2. Diskriminierung und Rassismus⁴⁶

In diesem Kapitel werden die Begrifflichkeiten Diskriminierung und Rassismus definiert (2.1 und 2.2) und unterschiedliche Formen ebenjener dargestellt (2.1.1 und 2.2.1), bevor die in dieser Studie untersuchten diskriminierungs- und rassismusrelevanten Differenzkategorien vorgestellt (2.1.2 und 2.2.2) und abschließend beide Konzepte voneinander unterschieden werden (2.3).

2.1 Was ist Diskriminierung?

Neben der nachfolgenden Definition von Diskriminierung existiert eine Vielzahl weiterer Begriffsbestimmungen. In dieser Studie wird auf die folgende Definition von Hormel/Scherr zurückgegriffen, um darzustellen, was Diskriminierung ausmacht: „Als Diskriminierungen gelten gewöhnlich Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen richten“ (ebd. 2010, 7).

2.1.1 Formen von Diskriminierung

Diskriminierung tritt in unterschiedlichen Formen auf: individuell, institutionell-strukturell und ideologisch-diskursiv (vgl. Pates et al. 2010, 34f.). Während die individuelle Diskriminierung auf „Ursachen und Äußerungen“ zurückzuführen ist, welche „zwischen einzelnen Menschen liegen“, sodass „persönliche Einstellungen (...) zu diskriminierenden Handlungen [führen, Anm.d.Verf.]“ (ebd., 34.), sind institutionell-strukturelle Diskriminierungen „die Folge von traditionellen Normen, gesetzlichen oder administrativen Regelungen oder von Praktiken und Routinen in Organisationen und sozialen Institutionen (...), durch die bestimmte Gruppen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen benachteiligt und andere bevorzugt werden“ (ebd., 35). Die ideologisch-diskursive Ebene „verweist darauf, welche Norm- und Wertvorstellungen in einer Gesellschaft herrschen und über wen wie geredet wird.“ Auf der ideologisch-diskursiven Ebene werden „in Diskursen (...) tradierte Rollen und diskriminierende Normen produziert und reproduziert“ (ebd., 37). Daneben existiert außerdem die Unterscheidung zwischen unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung: „Unmittelbar sind Benachteiligungen, die direkt an einem Diskriminierungsmerkmal ansetzen, z.B. Stellenausschreibungen mit Altersgrenzen. Mittelbare

⁴⁶ Auf eine ausführliche Darstellung von Diskriminierung und Rassismus in diesem Kapitel wird bewusst verzichtet, weil diese umfassend in Kapitel 1.3, in der Fragebogenauswertung in Kapitel 6.2 und 6.3 sowie in der Analyse der Interviews in Kapitel 7 und 8 ausführlich stattfindet. Die Intention des Verfassers ist, die beiden o.g. Konzepte aus dem Material der Fragebogen- und Interviewauswertung herauszuarbeiten.

Benachteiligungen hingegen sind scheinbar merkmalsneutrale Verhaltensweisen, Gesetze, Politiken oder Praktiken, die für alle gelten. In der Praxis betreffen sie aber bestimmte Gruppen stärker als andere. Teilzeitarbeit im Vergleich zu Vollzeit schlechter zu bezahlen, betrifft scheinbar alle Menschen gleichermaßen; de facto benachteiligt sie aber Frauen und ältere Menschen, die statistisch häufiger als Männer oder jüngere Menschen in diesen Arbeitsverhältnissen zu finden sind“ (ADS 2013b, 36).

2.1.2 Diskriminierungsrelevante Differenzkategorien dieser Studie

Folgende diskriminierungsrelevante Differenzkategorien werden in dieser Studie untersucht: Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Unterrichtsfächer, Schulformen, Einwohner*innenzahl des Schulstandortes, Sozialstatus, Zeitpunkt der Diskriminierung in der beruflichen Laufbahn (Referendariat und/oder Tätigkeit als Lehrkraft).

2.2 Was ist Rassismus?

Essed definiert Alltagsrassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (ebd. 1992, 375).

Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche Gruppen geschieht durch Rassifizierung. Wollrad definiert Rassifizierung wie folgt: „Weiße europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand“ (ebd. 2005, 14). An diese Definition wird in dieser Studie angeknüpft.

2.2.1 Formen von Rassismus

Während der klassische Rassismus, mit seinen Ursprüngen in der Aufklärung, eine hierarchische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen ‚Rassen‘ vornimmt und die „weiße“ ‚Rasse‘, der ‚gelben‘, ‚roten‘ und ‚schwarzen Rasse‘ als überlegen betrachtet (vgl. Kant 1968, 11 und 431f. zitiert nach Mosse 2006, 54f.) oder eine genetische Unterscheidung zwischen „Ariern“ und „Juden“ behauptet (vgl. Chamberlain 1934, 65f. zitiert nach Mosse 2006, 128f.), argumentiert der Neo-Rassismus bzw. der Kulturrassismus mit der

Unterscheidungskategorie „höher- bzw. minderwertiger“ Kulturen sowie der „Unvereinbarkeit von Kulturen“ (vgl. Balibar 2002).⁴⁷ Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang u.a. die zugeschriebene oder faktische Konfession, sodass „gegenwärtig (...) kulturell begründete Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen“ präsentiert werden „bei der Muslime als potenziell bedrohlich“ (Messerschmidt 2011, 51) dargestellt werden. Neben der Konfession und deren alltagspraktische Manifestation z.B. durch religiöse Kleidungs- und Essensvorschriften, sind Sprache und Staatsangehörigkeit rassismusrelevante Unterscheidungsmerkmale des Neo-Rassismus.

Neben klassischem Rassismus und Neo-Rassismus ist zu unterscheiden zwischen primären und sekundären Rassismuserfahrungen. Primäre Rassismuserfahrungen bezeichnen „explizit rassistische[n] Botschaften“ die „auch indirekt vermittelt werden (...)“ (Çiçek et al. 2014, 311), während sekundäre Rassismuserfahrungen folgendermaßen definiert werden können: „Erfahrungen der Wut, der Beschämung, der Furcht, die dann entstehen, wenn eigene Rassismuserlebnisse zum Thema werden und gleichzeitig dethematisiert werden. (...) Sekundär sind sie, weil sie im Zuge der Thematisierung von primären Rassismuserfahrungen bzw. der Verweigerung dieser Thematisierung gemacht werden“ (ebd., 312).

2.2.2 Rassismusrelevante Differenzkategorien dieser Studie

Folgende rassismusrelevante Differenzkategorien werden in dieser Studie untersucht: „Herkunft“, „Sprache“ und „Religion“.

2.3 Unterscheidung zwischen Diskriminierung und Rassismus

Rassismus ist „eine spezielle Form der Diskriminierung, in der eine Hierarchisierung von Menschengruppen aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft vorgenommen wird“, während bei der Diskriminierung, „anders als beim Rassismus, jede Person jederzeit aus unterschiedlichsten Gründen Opfer von Diskriminierungen werden kann (z.B. wegen (...) sexueller Orientierung, (...) weil Frau, weil Mann, weil Chefin, weil Putzmann, weil zu klein/zu groß, weil zu dick/zu dünn, weil zu wenig hübsch, weil zu hübsch etc.)“ (Bundschuh 2010, o.S.). Demnach sind Diskriminierungen, im Gegensatz zu Rassismus, nicht an die

⁴⁷ Bezüglich der Wandelbarkeit von Rassismus weist Scherschel auf das Folgende hin: „Rassismus fungiert als flexible symbolische Ressource. (...) Flexibilität meint hier, dass der Rassismus je nach Gesellschaftstyp, je nach historischem Zeitpunkt, je nach sozialem Kontext und sozialer Situation unterschiedliche Ausformungen erfährt“ (ebd. 2006, 13).

Konstruktion einer „anderen Herkunft“ gebunden, sondern nehmen allgemein-
personenbezogene Merkmale zum Anlass der Ungleichbehandlung.

3. Stand der wissenschaftlichen Forschung

In diesem Kapitel wird als erstes der allgemeine Stand der wissenschaftlichen Forschung bezüglich des Forschungsfeldes „migrationsanderer“ Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum dargestellt (3.1), bevor auf empirische Studien Bezug genommen wird, die sich spezifisch mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen ebenjener Referendar*innen und Lehrer*innen auseinandersetzen (3.2). Im weiteren Verlauf des Kapitels wird der Stand der wissenschaftlichen Forschung zu „ethnic minority“ teachers, „visible minority“ teachers bzw. teachers „of Color“ und „Black“ teachers in Großbritannien, Kanada und den USA⁴⁸ präsentiert (3.3). Anschließend werden empirische Studien zu (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen ebensolcher Lehrer*innen in Großbritannien fokussiert (3.4).⁴⁹ Die Präsentation der Untersuchungsergebnisse dient dazu, die vorliegende Studie in den Gesamtkontext der Forschung zu Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ einzubetten.

3.1 Allgemeine Studien zu Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ in der BRD

Die Forschung zu Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ ist in der BRD (noch) von erheblichen Desideraten geprägt (vgl. Rotter 2014, 134. Georgi et al. 2011, 20. Karakaşoğlu 2011, 122. Strasser/Streber 2010, 98). Nachfolgend werden einige ausgewählte empirische Studien und deren zentralen Ergebnisse präsentiert, um die vorliegende Untersuchung in den bestehenden Stand der wissenschaftlichen Forschung einzubetten.

Karakaşoğlu-Aydin untersuchte in ihrer Dissertation „Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen“ die religiösen Orientierungen von 26 türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen. Die konfessionelle Zugehörigkeit der angehenden Lehrerinnen variierte von Alevitinnen (sieben) über Sunnitinnen ohne (neun) und mit Kopftuch (zehn) (vgl. ebd., 1999, 160). Forschungsleitend war die Frage nach der Bedeutung der Religiosität für das Selbstverständnis der Interviewpartnerinnen und die damit verbundene Untersuchung zu Religions- und Erziehungsvorstellungen. Zudem wurden kopftuchtragende Studierende nach der Bedeutung des Kopftuchs gefragt (vgl. ebd., 9).

Neben der typisierten Darstellung fünf unterschiedlicher Selbstverständnisse in Bezug auf Religiosität und Erziehungsvorstellungen (Atheistinnen, Spiritualistinnen, Laizistinnen, pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen) lautet der Kernbefund der Untersuchung, dass es „keinen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der Ausprägung

⁴⁸ Um einen umfassenden Überblick über die (inter)nationale Forschung zu ermöglichen, wurden in diesem Zusammenhang, neben der BRD, die o.g. Staaten ausgewählt, weil dort eine größere wissenschaftliche Expertise in Bezug auf teachers „of Color“ bzw. „Black“ teachers existiert.

⁴⁹ Die Fokussierung auf Großbritannien geschieht aufgrund der Begrenzung des Darstellungsumfangs.

einer bestimmten religiösen Orientierung und entsprechenden familiären und beruflichen Erziehungsvorstellungen gibt“ (ebd., 213).

Die Gründe für das Kopftuchtragen sind vielfältig, wobei die Freiwilligkeit von allen Kopftuchträgerinnen, bis auf eine Ausnahme, betont wird (vgl. ebd., 230). Eine befragte Studentin gab an, dass sie dem familiären Wunsch, das Kopftuch zu tragen, „lange Widerstand leistete“ (ebd., 221), bis „ihr persönlich der Sinn dieser Handlung deutlich wurde“ (ebd., 221). Eine andere Interviewpartnerin entschloss sich „gegen den Willen des Vaters“ (ebd., 230) das Kopftuch zu tragen.

Die Kopftuchträgerinnen teilen eine „uneingeschränkt positive Haltung zum Kopftuchgebot, das für sie nicht zuletzt aufgrund der mütterlichen Praxis ein selbstverständliches, nicht zu hinterfragendes Kleidungsstück für muslimische Frauen darstellt“ (ebd., 224), wobei das Kopftuch nicht die „Nachahmung einer familiären Tradition“ (ebd., 222), sondern „Ausdruck [...] [des] selbstbewussten Umgangs mit den Grundlagen des Islams ist“ (ebd.). Dieser freiwillige und selbstbestimmte Umgang ermöglicht den kopftuchtragenden Frauen beispielsweise Kompromisse zwischen modischen Vorlieben und dem religiös begründeten Kleidungshabitus zu schließen (vgl. ebd., 225) sowie eine „unkonventionelle Freizeitgestaltung (gemischtgeschlechtliche Jugendgruppen, Folkloregruppe, Kneipenbesuch)“ (ebd., 223).

Die Bedeutungsdimension des Kopftuchs weiten die Kopftuchträgerinnen nicht auf die politische Ebene aus, weil sie diese Interpretation „als Mißachtung ihres persönlichen, individualistischen Zugangs zum Islam“ (ebd., 226) empfinden. Vielmehr betonen sie die religiöse Dimension des Kopftuchtragens, indem sie diese Kleidungspraxis als „ein Gebot Gottes“ (ebd., 230) interpretieren. Mit der Befolgung der religiösen Norm möchten sie ihre innere Religiosität „nach außen sichtbar“ (ebd., 231) machen.

Zusätzlich fungiert das Kopftuch für einige Frauen als Schutz vor „männlichen Zudringlichkeiten“ (ebd., 231), weil es ihrer Meinung nach „die sinnliche Wahrnehmung der Frauen durch die Männer hinter der intellektuellen zurücktreten lasse“ (ebd., 231).

Während die Mehrheit der befragten Studentinnen sich in ihren zukünftigen Tätigkeiten als Pädagoginnen und Lehrerinnen insbesondere als „change agents“⁵⁰ und als Rollenvorbilder⁵¹

⁵⁰ Georgi et al. definieren „change agents“, in Anlehnung an Smylie et al. (1999) folgendermaßen: „Lehrerinnen und Lehrer als *change agents* zu begreifen ist Teil des nordamerikanischen professionstheoretischen Diskurses. Dabei werden Lehrende in dreifacher Hinsicht als *change agents* gesehen: (1) als *change agents* im Sinne der Begleitung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler; (2) als *change agents* im Sinne der Implementierung von Schulprogrammen, Curricula und Reformen und (3) als *change agents*, die sich den gesellschaftlichen Themen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Desintegration annehmen“ (Georgi et al. 2011, 27. Hervorhebungen im Original).

für ihre Klient*innen bzw. Schüler*innen „of Color“ einsetzen möchte, lehnt eine Minderheit der befragten Studentinnen die Übernahme spezifischer Rollen für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ ab und versteht sich vielmehr als Pädagogin bzw. Lehrerin für alle Schüler*innen.

Edelmann beschäftigte sich in ihrer Dissertation „Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum“ mit dem Umgang von Lehrer*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ in Bezug auf die „migrationsbedingte Heterogenität ihrer Schulklassen“ (ebd. 2008, 9). Hierzu führte sie sieben Exert*innen-Interviews, acht Interviews mit Vertreter*innen von Behörden und 40 problemzentrierte Interviews mit Zürcher Grundschullehrer*innen aus 29 unterschiedlichen Schulen durch, wobei 15 von ihnen einen „Migrationshintergrund“ besaßen (vgl. ebd., 66).

Mithilfe dieses Datenmaterials rekonstruiert Edelmann sechs unterschiedliche Typen von Lehrer*innen, deren Umgang mit kultureller, sprachlicher und religiöser Heterogenität ihrer Schüler*innen sich voneinander unterscheidet (vgl. ebd., 188f.): (1) Das pädagogische Handeln des *abgrenzend-distanzierte[n] Typus* orientiert sich weniger an den differenten Hintergründen der Schüler*innen, sondern an den „Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft“ (ebd., 188). (2) Der *stillschweigend-anerkenndende Typus* erkennt zwar die kulturelle, sprachliche und religiöse Heterogenität der Schüler*innen an, doch „die Heterogenität wird nicht als explizites Lernpotential verstanden“ und „der kulturellen Heterogenität [wird, Anm.d.Verf.] keine besondere Bedeutung beigemessen“ (ebd., 188). (3) Der *individuell-sprachorientierte Typus* hingegen bewertet die „sprachliche Heterogenität (...) als zentrale Ressource“ (ebd., 188) und fördert proaktiv die Nutzung der muttersprachlichen Ressourcen der Schüler*innen. Allerdings ist dieser Typus ein*e „Alleinkämpfer*in“, da keine unterstützenden Teamstrukturen innerhalb der Schule bestehen (vgl. ebd., 188). (4) Der *kooperativ-sprachorientierte Typus* ähnelt dem vorangegangenen Typus, doch anders als dieser, ist der vierte Lehrer*innentyp „in ein innovatives Team eingebunden, das sich in einem ständigen fachlichen Austausch mit der sprachlichen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert“ (ebd., 189). (5) Der *individuell-synergieorientierte Typus* fasst die „kulturelle Heterogenität (...) als Lernpotential“ auf und berücksichtigt diese „für die Unterrichtsgestaltung aller Fächer“ (ebd., 189). Da dieser Typus jedoch in keinem Team agiert, sich dies allerdings wünscht, „ist ihr

⁵¹ Georgi et al. (2011) weisen darauf hin, dass die Definition des „role model“ in der Wissenschaft changiert zwischen „Inspirationsfigur, Fürsprecher und Mentor“ (...) und „Berater/in, Betreuer/in, (...) Sprachrohr und Anwalt für die Anliegen von [Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘, Anm.d.Verf.] im Kollegium“ (ebd., 26).

pädagogisches Handeln durch persönliches Engagement und Eigeninitiative gekennzeichnet“ (ebd., 189). (6) Der *kooperativ-synergieorientierte Typus* erkennt die „migrationsbedingte Heterogenität (...) für alle“ (ebd., 189) Schüler*innen an. Das pädagogische Agieren dieses Lehrertypus ist getragen von einer heterogenitätssensiblen Schulgemeinschaft und -kultur, die als „bereichernder und wesentlicher Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit verstanden“ (ebd., 189) wird.

In Bezug zur spezifischen Ergebnisauswertung im Zusammenhang mit Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ lassen sich in Edelmanns Studie drei Aspekte anführen: „Erstens sind Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bei allen Typen außer dem abgrenzend-distanzierten Typus (1) vertreten. Zweitens zeigt sich, dass die individuell-synergieorientierte Orientierung ausnahmslos bei Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder Schweizer Lehrpersonen, die in einer binationalen Familiensituation leben, vorzufinden ist. Drittens ist es auffallend, dass die Sichtweise und Orientierung zahlreicher, hauptsächlich junger Lehrpersonen mit Migrationshintergrund, dem anerkennungsorientierten Typus entspricht“ (ebd., 193).

Edelmann kommt zu dem Ergebnis, dass sich Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ „angesichts ihrer persönlichen Biographie von der Thematik der migrationsbedingten Heterogenität nicht ‚distanzieren‘ können“ (ebd., 193). Während sich die befragten Lehrer*innen mehr oder weniger intensiv für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ einsetzen, „ist es allen Interviewten ein zentrales Anliegen, dass ihnen innerhalb des Kollegiums weder die Rolle einer Vertreterin/eines Vertreters ihrer „Herkunftskultur“, noch die Verantwortung für sämtliche Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder die Funktion einer Fachperson für Migrationsfragen zugewiesen wird“ (ebd., 200).

Selimović untersuchte in ihrer 2008 an der Universität Kassel eingereichten Ersten Staatsexamensarbeit für das Lehramt an Gymnasien mit dem Titel „Die Motivation zur Wahl des Lehrerberufs – Eine ethnographische Studie mit Studentinnen und Studenten mit türkischem Migrationshintergrund“ mithilfe des „ethnographischen Interview[s] nach Spradley“ (ebd. 2008, 41) sieben türkischen Lehramtsstudent*innen (vgl. ebd., 41), die sich in „vier weibliche und drei männliche Teilnehmer“ (ebd., 42) unterteilten. Die forschungsleitenden Themenbereiche waren die folgenden: „Phänomene wie Integration, Selbst- und Fremdbild, Erfahrungszusammenhänge (z.B. Diskriminierungserfahrungen), Bildungsverläufe, Stellenwert von Bildung, Selbstverortung der Probanden bzw. Identitätskonzepte, Bildungsbenachteiligung und Lage des Bildungssystems in Deutschland, (...) die Motivation zur Wahl des Lehrerberufes, und darauf aufbauend der eigene Migrationshintergrund“ (ebd., 44). Den zentralen Faktor für die Berufswahl der

Untersuchungsteilnehmer*innen sieht Selimović in dem „Einfluss der eigenen Bildungsbiographie und des eigenen kulturellen Hintergrundes“ (ebd., 47), weil die Untersuchungsteilnehmer*innen das selektive und (institutionell) diskriminierende deutsche Schulsystem kritisieren und dies mit eigenen biografischen Erfahrungen untermauern (vgl. ebd., 47f.). Als Berufswahlmotivation geben sämtliche Untersuchungsteilnehmer*innen an, sich als Vorbild für alle Kinder engagieren und Bildungsdiskriminierung beseitigen zu wollen (vgl. ebd., 58f.). Hierbei, so Selimović, kommt den angehenden Lehrer*innen ihr „Bi- bzw. Interkulturalitätsverständnis“ (ebd., 64) zugute.

Georgi et al. legten im Jahre 2011 eine Publikation mit dem Titel „Vielfalt im Lehrerzimmer“ vor, in dem sie das Selbstverständnis und die schulische Integration von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ untersuchten. Der Datencorpus umfasst 45 biographisch-narrative Interviews, obwohl 60 Interviews geführt worden sind, und 198 Fragebögen (vgl. ebd., 38).

Die explorative Studie ist die erste empirische Studie in der BRD, die gezielt Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ untersucht und deren Selbstverständnis und ihre schulischen Integration in den Vordergrund rückt.

Im quantitativen Teil der Studie wurden die folgenden Sachverhalte abgefragt: (1) „Herkunftskontext“, (2) Zuwanderer*innenbiographie, (3) Bildungslaufbahn, (4) Beruflicher Status und Schulpraxis, (5) Fächerwahl, (6) Beziehung zu Schüler*innen, zu den Eltern und zum Kollegium sowie (7) Zukunftsvorstellungen zur Schule in der Einwanderungsgesellschaft (vgl. ebd., 37f.).

Forschungsleitende Kategorien des qualitativen Teils der Studie waren die folgenden Themen: (1) Familienorientierung als Erfolgsfaktor in den Bildungsbiographien, (2) Dimensionen des professionellen Selbstverständnisses, (3) Dimensionen schulischer Integration, (4) Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen, (5) Dimensionen des Umgangs mit kultureller und sprachlicher Heterogenität in der Schule (vgl. ebd., 41).

Die quantitativen und qualitativen Daten wurden in der Studie mit dem „Triangulationsmodell“ von Flick miteinander „verknüpft“ (ebd., 41).

Als zentrale Ergebnisse der Studie lassen sich herausstellen: Die Untersuchungsteilnehmer*innen profitierten in ihrer eigenen Bildungslaufbahn von ihrer intrinsischen Motivation den Bildungsaufstieg zu schaffen und der emotionalen Unterstützung ihrer bildungsorientierten Eltern, die jedoch überwiegend einem nicht-akademischem Milieu entstammen (vgl. ebd., 265). Die befragten Referendar*innen und Lehrer*innen schätzen sich mehrheitlich als interkulturell kompetent ein (vgl. ebd., 265), wobei diese Kompetenzen eher aus einem „lebensgeschichtlichen“ Kontext entspringen und „eher intuitiv inspiriert“ (ebd.,

266) sind, da die „gezielte Förderung interkultureller Lernprozesse durch Unterrichtseinheiten, der Einsatz spezifischer Methoden und die Durchführung von Projekten (...) eine untergeordnete Rolle“ (ebd., 266) spielen. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit der Lehrenden zeichnet sich durch die Orientierung „am Primat der deutschen Sprache“ aus, da „die Herkunftssprache im Unterricht selten zum Einsatz gebracht wird und die Lehrenden die Schüler in der Regel auf die deutsche Sprache als Schulsprache verweisen und verpflichten“ (ebd., 267). Die meisten Lehrer*innen möchten ihre identitäre Selbstverortung im Lehrer*innenberuf dafür nutzen, um sich insbesondere für den Schulerfolg von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ und für eine gute Zusammenarbeit mit deren Eltern einzusetzen (ebd., 268f.). Dabei betrachten sich die meisten Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ als Vertrauenspersonen für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ (ebd., 269f.). Die Studie befasst sich darüber hinaus auch mit institutionellen und individuellen Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund. Auf diese Befunde wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

Karakaşoğlu et al. (2013) untersuchten im Zeitraum von Januar 2009 bis Dezember 2012 in der Studie „Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium“, die sich aus drei unterschiedlichen Teilprojekten zusammensetzte,⁵² u.a. in die Studiensituation und Studienmotivation von Lehramtsstudierenden „mit und ohne Migrationshintergrund“.

Die Zielsetzung der Studie war es, „spezifische Bedarfe von Studierenden mit Migrationshintergrund zu ermitteln, um die im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung entwickelten und umgesetzten Praxisprojekte zu reflektieren und insbesondere empirisch belegte Impulse für notwendige weitere oder verbesserte bestehende Unterstützungsangebote zu formulieren“ (ebd., 38). Die forschungsleitenden Fragestellungen waren Folgende: (1) Aus welchen Motivationen heraus wurde das Lehramtsstudium gewählt und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund? (2) Verläuft das Studium von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich oder unterschiedlich? (3) Wie zufrieden sind Lehramtsstudierende mit dem bisherigen Verlauf ihres Studiums und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund dabei? (4) Wie schätzen sich Lehramtsstudierenden in studienrelevanten Fähigkeiten ein und welche Rolle spielt der Migrationshintergrund dabei? (5) Welche Unterstützungsangebote wünschen sich Lehramtsstudierende und gibt es migrationsspezifische Unterstützungsbedarfe und -wünsche? (vgl. ebd., 44). Insgesamt

⁵² Die Studie setzte sich aus den drei nachfolgenden Teilprojekten zusammen: „MiCoach – Das UniCoachingProjekt für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der gymnasialen Oberstufe“ (1) und „Wissenschaftssprache Deutsch für Studierende nicht – deutscher Erstsprache“ mit begleitender individueller Schreibberatung“ (2). „Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen“ (3) (vgl. Karakaşoğlu et al. 2013).

wurden 560 Studierende des Lehramts über einen Fragebogen und zehn Studierende mithilfe von Interviews befragt, die sich in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums befanden. Etwa ein Viertel der befragten Studierenden (23,6 %) wiesen einen „Migrationshintergrund“ auf (vgl. ebd., 46). Vier Fünftel der Studierenden „mit Migrationshintergrund“ besaß die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. ebd., 47).

In der Analyse der quantitativ und qualitativ erhobenen Daten wurden die befragten Studierenden, ihrem entsprechenden prozentualen Anteil in Bezug zur Gesamtstichprobe, in sieben Typen eingeteilt, deren Charakteristika im Folgenden dargestellt werden: (1) *Durchstarter* (35,9 Prozent) werden als „höher motiviert, selbstbewusster und weniger belastet als der Durchschnitt“ (ebd., 52) beschrieben, (2) *Kämpfer mit Ausgleich* (8,8 Prozent) sind zwar motiviert, empfinden das Studium aber als teilweise belastend (vgl. ebd., 53), (3) *Unterstützungsbedürftige Motivierte* (9,2 Prozent) sind „durchschnittlich motiviert, (...) überdurchschnittlich belastet und haben nur ein geringes Vertrauen in ihre Lernfähigkeit“ (ebd., 54), (4) *Grenzgänger* (13,5 Prozent) zeichnen sich durch „ein durchschnittliches, inhaltliches Interesse an pädagogischen Fragestellungen“ aus, besitzen aber ein „unterdurchschnittliche[s] Selbstvertrauen in [Bezug auf, Anm.d.Verf.] ihre Lernfähigkeit“ und haben eine „geringere[r] Frustrationstoleranz“, sodass ihre Belastungsempfindung des Studiums „etwas stärker als der Durchschnitt“ (ebd., 55) ist, (5) *Selbstbewusste Uninteressierte* (13,9 Prozent) empfinden ihr Studium nicht als Belastung, sind „aber im Hinblick auf die Studienwahl und ein außeruniversitäres Engagement wenig pädagogisch motiviert“ (ebd., 55), (6) *Hilflose Distanzierte* (7,6 Prozent) zeichnen sich durch Desinteresse an der Wahl ihres Studienfaches aus und sind darüber hinaus mit den inhaltlichen und formalen Anforderungen überfordert (vgl., ebd. 56), (7) *Abgewandte* (11,1 Prozent) haben vielfach das Lehramtsstudium als Notlösung aufgenommen, weil sie das von ihnen angestrebte Wunschstudienfach (bisher) nicht studieren konnten. Dementsprechend ist ihre „generelle Haltung gegenüber dem Studium (...) noch geringer ausgeprägt als bei den ‚hilflosen Distanzierten‘“ (ebd., 57).

Die zentrale Erkenntnis der Studie lautet: Lehramtsstudierende „mit und ohne Migrationshintergrund“ unterscheiden sich in ihrer Studiensituation und ihrer Studienwahlmotivation nicht wesentlich voneinander, obwohl ebensolche „mit Migrationshintergrund“ in den Typen eins bis drei leicht überrepräsentiert sind. Die Studienzufriedenheit der unterschiedlichen Gruppen, divergiert deutlich voneinander. Eher zufrieden mit ihrem Lehramtsstudium sind die Typen eins und zwei, eher unzufrieden sind die Typen sechs und sieben. Dazwischen rangieren die Typen drei bis fünf (vgl. ebd., 58). Die

Schlussfolgerung aus diesem Befunden lautet, dass studienunterstützende Maßnahmen nicht automatisch mit dem „Migrationshintergrund“ von Studierenden korrelieren müssen (ebd., 62).

Im Jahr 2014 veröffentlichte Rotter ihre Habilitationsschrift mit dem Titel „Zwischen Illusion und Schulalltag“, in der sie die beruflichen Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ erforschte, indem sie mit sieben Schulleiter*innen „ohne Migrationshintergrund“, 15 Lehrkräften mit und sieben „ohne Migrationshintergrund“, (vgl., ebd., 162) „eine Kombination aus Experteninterview und problemzentriertes Interview“ (ebd., 154) führte. Daneben hat Rotter mit vier Schüler*innengruppen „mit Migrationshintergrund“, vier Schüler*innengruppen „ohne Zuwanderungsgeschichte“ und zwei Schüler*innengruppen „mit und ohne Migrationshintergrund“ (vgl. ebd., 171f.) Gruppendiskussionsverfahren durchgeführt (vgl. ebd., 166).

Die Zielsetzung der Studie ist es, herauszufinden, „auf welche (gesellschaftlichen) Diskurse die Befragten in ihrer Darstellung des beruflichen Selbst- und Fremdkonzepts zurückgreifen und wie sie (...) die Diskurse nutzen, um ihre ‚Bilder‘ von Lehrkräften mit Migrationshintergrund hervorzubringen“ (ebd., 144). Die forschungsleitenden Fragestellungen lauten: (1) Welche Aspekte führen die Befragten bei ihrer Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im schulischen Alltag an; welche hingegen sprechen sie nicht an oder gegen welches verwehren sie sich ausdrücklich? (...) (2) Wie werden gesellschaftliche Diskurse genutzt, um berufliche Fremd- und Selbstkonzepte hervorzubringen? (vgl. ebd., 144f.).

Mithilfe der qualitativen Daten der Schulleiter*innen und der Lehrer*innen „ohne Migrationshintergrund“ gelang es Rotter, drei Typen herauszuarbeiten, die sich „hinsichtlich der Bedeutung, die dem Migrationshintergrund im beruflichen Fremdkonzept zukommt, sowie im Hinblick auf die schulischen Aufgaben, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden“ (ebd., 282) voneinander unterscheiden⁵³: Für den (1) „*pädagogisch-professionellen Lernbegleiter Typus*“ spielt der „Migrationshintergrund“ der Lehrkraft keine Rolle, wohingegen der (2) „*kompetent[e] ,Migrationsandere[n]‘ Typus*“ aus dem „Migrationshintergrund“ der Lehrer*innen Kompetenzen ableitet, die für den Schulalltag wichtig sind. Für den (3) „*situative[n] Sowohl-als-auch Typus*“ ist die „Zuwanderungsgeschichte“ von Lehrer*innen kontextabhängig (un)bedeutend (vgl. ebd.,

⁵³ Diesbezüglich ist bemerkenswert, dass „keiner der Befragten [außer die Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, Anm.d.Verf.] von sich aus Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit der Beschreibung seines schulischen Alltags thematisiert“ und dieser Impuls „extern in den Interviewverlauf eingebracht werden“ (ebd., 281) musste.

282). Dieselben drei Typen rekonstruiert Rotter auch für die Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ (vgl. ebd., 282).

Aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ rekonstruiert Rotter ebenfalls drei Typen: Für den (1) „*freundlich-kompetente Lernbegleiter-Typus*“ spielt der „Migrationshintergrund“ der Lehrer*innen keine Rolle, wohingegen bei den nachfolgenden beiden Typen dem (2) „*klimaförderlichen ‚Migrationsanderen‘ Typus*“ und dem (3) „*nicht-klimaförderlichen ‚Migrationsanderen‘ Typus*“ dem „Migrationshintergrund“ der Lehrer*innen eine (entgegengesetzte) Rolle zukommt. Während beim erstgenannten Typus die „Zuwanderungsgeschichte“ der Lehrkraft positiv bewertet wird, stehen die Schüler*innen, die dem zweiten Typus zugeordnet werden, ebenjenen Lehrer*innen skeptisch gegenüber (vgl. ebd., 283). Bemerkenswert ist folgender Umstand: Obwohl Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ positiv bewerten (vgl. ebd., 283), lassen sich dem letztgenannten Typus (3) sowohl Schüler*innen mit als auch „ohne Migrationshintergrund“ zuordnen (vgl. ebd., 246), sodass diesbezüglich nicht von einem Determinismus ausgegangen werden kann, wonach Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ immer und per se Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ positiv bewerten.

Der zentrale Befunde der Studie lautet somit: Die unterschiedlichen Gruppen, mit Ausnahme der Schüler*innen, erwarten von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ zwar mehr oder weniger, dass sie sich als „Rollenvorbilder, Vertraute und Übersetzer“ (ebd., 281) für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ betätigen. Gleichzeitig jedoch belegt die Untersuchung, dass die untersuchten Gruppen die bildungspolitischen Erwartungshaltungen nicht unhinterfragt übernehmen, sondern sich kritisch damit auseinandersetzen.

3.2 Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ in der BRD

Bislang existiert im deutschsprachigen Raum zwar keine wissenschaftliche Untersuchung, die sich explizit und ausschließlich mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrkräften auseinandersetzt.⁵⁴ Jedoch haben sich Georgi et al. im Rahmen der

⁵⁴ Diesbezüglich ist auf einige laufende Dissertationsprojekte hinzuweisen, die sich diesem Themenfeld widmen: Akbaba: „Verhandlungsprozesse des Migrationshintergrundes bei Lehrerinnen und Lehrern“ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz). Dođmuş: „Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen“ (Universität Bremen). Karakaş: „Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen“ (Universität Hildesheim). Shure: „Lehrer_innenbildung in der Migrationsgesellschaft“ (TU Dortmund). Wojciechowicz: „Bildungs-/berufsbezogene Platzierungen am Beispiel der akademischen Handlungsfelder

Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“ u.a. mit „Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen“ (ebd., 214) von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ auseinandergesetzt, indem sie bildungsbiographische und berufsspezifische Diskriminierungserfahrungen fokussiert und hierbei vier Arten der Diskriminierung voneinander unterschieden haben: (1) Diskriminierung aufgrund phänotypischer Merkmale, (2) Diskriminierung aufgrund des ethnisch-kulturellen Hintergrundes, (3) Diskriminierung aufgrund von Sprache (Sprachbeherrschung, Akzent), (4) Diskriminierung aufgrund von Religionszugehörigkeit (insbesondere antimuslimischer Rassismus) (vgl. ebd., 215).

Die Untersuchungsteilnehmer*innen geben das Gymnasium und das Referendariat als besonders rassismusrelevante biographische Phasen an (vgl. ebd., 216f.) und äußern diesbezüglich, dass sie als Deutsche „of Color“ in „weiß“-dominierten Bildungsräumen „aufgrund ihrer phänotypischen Merkmale“ (ebd., 220) oder „kulturalisierender Fragen“ (ebd., 230) diskriminiert worden sind. Diesbezüglich verweisen die Forscherinnen auf die „Machtasymmetrie“ (ebd., 221), zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie zwischen Referendar*innen und Seminarleiter*innen bzw. ausgebildeten Lehrer*innen (vgl. ebd., 221). Diese vorhandene Machtungleichheit schützt selbst ausgebildete Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ nicht vor Diskriminierungen durch ihre Schüler*innen, die koloniale Phantasien und rassistische Zuschreibungen im Kontakt mit einer befragten Lehrkraft geltend machen (vgl. ebd., 235).

Neben dem äußeren Erscheinungsbild spielt Sprache und insbesondere die Akzentsprachigkeit sowie die Bewertung sprachlicher Fehler für Diskriminierungserfahrungen der untersuchten Personen eine Rolle, welche das Gefühl haben, dass doppelte Standards angewendet und rassismusrelevante Ursachenbegründungen konstruiert werden (ebd., 221f.).

Weitere diskriminierungsrelevante Aspekte beziehen sich auf die islamische Religionszugehörigkeit. Insbesondere die Einhaltung religionsbezogener Essensvorschriften und das Tragen des Kopftuchs werden beispielhaft erwähnt (vgl. ebd., 223f.).

Strukturelle Diskriminierungserfahrungen beispielsweise in Folge ungerechtfertigter und diskriminierungsrelevanter Übergangsempfehlungen auf die Weiterführende Schulen werden von einigen Lehrer*innen als Anlass genommen, um Reformen des Schulwesens zu fordern (vgl. ebd., 225). Abgeschlossen wird das Kapitel zu Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen mit der Darstellung

der Bewältigungsstrategien ebenjener Personen, die „von Resignation über Ohnmacht bis hin zu Ablehnung und (teilweise organisiertem) Widerstand“ (ebd., 240) reicht.

Neben diesen Befunden existieren die folgenden Analysen in bisher zwei veröffentlichten Sammelbänden zu dem Themenfeld Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die sich u.a. mit diskriminierungs- bzw. rassismusrelevanten Sachverhalten auseinandersetzen:

Im Jahre 2012 veröffentlichte der Verfasser der vorliegenden Studie einen Sammelband mit dem Titel „Das interkulturelle Lehrerzimmer“ (vgl. Fereidooni 2012c), in dem 18 Wissenschaftler*innen ihre Forschungsbefunde zu der Bildungs- und Integrationspolitik, aber auch zu dem Themenfeld „Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund““ publizierten. Zudem kamen elf Lehrer*innen selbst zu Wort, um über ihre Bildungsbiografien und über die an sie herangetragenen Erwartungshaltungen seitens der Schulleitung, der Kolleg*innen, der Elternschaft und der Schüler*innen Auskunft zu geben und sich diesbezüglich zu ihren bildungsbiographischen und berufsspezifischen Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen äußerten.

In dem Sammelband beschäftigten sich Lengyel/Rosen mit rassismusrelevanten Fremdzuschreibungen, die an Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ herangetragen werden (vgl. 2012, 71f.). Zudem analysieren Knappik/Dirim die Gefahr, die vom „stereotype threat“⁵⁵ ebenjener Lehrkräfte für Schüler*innen „of Color“ ausgeht (vgl. 2012, 89f.).

Bräu et al. haben im Jahr 2013 einen Sammelband mit dem Titel „Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund“ veröffentlicht. Dieses Buch vereint Beiträge zur bildungspolitischen Debatte über Lehrer*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“ und liefert empirische Befunde zu deren Ausbildungs- und Berufssituation sowie zu ihren Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen.

Während sich Akbaba in ihrem Beitrag mit den (Fremd)Bezeichnungspraktiken im bundesdeutschen Kontext beschäftigt und die Konstruktivität des Zusatzes „Migrationshintergrund“ unterstreicht (vgl. 2013, 187f.), analysiert Wojciechowicz rassismusrelevante Wahrnehmungen und Klassifizierungen von Lehramtsstudierenden „mit Migrationshintergrund“ durch Akteur*innen der Praktikumsbegleitung. Ihre Befunde lassen die Schlussfolgerung zu, dass letztgenannte Personen kulturalistische und defizitorientierte Deutungsmuster gebrauchen, um die Praktikant*innen zu bewerten (vgl. 2013, 119f.). Kul

⁵⁵ Knappik/Dirim definieren „stereotype threat“ folgendermaßen: „Die Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigenen Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen“ (ebd. 2012, 92). Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konzept des „stereotype threat“ eignet sich Schauenburg (2011).

untersucht in demselben Sammelband Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und deren Bewältigungsstrategien.

2016 erscheint der Sammelband „Rassismuskritik und Widerstandsformen“, der dem Verfasser dieser Studie gemeinsam mit El herausgegeben wird. In diesem Buch werden u.a. einige rassismuskritische Beiträge zu (angehenden) Lehrer*innen „of Color“ bzw. „mit Migrationshintergrund“ erscheinen (vgl. El/Fereidooni 2016a).⁵⁶ Ebenfalls 2016 erscheint der Sammelband „Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts“, der von Schneider/Schmidt herausgegeben wird und in dem rassismuskritische Beiträge in Bezug auf Lehrkräfte „of Color“ zu finden sind.⁵⁷

3.3 Allgemeine Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien, Kanada und den USA

Seit den 1980er Jahren sind Lehramtsstudierende und Lehrkräfte „of Color“ Gegenstand einer Vielzahl von Forschungsarbeiten in den o.g. Staaten. Die Faktizität, dass Lehrer*innen „of Color“ im Schulwesen von Großbritannien und an Schulen in Kanada und den USA im Gegensatz zu Schüler*innen „of Color“ unterrepräsentiert sind, wurde von einigen Forscher*innen konstatiert (vgl. Ramirez 2011. Reichhardt 2003. Branch 2001. Talbert-Johnson 2001. Duarte 2000. Solomon 1997. The Swann Report 1985).⁵⁸

⁵⁶ Ausgewählte Beiträge sind die Folgenden: Dođmuş (2016 i.E.): „Empowerment im Lehramtsstudium“. El/Fereidooni: „Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen ‚of Color‘“. El/Fereidooni (2016 i.E. b): „Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen ‚of Color‘ im deutschen Schulwesen“. Karakaşođlu/Wojciechowicz (2016 i.E.): „Muslim*innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung“.

⁵⁷ Exemplarisch werden die folgenden Beiträge genannt: Dođmuş/Karakaşođlu: „Muslimization: ‘Othering’ Experiences of Students with Migrant Background in Academic Teacher Education Programs“. El/Fereidooni: „Experiences of Racism by Teachers of Color in Germany“.

⁵⁸ Während der Anteil von „weißen“ Lehrer*innen in Großbritannien bei 92,8 Prozent (vgl. Department of Education 2015, 8) liegt, wird der prozentuale Anteil von „weißen“ Schüler*innen in Grundschulen bzw. Weiterführenden Schulen auf 70,5 bzw. 74,7 Prozent beziffert (vgl. Department of Education 2014, 7). In den USA sind 82 Prozent der in öffentlichen Schulen tätigen Personen „weiß“, 7 Prozent sind „non- Hispanic Black“ und 8 Prozent sind „Hispanic“. An Privatschulen rangiert der Anteil „weißer“ US-Amerikaner mit 88 Prozent noch höher, wohingegen an solchen Schulen 4 Prozent der Lehrer*innen „non-Hispanic-Black“ und 5 Prozent „Hispanic“ sind, wobei zu drei Prozent der Lehrer*innenschaft keine Daten vorliegen (vgl. U.S. Department of Education 2013, 3). Der Anteil „weißer“ Schüler*innen beträgt ca. 51 Prozent, während „Hispanic students“ 24 Prozent und „Black students“ 16 Prozent der Schüler*innenschaft der USA ausmachen (vgl. NCES 2015, o.S.), wobei zu 9 Prozent der Schüler*innen keine Angaben vorliegen. Der exakte Anteil an „visible minority pupils/school students“ und „visible minority teachers“, die in kanadischen Schulen aller Provinzen beschult werden bzw. tätig sind, kann nicht wiedergegeben werden, weil eine zentrale Erfassung solcher Daten nicht erfolgt (vgl. eigene Recherchen bei Statistics Canada und schriftliche Anfragen an Hopson vom Council of Ministers of Education Canada und an Carr, Professor am Department of Education der Université du Québec en Outaouais vom 06.07.2015, sowie Ryan et al. (2009, 599). (2007, 7f.). Als „visible minorities“ werden die folgenden Personen kategorisiert: „persons, other than Aboriginal peoples, who are non-Caucasian in race or non-white in colour“ (Ryan et al. 2007, 1). In ihrer Dissertation aus dem Jahre 2013 gibt Hopson den Anteil von „visible minority teachers“ und „visible minority pupils“ in der Stadt Toronto an. Toronto befindet sich in der Provinz Ontario, welche den höchsten Anteil an „visible minorities“ aufweist (vgl. ebd. 2013, 2). Dass im Jahr 2006 zwei Drittel aller Schüler*innen der Klassen sieben bis zwölf der Gruppe der „visible minorities“

Die hierfür verantwortlichen Ursachen verorten die Forscher*innen zum einen in den institutionellen Gegebenheiten und zum anderen in den individuellen (Bildungs)Diskriminierungen von Schüler*innen „of Color“, die den Schulerfolg ebenjener maßgeblich erschweren bzw. verhindern und in der Summe dazu führen, dass weniger Lehramtsstudierende „of Color“ an britischen, kanadischen und US-amerikanischen Universitäten studieren. Ein Aspekt, auf den die institutionelle Schlechterstellung von Schüler*innen „of Color“ zurückzuführen ist, ist der vergleichsweise geringe sozioökonomische Status von Familien „of Color“ in allen o.g. Staaten, deren Kinder, im Vergleich zu den Kindern „weißer“ Familien, öfter Schulen besuchen, an denen der Unterrichtsausfall und die Fluktuation der Lehrer*innen vergleichsweise hoch ist (vgl. Gibbons/Vignoles 2009. Shiner/Modood 2002).

Als individuelle Ursache der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen „of Color“ sind zum einen diskriminierungsrelevante Einstellungen „weißer“ Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen „of Color“ zu nennen (vgl. Bennett 2001. Ogbu 2001. Ghuman 1995). Eine zweite individuelle Ursache, die dazu beiträgt, dass Lehrende „of Color“ an Schulen der o.g. Staaten unterrepräsentiert sind, ist die Tatsache, dass bildungserfolgreiche Schüler*innen „of Color“, im Vergleich zu ihren „weißen“ Mitschüler*innen, nach dem Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung, eher seltener die Studienlaufbahn der Lehrkraft einschlagen und stattdessen eher Betriebswirtschaftlehre oder Rechtswissenschaften studieren, weil ihnen diese Berufsfelder, in Anbetracht der zukünftigen Karriere und ihrer Verdienstaussichten, angemessener erscheinen (vgl. Torres et al. 2004. Fenwick 2001).

Leask et al. (1996) konnten das Fehlen von Vorbildern „of Color“ im eigenen Schulalltag und die Angst vor Diskriminierung im Berufsalltag, aufgrund der „weiß“ und mittelständisch dominierten Kolleg*innenschaft als weitere individuelle Faktoren ermitteln, die dafür verantwortlich sind, dass bildungserfolgreiche Schüler*innen „of Color“ seltener die Studienlaufbahn der Lehrkraft ergreifen.

zugerechnet werden konnten (vgl. ebd., 2), der Anteil von „visible minority teachers“ im Jahr 2001 aber nur 10 Prozent betrug (vgl. ebd.,13), verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den Schüler*innenzahlen und dem Anteil der Lehrkräfte. Auch Ryan et al. berichten davon, große Schwierigkeiten gehabt zu haben, genaue Angaben über den Anteil von „visible minority teachers“ in Kanada zu finden (vgl. 2007, 7f.). Schließlich schätzen sie den Anteil von „visible minority teachers“ auf 5,57 Prozent (vgl. ebd., 10), wobei ebenjener Anteil regionenabhängig sei; während 4,2 Prozent der Lehrer*innen in Quebec „visible minorities“ sind, liegt dieser Wert in Vancouver bei 28,8 Prozent (Ryan 2009, 597). Diese Angabe, so Ryan et al., (2007) habe sich, im Gegensatz zu der steigenden Anzahl der „visible minorities“ in Bezug auf die Gesamtpopulation und ebenjenen Schüler*innen kaum verändert (vgl. ebd., 10). Vor dem Hintergrund, dass „visible minority children“ (unter 15 Jahren) 23,6 Prozent aller Kinder unter 15 Jahren ausmachen (Ryan et al. 2009, 599) kann auch in Kanada von einer Diskrepanz zwischen dem Anteil von „visible minority pupils/school students“ und dem Anteil an „visible minority teachers“ ausgegangen werden.

Vor dem Hintergrund der Disparitäten zwischen dem Anteil von Lehrer*innen „of Color“ und ebenjenen Schüler*innen wurden in allen o.g. Staaten rassismuskritische Konsequenzen für die Lehrerinnenaus- und -fortbildung sowie -rekrutierung im Sinne von Diversity- und Unterstützungsprogrammen konzipiert und durchgesetzt, wozu Mentor*innen- und Stipendienprogramme sowie Werbemaßnahmen und der erleichterte Universitätszugang für Studierende „of Color“⁵⁹ gehören (vgl. Keanley 2008. Torres et al. 2004. Nguyen-Lam 2003. Powney et al. 2003. Okawa 2002. Young et al. 2002. Brunner/Peyton-Claire 2000). Diese Maßnahmen dienen dazu, institutionelle und individuelle Zugangsbarrieren zur Hochschule und zum Lehrer*innenberuf für People „of Color“, bzw. „Schwarze“ Menschen oder „visible minorities“ zu beseitigen.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Lehrer*innen „of Color“ wurden in allen o.g. Staaten bildungspolitische und wissenschaftliche Forderungen aufgestellt, den Anteil „nicht-weißer“ Lehrkräfte zu steigern (vgl. Ryan et al. 2009. Usinger 2009. Carrington/Skelton 2003. Haberman 2000. Jorgenson 2000). Die Gründe für eine solche Forderung sind die Folgenden: Einige Studien deuten den positiven Einfluss von Lehrkräften „of Color“ auf die schulische Performanz von SchülerInnen „of Color“ an (vgl. Monzó et al. 2004. Tillman 2004. Dee 2001. Monzó/Rueda 2001. Irvine 1989), wobei angemerkt werden muss, dass andere Studien auf keinen ebensolchen positiven Einfluss hinweisen, sondern belegen, dass Lehrer*innen „of Color“ ihre Schüler*innen „of Color“ lediglich besser bewerten als ihre „weißen“ Kolleg*innen (vgl. Downey/Pribesh 2004. Torres et al. 2004. Ehrenberg et al. 1994. Farkas et al. 1990). Aber auch bezüglich dieser Befunde gibt es gegenteilige Ergebnisse. Die Befunde von Washington (1982), lassen die Schlussfolgerung zu, dass es zu keiner besseren Bewertung von Schüler*innen „of Color“ durch ebenjene Lehrer*innen kommt, weil „weiße“ Lehrer*innen und ebenjene „of Color“ Schüler*innen „of Color“ im Gegensatz zu „weißen“ Schüler*innen vergleichsweise negativere Eigenschaften zuschreiben und diese deshalb schlechter bewerten. Eine wiederum andere Position in Bezug auf die Notenvergabe nehmen Alexander et al. (1987) ein, die nachweisen konnten, dass bei der Notenvergabe der soziale Status der untersuchten Lehrer*innen und der sozioökonomische Hintergrund ihrer Schüler*innen eine prominentere Rolle spielten als die

⁵⁹ Der erleichterte Universitätszugang für Personen „of Color“ wird insbesondere in Kanada und den USA in Form von Affirmative Action angewendet. Die Maßnahme dient dazu, von bildungsspezifischem, beruflichem und gesellschaftlichem Rassismus betroffenen Personen „of Color“ gezielten Nachteilsausgleich zukommen zu lassen, um rassismuskritische Benachteiligungen entgegen zu wirken. Für eine ausführlichere Beschäftigung mit Affirmative Action eignet sich AAPF (o.J.). Die Sinnhaftigkeit von Affirmative Action ist immer wieder Gegenstand gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen; siehe dazu Aguirre (2000), der Kritik an Affirmative Action Maßnahmen übt, weil diese Maßnahmen unwillkürlich „weiße“ Menschen bevorteilen.

sozial konstruierten *Rassen* der Lehrer*innen und Schüler*innen. Unabhängig von ihrer sozial konstruierten *Rasse* wurden Schüler*innen mit einem vergleichsweise niedrigeren sozioökonomischem Hintergrund schlechter beurteilt als ihre Mitschüler*innen, mit einem vergleichsweise hohen elterlichen Sozialstatus.

In anderen Studien wurde die als konstruktiv empfundene „Vermittlungstätigkeit“ von Lehrkräften „of Color“ zwischen der Institution Schule und der Elternschaft „of Color“ angedeutet, wobei die Erstgenannten von letztgenannten Personen als Vorbilder für ihre Kinder aufgefasst wurden und die Eltern „of Color“ die Lehrer*innen „of Color“ als „Verbündete“ im Umgang mit der „weiß“-dominierten Schulinstitution und dessen Akteur*innen empfinden und ihnen dementsprechend mehr Vertrauen entgegenbringen als „weiße“ Lehrer*innen (vgl. Solomon 1997. Fisher 1998). Hierbei werden Lehrkräfte „of Color“ als mögliche „change agents“ gesehen bzw. sie bezeichnen sich selbst so, deren Anliegen es ist, sich aktiv für den Bildungserfolg von Schüler*innen „of Color“ zu engagieren, in der Institution Schule rassistisch vorzugehen und an der diversitätssensiblen⁶⁰ (Um)Gestaltung der Schulkultur mitzuwirken (vgl. McNamara et al. 2010. Gardiner/Enomoto 2006. Johnson 2006. Carr 1995). Einige Lehrende „of Color“ weigern sich allerdings den Erwartungshaltungen der Elternschaft „of Color“ bzw. ihrer „weißen“ Kolleg*innen nachzukommen und als „Kulturvermittler“ zu agieren (vgl. Solomon 1997). Wiederum andere Studien kamen zu dem Schluss, dass Schüler*innen „of Color“ ebenjene Lehrenden nicht zwangsläufig als Vorbilder betrachten, weil sozioökonomische Aspekte für die Schüler*innen bei der Wahl von Vorbildern ausschlaggebender sind, als die sozial konstruierte *Rasse* ihrer Lehrkräfte (vgl. Maylor 2009). Zudem äußerten einige Lehrkräfte „of Color“, dass sie von ebenjenen Schüler*innen, im Gegensatz zu ihren „weißen“ Kolleg*innen, nicht als Vorbild- und Respektpersonen anerkannt werden (vgl. Carrington et al. 2001).

3.4 Rassismuskritische Studien zu Lehrer*innen „of Color“ in Großbritannien

Rassismuserfahrungen von Lehrenden „of Color“ wurden in Großbritannien, Kanada und den USA in einer Reihe von empirischen Studien nachgewiesen (vgl. Hopson 2013. Hargreaves 2011. Basit et al. 2007. McCray et al. 2007. Basit et al. 2006. Ross/Ooka Pang 2006. Crichlow 2005. Gordon 2005. Milner/Wollfolk-Hoy 2003. Scott 2003. McKenley/Gordon

⁶⁰ Diversität „steht für gesellschaftliche Pluralität, für die Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen und Lebensentwürfen, die für Gesellschaften der Spätmoderne als charakteristisch gelten. Als ursächlich für diese Entwicklung gilt nicht nur die Diversifizierung von sozialen Lagen, sondern die zunehmende Bedeutung globalisierter Mobilität“ (Eggers 2011a, 256). Diversitätssensibilität berücksichtigt demnach die gesellschaftliche Pluralität, die Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen.

2002. Quijoch/Rios 2000. Fairclough 2000. Gordon 1997. Ehrenberg et al. 1994. Siraj-Blatchford 1991. Foster 1990). Aus Platzgründen liegt der Fokus der folgenden Ausführung jedoch alleinig auf britische Studien zu Rassismuserfahrungen von „nicht-weißen“ Lehramtsstudierenden, angehenden Lehrer*innen bzw. Trainees, die am „Initial Teacher Training (ITT)“⁶¹ teilnehmen, und fertigen ausgebildeten Lehrkräften.

Siraj-Blatchford hat in ihrer Studie „A Study of Black Students‘ Perceptions of Racism in Initial Teacher Education“ aus dem Jahr 1991 in einem ersten Schritt mit vier „Schwarzen“ Lehramtsstudierenden „Pre-Interviews“ über ihre Rassismuserfahrungen im Kontext ihrer Lehramtsausbildung geführt (vgl. ebd., 36). Die hieraus erlangten Erkenntnisse hat Siraj-Blatchford genutzt, um einen Fragebogen zu konzipieren, der von 70 Lehramtsstudent*innen (51 Frauen, 17 Männer und zwei Personen ohne eindeutige Geschlechtsangabe) (vgl. ebd., 39) mit „Asian, Afro-Caribbean and African origin“ (ebd., 37) ausgefüllt worden ist. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie werden im Folgenden dargestellt: 65 der 70 untersuchten Lehramtsstudent*innen gaben an, im Laufe ihres Lehramtsstudiums Rassismuserfahrungen gemacht zu haben (vgl. ebd., 40). Rassismusrelevante Sachverhalte gingen sowohl von den im Rahmen der universitären Ausbildung beteiligten Personen: Universitätsdozent*innen, Kommilitoninnen und Verwaltungsangestellte, als auch von den im Rahmen der Pflichtpraktika begegneten Personen wie: Ausbildungslehrer*innen und Schüler*innen aus (vgl. ebd., 40).

Die zugeschriebene oder faktische Religionszugehörigkeit, die „traditionelle Kleidung“ und die Aussprache der Studierenden wurden als Anlässe genommen, um die untersuchten Personen rassistisch zu diskriminieren (vgl. ebd., 42f.). Während die Studierenden von anderen erwachsenen Personen eher subtil diskriminiert worden sind (vgl. ebd., 48), erfuhren sie von den Schüler*innen, die sie im Rahmen der Praktika beschulten, direkten Rassismus (vgl. ebd., 47). Deshalb gaben die meisten Studierenden ihre Praktikumszeit als diejenige Phase an, in der sie die schlimmsten Rassismuserfahrungen gemacht haben (vgl. ebd., 46). Die Praktikumszeit wurde nicht nur aufgrund der eigenen Erfahrungen als besonders rassismusrelevante Phase erlebt, sondern auch, weil die untersuchten Personen erfuhren, wie ihre „weißen“ Ausbildungslehrer*innen, in ihrem Beisein, „Schwarze“ Schüler*innen rassistisch diskriminierten (vgl. ebd., 47). Diese Erlebnisse, in denen die Studierenden die

⁶¹ In Großbritannien durchlaufen die angehenden Lehrer*innen (als „Trainees“), nach ihrem Lehramtsstudium, das einjährige „ITT“, welches sie auf ihre Berufstätigkeit in der Schule vorbereiten soll. Nach dem erfolgreichen Abschluss des „ITT“, das mit einer Prüfung beendet wird, erhalten die Absolventen den Status eines „Newly Qualified Teacher (NQS)“ und beginnen mit ihrem „induction year“ (Einführungsjahr) an einer Schule. Nach der erfolgreichen Absolvierung des Einführungsjahres und der damit verbundenen Prüfung, ist die Lehramtsausbildung beendet.

unfreiwillige Zeugenschaft rassistischer Praktiken in ihren Praktikumsschulen gemacht haben, wurden von ihnen als besondere Ohnmachtserfahrungen wahrgenommen (vgl. ebd., 46), weil sie sich in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber ihren „weißen“ Ausbildungslehrer*innen befanden, und deshalb das Gefühl hatten, nichts gegen die rassistische Diskriminierung der Schüler*innen unternehmen zu können. Strategien des Widerstands durch die Studierenden wurden in der Studie nicht dokumentiert. Stattdessen wurde der Anpassungsversuch einer Studentin „of Color“ an die dominanten Vorstellungen ihrer „weißen“ Kommilitoninnen nachgezeichnet, den sie in der Hoffnung unternahm, nicht mehr rassistisch diskriminiert zu werden (vgl. ebd., 45).

Vor dem Hintergrund, dass vergleichsweise mehr „nicht-weiße“ als „weiße“ angehende Lehrer*innen das „ITT“ vorzeitig und ohne erfolgreichen Abschluss beenden (Basit et al. 2006, 393), haben sich Basit et al. das Ziel gesetzt folgende Fragestellungen zu untersuchen: (1) Welche Gründe tragen dazu bei, dass „weiße“ und „nicht-weiße“ angehende Lehrer*innen das ITT abbrechen. (2) Unterscheiden sich die diesbezüglichen Gründe beider Gruppen voneinander? Wenn ja, inwiefern? (3) Inwiefern unterscheiden sich die Erfahrungen von „nicht-weißen“ Trainees, die das „ITT“ abgebrochen haben von ebensolchen angehenden Lehrer*innen, die das „ITT“ nicht abgebrochen haben? (vgl. ebd. 2007, 279f. vgl. ebd. 2006, 387f.).

Um diesen Fragestellungen nachzugehen, haben die Forscher*innen quantitativ (mithilfe eines Fragebogens) und qualitativ (in Form von Einzel- und Gruppeninterviews) gearbeitet. Die Ergebnisse der Studie haben die Wissenschaftler*innen in den folgenden Publikationen veröffentlicht: (1) „Did they jump or were they pushed? Reasons why minority ethnic trainees withdraw from initial teacher training courses“ (2006) und (2) „‘The bar is slightly higher’: the perception of racism in teacher education“ (2007). An der quantitativen Studie haben insgesamt 201 Trainees teilgenommen, wobei 99 Fragebögen von „nicht-weißen“ Trainees und 85 Fragebögen von „weißen“ Trainees ausgefüllt worden sind, die das „ITT“ abgebrochen haben. Die restlichen Fragebögen stammten von 17 „nicht-weißen“ Personen, die das ITT erfolgreich absolviert haben (vgl. ebd., 2006, 392). An der qualitativen Studie haben 24 „nicht-weiße“ Personen teilgenommen, die das „ITT“, vorzeitig und ohne Abschluss, beendet sowie fünf Untersuchungsteilnehmer*innen, die das „ITT“ erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. ebd., 2007, 283). Jede*r der 29 Untersuchungsteilnehmer*innen wurde telefonisch interviewt. Zusätzlich fanden Gruppendiskussionen mit den Untersuchungsteilnehmer*innen statt (vgl. ebd., 2007, 283). Die wichtigsten Befunde der Studie lauten: Die Gründe, warum „weiße“ und „nicht-weiße“ Trainees das „ITT“

abgebrochen haben, unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (vgl. ebd. 2006, 401). Beide Gruppen nennen die folgenden Aspekte: familiäre Ursachen, Stress, Veränderung des Berufswunsches, Schwierigkeiten mit den Schüler*innen und mit den Ausbildungslehrer*innen (vgl. ebd. 2006, 400f.). Einen Aspekt, den „nicht-weiße“ im Gegensatz zu „weißen“ Trainees nennen, sind Rassismuserfahrungen, die sie während des ITT machen (ebd., 401). Die Forscher*innen nehmen an, dass das vorzeitige Beenden des „ITT“ nicht allein aufgrund von Rassismuserfahrungen, den „nicht-weiße“ Trainees erfahren, oder aufgrund eines singulären rassismusrelevanten Ereignisses geschieht (Basit et al. 2007, 294). Allerdings begünstigen rassismusrelevante Ereignisse „nicht-weißer“ Trainees ihren Wunsch, das „ITT“ abubrechen (Basit et al. 2006, 401). Der Unterschied zwischen „nicht-weißen“ Trainees, die das „ITT“ abbrechen und denjenigen, die das Training erfolgreich absolvieren liegt darin, dass 18 Prozent der erstgenannten Personen der Ansicht sind, rassistisch diskriminiert worden zu sein, wohingegen niemand der zweitgenannten Personengruppe der Ansicht ist, während des „ITT“ Rassismus erfahren zu haben (ebd. 2006, 401).

Die untersuchten Trainees berichteten davon, dass ihre Sprache bzw. ihr Akzent (vgl. ebd., 2006, 402f.) oder auch ihre zugeschriebene bzw. faktische Religionszugehörigkeit, insbesondere die muslimische Konfession (vgl. ebd., 2007, 287), als Anlass genommen wurde, um sie rassistisch zu diskriminieren. Dabei ging der Rassismus sowohl von „weißen“ Schüler*innen, in Form direkter rassistischer Beleidigungen (vgl. ebd. 2007, 292), als auch von den „weißen“ Ausbildungslehrer*innen, aufgrund von Fehleinschätzungen bezüglich der Leistungsfähigkeit und Kompetenz der Trainees „of Color“ aus (vgl. ebd. 2007, 289). In der Studie wurde allerdings ebenfalls deutlich, dass einige Untersuchungsteilnehmer*innen im Falle schulischer Rassismuserfahrungen von ihren Ausbildungslehrer*innen unterstützt worden sind (vgl. ebd. 2007, 287).

Hargreaves hat in der Publikation „The Status of Minority Ethnic Teachers in England: Institutional Racism in the Staffroom“ aus dem Jahr 2011 mit „33 Black African-Caribbean“ und „32 Asian (Pakistani, Bangladeshi and Indian)“ (ebd., 42f.) Lehrer*innen Gruppendiskussionen geführt, um den folgenden Forschungsfragen nachzugehen: (1) Inwiefern wirkt sich der gesellschaftliche Status von Lehrer*innen auf das Interesse von Personen mit einem ‚minority ethnic background‘ aus, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen? (2) Welchen Status besitzen ‚minority ethnic teachers‘ in ihrem persönlichen Berufskontext? (vgl. ebd., 42). Die zentralen Ergebnisse der Studie lauten folgendermaßen: Weniger extrinsische Motivationslagen wie der (schwindende) Status, den Lehrer*innen in der

britischen Gesellschaft besitzen (vgl. ebd., 43) oder das (vergleichsweise geringe) Gehalt von Lehrer*innen in Großbritannien (vgl. ebd., 44), als vielmehr intrinsische Beweggründe wie das Agieren als Vorbild für Schüler*innen, ungeachtet ihrer sozial konstruierten *Rasse* (vgl. ebd., 44), oder der Wille, Ungerechtigkeiten im Schulsystem entgegenzuwirken (vgl. ebd., 45) sind dafür verantwortlich, dass Personen „of Color“, den Lehrberuf ergreifen. Bezüglich der Frage nach ihrem persönlichen Status im Berufskontext beklagen sich die untersuchten Lehrer*innen „of Color“ über den (in)direkten Rassismus durch „weiße“ Vorgesetzte, der ihre Aufstiegsaspirationen behindert bzw. verunmöglicht (vgl. ebd., 46f.). Zusätzlich berichtete ein Untersuchungsteilnehmer über Vorbehalte ihm gegenüber durch Eltern „of Color“, die sich lieber einen „weißen“ Lehrer für ihr Kind gewünscht haben (vgl. ebd., 47). Sämtliche Lehrer*innen „of Color“ haben sich, laut Hargreaves, gegen „Affirmative Action“ ausgesprochen, weil sie befürchteten, nicht aufgrund ihrer Qualifikation eingestellt bzw. befördert zu werden, sondern aufgrund ihres „ethnic background“ (vgl. ebd., 48).

4. Methodik

Nachfolgender Gegenstand ist die Darstellung der Methodik dieser Untersuchung, indem zuerst der allgemeine Begründungszusammenhang des Forschungsdesigns präsentiert (4.1) wird. Diesbezüglich werden die allgemeinen Ursachen für die kombinierte Nutzung quantitativer und qualitativer Untersuchungsmethoden verschriftlicht, bevor auf den spezifischen Inhalt der quantitativen (4.2.) und qualitativen (4.3) Untersuchungsmethoden Bezug genommen wird. Ferner wird darauf eingegangen, wie die Ergebnisse beider Methoden in Anlehnung an die Methoden der Triangulation zusammengeführt werden können (4.4).

4.1 Begründung des Forschungsdesigns

In dieser Untersuchung werden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert eingesetzt, um den Untersuchungsgegenstand der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ möglichst differenziert untersuchen zu können.⁶² Die Methodenverknüpfung trägt dazu bei, dass in einem ersten Schritt die quantitative Untersuchung verallgemeinerbare Befunde liefert, die sich nicht nur auf die untersuchte Stichprobe, sondern auf die Grundgesamtheit „migrationsanderer“ Referendar*innen und Lehrkräfte beziehen. Diese Generalisierbarkeit statistischer Aussagen erweitert das Analyse-, Erkenntnis- und Deutungsspektrum des untersuchten Forschungsvorhabens. Zudem können in einem zweiten Schritt spezifische Untersuchungsgegenstände, mithilfe qualitativer Methoden, vertiefend analysiert und deren Besonderheit dargestellt werden (Korrelatfunktion).

Die Ausweitung des Geltungsbereichs empirischer Aussagen und die vertiefende Analyse spezifischer Untersuchungsobjekte können dazu beitragen, die methodologischen Vorbehalte, die sich bezüglich der Anwendung einer einzigen Forschungsmethode ergeben, zu minimieren

⁶² Der Verfasser dieser Studie hat sowohl im Fragebogen, den die 159 untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen ausgefüllt haben, als auch im Leitfaden, der benutzt worden ist, um zehn Untersuchungsteilnehmer*innen zu interviewen, alleinig Fragen zu „Diskriminierungserfahrungen“ und nicht zu „Rassismuserfahrungen“ im beruflichen Kontext gestellt. Vor dem Hintergrund der Tabuisierung des Begriffs „Rassismus“ im bundesdeutschen Wissenschaftskontext (vgl. Scharathow 2014, 29f.) wollte der Verfasser die (potentiellen) Untersuchungsteilnehmer*innen nicht abschrecken. In der Analyse der quantitativen und qualitativen Studie jedoch bedient sich der Verfasser der in Kapitel 2.1.2 und 2.2.2 dargestellten Differenzkategorien, die eine sprachliche und konzeptionelle Differenzierung zwischen „Diskriminierungserfahrungen“ und „Rassismuserfahrungen“ notwendig erscheinen lassen. In Anlehnung an Terkessidis (2004, 115) wird es nicht den Befragten überlassen, den Untersuchungsgegenstand zu definieren, weil – u.a. aufgrund der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Distanzierungsmuster in Bezug auf die gesellschaftliche Thematisierung von Rassismus (vgl. Kapitel 1.5), nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen (rassistische) Diskriminierungserfahrungen als solche benennen (können). Die ambivalente Beziehung, die einige der Untersuchungsteilnehmer*innen zum Konzept des Rassismus besitzen, wird in Kapitel 7.5.4 dargestellt. In Kapitel 8.5 wird die folgende Frage analysiert und beantwortet: Warum ist es für die Interviewpartner*innen schwierig, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen als solche zu benennen, obwohl sie von diesen betroffen waren?

und die Integration beider Forschungsmethoden zu befördern (vgl. Paier 2010. Gehmacher 2008. Seipel/Rieker 2003).

Mithilfe der vergleichenden Nutzung beider Untersuchungsmethoden können divergierende Angaben bzw. Aussagen der Untersuchungspersonen ermittelt werden, um diese einer besonderen Analyse unterziehen zu können. Beispielsweise können Referendar*innen und/oder Lehrkräfte, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, interviewt werden, um herauszufinden, ob diese Angabe tatsächlich zutrifft oder nicht. Die kumulative Nutzung beider Methoden könnte dazu beitragen, „blinde Flecken“ innerhalb des Untersuchungsgegenstandes sichtbar zu machen (Explikationsfunktion).

Das Forschungsdesign dieser Untersuchung beinhaltet die folgenden drei Schritte: In einem ersten Schritt wurden zehn Pre-Interviews mit Referendar*innen und Lehrkräften geführt, die unterschiedliche Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext gemacht haben. Die Erkenntnisse aus den Pre-Interviews wurden verwendet, um im zweiten Schritt den Fragebogen zu entwickeln, der von 159 Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ beantwortet worden ist. Im dritten Schritt wurden zehn Personen, aus dem Pool der 159 o.g. Personen ausgewählt, um mit diesen ein Interview zu führen. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf die untersuchungsrelevanten Schritte zwei und drei. Die Ergebnisse der Pre-Interviews werden im Folgenden nicht bzw. nur indirekt dargestellt, weil deren Durchführung alleinig als Hilfsinstrument für die Durchführung der quantitativen Forschung diene.

4.2 Quantitative Untersuchungsmethode

Bei dieser Dissertation handelt es sich um eine explorative Studie, weil das bundesdeutsche Forschungsfeld bezüglich Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen erhebliche Desiderate aufweist (vgl. Kapitel 3). Zwar wurden bereits einige wenige wissenschaftliche Beiträge mit diskriminierungs- bzw. rassismusrelevantem Bezug veröffentlicht, doch bisher ist eine systematische und empirische Auseinandersetzung in Form einer Dissertation im deutschsprachigen Raum ausgeblieben.

Somit weitet sich das im Allgemeinen geltende Desiderat bezüglich migrationsanderer Referendar*innen und Lehrkräfte, welches in Kapitel 3 dargestellt wurde, in Bezug auf die spezifische Untersuchung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ebenjener Personen aus, sodass konstatiert werden kann, dass das bisher zur Verfügung stehende

Datenmaterial wenig aussagekräftig ist. Dieser Forschungslücke Rechnung tragend wurden in einem ersten Schritt, mithilfe der quantitativen Untersuchung (in Form eines Fragebogens, vgl. Anhang), zunächst globale Daten und Erkenntnisse von und über 159 Referendar*innen und Lehrkräften mit „Migrationshintergrund“ gewonnen, die nachfolgend als *allgemein-personenbezogene Daten* bezeichnet werden, indem die folgenden Aspekte ermittelt worden sind: a) Geschlecht, b) Alter, c) Berufserfahrung, d) Unterrichtsfächer, e) Schulformen, f) Einwohner*innenzahl des Schulstandortes, g) Muttersprache, h) Staatsangehörigkeit, i) Geburtsstaat, j) Sozialstatus, k) Religiosität, l) Bereitschaft ein Interview zu führen.

Zweitens wurden mithilfe der Fragebogenauswertung folgende empirische Daten zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ und zu Bewältigungsstrategien ebenjener 159 untersuchten Personen gewonnen, die im weiteren Verlauf der Ergebnisauswertung als *spezifisch-diskriminierungs- und rassismusrelevante Daten* bezeichnet werden: a) Prozentuale Verteilung von diskriminierten und nicht-diskriminierten Lehrkräften⁶³, b) Zeitpunkt der Diskriminierung im beruflichen Verlauf (Referendariat und/oder Tätigkeit als Lehrkraft, c) Personengruppe, von der die Diskriminierung ausging, d) Art der Diskriminierung, d) Häufigkeit der Diskriminierung, e) Selbsteinschätzung der Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen auf das persönliche psychische Wohlbefinden, f) Reaktion auf die erlittene Diskriminierung, g) Hilfsmaßnahmen von anderen Personen, h) Hilfsmaßnahmen von (anderen) Personengruppen, die sich die Diskriminierten gewünscht hätten, i) Selbsteinschätzung über das generelle Benachteiligungsempfinden am Arbeitsplatz j) Selbsteinschätzung bezüglich des Gefühls, mehr leisten zu müssen als „deutschstämmige“ Kolleg*innen k) Selbsteinschätzung bezüglich der Akzeptanz der befragten Personen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen l) Selbsteinschätzung bezüglich der Akzeptanz der befragten Personen durch Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, m) Selbsteinschätzung bezüglich der Akzeptanz der befragten Personen durch „deutschstämmige“ Eltern der Schüler*innen) Selbsteinschätzung bezüglich der Akzeptanz der befragten Personen durch Eltern „mit Migrationshintergrund“.

Drittens wurden folgende Zusammenhänge zwischen *allgemein-personenbezogenen Daten* und der Wahrscheinlichkeit diskriminiert zu werden analysiert, die im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung als Zusammenhang zwischen *allgemein-personenbezogenen Daten* und den *spezifisch-diskriminierungs- und rassismusrelevanten Daten* bezeichnet werden:

⁶³ In der quantitativen Studie werden detaillierte Befunde zu beiden Gruppen sowohl kumuliert als auch separiert dargestellt. Diese Vorgehensweise macht einen Vergleich zwischen beiden Gruppen möglich.

(rassistische) Diskriminierungserfahrung und a) Geschlecht, b) Geburtszeitraum, c) Schulform, d) Berufserfahrung, e) Unterrichtsfächer, f) Einwohner*innenzahl des Schulstandortes, g) Staatsangehörigkeit, h) Geburtsstaat, i) Muttersprache, j) selbstbewertete Sprachkompetenz, k) selbsteingeschätzte Akzentsprachigkeit, l) Religionszugehörigkeit, m) Religiosität, n) Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungs Vorschriften, o) Häufigkeit des Gottesdienstbesuch, p) Kopftuch tragen,⁶⁴ q) Berufstätigkeit des Vaters, r) Berufstätigkeit der Mutter, s) Elterliche Berufstätigkeit (kumuliert).

Die vorgeschaltete Nutzung des quantitativen Teils der Studie dient außerdem der Legitimierung der Personenwahl, mit denen im qualitativen Teil der Studie ein problemzentriertes Leitfrageninterview geführt worden ist. Diesbezüglich wurde die Auswahl der Interviewpartner*innen nach unterschiedlichen Merkmalen vorgenommen, um kontrastierende personenbezogene Daten auszuwählen und zu analysieren (vgl. Kapitel 4.3, 7.1 und 8.1).

4.3 Qualitative Untersuchungsmethode

Nach der Fragebogenauswertung wurden in einem zweiten Schritt insgesamt zehn leitfragengestützte,⁶⁵ (vgl. Marotzki 2011, 114f. Kleemann et al. 2009, 208f.) problemzentrierte⁶⁶ (Kurz et al. 2009. Witzel 2000. 1996. 1985. 1982.) Interviews (vgl. Anhang)

⁶⁴ Aslan merkt kritisch bezüglich des Gebrauchs des Wortes „Kopftuch“ Folgendes an: „Anstelle des Begriffs ‚Kopftuch‘ bevorzuge ich (...) den arabischen Begriff *Hijab*, den ich als selbstermächtigender empfinde. (...) Der deutsche Begriff „Kopftuch“ ist für viele *Hijab* tragende Frauen durch die (...) politisierten Debatten um ihren *Hijab* negativ beladen. (...) Als Frau mit *Hijab* bevorzuge ich diese selbstbestimmte Bezeichnung als befreiende und selbstbestimmte Art, über meine Lebensrealitäten zu reden“ (ebd., 2016 i.E. Hervorhebungen im Original).

⁶⁵ Marotzki definiert Leitfadenterviews wie folgt: „Ein Leitfaden besteht aus Fragen, die einerseits sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die andererseits aber so offen formuliert sind, dass narrative Potenziale des Informanten dadurch genutzt werden können. (...) Der Vorteil (...) besteht darin, sicher zu stellen, dass die interessierenden Aspekte auch angesprochen werden und insofern eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews (...) möglich ist“ (ebd. 2011, 114). Die Vergleichbarkeit der Interviews spielt in der qualitativen Studie eine wesentliche Rolle, weil fünf Interviews mit denjenigen Referendar*innen und Lehrer*innen geführt worden sind, die im Fragebogen angegeben haben, Diskriminierungserfahrungen im beruflichen Kontext gemacht zu haben, während fünf Interviews mit denjenigen (angehenden) Lehrkräften geführt wurden, die im Fragebogen angegeben haben, nicht im beruflichen Kontext diskriminiert worden zu sein. Daraus ergab sich die Möglichkeit, die Ergebnisauswertung kontrastiv durchzuführen. Neben der Vergleichbarkeit der Interviews spielte eines der Prinzipien qualitativer Forschung: die Offenheit (vgl. Helfferich 2009, 114f.) eine prominente Rolle im Zuge der Nutzung des Leitfadens, denn im Zuge der qualitativen Studie wurden die Leitfragen in bestimmten Aspekten personenspezifisch angewendet. Beispielsweise wurde nur Kopftuch tragenden Referendar*innen und Lehrer*innen Fragen nach dem Kopftuch gestellt. Ebenso wurden nur denjenigen Untersuchungsteilnehmer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, akzentsprachig zu sein, Fragen bezüglich ihres Akzents im Deutschen gestellt.

⁶⁶ Kurz et al. stellen das problemzentrierte Interview wie folgt dar: „Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung, die die Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, auf die der oder die InterviewleiterIn immer wieder zurückführt (...). (...) Anwendung findet das qualitative Interview primär in Fragestellungen, die keinen rein explorativen Charakter haben, sondern stärker theoriegeleitet sind (...). Es existiert bereits Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand, das es zu überprüfen und weiter zu vertiefen gilt. Damit steht das problemzentrierte

geführt, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Meyring⁶⁷ (vgl. Mayring/Brunner 2013 323f. Meuser 2011, 89f. Mayring 2010.) ausgewertet wurden.

Für die leitfragegestützten, problemzentrierten Interviews wurden zehn der 83 Referendar*innen und Lehrer*innen, die sich für ein Interview bereit erklärten und ihre Email-Adresse auf dem Fragebogen hinterließen, ausgewählt. Die Auswahl der zehn Interviewpartner*innen basierte auf dem, im Konzept des „theoretic sampling“⁶⁸ (Strübing 2011, 154f.) inhärenten, Prinzip der maximal kontrastierenden Fallauswahl (vgl. Kleemann et al. 2009, 24). Die spezifische Fallauswahl nach Kriterien geleiteten Aspekten „zielt (...) nicht auf die in statistischen Samplingverfahren angestrebte Repräsentativität der Stichprobe“ (Strübing 2011, 155) ab, weil „diese Repräsentativität für qualitative Stichproben kein sinnvolles Kriterium [darstellt, Anm.d.Verf.]“ (Helfferich 2009, 172). Vielmehr wird eine „theoretische Sättigung“ (vgl. Kleemann et al. 2009, 25) angestrebt, „die alle Merkmalsausprägungen in den theoretisch für relevant erachteten Dimensionen erfasst“ (ebd., 25). Die Selbsteinschätzung bezüglich der (rassistischen) Diskriminierungserfahrung diente als wesentliches Kriterium bei der Auswahl der Interviewpartner*innen, sodass zum einen fünf Interviews mit Referendar*innen und Lehrer*innen geführt worden sind, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext von (rassistischer) Diskriminierung betroffen zu sein und fünf Interviews wurden mit (angehenden) Lehrkräften geführt, die der Meinung sind, im Berufskontext keine (rassistische) Diskriminierungserfahrung zu machen.

Die Zielsetzung des qualitativen Teils der Studie besteht darin, eine detaillierte Analyse der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der untersuchten Personen zu ermöglichen, denn in der Realität werden Menschen häufig nicht alleinig aufgrund eines einzigen Merkmals (rassistisch) diskriminiert. Vor dem Hintergrund der Intersektionalitätsforschung

Interview an der Schnittstelle zwischen Induktion und Deduktion. Aus diesem Grund eignet sich die Methode auch besonders gut für Vorstudien, die so wohl einen Hypothesen generierenden als auch prüfenden Charakter haben. Aufgrund der teilweisen Standardisierung durch den Leitfaden ist die Vergleichbarkeit verschiedener Interviews und die Verallgemeinerbarkeit vereinfacht (...). Bei der Auswahl von Befragten muss keine Zufallsstichprobe gezogen werden, da es im Ergebnis nicht um repräsentative Aussagen sondern um die Erhebung typischer Strukturen und Gegebenheiten geht. Die Auswahl erfolgt nach dem Erkenntnisinteresse im Sinne des ‚theoretical sampling‘ (...). Dabei muss der Forscher im Rahmen der Selbstkontrolle ausschließen, dass nur solche Personen ausgewählt werden, deren Einstellungen seinen Vorüberlegungen entsprechen. Es muss sogar versucht werden, Fälle, die den Hypothesen zuwiderlaufen, mit einzubeziehen“ (ebd. 2009, 465f.). Das in der Definition angesprochene Vorwissen des*r Forscher(s)*in ergibt sich aus den Ergebnissen der quantitativen Studie, die für das Setting der qualitativen Untersuchung hilfreich waren. Die Vergleichbarkeit der qualitativen Untersuchungsergebnisse und die Notwendigkeit, gegenläufige „Fälle“ auszuwählen, machen das problemzentrierte Interview für die qualitative Studie attraktiv.

⁶⁷ Um die unterschiedlichen Formen von Rassismuserfahrungen und die differenten Bewältigungsstrategien der Interviewpartner*innen herausarbeiten zu können, findet, im qualitativen Teil dieser Studie, die induktive qualitative Inhaltsanalyse Verwendung, um „die Kategorien aus dem Material heraus [zu, Anm.d.Verf.] entwickeln“, sodass als „Endergebnis die Textstelle und die Kategorienzuordnung“ (Mayring/Brunner 2013, 331) feststeht.

⁶⁸ Diese Terminologie wurde von Glaser/Strauss entwickelt (vgl. ebd., 1967).

(vgl. Walgenbach 2014. Crenshaw 1989) und dem Konzept der Mehrfachdiskriminierung (vgl. Çetin 2012. 2011) kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die spezielle Untersuchungsteilnehmerin nicht allein aufgrund ihres Unterrichtsfaches diskriminiert wird, sondern weil sie beispielsweise weiblich, kopftuchtragend und Referendarin ist. Die qualitative Forschung ermöglicht somit die kumulative Anordnung diskriminierungs- und rassismusrelevanter Sachverhalte zu analysieren.

Zudem können Ursachenanalysen quantitativer Untersuchungsdesigns bestenfalls Korrelationen zwischen diskriminierungs- bzw. rassismusrelevanten Sachverhalten und den demographischen Daten der Untersuchungsteilnehmer*innen herstellen, weil sie hypothesenprüfend⁶⁹ und deduktiv⁷⁰ angelegt sind. Hingegen sind qualitative Verfahren, die hypothesengenerierend⁷¹ und induktiv⁷² angelegt sind, in der Lage, Erkenntnisse zu erzielen, die eher geeignet erscheinen, die persönliche Sichtweise der Untersuchungsteilnehmer*innen in Bezug auf diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalte darzustellen. Außerdem sind qualitative Forschungsmethoden geeigneter für die Untersuchung sensibler Themen wie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Denn durch qualitative Forschungsmethoden wird, im Gegensatz zu quantitativen Methoden, die Forschungskommunikation zwischen Untersuchungsteilnehmer*innen und Forscher*innen nicht eingeeengt (vgl. Bohnsack 2010, 17).

4.4 Zusammenführung quantitativer und qualitativer Daten

Die Zielsetzung der quantitativen und qualitativen Datenerhebung und Auswertung ist zum einen die methodenspezifische Erhebung diskriminierungs- und rassismusrelevanter Daten, die sich wie oben dargestellt voneinander unterscheiden und zum anderen die

⁶⁹ Eine hypothesenprüfende Studie bezieht (statistische) Befunde aus bereits durchgeführten (Vor) Untersuchungen mit ein. Die*Der Forscher*in formuliert auf Grundlage der bereits existierenden Erkenntnisse Hypothesen, die sie*er mithilfe von quantitativ-statistischen Verfahren (z.B. einer Fragebogenuntersuchung) überprüft. Im Rahmen dieser Studie wurden die Befunde der zehn Pre-Interviews, die mit Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ über ihre Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen für die Anfertigung der quantitativen Studie genutzt.

⁷⁰ Der Begriff Deduktion kann folgendermaßen definiert werden: „Bei der Deduktion schließt man von einer allgemeinen Aussage auf einen Einzelfall. Man versucht also, die Richtigkeit einer Theorie an einem konkreten Beispiel zu erläutern. (...) In der Forschung findet das (...) deduktive Vorgehen bei der Anwendung von quantitativen (standardisierten) Methoden“ (Toellner-Bauer o.J., 3f.) statt.

⁷¹ Ein hypothesengenerierendes Untersuchungsdesign eignet sich für wenig erkundete Forschungsfelder. Die Zielsetzung einer solchen Studie könnte u.a. die Formulierung von Hypothesen am Ende des Forschungsprozesses sein. Im Rahmen dieser Studie ist die qualitative Untersuchung ein hypothesengenerierendes Verfahren.

⁷² Der Begriff Induktion wird folgendermaßen definiert: „Bei der Induktion beschreibt man - ausgehend von einem in der Empirie vorgefundenen Beispiel - Gesetzmäßigkeiten, die sich wiederholen und somit Schlüsse auf eine Allgemeingültigkeit zulassen. Man beschreibt also den Einzelfall exemplarisch und folgert aus diesem Fall die Verallgemeinerung. In der Forschung findet das induktive Vorgehen Verwendung bei qualitativen Methoden“ (Toellner-Bauer o.J., 3f.).

Zusammenführung der unterschiedlichen Befunde in Anlehnung an die Methode der Triangulation,⁷³ mit der Intention der Erkenntnissteigerung. Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 8 die quantitativen und qualitativen Ergebnisse miteinander verglichen, um zu überprüfen, ob die unterschiedlichen Daten „konvergieren (...) komplementär [sind, Anm.d.Verf.], (...) [oder, Anm.d.Verf.] divergieren“ (Flick 2011, 35).

⁷³ Triangulation „beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können in unterschiedlichen Methoden (...) konkretisiert werden, wobei beides wiederum miteinander (...) verknüpft werden sollte. Diese Perspektiven sollten (...) gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Gleichermaßen sollte durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden (...)) ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick 2008, 10 zitiert nach Flick 2011). Den Hinweis von Brake (2011, 55f.) berücksichtigend ist darauf hinzuweisen, dass der quantitative und qualitative Forschungszugang zwar partiell unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte fokussiert, aber beide Methoden der übergeordneten Fragestellung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen im deutschen Schulsystem komplementär Rechnung tragen.

5. Forschungsfragen

Die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der untersuchten Referendar*innen und Lehrkräfte wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. Aus diesem Grund findet nachfolgend die Unterscheidung zwischen Forschungsfragen des quantitativen Teils (5.1) und Forschungsfragen des qualitativen Teils der Studie statt (5.2).

5.1 Quantitativer Teil

1. Inwiefern unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer*innen in Bezug auf ihre demographischen Daten?
2. Werden die untersuchten Referendar*innen und Lehrkräfte im deutschen Schulwesen diskriminiert bzw. erfahren sie Rassismus?
3. Inwiefern spielen personenbezogene Aspekte eine Rolle bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der (angehenden) Lehrer*innen?⁷⁴

5.2 Qualitativer Teil

Die qualitativen Forschungsfragen unterscheiden sich je nachdem, ob die untersuchten Personen im zuvor bearbeiteten Fragebogen angegeben haben, Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben (vgl. Kapitel 5.2.1) oder nicht (vgl. Kapitel 5.2.2).

5.2.1 Interviewpartner*innen mit (rassistischer) Diskriminierungserfahrung

1. Was verstehen die untersuchten Referendar*innen und Lehrkräfte unter Diskriminierung?
2. Von welchen unterschiedlichen Formen der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sind die Interviewpartner*innen betroffen?
3. Welche unterschiedlichen Bewältigungsstrategien wenden die Untersuchungsteilnehmer*innen an, um erlittene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu verarbeiten?
4. Wie bewerten die (angehenden) Lehrkräfte ihre Beziehung zu den folgenden Personengruppen: Schüler*innen, Eltern der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte?

⁷⁴ Um eine Täter-Opfer-Umkehr zu vermeiden, muss Folgendes konstatiert werden: „Rassismuserfahrungen werden nicht aufgrund bestimmter Merkmale gemacht. ‚Das Kopftuch ist nicht der Grund, warum die kopftuchtragende Person (rassistische Formen von Diskriminierung erfährt‘ Menschen machen verschiedene Formen von Rassismuserfahrungen, ‚[...] weil bestimmte Merkmale mit bestimmten Zuschreibungen (etwa der kulturellen Fremdheit, der sozialen Nichtzugehörigkeit, der zivilisatorischen Rückständigkeit) verknüpft sind. Wäre das Kopftuchtragen assoziiert mit Modernität oder Individualität, so würde die Person andere Erfahrungen machen‘. Indem Rassismuserfahrungen aus dieser Perspektive betrachtet werden, richten wir den Fokus nicht auf die ‚Merkmale‘ der Menschen, sondern auf den Prozess der Zuschreibung und damit auf die ‚Praxis des Unterscheidens‘“ (Atali-Timmer/Mecheril 2015 o.S., zitiert nach Shure 2015, 8).

5. Inwiefern spielt Mehrsprachigkeit für die Untersuchungsteilnehmer*innen im beruflichen Kontext eine Rolle?
6. Haben die Referendar*innen und Lehrkräfte eine Vorstellung davon, wie sich die deutsche Gesellschaft eine deutsche Lehrkraft äußerlich vorstellt?
7. Welche Reformvorschläge könnten dazu beitragen, dass zukünftig keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext stattfinden?

5.2.2 Interviewpartner*innen ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrung

1. Was verstehen die untersuchten Referendar*innen und Lehrkräfte unter Diskriminierung?
2. Erfahren die (angehenden) Lehrkräfte tatsächlich keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext?
3. Falls Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen vorliegen: Welche Bewältigungsstrategien wenden die Untersuchungsteilnehmer*innen an, um erlittene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu verarbeiten?
4. Welche Gründe führen die Interviewpartner*innen für den Umstand an, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben?
5. Wie bewerten die (angehenden) Lehrkräfte ihre Beziehung zu den folgenden Personengruppen: Schüler*innen, Eltern der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte?
6. Inwiefern spielt Mehrsprachigkeit für die Untersuchungsteilnehmer*innen im beruflichen Kontext eine Rolle?
7. Haben die Referendar*innen und Lehrer*innen eine Vorstellung davon, wie sich die deutsche Gesellschaft eine deutsche Lehrkraft äußerlich vorstellt?
8. Welche Reformvorschläge könnten dazu beitragen, dass zukünftig keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext stattfinden?

6. Quantitativer Teil

Im Rahmen der Untersuchung zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ haben 159 Referendar*innen und Lehrkräfte den vom Verfasser entwickelten Fragebogen (vgl. Anhang) ausgefüllt.⁷⁵ Die Akquise der untersuchten Personengruppe erfolgte mithilfe unterschiedlicher Lehrer*innennetzwerke,⁷⁶ persönlicher Kontakte und der Kontaktvermittlung seitens Dritter. Nachfolgend werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung dargestellt, indem zunächst auf die *allgemein-personenbezogenen Daten* (6.1), zum Zweiten auf die *spezifisch-diskriminierungs- und rassismusrelevanten Daten* (6.2) und drittens auf die Zusammenhänge zwischen *allgemein-personenbezogenen Daten* und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (6.3) eingegangen wird.

6.1 Inwiefern unterscheiden sich die Untersuchungsteilnehmer*innen voneinander?

Die *allgemein-personenbezogenen Daten* werden dargestellt, indem zunächst auf die Stichprobengröße, das Geschlecht,⁷⁷ den Geburtszeitraum, die Berufserfahrung, die Schulform, das Unterrichtsfach bzw. die Unterrichtsfächer und die Einwohner*innenzahl des Schulstandortes eingegangen wird (6.1.1). Nachfolgend werden die *allgemein-personenbezogenen Daten* thematisch gruppiert präsentiert, beginnend mit der ersten Kategorie der „Herkunft“ (6.1.2), die sich durch die Staatsangehörigkeit und den Geburtsstaat der Untersuchungsteilnehmer*innen operationalisieren lässt. Zu der Kategorie Sprache (6.1.3) gehört die Frage nach der bzw. den Muttersprache(n)⁷⁸, der eigenständig bewerteten

⁷⁵ Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit dem Programm Statistical Package for the Social Science (SPSS 20) und dem dazugehörigen Manuel (vgl. Bühl 2012).

⁷⁶ Das hier vorliegende Dissertationsvorhaben wurde in den unterschiedlichen Netzwerken präsentiert: Bayerisches Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte; Berliner Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund; Hamburger Netzwerk Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte; Migranten machen Schule - Baden Württemberg; Netzwerk der Pädagoginnen und Pädagogen mit Zuwanderungsgeschichte Bremen; Netzwerk niedersächsischer Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte; Projekt Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte Nordrhein-Westfalen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich alle Referendar*innen und Lehrkräfte, die sich in einem solchen Netzwerk engagieren, als Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ verstehen.

⁷⁷ Obwohl bei der Abfassung dieser Studie auf das Dritte Geschlecht eingegangen wird, indem das Gender Sternchen * durchgehend verwendet wird, muss selbstkritisch angemerkt werden, dass sich diese Praxis nicht im Fragebogen wiederfindet, weil sich die Teilnehmer*innen zwischen zwei Vorgaben a) männlich und b) weiblich entscheiden mussten.

⁷⁸ Der Begriff „Muttersprache(n)“ wird in dieser Untersuchung „zur Bezeichnung der Sprache verwendet, die jemand als erste Sprache in der Familie erworben hat und die er ‚am besten‘ beherrscht“ (Fürstenau 2011, 31). Obwohl dieser Begriff sowohl aufgrund des im Konzept inhärenten Abstammungsprinzips (vgl. Dirim/Mecheril 2010a, 116f.) als auch aufgrund des mangelnden Bezugs zur „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004, 55) von Personen, die von einer Gleichzeitigkeit im Umgang mit mehreren Sprachen geprägt ist, kritikwürdig erscheint, weil im Zuge von Migration die Mutter- bzw. Erstsprache nicht notwendigerweise diejenige sein muss, die am besten beherrscht wird. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezeichnet die spezifischen Bedingungen des Spracherwerbs und der Sprachanwendung in einem diversifizierten Umfeld.

Sprachkompetenz im Deutschen⁷⁹ und der Selbsteinschätzung, ob beim mündlichen Sprachgebrauch im Deutschen ein Akzent vorliegt oder nicht. Die dritte Kategorie Religion (6.1.4) setzt sich aus der Frage nach der konfessionellen Zugehörigkeit, der Religiosität⁸⁰, der Einhaltung religionsbezogener Genuss- und Kleidungsvorschriften⁸¹, dem

Dieser Begriff umfasst „die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitssprache, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand, dass die Mehrheitssprache meist nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Fürstenau 2011, 30). Neben den Begrifflichkeiten wie Muttersprache, lebensweltlicher Muttersprache, Erstsprache und Fremdsprache(n) weisen Neumann/Knorr (2015) auf die Distinktion zwischen „Wohlfühl Sprachen“, „gekonnten Sprachen“ und „weiteren Sprachen“ hin: „Unter ‚Wohlfühl Sprache‘ sind alle Sprachen zu verstehen, mit denen eine Person ein angenehmes Gefühl verbindet. Es wird nicht zwischen verschiedenen Sprachen unterschieden, sondern von einem Sprachsystem ausgegangen. Bei monolingualen Personen besteht dieses Sprachsystem aus einer Sprachvarietät, bei mehrsprachigen Personen aus mehreren. In den Beschreibungen der Sprachenbilder wird dieses Gefühl z.B. wie folgt beschrieben: ‚In meiner Muttersprache fühle ich mich ganz wohl, in der ich alles ausdrücken kann, was ich denke.‘ ‚Gekonnte Sprachen‘: Personen weisen sich - in den Beschreibungen der Sprachenbilder - selbst eine Kompetenz zu. Es handelt sich also um eine subjektive Kompetenzzuschreibung, nicht um eine messbare. Beispiel: ‚Englisch habe ich ab der 5. Klasse gelernt. [...] Sie dient als Mittel zum Zweck, vor allem im Ausland.‘ ‚Weitere Sprachen“ sind solche, die selten verwendet werden und die subjektiv als ‚eher nicht gekonnt‘ eingeschätzt werden oder teilweise wieder vergessen worden sind: ‚Englisch habe ich nie richtig gelernt, aber da uns diese Sprache überall umgibt, ist sie auch in mir vorhanden.‘ ‚Die arabische Schrift kann ich lesen, aber schreiben und verstehen liegt mir nicht so gut.‘ ‚Italienisch und Französisch beherrsche ich für die das wissenschaftliche Arbeiten nicht gut genug‘ (ebd.). Diese Unterscheidungen haben den Vorteil, dass Sprachensprecher*innen mehrere Sprachen in ihre Bewertungen miteinbeziehen können. Weil allerdings im Fragebogen der Begriff „Muttersprache(n)“ benutzt wurde, erscheint die weitere Begriffsverwendung im Text sinnvoll. Der sprachlichen Pluralität in der BRD Rechnung tragend, mussten sich die Untersuchungsteilnehmer*innen allerdings nicht auf eine einzige Muttersprache beschränken, sondern hatten die Möglichkeit der Mehrfachnennung.

⁷⁹ Weinert definiert den Begriff folgendermaßen: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd. 2001, 27f.). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der Kompetenzbegriff nicht einheitlich gebraucht wird (vgl. Fereidooni/Massumi 2015. 2016 i.E.). Im Kontext dieser Studie ist die Kompetenz der Sprache im Deutschen, somit die Beherrschung der deutschen Sprache, gemeint.

⁸⁰ Religiosität impliziert in diesem Kontext „eine individuelle Eigenschaft, die den Grad der Übereinstimmung mit den von der Religion vorgegebenen Werten, Normen und entsprechenden Handlungskonsequenzen zum Ausdruck bringt“ (Kecskes/Wolf 1993, 272 zitiert nach BAMF 2009b, 138). Für die Analyse des religiösen Verhaltens eines Individuums „hat sich in der Religionssoziologie eine Einteilung in vier Dimensionen bewährt (...) die allgemeine Religiosität, die private religiöse Praxis, die rituelle Religiosität und die intellektuelle Dimension der Religiosität“ (BAMF 2009b, 144f.). Für diese Studie beschränkt sich die Untersuchungsperspektive auf die ersten drei Analysedimensionen.

⁸¹ Die orthodoxe Auslegung des katholischen Christentums, des Islams, des Judentums und des Hinduismus gibt den Gläubigen explizite Genuss- und/oder Kleidungsvorschriften vor (vgl. Ebeling 2007). Beispielsweise sind der Alkoholenuss sowie der Verzehr von Schweinefleisch und Blut im sunnitischen und schiitischen Islam verboten. Zusätzlich zieht es ein Teil der orthodoxen sunnitischen und schiitischen Frauen vor, ihr Haar zu bedecken, wobei diese religiöse Praxis von der jeweiligen persönlichen Präferenz und Religionsauslegung abhängt (vgl. Klinkhammer 2000. Knieps 1999. Hoodfar 1997. Ahmed 1992. Mernissi 1989). Im Judentum ist sowohl der Verzehr von Schweinefleisch und Blut als auch der Verzehr von Meereslebewesen, die weder Flossen noch Schuppen besitzen, verboten. Zudem gebietet das Judentum in seiner orthodoxen Auslegung die Trennung von fleischigen und milchigen Lebensmitteln. Verheiratete Frauen, die sich als orthodox-jüdisch bezeichnen, verhüllen ihre Haare oftmals entweder mit einer Perücke oder mit einem Kopftuch. Auch das katholische und orthodoxe Christentum verlangt von weiblichen Gläubigen, sich während des rituellen Gebets zu verhüllen (vgl. Şahin 2014, 2f.). Von Aschermittwoch bis Palmsonntag sind katholische Christen, die ihren Glauben orthodox leben, dazu aufgerufen, zu fasten. Im orthodoxen hinduistischen Glauben ist der Verzehr von Rindfleisch verboten und weibliche Gläubige sind angehalten, ihre Haare zu verhüllen. Im orthodox-buddhistischen Glauben nehmen die Gläubigen verhältnismäßig wenig Fleisch zu sich, weil das Töten von

Gottesdienstbesuch⁸² und der Frage nach dem Kopftuchtragen⁸³ zusammen; wobei die letzte Frage ausschließlich von Frauen beantwortet werden sollte und in der Auswertung alleinig die Antworten der Referendar*innen und Lehrer*innen berücksichtigt worden sind. Der sozialisatorische Sozialstatus⁸⁴ der Untersuchungsteilnehmer*innen ist die vierte Kategorie

Tieren reglementiert ist und nicht von allen Personengruppen (z.B. Mönche) betrieben werden darf. Diese kursorische Darstellung der religiösen Kleidungs- und Genussvorschriften unterschiedlicher Religionen erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Formulierung von Genuss- und Kleidungsvorschriften in orthodoxen Zusammenhängen der jeweiligen Religion verdeutlichen. Zu betonen ist allerdings, dass die Anwendung der o.g. religiösen Ge- und Verbote in der Alltagswelt aller Personen und der untersuchten Lehrkräfte von den individuellen Präferenzen abhängt.

⁸² Bezüglich der Angaben zum Gottesdienstbesuch sind bei sunnitischen und schiitischen muslimischen Gläubigen wahrscheinlich geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten, weil das rituelle Freitagsgebet für ebene Männer obligatorisch, dagegen für muslimische Frauen fakultativ ist (vgl. BAMF 2009b, 159).

⁸³ Die Frage nach dem Kopftuchtragen wurde in der Fragebogenuntersuchung explizit aufgeführt, weil zum Zeitpunkt der quantitativen Erhebungsphase (November 2012 bis Juni 2013) in acht der sechzehn deutschen Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland) muslimische Lehrerinnen, bei der Ausübung ihres Berufes, explizit kein Kopftuch tragen durften, wobei Referendarinnen von dieser Regelung ausgenommen waren (für eine ausführlichere Darstellung dieses Sachverhalts siehe Kapitel 7.3.8.1). Die Frage des Umgangs mit diesen landesrechtlichen Erlassen, die Lehrerinnen im Schuldienst verbieten, ein Kopftuch zu tragen, bildete die Interessensgrundlage für die Erforschung dieses Sachverhalts. Diesbezüglich ist es für diese Untersuchung nicht von Belang, ob das Kopftuchtragen für gläubige Musliminnen eine religiöse Pflicht darstellt oder nicht (vgl. Şahin 2014. Wielandt 2009. Halm 2008. Bobzin 2001). Vielmehr wird in dieser Studie die „alltagspraktische Relevanz“ (Nökel 2007, 141) des Kopftuchtragens und die Frage, ob Kopftuchträgerinnen auf Grundlage der bestehenden „Kopftuchgesetze“ in der schulischen Berufswelt (rassistisch) diskriminiert werden oder nicht, fokussiert.

⁸⁴ Der sozialisatorische Sozialstatus der Lehrkräfte wird durch die Frage nach der aktuellen und vergangenen Berufstätigkeit des Vaters, der Mutter und der kumulierten Berechnung beider Statistiken operationalisiert. Die grobe Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, die spezifische Bildungsabschlüsse voraussetzen, differente Einkommen erwirtschaften und familiäre Lebensstile prägen, dient dem Zweck, festzustellen, in welchem sozioökonomischen Milieu, die Untersuchungsteilnehmer*innen aufgewachsen sind. Da die meisten (angehenden) Lehrkräfte, aufgrund der Anstellung im öffentlichen Dienst bzw. im Beamtenverhältnis und der damit einhergehenden harmonisierten Besoldungsstufenregelung aktuell eine annähernd ähnliche Einkommensstruktur aufweisen, wurde der elterliche Sozialstatus ermittelt, um spezifisch-sozialisatorische Aspekte zu untersuchen. Das sozioökonomische Milieu umfasst u.a.: die formale Bildung und den Bildungsabschluss, den Besitz von Kulturgütern, den Beruf, das Einkommen, das Eigentum, den Wohnort und die Macht, die eine Person/Familie besitzt (vgl. Ditton/Maaz 2011). Zur lebensweltlichen Ausgestaltung der unterschiedlichen Sozialstatus siehe Bourdieu (1987). Allerdings muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass die angewendete Zuordnung unterschiedlicher Berufsfelder mit differenten Bildungsabschlüssen und den damit zusammenhängenden Einkommen in der Realität differenzierter verläuft, als es im Fragebogen messbar gemacht werden konnte. Beispielsweise wurde im Fragebogen kein Unterschied zwischen einfachem Dienst, mittlerem Dienst, gehobenem Dienst und höherem Dienst bei Beamt*innen gemacht, wobei sich sowohl die Zugangs- und Bildungsvoraussetzungen als auch die Besoldungsstufen der unterschiedlichen Laufbahnen erheblich voneinander unterscheiden. Neben der vertikalen Unterscheidung innerhalb einer Berufsbezeichnung ergeben sich aus dem modellhaften Bildungs- und Einkommensvergleich unterschiedlicher Berufsgruppen horizontal begründete Schwierigkeiten für die realitätsgetreue Untersuchung differenter Tätigkeitsgruppen, weil beispielsweise ein angestellter Zahnarzt, der im Fragebogen als Angestellter klassifiziert wird, einen höheren Bildungsabschluss aufweist und (wahrscheinlich) mehr Einkommen erzielt als ein verbeamteter Brandmeister im mittleren Dienst. Diese Problematik hätte umgangen werden können, wäre explizit nach dem elterlichen Bildungsabschluss gefragt worden. Wobei zusätzlich darauf hinzuweisen ist, dass im Zuge der Fragebogenkonstruktion die Anzahl der Fragen bewusst auf bestimmte Themengebiete und eine spezifische Anzahl beschränkt worden ist, um die Rücklaufquote der Fragebögen zu erhöhen. Wahrscheinlich hätte eine Erhöhung der Fragenanzahl dazu geführt, dass weniger Personen den Fragebogen ausgefüllt hätten. Eine weitere wichtige Information, die in der anschließenden Fragebogenauswertung sicherlich hätte von Nutzen sein können, wäre die Frage, ob die betreffende (angehende) Lehrkraft Bildungsinländer*in (Studierende ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die aber ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben hat) oder Bildungsausländer*in (Studierende ohne deutschen Pass, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben hat) ist. Auch diese Frage hat – im Zuge des stufenförmig verlaufenden Prozesses der

(6.1.5), die mithilfe der Frage nach der aktuellen bzw. vergangenen Berufstätigkeit des Vaters, der Mutter und der kumulierten elterlichen Berufstätigkeit messbar gemacht wird.

Die Kontaktdaten, deren Ermittlung für den nachfolgenden qualitativen Teil der Studie notwendig ist, stellen die fünfte Kategorie (6.1.6) dar. Diese abschließende Kategorie wird mithilfe der Interviewbereitschaft und der Bereitschaft, die Emailadresse anzugeben, abgefragt.

6.1.1 „Demographische Daten“

Die Stichprobengröße der Erhebung beträgt 159 Personen⁸⁵ (vgl. Tabelle 1), wobei 108 weibliche und 51 männliche Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräfte an der Untersuchung teilgenommen haben (vgl. Tabelle 2). Die Anzahl der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen betrug zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2011 in der BRD ca. 673.000 (vgl. StBa 2012b). Die Anzahl der Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ entsprach zu diesem Zeitpunkt 6,1 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 82), wobei der Anteil „migrationsanderer“ Lehrkräfte vom Gesamtanteil der „allochthonen“ Bevölkerungsgruppe des spezifischen Bundeslandes abhängt. Beispielsweise ist der Anteil von Personen „mit Zuwanderungsgeschichte“ in den alten Bundesländern und insbesondere in den Ballungsgebieten (Ruhrgebiet und Stadtstaaten) höher als in den neuen Bundesländern und im ländlichen Raum (vgl. StBa 2013a, 8), sodass angenommen werden kann, dass in den beiden letztgenannten Regionen weniger Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ tätig sind.

Der prozentuale Anteil zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften in dieser Studie beträgt 67,9 Prozent zu 32,1 Prozent. Diese Zahlen spiegeln die Geschlechterverhältnisse in der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in Deutschland wider, weil zwei Drittel der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland weiblich und ein Drittel männlich sind (vgl. StBa 2012a, 46). Im generellen Vergleich zwischen „Migrant*innen“ und „Deutschen“ kann demgegenüber konstatiert werden, dass der Anteil von Männern unter den Personen „mit

Fragebogenkonstruktion - keinen Eingang in den finalen Fragebogen gefunden. Selbstkritisch muss angemerkt werden, dass diese Fragestellung innerhalb des Fragebogens der Realität von Untersuchungsteilnehmer*innen nicht gerecht wird, die in einem Haushalt aufgewachsen sind, in denen sie mit zwei Männern (Vätern) oder mit zwei Frauen (Müttern) bzw. mit Personen aufgewachsen sind, die sich der binären Geschlechterkategorie bzw. der dominanten Benennungspraxis von „Vater“ und „Mutter“ nicht zuordnen wollten.

⁸⁵ Nicht alle Untersuchungsteilnehmer*innen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, beantworteten sämtliche Fragen, sodass für jede Fragestellung detailliert angegeben wird, wie viele Referendar*innen und Lehrkräfte diese beantwortet haben und wie viele nicht. Die fehlenden Werte werden in Prozent angegeben. Bei der deskriptiven Auswertung der einzelnen Items werden die „gültigen Prozente“ berücksichtigt, die bei der prozentualen Berechnung, die fehlenden Werte ausklammern (vgl. Bühl 2012, 148).

Migrationshintergrund“ mit 50,3 Prozent gegenüber 48,8 Prozent ein wenig höher ist (vgl. StBa 2013a, 8).

Die Anonymitätswahrung der Untersuchungsteilnehmer*innen (nachfolgend UT genannt) ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass im Fragebogen darauf verzichtet wurde, das exakte Lebensalter der Referendar*innen und Lehrer*innen abzufragen und stattdessen die Frage nach dem Geburtszeitraum gestellt worden ist. Die Spannweite jedes der sechs zur Auswahl stehenden Zeiträume beträgt jeweils zehn Jahre, wobei das Jahr 1930 den Beginn des ersten Zeitraumes und 1989 den Endpunkt des letzten Zeitraumes markiert. Zwei UT (1,3 Prozent) zogen es vor, diese Frage nicht zu beantworten, sodass sich die Ergebnisdarstellung auf 157 (angehende) Lehrkräfte (98,7 Prozent) bezieht. Nur ein*e UT (0,6 Prozent) hat angegeben, im Zeitraum zwischen 1930 bis 1939 geboren zu sein. Eine weitere (angehende) Lehrkraft (0,6 Prozent) gab an, zwischen 1940 und 1949 auf die Welt gekommen zu sein. Während fünf Personen (3,2 Prozent) ihren Geburtszeitraum zwischen 1950 und 1959 verorten, wurden 20 Referendar*innen und Lehrkräfte (12,7 Prozent) im Zeitraum von 1960 bis 1969 geboren. Die beiden zahlenmäßig größten Geburtszeiträume sind diejenigen von 1970 bis 1979 mit 61 Personen (38,9 Prozent) und 1980 bis 1989 mit 69 Referendar*innen und Lehrkräften (43,9 Prozent) (vgl. Tabelle 3).

Kumuliert dargestellt beträgt der prozentuale Anteil derjenigen UT, die zwischen 1930 und 1969 geboren worden sind 17,2 Prozent (27 Personen), wohingegen 82,8 Prozent (130 Personen) angaben, zwischen 1970 und 1989 geboren zu sein (vgl. Tabelle 4). Aufgrund der o.g. Erhebungsweise, die aus Anonymisierungsgründen auf eine exakte Altersangabe verzichtet, kann kein Durchschnittsalter der untersuchten Personen ermittelt werden, jedoch lässt sich konstatieren, dass der Mittelwert aller Altersangaben dem Geburtszeitraum 5,2 entspricht (vgl. Tabelle 5). Demnach liegt der durchschnittliche Geburtszeitraum der UT zwischen 1970 und 1979. Verglichen mit der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in der Bundesrepublik, ist die untersuchte Stichprobe verhältnismäßig jung, weil gegenwärtig fast die Hälfte aller Lehrkräfte in der BRD (47,3 Prozent) 50 Jahre und älter und jede*r achte Lehrer*in 60 Jahre und älter ist (vgl. StBa 2012b, 44 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 81). Verglichen mit der Grundgesamtheit aller Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ fällt auf, dass „Migrant*innen“ jünger sind, weil der Altersdurchschnitt letztgenannter bei 35,2 Jahren liegt, wohingegen das durchschnittliche Alter der „deutschen Bevölkerung“ 46,1 Jahre beträgt (vgl. StBa 2012c).⁸⁶

⁸⁶ Demgegenüber liegt das statistische Sterbealter im Vergleich von Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ bei „migrantischen“ Frauen bei 86 Jahren und bei „deutschstämmigen“ Frauen bei 82,5

Der Geburtszeitraum zwischen den Geschlechtern variiert, so dass der Mittelwert bei den (angehenden) Lehrerinnen 5,40 (vgl. Tabelle 6) und bei den (angehenden) Lehrern 4,80 beträgt (vgl. Tabelle 7). Somit sind die untersuchten Lehrer und Referendare durchschnittlich älter als die Lehrerinnen und Referendarinnen. Das zeigt sich u.a. an der Genusverteilung innerhalb der einzelnen Geburtszeiträume. Während die Lehrerinnen in den Zeiträumen von 1950 bis 1959 und insbesondere in den Zeiträumen von 1970 bis 1979 und 1980 bis 1989, die von der Mehrheit aller Lehrkräfte als Geburtszeitraum angegeben wurden, überdurchschnittlich repräsentiert sind, stellen die Lehrer in den Zeiträumen von 1930 bis 1939, 1940 bis 1949 und 1960 bis 1969, die von der Minderheit aller der Lehrkräfte als Geburtszeitraum angegeben wurden, die Mehrheit (vgl. Tabelle 8). Auch bei der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in Deutschland sind die Lehrer älter als die Lehrerinnen (vgl. StBa 2012b, 44).

Im Hinblick auf die überschaubare Größenordnung des Anteils „migrationsanderer“ Referendar*innen und Lehrer*innen im deutschen Schulwesen wurde aus Anonymitätsgründen in dieser Untersuchung nicht abgefragt, in welchem beruflichen Stadium (Referendariat oder Berufstätigkeit) sich die UT befinden. Im Hinblick auf den Schutz der Persönlichkeitsrechte der untersuchten Personen wurde außerdem lediglich der Zeitraum der Berufstätigkeit abgefragt. 155 der 159 (angehenden) Lehrkräfte (97,5 Prozent) haben die Frage nach der Dauer ihrer Berufserfahrung beantwortet. Vier von zehn (43,9 Prozent) UT besitzen eine Berufserfahrung von einem bis zu drei Jahr(en). Knapp ein Drittel (29,7 Prozent) der UT arbeitet seit drei bis unter sieben Jahren und mehr als ein Viertel (26,5 Prozent) ist bereits seit mehr als sieben Jahren berufstätig (vgl. Tabelle 9). Somit besitzt mehr als drei Viertel (73,5 Prozent) der UT weniger als sieben Jahre und mehr als ein Viertel (26,5 Prozent) mehr als sieben Jahre Berufserfahrung (vgl. Tabelle 10). Da die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in der BRD sehr viel älter ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Berufserfahrung aller Lehrkräfte den Tätigkeitszeitraum der UT bei weitem übersteigt (vgl. StBa 2012b, 44).⁸⁷

Die Frage, in welcher Schulform die Fragebogenteilnehmer*innen unterrichten, haben 153 UT (96,2 Prozent) beantwortet und sechs (3,8 Prozent) nicht beantwortet. Mehr als jede vierte

Jahren. Auch Männer „mit Migrationshintergrund“ werden mit 83 Jahren durchschnittlich 6 Jahre älter als Männer „ohne Migrationshintergrund“. Diese Angaben sind allerdings fehlerhaft, weil die örtlichen Behördenangaben Inkorrektheiten bezüglich des Sterbealters aufweisen. Die Ursachen hierfür liegen u.a. daran, dass sich nicht alle „Migrant*innen“, die im Rentenalter die BRD verlassen, bei den örtlichen Meldebehörden abmelden, sodass sie auch nach ihrem Tode hinaus in der BRD gemeldet sind (vgl. BI 2008, o.S.). Statistisch abgesichert ist allerdings, dass der Anteil derjenigen Personen, die über 65 Jahre alt sind, bei „Migrant*innen“ 9,7 Prozent bei „deutschstämmigen Personen“ hingegen 23,9 Prozent beträgt (vgl. BAMF 2014a, 364).

⁸⁷ Explizite Statistiken über die Berufserfahrung nach Jahren aller Lehrkräfte in der BRD besitzt weder das StBa noch die KMK (vgl. eigene Recherche und eigene Anfragen).

Person (26,8 Prozent), die an der Befragung teilgenommen hat, unterrichtet an einem Gymnasium. Der Anteil von Gesamtschul- und Berufskolleglehrkräften bzw. -referendar*innen beträgt 18,3 Prozent bzw. 17,6 Prozent. Die Gruppe der Grund-, Haupt-, und Realschullehrkräfte bzw. -referendar*innen sowie der GHR-Lehrkräfte bzw. -referendar*innen ist mit 12,4 Prozent, 8,5 Prozent, 5,2 Prozent und 4,6 Prozent vertreten. Förderschul-, Sekundarschul- und Stadtteilschullehrkräfte bzw. -referendar*innen sind mit 2,0 Prozent und jeweils 1,3 Prozent vertreten. Jeweils ein*e UT arbeitet an einem Abendgymnasium (0,7), einer Mittelschule (0,7) und einer Wirtschaftsschule (0,7) (vgl. Tabelle 11). Somit stellen die Referendar*innen und Lehrer*innen, die an einer Schulform arbeiten, in der die Hochschulreife verliehen wird, mit 62,7 Prozent die Mehrheit der UT dieser Studie dar; vor denjenigen UT (37,3 Prozent), die an Schulformen beschäftigt sind, die als höchstes Bildungszertifikat den Primarschul- bzw. den Sekundarstufenabschluss I vergeben (vgl. Tabelle 12).

Die Schulformverteilung für die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in der BRD weist die Grundschullehrer*innen als zahlenmäßig stärkste Gruppe, vor den Gymnasial-, Förderschul-, Realschul-, integrierten Gesamtschul- und Hauptschullehrkräften aus. Lehrer*innen, die an Schularten mit mehreren Bildungsgängen arbeiten (z.B. berufsbildende Schulen) rangieren im Verhältnis zur Größenordnung der anderen Lehrergruppen auf Platz sieben. Der Anteil aller weiterer Lehrer*innengruppen, die an den o.g. Schulformen arbeiten, ist verhältnismäßig gering. Deswegen kann konstatiert werden, dass bei der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in der BRD diejenigen überwiegen, die in einer Schulform beschäftigt sind, die als höchstes Bildungszertifikat den Primar- bzw. den Sekundarstufenabschluss I vergeben (StBa 2013b, 400).

Die Frage nach ihren Unterrichtsfächern haben 158 von 159 UT (99,4 Prozent) beantwortet, wobei die UT insgesamt 61 unterschiedliche Fächer angegeben haben (vgl. Tabelle 13). Die fünf beliebtesten Fächer der UT sind: Deutsch (15,8 Prozent), Mathematik (10,2 Prozent), Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaft (9,4 Prozent), Englisch (8,9 Prozent) und Geschichte/ Geschichte bilingual (6,2 Prozent) (vgl. Tabelle 14). Die Hälfte der UT (50,5 Prozent) unterrichtet eines der o.g. Fächer oder das o.g. Fach in Kombination mit einem oder zwei anderen Fächern (vgl. Abbildung 1). Insgesamt unterrichten die UT 151 unterschiedliche Fächerkombinationen (vgl. Tabelle 15) und die beliebtesten Fächerkombinationen sind: Deutsch und Englisch (8 Lehrkräfte; 5,1 Prozent), Deutsch und Geschichte (5 Lehrkräfte; 3,2 Prozent), Deutsch und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaft (4 Lehrkräfte; 2,5 Prozent) sowie Mathe und Physik (4 Lehrkräfte; 2,5 Prozent) (vgl. Tabelle 16). Werden die Unterrichtsfächer

der untersuchten Lehrkräfte mit den Unterrichtsfächern aller Personen verglichen, die im Schuljahr 2012/2013 die 2. Staatsexamensprüfung bestanden haben, so fällt die Deckungsgleichheit der Ergebnisse in Bezug auf die beiden beliebtesten Fächer auf, weil auch bei der letztgenannten Personengruppe die beliebtesten Fächer Deutsch und Mathematik waren. Auch die übrige Rangfolge beliebter Unterrichtsfächer der UT unterscheidet sich kaum von derjenigen der Referendar*innen (StBa 2013b, 474).⁸⁸

Aufgeteilt in Aufgabenbereiche unterrichtet ca. jede*r vierte UT (39,0 Prozent) sprachlich-literarisch-künstlerische Fächer, wohingegen mehr als jede*r fünfte UT (22,9 Prozent) gesellschaftswissenschaftliche Fächer und jede*r fünfte UT (19,6 Prozent) mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer unterrichtet. Weitere 18,5 Prozent unterrichten sonstige Fächer (vgl. Tabelle 17).

147 der 159 UT (92,5 Prozent) haben die Frage bezüglich der Einwohner*innenzahl ihres Schulstandortes⁸⁹ wie folgt beantwortet: Die Mehrheit der UT (53,7 Prozent) arbeitet in einer Stadt, die mehr als 100.000 Einwohner*innen hat, weil vier von zehn UT (42,9 Prozent) in einer Großstadt beschäftigt sind, die mehr als 100.000 aber weniger als 1.000.000 Einwohner*innen besitzt und jede*r elfte UT (10,9 Prozent) in einer Metropole arbeitet, in der über 1.000.000 Menschen leben. Weniger als die Hälfte der UT (46,3 Prozent) geben an, dass sich ihre Schulen in Städten befinden, die weniger als 100.000 Einwohner*innen besitzen, wobei weniger als jede*r siebte UT (13,6 Prozent) in einer Kleinstadt mit mehr als 1.000 aber weniger als 10.000 Einwohner*innen tätig ist und jede*r dritte UT (32,7 Prozent) ihrem Beruf in einer mittelgroßen Stadt mit mehr als 10.000 aber weniger als 100.000 Einwohner*innen nachgeht (vgl. Tabelle 18 und 19).

Bezüglich der allgemeinen Wohnortverteilung nach Bundesländern von „Migrant*innen“ und „Deutschen“ fällt auf, dass der Anteil Erstgenannter, die ihren Lebensmittelpunkt in den alten Bundesländern und Berlin haben, im Vergleich zur zweitgenannten Bevölkerungsgruppe mit 96,3 Prozent gegenüber 81,4 Prozent höher ist (vgl. StBa 2012c, 8). Diese Wohnortverteilung

⁸⁸ Da weder das StBa noch die KMK-Statistiken über die Fächerverteilung aller in Deutschland tätigen Lehrkräfte besitzt, wurde die Unterrichtsfachverteilung der untersuchten Lehrkräfte mit den Fächerkombinationen aller Personen verglichen, die im Schuljahr 2012/2013 das 2. Staatsexamen erfolgreich absolviert haben.

⁸⁹ Ursächlich für die Frage nach der Einwohner*innenzahl des Schulstandortes und dem Verzicht auf die Frage nach dem Ortsnamen sowie nach dem Bundesland ist zum einen die Bewahrung der Anonymität der UT. Neben Anonymisierungsgründen, fokussiert diese Untersuchung Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen, die am Arbeitsplatz (Schulen und/oder ZfsLs bzw. Studienseminare) gemacht worden sind. Dem Umstand Rechnung tragend, dass Lehrer*innen nicht zwangsläufig an ihrem Schulstandort wohnen, wurde nach der Größe des Schulstandortes und nicht nach der Größe des Wohnortes gefragt. Zum anderen lassen sich mit der Abfrage der Einwohner*innenzahl des Schulstandortes Zusammenhänge zur Auftretenswahrscheinlichkeit von diskriminierungs- und rassismuserfahrungen ermitteln (vgl. Kapitel 6.3.1.6).

hat ihre Ursache u.a. in der „Arbeits- und Migrationspolitik“ der BRD von 1955 bis 1973, in dessen Folge gezielt ausländische Arbeitskräfte in die westdeutschen Ballungs- und Wirtschaftsstandorte angesiedelt worden sind. Zwar hat auch die Deutsche Demokratische Republik (DDR) „Arbeitsmigrant*innen“⁹⁰ beschäftigt, doch deren Anzahl war vergleichsweise wesentlich geringer und zudem musste ein nicht unerheblicher Anteil dieser Menschen nach Auslaufen ihrer Arbeitsverträge die DDR wieder verlassen (vgl. Bade/Oltmer 2004).

Eine andere Besonderheit in Bezug auf die Wohnortverteilung von Menschen „mit und ohne Migrationshintergrund“ ist die Tatsache, dass die Anzahl der „Migrant*innen“, die in Großstädten leben mit 43,7 Prozent im Vergleich zu 28,1 Prozent höher ist als der Anteil „deutschstämmiger“ Menschen (BAMF 2008b, 45).

6.1.2 „Herkunft“

Fünf UT (3,1 Prozent) haben die Frage nach ihrem Geburtsstaat nicht beantwortet, sodass sich die Ergebnispräsentation auf die Fragebögen von 154 UT (96,6 Prozent) beziehen, die 30 unterschiedliche Staaten als Geburtsorte angegeben haben (vgl. Tabelle 20). Die am häufigsten genannten Staaten sind: Deutschland (69⁹¹ bzw. 44,8 Prozent)⁹², Türkei (24 bzw. 15,6 Prozent), ehemalige Sowjetunion/Russland⁹³ (12 bzw. 7,8 Prozent), Polen (9 bzw. 5,8 Prozent) und Rumänien (5 bzw. 3,2 Prozent) (vgl. Tabelle 21 und Abbildung 2). Die Aufteilung der Geburtsstaaten der UT in Mitgliedsstaaten der EU und sonstiger Staaten lässt sich wie folgt zusammenfassen: Mehr als die Hälfte der UT (91 bzw. 57,2 Prozent) ist in Deutschland bzw. dem EU-Ausland geboren, wohingegen 59 bzw. 37,1 Prozent ein Geburtsland angeben, welches nicht zur EU gehört. 2,6 Prozent der UT haben angegeben, in

⁹⁰ Dieser Begriff bezeichnet alle Menschen, die ab 1953 ohne bilaterale Anwerbeabkommen und ab 1955 bis 1973 im Rahmen der Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Südkorea, Portugal, Tunesien und Jugoslawien in die BRD eingereist sind. Für eine detaillierte Analyse siehe: Knortz (2008). Der Begriff „Gastarbeiter*innen“ wird in dieser Studie vermieden, weil dadurch ein temporärer Aufenthalt von Personen suggeriert wird, die faktisch bereits seit Jahrzehnten in Deutschland beheimatet sind. Diese begriffliche Temporalität beinhaltet, dass ebenjene Personen, aufgrund ihrer fragilen Existenz als „Gäste“ nicht selbstverständliche Bürger der BRD, mit selbstverständlich gewährten Rechten sind.

⁹¹ Dieser Wert gibt die Anzahl der Personen an.

⁹² Eine Lehrkraft gab als Geburtsort die Deutsche Demokratische Republik (DDR) an. Diese Angabe wird in den Wert Deutschlands integriert.

⁹³ Da einige UT bei der Frage nach ihrem Geburtsstaat „(ehemalige) Sowjetunion“ bzw. „Russland“ angegeben haben, wird die Bezeichnung „ehemalige Sowjetunion/Russland“ synonym gebraucht, weil Russland bzw. die Russische Föderation völkerrechtlich der Nachfolgestaat der ehemaligen Sowjetunion ist. Andere UT haben allerdings eines der 15 Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion wie beispielsweise Aserbaidschan, Kasachstan, Weißrussland etc. als Geburtsstaat angegeben, obwohl diese Republiken erst nach der Geburt der untersuchten UT ihre Unabhängigkeit erlangten. Aufgrund der Wahrung der Selbstreferenzialität der untersuchten Personen wird die Angabe der UT in dieser Untersuchung berücksichtigt.

einem „sonstigen Staat“ geboren zu sein, ohne diesen Staat benannt zu haben (vgl. Tabelle 22 und Abbildung 3).

Verglichen mit dem Geburtsort der Grundgesamtheit der Bevölkerung „mit Migrationshintergrund“ gilt Folgendes festzustellen: Während 44,8 Prozent der UT in Deutschland geboren sind, wurde circa jede dritte Person der Grundgesamtheit aller Personen „mit Zuwanderungsgeschichte“ in der BRD geboren (vgl. BAMF 2014a, 26). Während der Prozentsatz derjenigen UT, die in der BRD geboren wurden, den prozentualen Anteil der Grundgesamtheit aller Personen „mit Migrationshintergrund“, die ebenfalls in der BRD geboren wurden, um ein Achtel übersteigt, sind die Größenanteile anderer Bevölkerungsgruppen, die ihren Geburtsort nicht in der BRD haben, vergleichbar mit den Größenordnungen der UT. Wie in der Untersuchung, so kamen auch die anteilmäßig größten Gruppen derjenigen „Migrant*innen“, die nicht in Deutschland geboren wurden, in der Türkei, in Polen und der Russischen Föderation zur Welt (vgl. BAMF 2014a, 25).

156 von 159 UT (98,1 Prozent) haben die Frage nach ihrer Staatsangehörigkeit beantwortet und insgesamt 184 Angaben gemacht, sodass davon auszugehen ist, dass einige UT über die doppelte Staatsbürgerschaft verfügen. Generell lässt sich konstatieren, dass 20 unterschiedliche Nationalitäten von den UT angegeben wurden (vgl. Tabelle 23). Bei der Ergebnisdarstellung muss darauf hingewiesen werden, dass die UT im Fragebogen die Möglichkeit hatten, Mehrfachnennungen vorzunehmen, sodass zunächst die prozentual häufigsten Einzelnennungen präsentiert werden und nachfolgend angegeben wird, welche Kombinationen von Staatsangehörigkeiten am häufigsten genannt worden sind: Ungefähr drei Viertel (69,2 Prozent) der UT gab an, alleinig die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen, wohingegen die türkische und die russische Staatsangehörigkeit mit jeweils 1,9 Prozent vertreten waren. Die am häufigsten genannte Staatsangehörigkeitskombination ist die deutsche-türkische (5,1 Prozent). Die zweitgrößte Personengruppe mit zwei Pässen ist die der Deutsch-Italiener (2,6 Prozent) (vgl. Tabelle 24). Fast neun von zehn UT besitzt entweder die Deutsche oder eine Deutsche und/bzw. EU-Nationalität (86,3 Prozent), wohingegen 13,7 Prozent alleinig den Pass eines Nicht-EU-Staates besitzt (vgl. Tabelle 25 und Abbildung 4).

Werden die o.g. Daten mit Befunden verglichen, die bezüglich der Staatsbürgerschaft aller „Migrant*innen“ vorliegen, kann festgestellt werden, dass „2,2 Mio. aller hier lebenden Menschen (...) früher eine ausländische Staatsangehörigkeit“ (StaBa 2012c, 8) besaßen und im Laufe ihres Lebens eingebürgert worden sind.

Die doppelte Staatsangehörigkeit spielt auch für die Grundgesamtheit aller Personen „mit Migrationshintergrund“ eine bedeutende Rolle, weil zum einen ca. 1,2 Millionen Menschen in

der BRD eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. BAMF 2008a, 25) und zum anderen der Hälfte der im Jahr 2012 eingebürgerten Personen, die Beibehaltung ihrer vormaligen Staatsbürgerschaft erlaubt worden ist (vgl. BAMF 2014a).⁹⁴

Bezüglich der Aufenthaltsdauer der „Migrant*innen“ in Deutschland lässt sich konstatieren, dass die meisten Personen die aufenthaltsrechtliche Bedingung der Einbürgerung, die einen mindestens achtjährigen regelmäßigen Aufenthalt in der BRD vorsieht, erfüllen, weil die durchschnittliche Aufenthaltsdauer gegenwärtig 22,2 Jahre beträgt (vgl. BAMF 2014b, 227), wobei eine differenzierte Analyse der Aufenthaltsdauer nach „Herkunftsländern“ verdeutlicht, dass Personen aus den ehemaligen Anwerbestaaten im Vergleich zu anderen Migrant*innengruppen, beispielsweise denjenigen aus der ehemaligen Sowjetunion, einen längfristigeren Aufenthalt in der BRD besitzen (vgl. ebd., 227). Insgesamt „lebten mehr als vier Fünftel (82,4%) der Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung (...) seit mindestens neun Jahren in Deutschland, 50,8% seit mindestens 20 Jahren und 14,2% sogar seit 40 Jahren und länger“ (vgl. ebd., 142).

6.1.3 „Sprache“

Die Frage nach der/den Muttersprache(n) wurde von 158 der 159 UT (99,4 Prozent) beantwortet. Die am häufigsten genannte Erst- bzw. Muttersprache ist Türkisch, welche von fast ein Drittel der UT (28,5 Prozent) als Muttersprache benannt wird. Während fast jede*r zehnte UT (9,5 Prozent) die deutsche Sprache als Erstsprache angegeben hat, wurden Russisch und Polnisch von 8,2 Prozent bzw. 5,1 Prozent der UT als deren Muttersprache definiert.

Insgesamt haben die UT 193 Angaben gemacht, die sich auf 32 unterschiedliche Sprachen beziehen. Der Lebensrealität der Menschen mit „Migrationshintergrund“ Rechnung tragend, welche von Diversität und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt ist, haben 35 UT zwei Muttersprachen angegeben. Die häufigste Muttersprachenkombination ist Deutsch/Türkisch, welche von elf Personen (7,0 Prozent) angegeben worden ist. Die zweithäufigste Kombination

⁹⁴ Bezüglich der Hinnahme der doppelten Staatsbürgerschaft ist allerdings anzumerken, dass es vor der Verabschiedung des Gesetzesentwurfes für die Ausweitung der Gewährung der doppelten Staatsbürgerschaft, welches am 3.07.2014 vom DBT beschlossen wurde (vgl. BReg. 2014. DBT 2014), große Unterschiede hinsichtlich der Personengruppen gab, denen die Beibehaltung ihrer vormaligen Staatsbürgerschaft erlaubt worden ist. Beispielsweise wurden 99% der Staatsangehörigen aus Afghanistan, Algerien, Marokko, Libanon, Syrien, Tunesien und Iran eingebürgert, ohne diesen Personengruppen die vormaligen Staatsangehörigkeiten abzuerkennen. Die Ursache hierfür liegt darin, dass die o.g. Staaten ihre Staatsangehörigen nicht aus der Staatsangehörigkeit entlassen. Die vormalige Regelung der doppelten Staatsbürgerschaft griff ebenso für Staatsangehörige aus einem der Staaten der EU und der Schweiz, die nahezu durchgängig ihre bisherige Staatsbürgerschaft behalten durften. Im Gegensatz zu diesen Personengruppen wurde die doppelte Staatsangehörigkeit bei türkischen Staatsangehörigen nur im Ausnahmefall gewährt, sodass nur knapp mehr als ein Fünftel dieser Eingebürgerten ihre vormalige Staatsangehörigkeit behalten durften (vgl. BAMF 2008a, 27).

ist Türkisch/Kurdisch, die von fünf UT (3,2 Prozent) gesprochen wird. Die Muttersprachenkombinationen, die am dritthäufigsten und somit von jeweils drei Personen (1,9 Prozent) angegeben worden sind, ist a) Deutsch/Arabisch, b) Deutsch/Farsi, c) Deutsch/Russisch (vgl. Tabelle 26).

Die unterschiedlichen Muttersprachen der UT sind in Bezug auf ihren Bildungswert, der jeder einzelnen Sprache im deutschen Schulwesen (bislang) zukommt, sehr unterschiedlich zu bewerten. Operationalisiert wird der muttersprachliche Bildungswert durch die flächendeckende institutionelle Einbindung als schulisches Unterrichtsfach.⁹⁵ Somit kann konstatiert werden, dass jede*r achte UT (12,6 Prozent) eine Erstsprache besitzt, die an deutschen Schulen flächendeckend als Fach unterrichtet wird, während fast neun von zehn UT (86,8 Prozent) eine Muttersprache (eventuell in Kombination mit einer weiteren Sprache) sprechen, deren institutioneller Bildungswert im deutschen Schulwesen eher niedrig zu verorten ist, weil diese an deutschen Schulen entweder gar nicht oder marginal unterrichtet wird.⁹⁶ Die Muttersprachen, die einen hohen Bildungswert genießen sind: Deutsch, Englisch und Französisch. Die übrigen 29 Muttersprachen besitzen einen vergleichsweise niedrigen Bildungswert für das deutsche Schulsystem, obwohl die drei meistgesprochenen Muttersprachen von Menschen „mit Migrationshintergrund“ in der BRD – Türkisch, Russisch, Arabisch – in dieser Gruppe inkludiert sind (vgl. Tabelle 27).

Bezüglich ihrer Selbsteinschätzung bezüglich der individuellen Sprachkompetenz befragt, bewerten sechs von zehn UT (61 Prozent) ihr Ausdrucksvermögen im Deutschen als sehr hoch und 36,5 Prozent als hoch. UT, die ihre deutsche Sprachkompetenz als mittel oder

⁹⁵ Mit „flächendeckender institutioneller Einbindung“ von Fremdsprachen in der Schule ist in dieser Untersuchung die überregionale Beschulung der jeweiligen Sprache im gesamten Bundesgebiet gemeint. Regionale bzw. grenznahe Besonderheiten der schulischen Unterrichtung bestimmter Sprachen wie beispielsweise Dänisch in Flensburg, Niederländisch in Kleve, Türkisch in Gelsenkirchen oder Polnisch in Frankfurt/Oder sind damit nicht gemeint. Von einer flächendeckenden institutionellen Einbindung eines Schulfaches ist auszugehen, wenn mindestens 10 Prozent aller bundesdeutschen Schüler*innen allgemeinbildender Weiterführender Schulen (Sek. I+II) in dem betreffenden Fach unterrichtet werden. Die Gesamtschülerzahl Weiterführender Schulen (Sek. I+II) beträgt 5.378.244 Mio. Im deutschen Schulwesen erfahren die folgenden Sprachen flächendeckende institutionelle Einbindung: Deutsch (über 95 Prozent), Englisch (95 Prozent), Französisch (29,7 Prozent) und Latein (13,8) Prozent (vgl. eigene Berechnungen mithilfe von StBa 2013b. 2013c. StBa 2014a. StBa 2014b). Die Befunde bezüglich der tatsächlichen Beschulung von Schüler*innen in unterschiedlichen Sprachen deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Gärtig et al. (2010), in der die UT ihre Einschätzung bezüglich der Beschulungsnotwendigkeit unterschiedlicher Sprachen wie folgt angeben: Englisch (95,6%), Französisch (65,8%), Spanisch (39,3%), Russisch (19,0%), Italienisch (9,9%), Latein (8,0%), Chinesisch (7,5%), Türkisch (2,4%) (vgl. ebd., 250).

⁹⁶ Um die Größenordnungen der unterrichtlichen Vermittlung von Muttersprachen, die im deutschen Schulwesen einen marginalen Bildungswert besitzen, zu verdeutlichen, werden nachfolgend die Schüler*innenzahlen in Prozent angegeben, die im deutschen Schulwesen die jeweilige Fremdsprache an Weiterführenden Schulen erlernen: Alt-Griechisch (0,15 Prozent), Italienisch (0,69 Prozent), Russisch (1,26 Prozent), Spanisch (8,6 Prozent), Türkisch (0,2 Prozent) und sonstige Sprachen (0,77 Prozent) (vgl. eigene Berechnungen mithilfe von StBa 2013b. 2013c. StBa 2014a. StBa 2014b).

niedrig angeben, bilden mit 1,9 bzw. 0,6 Prozent die Ausnahme (vgl. Tabelle 28). Diese Befunde bezüglich der Untersuchungsgruppe korrelieren mit Studien, die die Grundgesamtheit aller in Deutschland lebenden „Migrant*innen“ in Bezug auf ihre selbsteingeschätzte Sprachkompetenz im Deutschen befragten, weil auch diese Studien den Schluss nahelegen, dass „ein großer Teil der Befragten angibt, sowohl Deutsch als auch die Sprache des Herkunftslandes gut oder sehr gut zu verstehen“ (BAMF 2008c, 35. vgl. Haug 2005).

Akzentsprachig in der deutschen Sprache sind, der Selbsteinschätzung nach, drei von zehn UT (31,6 Prozent), wohingegen sechs von zehn UT die deutsche Sprache ohne Akzent sprechen (62 Prozent) und 6,3 Prozent angegeben haben, diese Frage nicht beurteilen zu können; eine Lehrkraft (0,6 Prozent) hat diese Frage nicht beantwortet (vgl. Tabelle 29). Die selbst diagnostizierte Akzentsprachigkeit ist, je nach gesprochener Erstsprache, unterschiedlich, sodass UT, die Türkisch als Erstsprache angegeben haben, unterdurchschnittlich oft einen Akzent besitzen, wenn sie Deutsch sprechen. Acht von zehn dieser UT (80 Prozent) geben an, keinen Akzent zu besitzen, wenn sie Deutsch sprechen, während nur jede*r neunte türkischsprachige*r UT (11,1 Prozent) angibt, akzentsprachig zu sein. Jede*r elfte UT (8,9 Prozent) kann nicht beurteilen, ob er*sie einen türkischen Akzent besitzt, wenn er*sie Deutsch spricht. Dasselbe gilt auch für diejenigen, die ihre Muttersprachen in einer Kombination aus Deutsch/Türkisch angeben. Im Gegensatz dazu sind Akzentsprachler*innen unter denjenigen UT, die Russisch als Erstsprache angeben, überdurchschnittlich vertreten, weil mehr als acht von zehn Personen (84,6 Prozent) dieser Muttersprachengruppe angeben, einen russischen Akzent zu besitzen, wenn sie Deutsch sprechen, wohingegen jeweils nur jede*r 13. UT (7,7 Prozent) angibt, keinen Akzent zu besitzen oder es nicht beurteilen zu können. Die Anzahl derjenigen UT, die eine Kombination aus Deutsch und Russisch als Muttersprachen angibt, fällt in dieser Stichprobe zu gering aus, um eine deskriptive Analyse durchführen zu können.

Auch polnischsprachige UT, geben überdurchschnittlich oft an, einen Akzent zu besitzen, wenn sie Deutsch sprechen. So bezeichnen sich sieben von zehn UT (71,4 Prozent), die Polnisch als Erstsprache sprechen, als Akzentsprachler*innen, wenn Sie Deutsch sprechen, während ca. ein Drittel (28,6 Prozent) ebenjener Muttersprachler*innen keinen Akzent zu haben glaubt.

Die Werte anderer Sprachgruppen fallen zu gering aus, um verlässliche Aussagen treffen zu können (vgl. Tabelle 30).

Die Befunde zur Akzentsprachigkeit der UT können mit anderen Studien, die den Gebrauch der überwiegenden Familiensprache und der sich daraus ergebenden Akzentsprachigkeit im deutschen Sprachgebrauch aller in der BRD lebenden „Migrant*innen“ analysiert haben, untermauert werden. In diesen Untersuchungen bildet die Verwendung der deutschen Sprache als Familiensprache besonders in Familien der „Aussiedler*innen“ (beispielsweise polnisch- und russischsprachige Personen) die Ausnahme, sodass bei diesen Personengruppen die Akzentsprachigkeit naheliegt. Eine Ursache der geringeren Verwendung der deutschen Sprache innerhalb der Familienkonversation im Vergleich zu anderen „Migrant*-innengruppen“ machen die Forscher*innen in der verhältnismäßig geringeren Aufenthaltsdauer dieser Bevölkerungsgruppe in der BRD aus, wohingegen die Nachkommen ehemaliger „Arbeitsmigrant*innen“ (beispielsweise „türkischstämmige Personen“) einen längeren Aufenthalt in der BRD nachweisen können, somit im Familienkontext verhältnismäßig oft die deutsche Sprache benutzen und damit auch verhältnismäßig weniger von Akzentsprachigkeit betroffen sind (vgl. BAMF 2007, 43f. BAMF 2008c, 40f.).

6.1.4 „Religion“

In Bezug auf die konfessionelle Zugehörigkeit ist festzustellen, dass von den 153 UT (96,2 Prozent), die diese Frage beantwortet haben, 70 (45,8 Prozent) angeben, islamischen Glaubens zu sein.⁹⁷ Die zweitgrößte Gruppe bilden diejenigen UT, die angeben, christlichen Glaubens zu sein (32,0 Prozent), wobei innerhalb dieser Gruppe eine Unterteilung vorzunehmen ist zwischen römisch-katholischen (13,1 Prozent), evangelischen (9,2 Prozent), sich allgemein dem Christentum zugehörig fühlenden Personen (2,6 Prozent), sowie russisch-orthodoxen (3,3 Prozent), christlich-orthodoxen (0,7 Prozent), serbisch-orthodoxen (1,3

⁹⁷ Um der Heterogenität religiöser Orientierungen gerecht zu werden und bei der empirischen Erfassung der konfessionellen Zugehörigkeit das Prinzip der Offenheit zu berücksichtigen, wurde bei der Fragebogenkonzeption auf eine anzukreuzende Antwortvorgabe verzichtet und stattdessen den UT die Möglichkeit eingeräumt, selbständig – in Form einer leeren Zeile – niederzuschreiben, in welcher religiösen Gemeinschaft, sie sich selbst verorten. Diesbezüglich sei angemerkt, dass die Angabe „islamisch“, der heterogenen Wirklichkeit des islamischen Glaubens nicht gerecht wird, weil sich „der Islam“ in der BRD in unterschiedliche (hier nach ihrer Größenordnung in Prozentzahlen dargestellten) Religionsgemeinschaften wie beispielsweise Sunniten (74,1 Prozent), Aleviten (12,7 Prozent), Schiiten (7,1 Prozent), Sonstige (4 Prozent), Ahmadi (1,7 Prozent), Ibadit (0,3 Prozent) und Sufi/Mystiker (0,1 Prozent) aufteilt (vgl. BAMF 2009b, 97). Die Inkludierung der (zumeist türkeistämmigen) Aleviten in die Glaubensgemeinschaft der Muslime, wie sie in dieser Studie praktiziert wird, ist sowohl seitens der Aleviten als auch seitens (zumeist türkeistämmiger) Sunniten umstritten. Eine Inklusion der Aleviten hätte zur Folge, dass die besonderen Merkmale der Glaubensgemeinschaft (kein festgeschriebenes Gebet in der Moschee, dafür aber im Cem-Haus; kein Fasten im Ramadan; keine Pilgerfahrt nach Mekka, vgl. AGD 2011, 4) nicht berücksichtigt werden, wohingegen eine gesonderte Erfassung der Aleviten ihrer Segregation aus der Glaubensgemeinschaft der Muslime gleichkäme (vgl. Bartsch 2002. Sökefeld 2008). Im Kontext dieser Studie werden die Angaben alevitischer und schiitischer UT in die Teilstichprobe aller muslimischen UT überführt, ohne jedoch damit die Besonderheiten der unterschiedlichen Glaubensrichtungen im Islam nivellieren zu wollen.

Prozent), syrisch-orthodoxen (1,3 Prozent) und freikirchlichen (0,7 Prozent) UT (vgl. Tabelle 31 und 32).

Fast jede*r fünfte UT (19,6 Prozent) gibt an, konfessionslos zu sein bzw. keine Religionszugehörigkeit zu besitzen. Die konfessionelle Orientierung der übrigen UT lässt sich wie folgt darstellen: Buddhistisch (0,7 Prozent), Jüdisch (1,3 Prozent) und Shivaistisch (0,7 Prozent). 3,8 Prozent der 159 UT haben diese Frage nicht beantwortet.

Entgegen o.g. Befunde, sind die meisten Einwohner*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ in der BRD christlichen Glaubens, weil in der BRD nur ca. 4,9 Prozent bundesdeutschen Einwohner*innen muslimischer, 0,3 Prozent buddhistischer, 0,1 Prozent hinduistischer und 0,1 Prozent jüdischer Konfession sind (vgl. Pollack/Müller 2013, 34).⁹⁸ In absoluten Zahlen ausgedrückt leben ca. 3,8-4,3 Millionen Menschen muslimischen, 1,4 Millionen Personen orthodoxen und 102.000 Menschen jüdischen Glaubens in der BRD (vgl. IOM 2013, 6). Bei einer Gesamtzahl von ca. 16 Mio. Menschen „mit Migrationshintergrund“ machen beispielsweise Muslime maximal 37,2 Prozent ebenjener Personen aus.

Neben der Frage nach der formalen konfessionellen Zugehörigkeit haben 96,2 Prozent der UT die Frage nach ihrer individuellen Religiosität beantwortet. Die Auswertung dieses Sachverhalts veranschaulicht, dass vier von zehn UT (41,2 Prozent) keinerlei oder nur marginale Religiosität aufweisen, weil sich 26,8 Prozent als überhaupt nicht religiös und 14,4 Prozent als eher nicht religiös einstufen. Im Gegensatz dazu ist mehr als die Hälfte der UT (58,8 Prozent) religiös, wobei sich nur fast jede*r zehnte UT (9,8 Prozent) als sehr religiös bezeichnet und diejenigen UT, die in ihrer Selbsteinschätzung religiös (22,2 Prozent) oder ein wenig religiös (26,8 Prozent) sind, die Mehrheit ausmachen (vgl. Tabelle 33 und 34).

Die differenzierte Auswertung, die den Ausprägungsgrad der Religiosität nach der jeweiligen konfessionellen Gebundenheit wiedergibt, zeigt auf, dass sich acht von zehn UT (82,6 Prozent) muslimischen Glaubens als religiös bezeichnen, während sieben von zehn UT (69,6

⁹⁸ An Statistiken zu konfessionellen Zugehörigkeit von „Migrant*innen“ muss die deduktive Herangehensweise der Datenakkumulation kritisiert werden, da nicht die faktische religiöse Zugehörigkeit eines jeden Individuums dokumentiert wird, sondern von der religiösen Zugehörigkeit der Bevölkerungsmehrheit eines Staates auf die religiöse Konfession aller in diesem Land geborenen bzw. aus diesem Land stammenden Individuen geschlossen wird. In der Statistik des BAMF sind dies beispielsweise 49 muslimisch geprägte „Herkunftsländer“ (vgl. ebd., 2009b, 11). Beispielsweise werden alle im Irak geborenen Menschen bzw. aus dem Irak stammenden Menschen in der statistischen Erfassung als Muslime aufgeführt, wobei auch im Irak eine christliche Minderheit existiert, die allerdings in der bundesdeutschen Statistik keine Berücksichtigung findet. Dieses deduktive Vorgehen nimmt z.T. kuriose und unfreiwillig komische Züge an (vgl. Hayali 2010, o.S.).

Prozent) christlicher Konfession und nur ein Viertel der UT (25 Prozent), die einen sonstigen Glauben besitzen, dies von sich behaupten⁹⁹ (vgl. Tabelle 35).

Die Befunde der UT weisen keine großen Unterschiede zu konfessionsübergreifenden Analysen über die Religiosität der Allgemeinbevölkerung in Westdeutschland auf, weil sich jede fünfte Person (21 Prozent) in Westdeutschland und jede achte Person (12 Prozent) in Ostdeutschland¹⁰⁰ als ziemlich bzw. sehr religiös einschätzt, wohingegen sich mehr als jede dritte Person (35 Prozent) in den alten Bundesländern als wenig bzw. gar nicht religiös einschätzt und zwei Drittel (72 Prozent) aller Bewohner der neuen Bundesländer dasselbe von sich behaupten (vgl. Pollack/Müller 2013, 12).

Auch in Bezug auf die differenzierte Auswertung der konfessionsgebundenen Religiosität ist zu konstatieren, dass sich die UT muslimischen Glaubens und christlichen Glaubens wenig voneinander unterscheiden. Dieses Ergebnis korreliert mit Studien über die Religiosität innerhalb der Allgemeinbevölkerung (vgl. BAMF 2009b, 143).

Die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungsvorschriften, sowie die Frage, ob die UT den jeweiligen Gottesdienst besuchen, akzentuierte die Frage nach der individuellen Religiosität.¹⁰¹

Fast jede*r sechste UT (59,4 Prozent) lehnt die Aussage „Ich befolge die Kleidungs- und Genussvorschriften meiner Religion“ ab, weil vier von zehn UT (44,4 Prozent) diese Meinung gar nicht vertreten und fast jede*r siebte UT (15 Prozent) dieser Auffassung nicht zustimmt. Im Gegensatz dazu bejahen vier von zehn UT (40,6 Prozent) diese Aussage, weil fast jede*r zehnte UT entweder dieser Auffassung voll zustimmt (9,8 Prozent) oder zustimmt (11,3 Prozent). Fast jede*r fünfte UT (19,5 Prozent) stimmt dieser Feststellung teilweise zu. Jede*r sechste UT (16,4 Prozent) zog es vor, diese Frage nicht zu beantworten (vgl. Tabelle 36 und 37).

Die Bereitschaft, die religionsbasierten Genuss- und Kleidungsvorschriften zu respektieren, unterscheidet sich je nach konfessioneller Zugehörigkeit: Während die Mehrheit der UT muslimischen Glaubens (60,9 Prozent) diese Bereitwilligkeit äußert, ist nur ein Viertel der UT

⁹⁹ Die differenzierte Analyse der konfessionsgebundenen Religiosität trägt allerdings nicht dem Umstand der heterogenen Realität Rechnung, weil beispielsweise Muslime aus dem Iran sowohl weniger religiös sind als Muslime aus der Türkei bzw. dem Nahen Osten als auch im Vergleich zur bundesdeutschen Allgemeinbevölkerung (vgl. BAMF 2009b, 140f. 143. 325).

¹⁰⁰ Die vergleichsweise geringe Selbsteinschätzung bezüglich der Religiosität in den neuen Bundesländern beruht u.a. auf der kommunistisch geprägten Sozialisation der Bewohner*innen der ehemaligen DDR. Zum Zusammenhang zwischen Sozialisationserfahrungen und individueller Religiosität siehe Müller (2013) und Kelley/De Graaf (1997).

¹⁰¹ Für die Schwierigkeit, die Bedeutung der Religion zu erfassen und zu analysieren siehe Geertz (1991, 156f.).

christlichen Glaubens (26,2 Prozent) derselben Meinung und kein*e UT mit einem sonstigen Glauben befolgt die religiösen Speise- und Kleidungsnormen (vgl. Tabelle 38).

Der prozentuale Anteil derjenigen Personen in der Gesamtbevölkerung, die aus religiösen Gründen auf bestimmte Speisen- und Lebensmitteln verzichten, ist vergleichbar mit dem Resultat dieser Untersuchung,¹⁰² weil 60 Prozent der Bundesbürger schon einmal gefastet haben (vgl. DAK 2014, o.S.).

Die Hälfte aller in Deutschland lebenden Muslime hält sich an das Fastengebot des Islam und die überwiegende Mehrheit befolgt weitergehende Speise- und Getränkevorschriften, wobei insbesondere die sunnitischen Gläubigen diese Praxis stärker respektieren als Schiiten und Aleviten (vgl. BAMF 2009b, 327).

Eine weitere Aussage, die die alltägliche religiöse Praxis operationalisiert und die die UT einschätzen sollten, ist: „Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee, Kirche, Synagoge, im Tempel, im Cem-Haus“. Mehr als die Hälfte (56 Prozent) negieren dies, weil ein Drittel (30,6 Prozent) dieser Aussage nicht zustimmt und ein Viertel (25,4 Prozent) diese Aussage völlig ablehnt. Mehr als vier von zehn UT (44 Prozent) bewerten diese Aussage positiv, wobei 9,7 Prozent dieser Aussage voll zustimmt, 10,4 Prozent dieser Aussage zustimmt und 23,9 Prozent diesem Statement teilweise zustimmt. Fast jede*r sechste UT (15,7 Prozent) hat diese Frage nicht beantwortet (vgl. Tabelle 39 und 40).

Werden die UT nach ihrer Religionszugehörigkeit unterschieden, wird deutlich, dass die Mehrheit der muslimischen UT (56,1 Prozent) diese Aussage bejahen, wohingegen weniger als die Hälfte der UT christlichen Glaubens (43,5 Prozent) und ein Drittel der UT mit einem sonstigen Glauben (33,3 Prozent) diese Meinung teilen (vgl. Tabelle 41).

In der Allgemeinbevölkerung wird der monatliche Gottesdienstbesuch von einem Drittel (33 Prozent) katholischer Christ*innen und Muslim*innen (30 Prozent), sowie von jede*r/jede*m fünften Protestant*innen (18 Prozent) begangen (vgl. Pollack/Müller 2013, 17).

Die letzte Frage in Bezug auf die Kategorie „Religion“ der UT bezog sich auf das Kopftuchtragen, wobei diese Frage ausschließlich von Frauen beantwortet werden sollte.¹⁰³ Mehr als neun von zehn der weiblichen UT (92,2 Prozent) tragen nach eigener Aussage kein Kopftuch, bei Frauen muslimischen Glaubens tragen acht von zehn kein Kopftuch (83,3 Prozent) und 5,6 Prozent aller weiblicher UT haben diese Frage nicht beantwortet. Die Kopftuch tragenden Frauen machen insgesamt 7,8 Prozent (acht Referendar*innen und

¹⁰² Im Christentum existieren keine expliziten Speise- und Genussvorschriften, wohl aber fasten gläubige katholische Christen während der Fastenzeit, wohingegen im evangelischen Christentum keine Fastenzeit vorgesehen ist. Im Gegensatz zum katholischen Christentum beinhaltet der Islam weiterführende Speise- und Genussvorschriften.

¹⁰³ In der Auswertung wurden nur die Antworten der Frauen berücksichtigt.

Lehrer*innen) aller weiblichen UT und 16,7 Prozent aller muslimischen TN aus (vgl. Tabelle 42 und 43).

In der Grundgesamtheit aller muslimischen Frauen in der BRD machen die Kopftuchträgerinnen weniger als ein Drittel (28 Prozent) aus, wobei die überwiegend Anzahl der Kopftuchträgerinnen sunnitische Muslime sind, weil schiitische Muslime in der BRD weniger häufig das Kopftuch tragen und die meisten Alevitinnen das Kopftuch (religiös begründet) gar nicht tragen (vgl. BAMF 2009b, 331f.).¹⁰⁴

6.1.5 „Sozialisatorischer Sozialstatus“

157 UT (98,7 Prozent) haben die Fragen „Welchen Beruf übt(e) ihr Vater aus?“ und „Welchen Beruf übt(e) ihre Mutter aus?“ beantwortet, indem sie 163 Angaben gemacht haben. Die Ursache, dass die Anzahl der Angaben die Summe der UT übersteigt, ist u.a. ihrem Aufwachsen in transnationalen¹⁰⁵ und transkulturellen¹⁰⁶ gesellschaftlichen Räumen geschuldet, die einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Lebens- und Sozialisationsrealität einer beträchtlichen Zahl von „Arbeitsmigrant*innen“ und ihrer Nachkommen hat(te), die ab dem Jahre 1955 in die BRD eingewandert sind. Im Zuge dessen wurde, bei einem Teil der „Migrant*innen“, der Wohnort wiederholt von dem elterlichen „Herkunftsstaat“ in die BRD und wieder zurück gewechselt. Die Gründe für diese Trans- und Pendelmigration¹⁰⁷ liegen

¹⁰⁴ Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, „dass zwar ein deutlich positiver Zusammenhang zwischen Gläubigkeit und dem Tragen des Kopftuchs besteht (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, 428). Gleichzeitig muss konstatiert werden, „dass starke Religiosität und das Tragen des Kopftuches kein Automatismus sind. Immerhin trägt jede zweite stark religiöse Muslimin kein Kopftuch (BAMF 2009b, 14f.). In einer anderen Studie wurde festgestellt, dass eine Mehrheit der befragten Muslimen (53 Prozent) und 37 Prozent der stark religiösen Musliminnen das Tragen des Kopftuchs ablehnt (vgl. Thielemann 2008, 20). Die Akzeptanz des Kopftuchs innerhalb der muslimischen Bevölkerung variiert nach Geschlecht und nach individuellem Bildungserfolg, sodass festgestellt werden kann, dass Männer im Vergleich zu Frauen weniger häufig das Kopftuch befürworten und Personen ohne jeglichem sowie mit statusniedrigem Schulabschluss das Tragen des Kopftuchs tendenziell stärker unterstützen und einfordern als Personen mit statushohen Bildungsabschlüssen (vgl. ebd., 20. Şen/Sauer 2006, S. 65.).

¹⁰⁵ Transnationalität bezeichnet im Gegensatz zu einer linear verlaufenden Migration vom „Herkunftsstaat“ in den „Zielstaat“ eine zirkulär verlaufende Migrationsbewegung, deren Kennzeichen die persistente Mobilität darstellt (vgl. Edelmann 2008, 18f.). Für eine vertiefende Analyse siehe: Kaelble et al. (2002).

¹⁰⁶ Das Konzept der Transkulturalität kritisiert die Homogenisierung und die Auffassung der monolithisch voneinander getrennten Kulturen als Fiktion. Stattdessen befürwortet dieses Konzept die Interdependenz von Kulturen (vgl. Welsch 2010). Mecheril beruft sich auf Welsch (2010) wenn er darlegt: „Welsch (...) kritisiert am von ihm klassisch genannten Kulturbegriff im Wesentlichen drei Aspekte: die behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur (...), die »völkische« Fundierung von Kultur und schließlich die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der (eigenen) Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden“ (Mecheril 2010b, 64f.). Zur Kritik an dem Transkulturalitätskonzept von Welsch siehe Mecheril/Seukwa (2006).

¹⁰⁷ Transmigration bezeichnet eine Lebens- und Arbeitsform, „(...) die nicht dauerhaft auf einen Platz fixiert ist, (...)“ (Pries 2009, 15), in deren Rahmen „auf mehrere Orte verteilte bzw. zwischen mehreren Flächenräumen sich aufspannende verdichtete Konfigurationen von sozialen Alltagspraktiken, Symbolsystemen und Artefakten“ (ebd., 53) konstituiert werden, die von Gleichzeitigkeit geprägt sind. Castro Varela/Mecheril verweisen auf die aktive und selbstbestimmte Rolle von „Migrant*innen“ in der Transmigration hin, „die nicht schlicht Spielbälle ökonomischer, politischer und rechtlicher Faktoren sind, sondern Migrationsprozesse aktiv mitbestimmen“ (ebd.

sowohl in den Rückkehrplänen der „Arbeitsmigrant*innen“, die ursprünglich nur einige wenige Jahre in der BRD bleiben und arbeiten wollten, um dann endgültig in das Herkunftsland zurückzukehren, und den legislativen Bemühungen der BRD, die ab dem Jahre 1973 darauf ausgerichtet waren, die Anzahl der „Arbeitsmigrant*innen“ zu begrenzen bzw. zu minimieren (vgl. Fereidooni 2012b). Zum anderen liegt die Ursache, dass es mehr Berufsangaben als UT gibt, in dem Umstand, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von „Migrant*innen“ in der BRD, aufgrund der fehlenden Anerkennung ihrer, im Ausland erworbenen, Bildungs- und Berufsabschlüsse (vgl. Kapitel 7.3.8.2 und Kapitel 8.3.8.) entweder keinen anerkannten Bildungstitel besitzt bzw. nicht in ihrem ursprünglich ausgeübten Beruf arbeiten darf und somit in der BRD in einem neuen Tätigkeitsfeld beschäftigt ist, welches oftmals einen sozialen Abstieg der Familien zur Folge hat (vgl. BAMF 2011, 42. Hummitzsch 2013, o.S.).

In Bezug auf die Berufstätigkeit der Väter der UT ist anzumerken, dass die Hälfte (50,3 Prozent) der UT in einem Haushalt aufgewachsen ist, in dem der Vater Arbeiter war, wobei die ungelerten Arbeiter 25,5 Prozent und die Facharbeiter 24,8 Prozent ausmach(t)en. Die übrigen 49,7 Prozent der angegebenen Antworten verteilen sich wie folgt: Angestellter (19,7 Prozent), Selbständiger (10,8 Prozent), Sonstiger Beruf (8,9 Prozent), Beamter (6,4 Prozent)¹⁰⁸, mehrere Berufsgruppen (3,8 Prozent). Zwei UT (1,3 Prozent) haben diese Frage nicht beantwortet (vgl. Tabelle 44, 45 und 46). In Anbetracht dieser Befunde lässt sich konstatieren, dass die überwiegende Anzahl der UT in einem Haushalt sozialisiert worden ist, der als sozial schwach und „bildungsfern“¹⁰⁹ bezeichnet werden kann. Berufsgruppen, für die

2010, 52). Für weitergehende Analysen zu Transmigration siehe auch: Siouti (2013) und Berchem (2011). Die Begriffe Trans- und Pendelmigration werden häufig synonym oder einander ergänzend gebraucht, wie beispielsweise bei Schellenberger (2011, 197) und auch bei Castro Varela/Mecheril (2010, 52).

¹⁰⁸ Insgesamt haben elf UT angegeben, dass ihr Vater als Beamter beschäftigt ist bzw. war. Die differenzierte Auswertung der väterlichen Berufsangaben ergab allerdings, dass die Mehrheit der Väter, insgesamt sieben, nicht in der BRD, sondern im Ausland verbeamtet ist bzw. war. Lediglich die Väter von zwei UT sind bzw. waren in Deutschland verbeamtet. Die Angabe von zwei weiteren UT konnte im Nachhinein nicht rekonstruiert werden, sodass diese Angaben nicht eindeutig klassifiziert werden können. Der Prozentsatz derjenigen Väter, die in der BRD als Beamter arbeiten bzw. gearbeitet haben beträgt, innerhalb der Gruppe der UT, die angegeben haben, dass ihre Väter Beamte sind bzw. waren, 18,2 Prozent. Wird der Prozentsatz der nicht eindeutigen Angaben (18,2 Prozent) nicht separat beurteilt, sondern zu dem erstgenannten Wert hinzugerechnet, ergibt sich eine Prozentzahl von 36,4. Demnach ist bzw. war die Mehrheit der Väter (63,6 Prozent) nicht in der BRD verbeamtet, sondern in einem anderen Staat. Werden die o.g. Werte bei der Ermittlung aller väterlichen Berufsangaben berücksichtigt, sind 4,6 Prozent aller UT in einem Haushalt aufgewachsen, in dem der Vater in der BRD verbeamtet ist bzw. war. Dieser Prozentsatz beinhaltet allerdings die eindeutig zuordenbaren und die nicht zuordenbaren Werte. Werden nur die eindeutigen Informationen zugrunde gelegt, beläuft sich der Wert lediglich auf 1,2 Prozent.

¹⁰⁹ Der Begriff „bildungsfern“ wird im Duden (o.J., o.S.) folgendermaßen definiert: „nicht auf Bildung hin ausgerichtet; nicht an Bildung interessiert“; Beispiel: ein bildungsfernes Elternhaus“. Diese Wortbedeutung ist kritikwürdig, weil Studien, die die Bildungsaspiration „allochthoner“ Eltern untersuchten (vgl. El-Mafaalani 2016 i.E. 2012. Tepecik 2010. Hummrich 2009. Zölch et al. 2009. Raiser 2007. Siminovskaia 2007) zum einen festgestellt haben, dass die Bildung der Nachkommen in den meisten „allochthonen“ Elternhäusern, auch bei

eine (teilweise) akademische Bildung vorauszusetzen ist wie leitende Angestellte und Beamte im höheren Dienst sind in den elterlichen Haushalten der UT unterrepräsentiert, wohingegen „statusniedrige“ Berufe, in denen kein oder ein formal niedriger Bildungs- und Berufsabschluss Voraussetzung ist, in den elterlichen Haushalten der UT überrepräsentiert sind.

Die o.g. Daten des väterlichen Berufsstatus der UT sind mit der allgemeinen Datenlage zur beruflichen Stellung von „Migrant*innen“ im Arbeitsmarkt vergleichbar, weil circa die Hälfte (47,3 Prozent) aller Männer „mit Migrationshintergrund“ Arbeiter sind,¹¹⁰ während sich mehr als ein Drittel (38,8 Prozent) als Angestellte und jede achte Person (12,3 Prozent) als Selbständige betätigen. Der Anteil von Beamten ist vergleichsweise gering und beträgt 1,4 Prozent (vgl. BAMF 2011, 42). Die statistische Auswertung der Beschäftigung nach Wirtschaftszweigen verdeutlicht, dass der Anteil „deutschstämmiger“ Personen, die als Arbeiter tätig sind, rund ein Drittel (30,7 Prozent) beträgt, wohingegen knapp die Hälfte (47,8 Prozent) ebenjener Personengruppe angestellt und jede siebte Person (14,2 Prozent) selbständig ist. Der Anteil der verbeamteten „autochthonen“ Erwerbstätigen beträgt 7 Prozent (vgl. BAMF 2011, 42).

Bei der Berufstätigkeit der Mütter der UT ergibt sich eine ähnliche Berufsstruktur wie bei den Vätern, wenn auch mit anderen Besonderheiten. Jede dritte Mutter (30,6 Prozent) arbeitet(e) in einem sonstigen Beruf (oder gab die Berufsgruppe „sonstiger Beruf“ in Kombination mit einer anderen Berufsgruppe an), wobei anzumerken ist, dass von den 48 UT, die eine solche Angabe getätigt haben, 38 (79,2 Prozent) angeben haben, dass ihre Mütter Hausfrauen waren bzw. sind.¹¹¹ Die übrigen 20,8 Prozent der Mütter, die in dieser Gruppe inkludiert sind, gehen einer anderen Tätigkeit nach. Die zweithäufigste Berufsgruppe (29,3 Prozent) ist die der Arbeiterin, wobei 23,6 Prozent ungelernete Arbeiterinnen und 5,7 Prozent Facharbeiterinnen sind. Fast jede dritte UT (27,4 Prozent) gibt an, dass ihre Mutter Angestellte ist oder war.

Eltern, die selbst keine bzw. eine statusniedrige formale Bildung genossen haben, eine wichtige Rolle spielt, sodass die Eltern „mit Migrationshintergrund“ teilweise eine höhere Bildungsaspiration aufweisen als „autochthone“ Eltern, die denselben sozioökonomischen Status aufweisen. Zum anderen unterstützen die meisten Eltern „mit Migrationshintergrund“ ihre Kinder - so weit es ihre ideellen und ökonomischen Ressourcen zulassen - damit diese bildungserfolgreich werden. Außerdem sollte in Anbetracht der staatlicherseits reglementierten Anerkennungspraxis ausländischer Bildungs- und Berufsabschlüsse eine Differenzierung stattfinden zwischen faktischer Bildungsferne im Sinne der Abwesenheit von (statushohen) Bildungs- und Berufszertifikaten und der artifiziellen Bildungsferne im Sinne der Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Bildungs- und Berufszeugnisse.

¹¹⁰ Diesbezüglich ist auf die Heterogenität der Arbeitsmarktbeteiligung und der beruflichen Positionierung innerhalb des Arbeitsmarktes innerhalb der fokussierten Gruppe der „Migrant*innen“ hinzuweisen. In diesem Kontext ist es jedoch nicht möglich, diese Differenzen in allen Punkten zu verdeutlichen. Für eine präzisere Analyse, die nicht nur den Status „Migrationshintergrund“, sondern auch die Aufenthaltsdauer, den (elterlichen) Geburtsstaat und das Alter der entsprechenden Personen berücksichtigt siehe BAMF (2011) und BI (2014).

¹¹¹ Wenn die Angabe „Hausfrau“ als eigenständige Berufsgruppe geführt würde, betrüge ihr Anteil 24,2 Prozent.

Weitere 6,4 Prozent geben die Berufsgruppe ihrer Mutter mit Beamtin an¹¹² und 3,2 Prozent der Mütter sind oder waren selbständig. Zwei UT zogen es vor, diese Frage nicht zu beantworten (vgl. Tabelle 47 und 48).

Im Hinblick darauf, dass über die Hälfte der UT (53,5 Prozent) angeben, dass ihre Mütter als Hausfrauen, ungelernete Arbeiterinnen oder Facharbeiterinnen arbeiten oder gearbeitet haben, ist die Beschäftigungsstruktur der Mütter vergleichbar mit der Beschäftigungsstruktur der Väter, denn auch bei den Müttern ist die Mehrheit in einem statusniedrigen, bildungsfernen und einkommensschwachen bzw. gänzlich einkommenslosen Berufsbereich beschäftigt. Auch bei den Müttern der UT ist bzw. war nur ein Bruchteil (6,4 Prozent) als Beamtinnen tätig. Hingegen übersteigt die Anzahl der Mütter, die als Angestellte arbeiten, die der angestellten Väter. Die Anzahl der angegebenen Berufe beträgt bei den Müttern 163, wobei ebenfalls zwei UT keine Angaben machten. Ebenso wie bei den Vätern spielen Trans- bzw. Pendelmigration, sowie die mangelnde Anerkennung im Ausland erworbener Berufsabschlüsse eine wesentliche Rolle für die Ursachenbenennung der Beschäftigungsstruktur und der Anzahl der Berufsnennungen.

Unterschiede zwischen dem mütterlichen Berufsstatus der UT und der allgemeinen Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen „mit Migrationshintergrund“ lassen sich sowohl in Bezug auf die Quantität als auch bezüglich der Qualität der Arbeitsmarktbeteiligung ausmachen: So geht nur knapp die Hälfte (52,8 Prozent) aller Frauen „mit Migrationshintergrund“ einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis nach, sodass bei der Grundgesamtheit aller Frauen „mit Migrationshintergrund“ der Beruf der Hausfrau überwiegt (vgl. BAMF 2011, 24), wohl aber ist dieser Anteil weitaus höher als der entsprechende Anteil bei den Müttern der UT. Zudem überwiegt bei der Grundgesamtheit aller Frauen „mit Migrationshintergrund“ das Angestelltenverhältnis (58,7 Prozent). Eine Gemeinsamkeit in der Beschäftigungsstruktur zwischen den Müttern der untersuchten Gruppe und aller Frauen „mit Migrationshintergrund“ ist der Anteil von Arbeiterinnen der 32,5

¹¹² Zwölf UT haben angegeben, dass ihre Mütter als Beamtinnen arbeite(te)n. Die differenzierte Analyse dieser Information hat ergeben, dass die Mütter von sechs UT nicht in der BRD, sondern in einem anderen Staat verbeamtet sind bzw. waren und vier in Deutschland der Tätigkeit als Beamtinnen nachgehen. Die Werte zweier UT konnten im Nachhinein nicht rekonstruiert werden, sodass diese Informationen nicht eindeutig sind. In Prozentzahlen ausgedrückt sind bzw. waren – innerhalb der Gruppe der UT, die angegeben haben, dass ihre Mütter Beamtinnen sind bzw. waren – 50 Prozent der Mütter nicht in Deutschland verbeamtet, wohingegen 33,3 Prozent in der BRD als Beamtinnen arbeite(te)n. Die Angabe von 16,7 Prozent der UT kann nicht eindeutig zugeordnet werden, aber selbst bei der kumulierten Widergabe der beiden letztgenannten Werte, sind bzw. waren die Hälfte (50 Prozent) der Mütter in der BRD verbeamtet, während die andere Hälfte der Mütter in einem anderen Staat als Beamtinnen beschäftigt sind bzw. waren. Werden alle o.g. Werte bei der Ermittlung der mütterlichen Berufsangaben berücksichtigt, sind 3,2 Prozent der UT in einem Haushalt aufgewachsen, in dem die Mutter in der BRD verbeamtet ist bzw. war. Dieser Prozentsatz beinhaltet allerdings die eindeutig zuordenbaren und die nicht zuordenbaren Werte. Werden nur die eindeutigen Informationen zugrunde gelegt, beläuft sich der Wert auf 2,1 Prozent.

Prozent beträgt. 7 Prozent aller weiblichen „allochthonen“ Erwerbstätigen sind selbständig und 1 Prozent sind verbeamtet.

Auch bei den erwerbstätigen „autochthonen“ Frauen überwiegt das Angestelltenverhältnis (71,7 Prozent). Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen dem Beruf der Grundgesamtheit aller Frauen „mit und ohne Migrationshintergrund“ und den Berufen der Mütter der UT ist der prozentuale Anteil der Selbständigen (7,5 Prozent). Im Gegensatz zur Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Frauen sind „autochthone“ Frauen vergleichsweise unterdurchschnittlich als Arbeiterinnen beschäftigt (14,3 Prozent). Im Vergleich zu „migrationsanderen“ Frauen sind „deutschstämmige“ Frauen häufiger verbeamtet (5,4 Prozent) (vgl. BAMF 2011, 42f.).

Die kumulierte Darstellung der Berufe der Väter und der Mütter aller UT verdeutlicht folgendes Bild: Vier von zehn UT (40,7 Prozent) sind in einem Haushalt aufgewachsen, in dem beide Elternteile ungelernete Arbeiter*innen oder Facharbeiter*innen sind oder waren. Die Eltern jeder*jedes vierten UT (23,9 Prozent) sind oder waren Angestellte. Elternteile, die einen sonstigen Beruf aufweisen, machen bei den UT 20,9 Prozent aus und nur ein geringer Anteil der UT ist in einem Haushalt aufgewachsen, in dem mindestens ein Elternteil selbständig (7,4 Prozent) bzw. verbeamtet war (7 Prozent)¹¹³ (vgl. Abbildung 5).

Werden die Daten zur elterlichen Berufsstellung der UT mit den Daten der Grundgesamtheit aller Lehrkräfte in der BRD verglichen, so fällt auf, dass die These vom Lehrer*innenberuf als klassischer Aufsteiger*innenberuf¹¹⁴ bei den Erstgenannten verifiziert werden kann, weil die meisten dieser Personen in einem Haushalt aufgewachsen sind, in dem kein Elternteil Akademiker*in war bzw. ist. Im Gegensatz dazu ist die o.g. These in ihrer Pauschalität für die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte zu falsifizieren, weil der Lehrer*inberuf nur für die männlichen Grund-, Haupt- und Realschullehrer als klassischer Aufsteiger*innenberuf zu bezeichnen ist, wohingegen der Beruf der Gymnasiallehrkraft seit jeher von Personen

¹¹³ Insgesamt haben 23 UT angegeben, dass mindestens ein Elternteil verbeamtet ist bzw. war. Die differenzierte Auswertung hat ergeben, dass die Mehrheit der verbeamteten Väter und/oder Mütter (56,5 Prozent) diesen beruflichen Status nicht in der BRD, sondern in einem anderen Staat besitzt bzw. besaß. 21,7 Prozent der Väter und/oder Mütter der UT ist/sind bzw. war/waren in der BRD verbeamtet und die Angabe von weiteren 21,7 Prozent der UT kann nicht rekonstruiert werden. Werden die beiden letztgenannten Prozentzahlen kumuliert dargestellt, sind bzw. waren weniger als die Hälfte (43,4 Prozent) der Eltern bzw. der Elternteile in der BRD verbeamtet. Werden die o.g. Werte bei der Ermittlung der elterlichen Berufsangaben berücksichtigt, sind 3,04 Prozent der UT in einem Haushalt aufgewachsen, in dem mindestens ein Elternteil in der BRD verbeamtet ist bzw. war. Dieser Prozentsatz beinhaltet allerdings die eindeutig zuordenbaren und die nicht zuordenbaren Werte. Werden nur die eindeutigen Informationen zugrunde gelegt, beläuft sich der Wert auf 1,5 Prozent.

¹¹⁴ Von Bildungsmobilität bzw. -aufstieg kann gesprochen werden, wenn Kinder das Bildungsniveau ihrer Eltern übertreffen, insbesondere, wenn sich die jeweilige Bildungsmobilität bzw. der individuelle Bildungsaufstieg überproportional zur gesamtgesellschaftlichen Bildungsexpansion verhält. Bildungsaufsteiger*innen werden von El-Mafaalani folgendermaßen definiert: Personen „die (1) aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, (2) in materiell knappen Verhältnissen und in einem benachteiligten Wohnumfeld aufgewachsen sind, (3) einen akademischen Abschluss erlangt haben und (4) beruflich etabliert sind (ebd. 2012, 14).

ausgeübt wurde, deren Eltern Akademiker waren (vgl. Treptow 2006. Enzelberger 2001. Terhart et al. 1994).

6.1.6 „Daten für den qualitativen Teil der Studie“

Wie bereits erwähnt, ist diese Studie sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegt. Eine Möglichkeit, geeignete Interviewpartner*innen zu finden, ist, im Fragebogen abzufragen, ob sich die UT mit einem anonymisierten Interview einverstanden erklären. Die Frage „Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden?“ bildete die vorletzte des Fragebogens. In der letzten Frage wurden die UT, die ihre Interviewbereitschaft bestätigten, gebeten, ihre Email-Adresse zu hinterlassen, um mit einer begründeten bzw. spezifischen Auswahl ebenjener Personen, nach Abschluss des quantitativen Teils der Studie, ein problemzentriertes Interview zu führen.

Der Umstand, die Interviewpartner*innen aus dem Pool der bereits im Fragebogen untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen auszuwählen, birgt mindestens zwei Vorteile: Zum einen lassen sich die Informationen, die sich aus dem quantitativen Teil der Studie ableiten lassen, für die Entwicklung des Leitfragebogens nutzen und die Informationen über die UT erleichtert die Auswahl der Interviewpartner*innen. Zum anderen ist die Zeitersparnis in Bezug auf die Akquise potentieller Interviewpartner*innen, infolge der Fragebogenbefragung ein nicht zu unterschätzender Faktor.

Ihre Interviewbereitschaft bestätigten sechs von zehn der UT (63 Prozent). Drei von zehn UT (37 Prozent) haben die Bereitschaft, ein Interview zu führen, negiert und 8,2 Prozent (13) haben diese Frage nicht beantwortet (Vgl. Tabelle 49).

Die geschlechtsspezifische Verteilung der Interviewbereitschaft ist ausgeglichen und weist keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf, weil jeweils sechs von zehn Referendarinnen und Lehrerinnen (62,6 Prozent) sowie Referendare und Lehrer (63,8 Prozent) ihre Interviewbereitschaft bekunden (vgl. Tabelle 50).

Die Hälfte der UT (59,1 Prozent) hat keine Email-Adresse hinterlassen, obwohl sich unter diesen 94 UT 28 Personen befanden, die angegeben haben, ein Interview führen zu wollen. Die Email-Adressen von 19 dieser 28 UT, die es versäumt haben, ihre Mail-Adresse zu hinterlassen, ist bekannt, während die Kontaktdaten von neun UT nicht rekonstruiert werden konnte. Insgesamt haben vier von zehn UT (40,9 Prozent) eine Email-Adresse hinterlassen (vgl. Tabelle 51).

6.1.7 Ergebnisdiskussion

Die UT sind mehrheitlich Frauen (67,9 Prozent) und acht von zehn der UT (82,8 Prozent) sind im Geburtszeitraum von 1970-1989 geboren, wobei die männlichen UT im Durchschnitt älter sind als die weiblichen UT. Dem geringen Alter entsprechend, verfügen sieben von zehn UT (73,5 Prozent) über eine Berufserfahrung von unter sieben Jahren.

Sechs von zehn UT (62,7 Prozent) arbeiten in Schulformen, in der die Hochschulreife erlangt werden kann und das beliebteste Unterrichtsfach ist Deutsch, welches von circa jeder*jedem sechsten UT (15,8 Prozent), alleinig oder in Kombination mit einem oder weiteren Fächern, unterrichtet wird. Die Mehrheit der UT (53,7 Prozent) arbeitet in einer Großstadt mit einer Einwohner*innenzahl von mehr als 100.000 Personen aber weniger als 1.000.000 Einwohner*innen.

Vier von zehn UT (44,8 Prozent) sind in Deutschland geboren und circa sechs von zehn UT (57,2 Prozent) sind entweder in der BRD oder in einem anderen Mitgliedsstaat der EU zur Welt gekommen. Deshalb besitzen fast zwei Drittel aller UT (69,2 Prozent) alleinig die deutsche Staatsbürgerschaft und mehr als acht von zehn UT (86,3 Prozent) besitzt entweder die deutsche Staatsbürgerschaft oder die Staatsbürgerschaft eines EU-Staates. Die am häufigsten vertretene Staatsangehörigkeitskombination ist die deutsch-türkische mit 5,1 Prozent. Jede*r siebte UT (13,7 Prozent) besitzt die Staatsangehörigkeit eines Nicht-EU-Staates.

Die häufigste Muttersprache, die von den UT dieser Untersuchung genannt wurde, ist die Türkische, die von ca. einem Drittel (28,5 Prozent) aller UT gesprochen wird. Dementsprechend ist die prominenteste Muttersprachekombination die deutsch-türkische, die von sieben Prozent aller UT als Muttersprachen angegeben wird.

Acht von zehn UT (81,6 Prozent) sprechen eine Muttersprache(n) bzw. eine -kombination, die im deutschen Schulwesen einen eher marginalen Bildungswert genießt, weil sie im deutschen Schulwesen (bislang) nicht oder nur peripher institutionell verankert ist. Die Analyse der individuell eingeschätzten Sprachkompetenz ergibt, dass sechs von zehn UT (61 Prozent) ihre deutschen Sprachkenntnisse als sehr hoch bezeichnen und 62 Prozent der UT nicht akzentsprachig sind. Allerdings bestehen bezüglich der individuellen Akzentsprachigkeit im Deutschen erhebliche Unterschiede zwischen den UT: Während acht von zehn der russischsprachigen UT (84,6 Prozent) und sieben von zehn der polnischsprachigen UT (71,4 Prozent) angeben, einen Akzent zu besitzen, bezeichnen sich acht von zehn (80 Prozent) der türkischsprachigen UT als akzentfrei im deutschen Sprachgebrauch.

Wie bereits dargestellt, kann die eher abstrakte Selbsteinschätzung der individuellen Religiosität mithilfe der beiden Aussagen, die sich a) auf die Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungs Vorschriften, sowie b) auf den Gottesdienstbesuch beziehen, akzentuiert werden, sodass sich ein differenzierteres Bild der individuellen religiösen Orientierung bzw. der alltagsbezogenen bzw. lebensweltlichen Religionsauslegung der UT nachzeichnen lässt.

Bezüglich der Konfession ist festzuhalten, dass sich mehr als vier von zehn (45,8 Prozent) UT dem Islam zuordnen. Obwohl fast sechs von zehn UT (58,8 Prozent) angeben, religiös zu sein, befolgt nur jede vierte Person (40,6 Prozent), die Genuss- und Kleidungs Vorschriften der jeweiligen Religion und mehr als vier von zehn UT (44 Prozent) besucht den jeweiligen Gottesdienst. Somit kann konstatiert werden, dass die Minderheit der UT, eine institutionalisierte und orthodoxe Form der Religionsauslegung im Alltag praktiziert, wobei es diesbezüglich konfessionelle Unterschiede gibt: Während sich die Mehrheit der muslimischen UT (58,8 Prozent) als religiös bezeichnet und sowohl die Genuss- und Kleidungsnormen ihrer Religion befolgt (60,9 Prozent) als auch das Hochamt besucht (56,1 Prozent), bezeichnet sich die Mehrheit der UT christlichen Glaubens zwar auch als religiös (69,2 Prozent), doch nur eine Minderheit befolgt die Genuss- und Kleidungsnormen ihrer Religion (26,2 Prozent) und besucht den Gottesdienst (43,5 Prozent).

Das Kopftuchtragen spielt für mehr als neun von zehn weiblichen UT (92,2 Prozent) im Allgemeinen und für acht von zehn weiblichen UT muslimischer „Herkunft“ (83,3 Prozent) keine Rolle. Das Kopftuchtragen kommt bei der muslimischen Gesamtbevölkerung (28 Prozent) im Vergleich zu den untersuchten muslimischen UT (16,7 Prozent) fast halb so häufig vor.

Die Hälfte der UT (50,3 Prozent) gab an, dass ihre Väter entweder ungelernete Arbeiter oder Facharbeiter sind bzw. waren. Dieser Wert ist mit der Berufsstellung der Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Männer vergleichbar und liegt über dem Wert aller „autochthonen“ Männer in der BRD.

Mehr als die Hälfte der Mütter (53,5 Prozent) der UT sind bzw. waren entweder Hausfrauen, ungelernete Arbeiterinnen oder Facharbeiterinnen. Verglichen mit der Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Frauen in der BRD ist der Anteil der Hausfrauen bei den Müttern der UT unterdurchschnittlich, während der Prozentsatz derjenigen Mütter der UT, die als Arbeiterinnen tätig sind bzw. waren vergleichbar ist mit der Gruppe aller „allochthonen“ Frauen. Die kumulierte Analyse stellt fest, dass vier von zehn Eltern (40,7 Prozent) der UT entweder als ungelernete Arbeiter*innen oder Facharbeiter*innen tätig sind bzw. waren. Somit

kann die These, wonach der Lehrer*innenberuf ein klassischer Aufsteiger*innenberuf ist, für die UT bestätigt werden.

Circa sechs von zehn UT (63 Prozent) haben ihre Bereitschaft bekundet, ein anonymisiertes Interview zu führen, wobei in der Interviewbereitschaft kein Geschlechterunterschied festzustellen ist. Vier von zehn UT (40,9 Prozent) haben darüber hinaus ihre Email-Adresse angegeben, um für ein Interview kontaktiert zu werden.

6.2 Erfahren die Untersuchungsteilnehmer*innen (rassistische) Diskriminierung?¹¹⁵

Die erste *spezifisch-diskriminierungsrelevante* Frage ist die Selbsteinschätzung der UT bezüglich der erlittenen Diskriminierung (6.2.1), die zugleich als Filterfrage¹¹⁶ fungiert, weil die sieben nachfolgenden Fragen nur von denjenigen UT beantwortet wurden, deren Antwort positiv ausfiel. Die *spezifisch-diskriminierungsrelevanten Daten* werden thematisch gruppiert präsentiert, beginnend mit den ersten sieben Kategorien, die sich jeweils durch eine einfache Abfrage operationalisieren lassen und die folgenden Inhaltsbereiche aufweisen: Zeitpunkt der Diskriminierungserfahrung (6.2.2), Nennung der diskriminierenden Person (6.2.3), Art der Diskriminierungserfahrung (6.2.4), Häufigkeit der Diskriminierung (6.2.5), Auswirkung der Diskriminierungserfahrung auf den Gemütszustand der diskriminierten Person (6.2.6), Reaktion auf die Diskriminierungserfahrung (6.2.7), tatsächliche Hilfeleistung (6.2.8) und die gewünschte Hilfeleistung im Fall der Diskriminierung (6.2.9).

Anschließend wird die Kategorie des Benachteiligungsempfindens untersucht (6.2.10), welches durch die beiden Aspekte „Herkunft“¹¹⁷ und Leistung operationalisiert wird. Die Kategorie des Benachteiligungsempfindens wurde auch von denjenigen UT beantwortet, die bei der ersten Frage angegeben haben, keinerlei Diskriminierungserfahrung gemacht zu

¹¹⁵ Vor dem Hintergrund des in Kapitel 1.4 dargestellten Paradigmas, das in dieser Studie forschungsleitend ist und besagt, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von den erfahrenen Verletzten bzw. vom Verletzten her zu untersuchen, dient die subjektiv-bedeutsame Perspektive der von rassistischer Diskriminierung primär Betroffenen als Grundlage dieser Forschungsarbeit. Deshalb werden die nachfolgenden Angaben, der im Fragebogen untersuchten Personen, als subjektiv-bedeutsame sowie diskriminierungs- und rassismusrelevante Tatsache verstanden.

¹¹⁶ Filterfragen dienen zum einen dazu, bestimmte UT, die spezifische Merkmale aufweisen, zu fokussieren und von anderen UT, die jene Merkmale nicht aufweisen, zu selektieren. Zum anderen ist es mithilfe von Filterfragen möglich, selektierten UT differenziertere Fragen zu stellen und somit den Verlauf der Fragebogenbearbeitung zu steuern. In dieser quantitativen Studie besaß die Frage: „Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?“ eine Filterfunktion, um erstens diejenigen UT, mit bzw. ohne Diskriminierungserfahrungen voneinander unterscheiden zu können und um zweitens den diskriminierten UT spezifische Fragen in Bezug auf ihre Erfahrungen stellen zu können, die von jenen UT, die angaben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, übersprungen wurden. Für eine ausführliche Beschäftigung mit der Erstellung von Fragebögen eignen sich Porst (2009), Kirchhoff et al. (2010), Raithel (2008).

¹¹⁷ Wie in Kapitel 2.2.2 dargelegt, bezieht sich diese Fragestellung auf rassismusrelevante Sachverhalte, sodass in der Analyse dieser spezifischen Fragestellung auf die im Fragebogen genannte Formulierung der „Diskriminierungserfahrung“ zugunsten der Benennung „Rassismuserfahrungen“ verzichtet wird.

haben.¹¹⁸ Die zweite Kategorie der *spezifisch-diskriminierungsrelevanten Daten* stellt die Kategorie des Expert*innentums bezüglich des Lehrer*innenberufs¹¹⁹ dar (6.2.11), die untersucht, ob und inwiefern die UT von a) Eltern „deutschstämmiger“ Schüler*innen, b) Eltern „mit Migrationshintergrund“, c) „Deutschstämmigen“ Schüler*innen und d) Schüler*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“ als Expert*innen anerkannt und als solche wahrgenommen werden oder nicht.

6.2.1 Selbsteinschätzung bezüglich der (rassistischen) Diskriminierung

Die Frage „Haben Sie im Kontext ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?“, wurde von allen UT (159) beantwortet. Die Mehrheit von ihnen (60,4 Prozent) bejaht und die Minderheit (39,6 Prozent) negiert diese Frage. Somit hat die Mehrheit der untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mindestens eine diskriminierende bzw. rassistische Erfahrung erlitten (vgl. Tabelle 52).

Die nachfolgenden Fragen (vgl. Kapitel 6.2.2-6.2.9), die sich auf die spezifischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beziehen, werden nur von denjenigen 93 UT beantwortet, die im Fragebogen angegeben haben, in ihrer Tätigkeit als Referendar*in bzw. Lehrer*in Diskriminierungserfahrungen erlitten zu haben.

6.2.2 Zeitpunkt der (rassistischen) Diskriminierung

Drei der 93 UT, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten haben, beantworteten die Frage „In welchem beruflichen Stadium haben Sie die Diskriminierungserfahrungen gemacht?“ nicht. Bei dieser Frage hatten die UT die Möglichkeit, sich zwischen zwei Antwortalternativen zu entscheiden, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Mehrheit (45,2 Prozent) der UT gab an, sowohl im Referendariat als auch in der Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Weitere 40,9 Prozent der UT haben solche Erlebnisse nur im

¹¹⁸ Wie bereits in Kapitel 4 dargelegt, werden im qualitativen Teil dieser Studie nicht nur UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen untersucht, sondern auch UT, die angeben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, interviewt. Um Erkenntnisse des quantitativen Teils dieser Studie für die Erhebung und Auswertung der qualitativen Untersuchung nutzen zu können, wurden diese Fragen allen UT gestellt.

¹¹⁹ Expert*innentum gründet sich darauf, ein*e Expert(e)*in zu sein. Der Terminus „des Experten wird in der soziologischen Literatur unterschiedlich thematisiert, da es sich einerseits um einen konstruierten Status handelt, der den Befragten aufgrund der jeweiligen Forschungsfrage zugeschrieben wird. Andererseits verfügen diese professionellen Spezialisten in ihrem Handlungsfeld aufgrund ihrer Position und ihren Erfahrungen über einen objektiven Wissensvorsprung“ (Edelmann 2008, 69). Für eine vertiefende Problematisierung des Sachverhalts des Expert*innentums und der*des Expert(in)(en) siehe: Stehr/Grundmann (2010). Im diesem Kontext wird das Expert*innentum der jeweiligen Expertin/des jeweiligen Experten (Referendar*in bzw. Lehrer*in) auf das pädagogische und fachspezifische Professionswissen bezogen (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, 34f.).

Referendariat erlitten und 14 Prozent haben angegeben, solche Erfahrungen nur in der Zeit als ausgebildete Lehrkraft gemacht zu haben (vgl. Tabelle 53).

Aus diesen Daten leiten sich folgende Erkenntnisse ab: Im Allgemeinen werden Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowohl in der Referendariatszeit als auch im Berufsstadium als ausgebildete Lehrkraft gemacht. Im Speziellen und bei separierter Analyse spielt die Phase des Vorbereitungsdienstes jedoch eine wesentlich entscheidendere Rolle für das Erleiden von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen als das Berufsstadium ausgebildeter Lehrkräfte, weil ca. dreimal so viele UT angeben, alleinig in ihrer Referendariatszeit (rassistisch) diskriminiert worden zu sein als UT, die angeben, nur im Berufsstadium als ausgebildeten Lehrkraft ebensolche Erfahrungen gemacht zu haben.¹²⁰ Werden die Daten kumuliert dargestellt, ergibt sich folgendes Bild: Fast neun von zehn UT (86,1 Prozent) wurden bzw. werden entweder nur im Referendariat oder sowohl im Referendariat als auch als ausgebildete Lehrkraft (rassistisch) diskriminiert, wohingegen nur 13,9 Prozent angeben, dass das Referendariat keinerlei Rolle bezüglich ihrer Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gespielt hat bzw. spielt.

6.2.3 Nennung der (rassistisch) diskriminierenden Person

Die UT hatten bei der Frage „Von wem ging die Diskriminierung aus?“ die Möglichkeit, fünf Antwortkategorien anzukreuzen sowie zusätzlich eine selbst gewählte Antwort niederzuschreiben. Die 96 UT konnten außerdem Mehrfachnennungen vornehmen. Diese Möglichkeit wurde, angesichts der 194 Angaben, die hinterlassen wurden, wahrgenommen. Im Sinne der Anschaulichkeit der Ergebnispräsentation wird in der folgenden Datenauswertung zunächst auf die meistgenannten Einzelwerte Bezug genommen, bevor die differenzierte Analyse präsentiert wird, die sowohl die Einzelwerte als auch Antwortkombinationen gemeinsam dargestellt: Während 35,1 Prozent der UT angaben, von ihren Kolleg*innen (rassistisch) diskriminiert worden zu sein, entfielen 30,4 Prozent der ebensolcher Erfahrungen auf die Vorgesetzten. Mit 16,5 Prozent und 11,3 Prozent hingegen sind die Schüler*innen und die Eltern der Schüler*innen eher unterrepräsentiert, wenn es um die (rassistische) Diskriminierung der UT geht. 6,7 Prozent der UT gaben an, dass keine der o.g. Personengruppen für ihre (rassistischen) Diskriminierungen verantwortlich war. Diese

¹²⁰ Der Befund, dass die Zeit des Referendariats eine prominente Rolle bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ spielt, deckt sich mit Erkenntnissen von Georgi et al. (2011, 216).

Personengruppe gab stattdessen eine frei formulierte Antwort (vgl. Abbildung 6).¹²¹ Kumuliert dargestellt kann für die Analyse der Einzelwerte konstatiert werden, dass die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT in ca. zwei Drittel der Fälle (65,5 Prozent) von Kolleg*innen und Vorgesetzten ausgehen, wohingegen Schüler*innen und deren Eltern knapp ein Drittel (27,8 Prozent) der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen verursachen.

Die differenzierte Datenauswertung, die sowohl die Einzelwerte als auch die Antwortkombinationen berücksichtigt, weist ähnliche Werte aus, wobei, aufgrund der detaillierten Antwortberücksichtigung, 96 Antworten statt 194 Angaben der UT in der Datenauswertung Berücksichtigung finden: Fast jede*r vierte UT (24 Prozent) benennt seine*ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten als die maßgeblichen (rassistisch) diskriminierenden Personen, wohingegen nur etwa jede*r achte UT (12,5 Prozent) auf die Kombination der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten verweist. Mehr als jede*r zehnte UT (11,5 Prozent) gibt nur die Vorgesetzten als die vermeintlich (rassistisch) diskriminierenden Personen an. Jeweils 7,3 Prozent der UT verweisen darauf, nur von ihren Kolleg*innen und der Kombination aus Schüler*innen und Kolleg*innen (rassistisch) diskriminiert worden zu sein und 5,2 Prozent verweist auf keine der o.g. Gruppen. 4,2 Prozent der UT benennt alleinig ihre Schüler*innen, sowie die Kombination aus Kolleg*innen und Eltern der Schüler*innen als Verantwortliche für ihre Diskriminierungserfahrung, wohingegen Schüler*innen und ihre Eltern; Vorgesetzte und die Eltern der Schüler*innen; Kolleg*innen und keine der o.g. Gruppen; Kolleg*innen, Vorgesetzte und Eltern der Schüler*innen, sowie die Kombination aus Schüler*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzte und Eltern der Schüler*innen jeweils von 3,1 Prozent der UT benannt werden. Mit jeweils 2,1 Prozent sind die Eltern der Schüler*innen und die Kombination aus Kolleg*innen, Vorgesetzten und keine der o.g. Gruppen eher nachrangig für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT. Die Kombination aus Schüler*innen, Kolleg*innen und

¹²¹ Die Analyse der Angabe „keine der o.g. Gruppe, sondern...“ hat ergeben, dass sich acht UT von ihren Vorgesetzten diskriminiert (ge)fühl(t)(en) (haben) (entweder von Schulleiter*innen, Fachleiter*innen oder Ausbildungslehrer*innen), vier UT eine Behörde (z.B. die Bezirksregierung) angaben und eine UT von einer Kollegin bzw. einem Kollegen (rassistisch) diskriminiert worden ist. Werden die Antworten in die Gesamtanalyse einbezogen, so sind die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von den folgenden Personen bzw. Institutionen ausgegangen: Kolleg*innen (35,6 Prozent), Vorgesetzte (34,5 Prozent), Schüler*innen (16,5 Prozent), Eltern der Schüler*innen (11,3 Prozent), Behörden (2,1 Prozent) (vgl. Abbildung 7). Fachleiter*innen sind Lehrer*innen, die an Schulen und an ZfsLs bzw. Studienseminaren Referendar*innen ausbilden. Für den Zeitraum des Referendariats sind die Leiter*innen der ZfsLs bzw. Studienseminare die Vorgesetzten der Referendar*innen und sind diesen somit weisungsbefugt (vgl. MSW NRW 2011, § 6). Die Fachleiter*innen beurteilen die Referendar*innen gemeinsam mit den Ausbildungslehrer*innen und die Ausbildungskoordinator*innen, die in den Schulen für die Ausbildung der angehenden Lehrer*innen verantwortlich sind (vgl. ebd., § 11).

Eltern; den Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern der Schüler*innen und keiner der o.g. Gruppen; den Kolleg*innen, Vorgesetzten, Eltern der Schüler*innen und keiner der o.g. Gruppen, sowie den Schüler*innen, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Eltern der Schüler*innen und keine der o.g. Gruppen wird von einem Prozent der UT als Hauptverantwortliche für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen genannt (vgl. Tabelle 54).

Die kumulierte Darstellung der differenzierten Auswertung weist darauf hin, dass die meisten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (42,8 Prozent) entweder alleinig von Kolleg*innen oder von Vorgesetzten oder von einer Kombination aus Kolleg*innen und Vorgesetzten ausgehen. Außerdem ist festzustellen, dass in 13 der 14 erwähnten Antwortkombinationen entweder Kolleg*innen oder Vorgesetzte als Einzelnennungen oder gemeinsam Erwähnung finden. Die einzige Antwortkombination der UT, die weder Kolleg*innen oder Vorgesetzte, noch eine Kombination beider Personengruppen bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen anführt, ist die der Schüler*innen und ihrer Eltern, wobei die Größenordnung dieser Antwort mit 3,1 Prozent vergleichsweise gering ausfällt.

Der Umstand, dass mehrheitlich Kolleg*innen und/oder Vorgesetzte für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Lehrkräfte „mit Zuwanderungsgeschichte“ verantwortlich sind, erscheint im Hinblick auf die, im Rassismus inhärente Machtkomponente, nicht weiter verwunderlich. Die ausgebildeten Lehrkräfte befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Vorgesetzten, sodass letztgenannte Personen eine gewisse Macht über erstgenannte haben. Beispielsweise sind die Schulleiter*innen in NRW direkte Vorgesetzte des Kollegiums. Als weisungsbefugte und dienstvorgesetzte Personen, können die Schulleiter*innen Abmahnungen aussprechen und die maßgebliche Rolle bei der Einstellung und Beförderung von Lehrer*innen bekleiden (vgl. MSW NRW 2013, § 21).

In Anbetracht dessen, dass das Referendariat als eine Phase der verstärkten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen „allochthoner“ Lehrkräfte geschildert wird, kann darauf geschlossen werden, dass Fachleiter*innen, Ausbildungslehrer*innen, Ausbildungsleiter*innen und Schulleitungen, sprich diejenigen, die die angehenden Lehrer*innen ausbilden bzw. über einen Zeitraum von anderthalb bzw. zwei Jahren begleiten und/oder bewerten, maßgeblich für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen verantwortlich sind, weil die auszubildenden Referendar*innen zu den o.g. Personengruppen in einem direkten Macht- und Abhängigkeitsverhältnis stehen.

Neben Vorgesetzten, die, qua Amt, mit mehr Macht ausgestattet sind und die für Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen maßgeblich verantwortlich sind, spielen die

Kolleg*innen, die ggf. dieselbe berufliche Position bekleiden und somit über vergleichbare Machtressourcen verfügen und innerhalb vergleichbarer Hierarchieverhältnisse einzuordnen sind, trotzdem eine wesentliche Rolle für Erfahrungen der (rassistischen) Diskriminierung. Gerade der Umstand, dass es keinen Macht- und Hierarchieunterschied zwischen „autochthonen“ und „allochthonen“ Kolleg*Innen gibt, könnte eine weitere Teilursache für Diskriminierungen und Rassismus am Arbeitsplatz sein, weil zum einen die (rassistisch) diskriminierenden Personen auf Augenhöhe mit den (rassistisch) diskriminierten Personen agieren und somit keinerlei Restriktionen und Sanktionen bezüglich ihrer Aussagen oder Taten befürchten müssen. Zum anderen könnten die kollegialen (rassistischen) Diskriminierungen ihre Ursache darin haben, dass die „allochthonen“ Kolleg*innen als (zusätzliche und illegitime) Konkurrent*innen wahrgenommen werden (vgl. ADS 2013b. Mansel et al. 2012. Peucker 2010. Rüssmann et al. 2010. Bertelsmann Stiftung 2009. Rommelspacher 1998), die im Verteilungskampf um schuleigene Ressourcen wie Budgets für die Anschaffung neuer Schulmaterialien und Schulausstattung und im Konkurrenzkampf um Beförderungen „besiegt“ werden müssen.¹²²

¹²² Der Gedanke, dass Konkurrenzsituationen um knappe Ressourcen dazu führen können, dass es zu Diskriminierungen und Rassismus kommt, basiert auf dem Konzept der relativen Deprivation (Stouffer et al. 1949). Gemäß dieser Theorie bildet das Gefühl „einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem, was man hat, und dem, wozu man sich berechtigt fühlt [den, Anm.d.Verf.] Auslöser für intergrupale Vergleiche“ (Kühnel et al. 2005, 255). Diese sozialen Vergleiche der Konkurrent*innen untereinander, die ihnen „den erlittenen oder drohenden Statusverlust“ vor Augen führen, können „gemäß der Sündenbock-Theorie“ (Zerger 1997, 114) dazu beitragen, dass Menschen (rassistisch) diskriminiert werden (vgl. ZfTI 2011. Bergmann 1994). Die damit einhergehende „Defizitthese“ interpretiert, „rassistische Orientierungen als Reaktion auf materielle (...) Mängel“ (Holzkamp/Rommelspacher 1991, 33). So weist Nassehi Rassismus als Resultat um knappe Güter aus (ebd., 1995, 458) und Miles weist auf die Konstruktion des „illegitimen, konkurrierenden Anderen“ (ebd. 1992, 109) durch Mehrheitsangehörige hin, wenn es zu einem Wettbewerb um Wohnraum und Arbeitsplätze kommt; auch Heitmeyer (2012, 116). Nieke (2000, 103). Scholz (2000, 56f.) teilen diese Ansicht. Kritiker einer solchen Argumentation wenden erstens ein, dass Rassismus historisch zwar mit wirtschaftlicher Ausbeutung einherging, jedoch nicht allein auf Konkurrenzsituationen um knappe Güter bzw. auf wirtschaftliche Ausbeutung reduziert werden kann, weil neben der wirtschaftlichen Verwertung auch politische Einflussfaktoren eine Rolle spiel(t)en (vgl. Miles 1992, 132). Zweitens führen die Kritiker der Deprivations- bzw. Defizitthese an, dass rassistische Diskriminierung auch in Staaten stattgefunden hat und stattfindet, deren Wirtschaftsformen nicht kapitalistisch organisiert sind bzw. waren (vgl. Waibel 2014. Miles 1992). Bibouche/Held haben in ihrer Studie nachgewiesen, dass Rassismus in der BRD nicht in einem Zusammenhang mit wirtschaftlicher Deprivation stehen muss (ebd. 2011, 269). In diesem Zusammenhang kritisiert Terkessidis die Annahme, dass Rassismus bei Arbeiter*innen stärker ausgeprägt sein soll als bei Akademiker*innen (vgl. Terkessidis 2004, 33), gleichzeitig verweist er auf „unterschiedliche Formen des rassistischen Wissens (...) die nach Schichtzugehörigkeit variieren (...)“ (ebd., 83). Diese unterschiedlichen Formen rassistischen Wissens, je nach sozialer Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau, spielen auch in der Studie von Scherschel eine Rolle. Sie belegt zum einen, dass ihre Interviewpartner*innen, die dem Arbeitermilieu angehören im Gegensatz zu jenen aus einem akademischen Milieu Rassismus „eher unverhohlen“ (ebd. 2006, 204) (re)produzieren, wobei die untersuchten Milieugruppen ähnliche rassistusrelevante Einstellungen vertreten. Zum zweiten, weist Scherschel darauf hin, dass die Deprivationsthese für die Mitglieder*innen der untersuchten Arbeiter*innenmilieus eine stärkere Rolle spielt als für die untersuchten Akademiker*innen (vgl. ebd., 231f.). Rassistisches Wissen bezeichnet die Wissensbestände über sozial konstruierte *Rassen*. Das rassistische Wissen führt dazu, die eigene Gesellschaft und die eigene sozial konstruierte „weiße“ *Rasse* als anderen Gesellschaften und anderen sozial konstruierten *Rassen* überlegen anzusehen. Bereits Kleinkinder besitzen rassistisches Wissen und benutzen dieses Wissen, um sich selbst und ihr soziales Umfeld zu kategorisieren (vgl. Eggers 2005). Das rassistische Wissen wird beispielsweise mithilfe

Die Gründe, warum Schüler*innen und deren Eltern seltener als die o.g. Personengruppen als (rassistisch) Diskriminierende in Erscheinung treten, liegt zum einen an dem ungleichen Abhängigkeits- und Machtverhältnis zwischen (angehenden) Lehrer*innen, Schüler*innen und deren Eltern, in dem die (angehenden) Lehrkräfte qua Amt und Weisungsbefugnis sowohl von den Schüler*innen als auch von deren Eltern als die machtvollere Personengruppe wahrgenommen werden (vgl. Wippermann et al. 2013, 37f.). Diese Hierarchie basiert darauf, dass sowohl Schüler*innen als auch deren Eltern ein großes Interesse an ihrem eigenen Bildungserfolg bzw. dem ihrer Kinder haben und dementsprechend diejenigen, die für die Notenvergabe verantwortlich sind, nicht direkt (rassistisch) diskriminieren bzw. indirekt unter Druck setzen (können) oder es nicht tun, um keinen schlechten Eindruck zu hinterlassen.

Zudem ist die Kontaktzeit von Eltern und Lehrer*innen sehr gering (Elternsprechtage, elterliche Begleitung des Klassenausflugs, Mithilfe bei Festen) und zumeist sind diese Angebote des gegenseitigen Austauschs für die Elternseite fakultativ, sodass Eltern die Begegnungen mit (angehenden) Lehrkräften ihrer Kinder vermeiden können.

6.2.4 Art der (rassistischen) Diskriminierung

Die 96 UT hatten bei der Frage „Von welcher Art der Diskriminierung waren Sie betroffen?“ Die Möglichkeit, zwischen drei Antwortkategorien zu wählen, wobei die ersten beiden Antwortmöglichkeiten, zur besseren Unterscheidung, mit jeweils einer Erklärung versehen wurden und die dritte Kategorie mit der Möglichkeit der offenen Beantwortung ausgestattet war. Zudem konnte eine Mehrfachnennung vorgenommen werden. Alle UT haben diese Frage beantwortet.

Die differenzierte Auswertung, die sowohl die Einzelnennungen als auch alle möglichen Kombinationen darstellt, verweist darauf, dass jede*r vierte UT (25 Prozent) von einer Kombination aus direkter und indirekter (rassistischer) Diskriminierung¹²³ betroffen ist bzw. war. Die zweithäufigste (rassistische) Diskriminierungsart ist bzw. war die der alleinigen indirekten Diskriminierung, die ebenfalls fast jede*r vierte UT (24 Prozent) erlitten hat,

rassistischer Wörter (vgl. Arndt/Ofuately-Alazard 2011), Kinder- und Schulbücher (vgl. Bönkost 2014, Eggers 2013, Marmer/Sow 2015, Marmer 2016 i.E.), Reiseliteratur (vgl. Staszczak 2014) und der Medienberichterstattung (vgl. Lösing 2014, Schaubühne Berlin 2012) (re)produziert. In diesem Kontext spricht Wolfgang von dem „visuellen Speicher“ (ebd., 2016 i.E.) eines jeden Menschen, der rassistisches Wissen beinhalten kann. Demnach ist rassistisches Wissen kein falsches bzw. begrenztes Wissen. Vielmehr stellt das rassistische Wissen Individuen „ein Interpretationsangebot zum Verstehen sozialer Vorgänge (z.B. Arbeitslosigkeit, soziale Konflikte, kriegerische Auseinandersetzungen) bereit und bietet ihnen eine Option, soziale Welt mittels rassistisch konstruierter Kategorien zu strukturieren“ (Scherschel 2006, 12).

¹²³ Offen geäußerte Beleidigungen, Beschimpfungen und Drohungen wurden als direkte Diskriminierungen bezeichnet, während die indirekte Diskriminierung mit den folgenden Aussagen dargestellt wurde: „Die Kolleg*innen vermeiden den Kontakt zu mir“. „Ich fühle mich im Kollegium isoliert“. „Für mich gelten andere/strengere Regeln als für andere Lehrer*innen“.

wohingegen die alleinige direkte (rassistische) Diskriminierung jede*r achte UT (12,5 Prozent) als Diskriminierungsart angab. Den dritthöchsten Wert erzielte die sonstige (rassistische) Diskriminierung, die ungefähr von jede*r sechsten UT (15,6 Prozent) genannt wurde. Die übrigen Nennungen bezogen sich auf die Kombination von indirekter (rassistischer) Diskriminierung und sonstiger Art (13,5 Prozent); direkter (rassistischer) Diskriminierung, indirekter Diskriminierung und sonstiger Art (8,3 Prozent) sowie auf direkte Diskriminierung und sonstiger Art (1,0 Prozent) (vgl. Tabelle 55).

Kumuliert präsentiert lässt sich konstatieren, dass die UT vornehmlich von einer Kombination aus indirekter und direkter (rassistischer) Diskriminierung als auch von der alleinigen indirekten (rassistischen) Diskriminierung betroffen sind bzw. waren, weil sich mit diesen beiden Kategorien fast die Hälfte (49 Prozent) der erlittenen Erfahrungen belegen lässt. Im Hinblick darauf, dass von der indirekten (rassistischen) Diskriminierung fast jede vierte*r UT (24 Prozent) betroffen ist, erscheint diese Form der Benachteiligung die Wichtigste zu sein (vgl. Tabelle 56). Diese Erkenntnis weist darauf hin, dass im Berufskontext von (angehenden) Lehrkräften klandestine, subtile und/oder institutionelle (rassistische) Diskriminierungen vorrangiger stattfinden als alleinige direkte, unverhohlene (rassistische) Diskriminierung.

6.2.5 Häufigkeit der (rassistischen) Diskriminierung

Die Frage „Wie häufig wurden Sie in der o.g. Weise diskriminiert?“ wurde von 94 der 96 UT beantwortet. Bei der Beantwortung dieser Frage hatten die UT die Möglichkeit, unter fünf Antwortkategorien zu wählen, wobei jeder Kategorie eine spezifische Bandbreite der (rassistischen) Diskriminierungshäufigkeit integriert wurde. Mehrfachnennungen waren ausgeschlossen.

41,5 Prozent der UT waren der Meinung, ab und zu (mehr als dreimal aber weniger als siebenmal) (rassistisch) diskriminiert worden zu sein. Jede*r fünfte UT (21,3 Prozent) wurde selten (zwei bis dreimal) und jede*r sechste UT (16 Prozent) häufig (siebenmal aber weniger als zehnmal) Opfer von (rassistischer) Diskriminierung. Ungefähr doppelt so viele UT (13,8 Prozent) gaben an, sehr häufig (mehr als zehnmal) (rassistisch) diskriminiert worden zu sein, im Vergleich zu jenen, die angaben, sehr selten (bis zu einem Mal) (rassistische) Diskriminierung erfahren zu haben (7,4 Prozent).

Kumuliert präsentiert lässt sich feststellen, dass die gelegentliche (rassistische) Diskriminierung am Häufigsten auftritt (41,5 Prozent), wohingegen circa jeweils ein Drittel (29,8 Prozent bzw. 28,7 Prozent) der UT angab, häufig/sehr häufig bzw. selten/sehr selten (rassistisch) diskriminiert worden zu sein (vgl. Abbildung 8).

6.2.6 Psychische Auswirkungen der (rassistischen) Diskriminierung

Dieser Untersuchungsgegenstand wurde ermittelt, indem die UT gebeten wurden, die Aussage „Die Diskriminierungserfahrung hat sich negativ auf meinen Gemütszustand ausgewirkt!“ in Form einer fünfstufigen Skala zu beurteilen, wobei 1 die volle Übereinstimmung („Stimme voll zu“) und 5 die völlige Ablehnung („Stimme gar nicht zu“) verdeutlicht. Mehrfachnennungen waren nicht vorgesehen. Alle UT haben diese Frage beantwortet.

43,8 Prozent der UT stimmten der Aussage voll zu. Jede*r vierte UT (26 Prozent) stimmte dieser Auffassung zu und ungefähr jede*r fünfte UT (18,8 Prozent) bejahte dieses Statement teilweise. Die Minderheit der UT stimmte dieser Ansicht nicht (8,3 Prozent) bzw. gar nicht zu (3,1 Prozent) (vgl. Tabelle 58).

Kumuliert lassen sich die Aussagen folgendermaßen bewerten: Fast neun von zehn UT (88,5 Prozent) bejahen diese Aussage und nur einer von zehn UT (11,5 Prozent) negiert diese Ansicht, sodass angenommen werden kann, dass die (rassistische) Diskriminierung im Berufskontext bei fast allen UT zu einer teilweisen bzw. vollständigen negativen Auswirkung auf den Gemütszustand (ge)führt (hat) (vgl. Tabelle 59).¹²⁴

6.2.7 Reaktion auf die (rassistische) Diskriminierung

Die Frage „Wie haben Sie auf die Diskriminierungserfahrung reagiert?“ wurde operationalisiert, indem sechs Antworten zur Auswahl standen, wobei Mehrfachnennungen zugelassen waren und die letzte Antwortmöglichkeit eine offene Darstellungsform ermöglichte. Alle 96 UT beantworteten diese Frage, indem sie 198 Antworten bzw. Antwortkombinationen ankreuzten und/oder niederschrieben.

In einem ersten Schritt wird zunächst auf die Auswertung der meistgenannten Einzelwerte eingegangen, bevor in einem zweiten Schritt die differenzierte Datenanalyse dargestellt wird: Jede*r dritte UT (30,8 Prozent) hat sich Freund*innen anvertraut und fast genauso viele UT (27,8 Prozent) haben mit ihren Kolleg*innen über ihre Erlebnisse gesprochen.¹²⁵ Fast jede*r fünfte UT (18,2 Prozent) hat die Vorgesetzten zu Rate gezogen und ungefähr jede*r sechste UT (15,7 Prozent) hat eine anderweitige Reaktion gezeigt.¹²⁶ Jede 15. UT hat gar nicht

¹²⁴ In Bezug auf psychische Belastungen, die durch Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen entstehen siehe: Yeboah (2016 i.E.). ADB Köln et al. (2011). Velho (2011a) (2011b). Decker et al. (2010). Igel et al. (2010). Noh et al. (2009). Ong et al. (2009). Pascoe/Richman (2009). Prasad (2008). (2009). Uslucan (2009). Hutson (2007). Smith et al. (2007). Krieger (2003). Ayim (1997). Ridley (1984).

¹²⁵ Zu dem Umstand, dass die Kolleg*innen sowohl eine prominente Stellung bei der (rassistischen) Diskriminierung als auch bei Hilfestellungen im Zuge (rassistischer) Diskriminierung der UT einnehmen, siehe Broek, die anmerkt: „Daß ein und dieselbe Person sowohl Verbündete als auch Gegnerin sein kann, ist keineswegs paradox, sondern abhängig von der jeweiligen Form der Unterdrückung“ (ebd. 1993, 10).

¹²⁶ Die differenzierte Auswertung der Angabe „sonstige Reaktion“ hat folgende Ergebnisse zur Folge: Mehr als jede vierte Lehrkraft (28,1 Prozent) hat das Gespräch gesucht oder hat keine weiterführende Angabe zu ihrer

reagiert (6,6 Prozent) und nur zwei UT (1 Prozent) haben Anzeige erstattet (vgl. Abbildung 9).

Die differenzierte Analyse der Daten, die sowohl die Auswertung der einzelnen als auch die der kombinierten Antwortmöglichkeiten berücksichtigt, indem sie (trotz Mehrfachnennung) jede*r der 96 UT eine einzige spezifische Antwortkategorie zuordnet, stützt die bereits dargestellten Befunde: Fast jede*r sechste UT (15,6 Prozent) vertraut sich einer Kombination aus Freund*innen und Kolleg*innen an und weitere 12,5 Prozent ziehen die Kombination aus Freund*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzten zu Rate, wenn es um (rassistische) Diskriminierungserfahrungen geht. Auch der dritthöchste Wert, belegt die o.g. Darstellung, weil sich jede*r zehnte UT (10,4 Prozent) alleinig Freund*innen anvertraut. 8,3 Prozent der UT reagieren jeweils anderweitig auf die (rassistische) Diskriminierungserfahrung oder sie sprechen mit einer Kombination aus Kolleg*innen und Vorgesetzten und 6,3 Prozent reagieren jeweils gar nicht oder, indem sie eine sonstige Reaktion zeigen und mit Freund*innen und Kolleg*innen sprechen. Auf die nachfolgenden Einzelwerte entfallen jeweils weniger als 5 Prozent der Antworten, deswegen wird auf eine differenzierte Darstellung aller Antwortmöglichkeiten verzichtet und stattdessen nur darauf hingewiesen, dass nur 2,1 Prozent der UT alleinig ihren Vorgesetzten vertrauen, 3,1 Prozent alleinig ihre Kolleg*innen zu Rate ziehen, aber 10,4 Prozent angeben, nur mit ihren Freund*innen gesprochen zu haben bzw. sprechen (vgl. Tabelle 60).

Die differenzierte Analyse der Daten macht deutlich, dass die 96 UT 24 unterschiedliche Antwortmöglichkeiten gegeben haben, die allerdings unterschiedlich oft präferiert werden. Während Freund*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte in jeweils 13, 12 und elf Antwortmöglichkeiten zu finden sind, ist die Antwort „Anzeige erstattet“ nur in zwei Antwortkombinationen gefallen. Kumuliert dargestellt kann festgestellt werden, dass sowohl bei der Auswertung der Einzelwerte als auch bei der differenzierten Datenanalyse die drei meistgenannten Bezugspersonen Freund*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte sind, wenn die UT über ihre (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen reden. In 55,1 Prozent aller Antwortkombinationen wurden diese drei Personengruppen, entweder alleinig oder in Kombination miteinander, als Ansprechpartner*innen benannt.

Die Gründe, weshalb Freund*innen einen wichtigen Stellenwert bei der Bewältigung erlittener (rassistischer) Diskriminierungserfahrungen einnehmen, liegt zum einen an der

Reaktionsweise getätigt. Jede*r sechste Lehrer*in (15,6 Prozent) hat sich einen Rechtsbeistand gesucht bzw. Klage erhoben und zwei Lehrkräfte (6,2 Prozent) haben ihre Erlebnisse innerhalb ihrer Familie besprochen. Die folgenden Antwortkategorien wurden jeweils von einer Lehrkraft (3,1 Prozent) niedergeschrieben: Religionsglaube, Gewerkschaft, Personalrat, Öffentlichkeit, psychologischer Beistand, Gespräch wurde verlangt, hat aber nicht stattgefunden und Antwort war nicht zuordenbar (vgl. Abbildung 10).

vorhandenen Vertrauensbasis zwischen den UT und ihren Freund*innen, da die Hemmschwelle, über negative Erfahrungen zu sprechen, mit langjährigen Bezugspersonen, die u.U. ähnliche Erfahrungen gemacht haben, niedriger ist, als die unangenehmen Sachverhalte mit „fremden“ Personen zu teilen. Zum anderen weist die Beliebtheit dieser „informellen Kanäle“, deren Akteur*innen institutionell nicht in die Erlebnisse eingebunden sind, darauf hin, dass die bisherigen Möglichkeiten sich offiziell, sprich auf dem Dienstweg, gegen Diskriminierung und Rassismus zur Wehr zu setzen nicht erfolgsversprechend sind (vgl. Phillip/Starl 2013). Die Nutzung „inoffizieller Kanäle“ aber auch die marginale Anzahl der UT, die eine Anzeige gegen die Verursacher*innen ihrer (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, ist ein Beleg dafür, dass eine erhebliche Anzahl von Diskriminierung und Rassismus betroffenen Lehrer*innen, die Ausweglosigkeit einer offiziellen Beschwerde für wahrscheinlich hält. Die Ursachen hierfür könnte in einer Kombination aus Abhängigkeits- und Machtverhältnissen zwischen (rassistisch) Diskriminierten und (rassistisch) Diskriminierenden liegen und zudem in der indirekten, subtilen und institutionellen Art und Weise der (rassistischen) Diskriminierung begründet sein, die schwer nachzuweisen ist.

Die Gruppe der Vorgesetzten nimmt sowohl eine wichtige Position bei der Ausübung (rassistischer) Diskriminierung als auch bei der Bewältigung ebensolcher Erlebnisse ein. Wobei die Anzahl der UT, die sich alleinig an ihre Vorgesetzten wendet, marginal ist. Stattdessen werden die Vorgesetzten oftmals in Kombination mit anderen Personengruppen zurate gezogen. Es kann nur vermutet werden, mit welcher Personengruppe die von (rassistischer) Diskriminierung betroffenen UT zuerst Kontakt aufnehmen. Möglich wäre es, dass die UT zunächst mit Freund*innen über Ihre Erfahrungen sprechen und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten anvertrauen. Höchstwahrscheinlich aber sind die Vorgesetzten nicht die primären Ansprechpartner*innen der UT, wenn es um (rassistische) Diskriminierung geht. Diese Annahme wird durch die differenzierte Auswertung bestärkt, wonach 63,4 Prozent aller Antwortmöglichkeiten die Personengruppe der Freund*innen enthalten; 55 Prozent die Kolleg*innen inkludieren und 38,4 Prozent auf die Vorgesetzten als Ansprechpartner*innen bezüglich (rassistischer) Diskriminierungserfahrungen verweisen.

6.2.8 Tatsächliche Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung

Die Frage „Wer hat Ihnen in der konkreten Situation geholfen?“ wurde mithilfe von sechs Antwortvorgaben operationalisiert, wobei eine Antwort die Möglichkeit enthielt, eine

zusätzliche Angabe niederzuschreiben. Aufgrund der Option, Mehrfachnennungen vorzunehmen, haben 93 der 96 UT, die diese Frage beantworteten, 136 unterschiedliche Antworten bzw. -kombinationen angeführt. In einem ersten Schritt werden die meistgenannten Einzelwerte präsentiert, bevor die differenzierte Datenauswertung dargestellt wird.

Jeweils ungefähr ein Drittel der UT (29,4 Prozent bzw. 28,7 Prozent) gibt an, dass ihnen niemand bzw. alleinig ihre Kolleg*innen geholfen haben. Jede*r fünfte UT (22,8 Prozent) nennt sonstige Personen,¹²⁷ die sie*ihn im Fall der (rassistischen) Diskriminierung unterstützt haben und 14 Prozent haben von ihren Vorgesetzten Hilfe erfahren. Die Schüler*innen und ihre Eltern spielen als Unterstützer*innen der UT eine marginale Rolle, weil nur 3,7 bzw. 1,5 Prozent der UT Hilfe von einer der beiden Gruppen erhielten (vgl. Abbildung 11).

Die differenzierte Datenauswertung, die sowohl die Einzelantworten als auch die Antwortkombinationen berücksichtigt, stellt fest, dass die 93 UT 16 unterschiedliche Antwortmöglichkeiten genannt haben, die sich allerdings nicht allzu von den o.g. Daten unterscheiden.

Auch in der differenzierten Datenauswertung ist die Angabe „mir hat niemand geholfen“ der meistgenannte Wert, wobei, anders als bei der Analyse der Einzelwerte diese Angabe 38,7 Prozent der gültigen Antworten ausmacht und circa dreimal so hoch ausfällt wie die zweithöchste Nennung (12,9 Prozent), die darauf verweist, dass „sonstige Personen“ geholfen haben. Jeweils jede*r zehnte UT (10,8 Prozent) hat entweder alleinig von Kolleg*innen oder von einer Kombination aus Kolleg*innen und sonstigen Personen Hilfe erhalten. Weniger als jede*r 13. UT (7,5 Prozent) erhält Hilfe von einer Kombination aus Vorgesetzten und Kolleg*innen und nur 2,5 Prozent aller UT erhalten alleinig Hilfe von Vorgesetzten. Die übrigen Einzelantworten und Antwortkombinationen liegen jeweils unter fünf Prozent und werden aufgrund der marginalen Aussagekraft nicht einzeln analysiert (vgl. Tabelle 61).

Werden die meistgenannten Antwortkategorien zusammengefasst dargestellt, ergibt sich folgendes Bild: In 43 bzw. 42,1 Prozent aller Antworten ist enthalten, dass den UT niemand bzw. Kolleg*innen geholfen haben. Sonstige Personen sind in einem Drittel (33,4 Prozent)

¹²⁷ Die spezifische Auswertung der Angabe „sonstige Personen“ hat Folgendes ermittelt: Jede*r fünfte UT (20 Prozent) hat durch die Freund*innen und jede*r sechste UT (15 Prozent) durch die Familie Hilfe erfahren, wobei weitere 15 Prozent der UT keine weiterführenden Angaben bezüglich der hilfeleistenden Personen bzw. Institutionen verschriftlichten. Zehn Prozent der UT haben die Hilfe des Personalrats in Anspruch genommen und jeweils jede*r 13. UT (7,5 Prozent) hat Hilfe vom Kollegium, der Landesregierung oder im Rahmen einer Therapie erhalten. Gewerkschaften haben fünf Prozent der UT geholfen und jeweils ein*e UT (2,5 Prozent) gibt als hilfeleistende Person bzw. Institution sich selbst, den Religionsglauben, die Bezirksregierung, das Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte oder eine Supervision an (vgl. Abbildung 12).

der Antworten inkludiert und nur jede fünfte Antwort (20,5 Prozent) beinhaltet die Vorgesetzten.

Diese Daten belegen die in Kapitel 6.2.7 aufgestellte These, wonach die Vorgesetzten oftmals, in Kombination mit anderen Personengruppen, um Rat gefragt bzw. um Hilfe gebeten werden, weil auch bei dieser Auswertung, die Vorgesetzten vornehmlich in Kombination mit anderen Personengruppen, äußerst selten alleinig, als die Hilfeleister benannt werden.

Die Befunde könnten außerdem, wie im vorherigen Kapitel, als Beleg für den Umstand herangezogen werden, dass es gegenwärtig keine oder nicht ausreichende „offizielle Kanäle“ gibt, wohin bzw. an denen sich (rassistisch) diskriminierte Referendar*innen und Lehrer*innen wenden und von denen sie Hilfe erhalten können. Zum anderen unterstützen die Daten, die auf die verhältnismäßig geringe Hilfeleistung der Vorgesetzten hinweisen, die Annahme, nach der die Art der (rassistischen) Diskriminierung vornehmlich klandestin, subtil und institutionell verläuft (vgl. Kapitel 6.2.4) und somit die bisher präsenten „offiziellen Stellen“ (beispielsweise ADS) Mühe haben, diese eindeutig zu dokumentieren und zu sanktionieren.

Diese Daten könnten aber auch die These stützen, wonach die Kolleg*innen sowohl als (rassistisch) Diskriminierende als auch als Hilfeleister*innen im Fall (rassistischer) Diskriminierungserfahrungen auftreten (vgl. Kapitel 6.2.3 und 6.2.7), sodass die Position der hilfeleistenden Kolleg*innen gestärkt werden muss.

6.2.9 Gewünschte Hilfeleistung bei (rassistischer) Diskriminierung

Die Frage „Von wem hätten Sie sich (weitere) Hilfe gewünscht?“ wurde von 85 der 96 UT beantwortet, indem, aufgrund der Option der Mehrfachnennung, 149 Antworten und Antwortkombinationen abgegeben worden sind. Es standen fünf Antwortkategorien zur Auswahl, wobei den UT zusätzlich die Möglichkeit der offenen Antwortdarstellung zur Verfügung stand.

In einem ersten Schritt werden die meistgenannten Einzelantworten präsentiert, bevor in einem zweiten Schritt auf die differenzierte Datenanalyse eingegangen wird, die allen 85 Personen jeweils eine spezielle Antwort bzw. Antwortkategorie zuweist.

Die Größenordnung derjenigen, die sich (weitere) Hilfe von ihren Vorgesetzten und Kolleg*innen gewünscht haben, ist vergleichbar miteinander und liegt bei 38,3 bzw. 35,6 Prozent. Ungefähr jede*r sechste UT (15,4 Prozent) hätte sich (weitere) Hilfe von sonstigen

Personen bzw. Institutionen gewünscht¹²⁸ und die Anzahl der UT, die diese Erwartung an Schüler*innen und ihren Eltern richten, ist mit 4,7 bzw. 6 Prozent eher marginal (vgl. Abbildung 13).

Die differenzierte Datenauswertung legt offen, dass die 85 UT insgesamt 18 Antworten und Antwortkombinationen genannt haben, in denen sich die o.g. Daten bestätigen.

Jede*r vierte UT (25,9 Prozent) hat sich (weitere) Hilfe von einer Kombination aus Kolleg*innen und Vorgesetzten gewünscht, während fast jede*r fünfte bzw. sechste UT (18,8 Prozent bzw. 16,5 Prozent) diese Erwartung alleinig an die Kolleg*innen bzw. Vorgesetzten richtete. Circa jede*r zehnte UT (9,4 Prozent) wünschte sich (weitere) Hilfe von einer sonstigen Person oder Institution oder von einer Kombination aus Kolleg*innen, Vorgesetzten und sonstigen Personen oder Institutionen (vgl. Tabelle 62).

Auch die differenzierte Datenauswertung belegt, dass die meistgenanntesten Hilferwartungen an die Vorgesetzten adressiert werden, weil 12 der 18 Antworten und Antwortkombinationen diese Personengruppe enthalten, wohingegen der Anteil der Kolleg*innen und der sonstigen Personen oder Institutionen bei neun bzw. sechs von 18 liegt.

Ausgedrückt in Prozentzahlen ergibt sich folgendes Bild: In fast zwei Drittel der Antworten und Antwortkombinationen (67,3 Prozent) war die Personengruppe der Vorgesetzten enthalten, wohingegen sechs von zehn UT (62,5 Prozent) ihre Kolleg*innen nennen und sich mehr als jede*r vierte UT (27,1 Prozent) auf die sonstigen Personen oder Institutionen beruft.

Diese Daten belegen die in Kapitel 6.2.3, 6.2.7 und 6.2.8 ausgeführten Hypothesen, wonach sich die UT „offizielle bzw. institutionell verankerte Kanäle“ wünschen, die ihnen bezüglich ihrer Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen helfen. Dies kann u.a. an der vergleichsweise geringeren Anzahl derjenigen UT, die sich (weitere) Hilfe von sonstigen Personen oder Institutionen wünschen, belegt werden, da die genannten Personengruppe(n) weder in die Schule noch in die ZfsLs bzw. Studienseminare integriert sind und ihnen somit weder in der Ausbildung (angehender) Lehrkräfte noch in der Tätigkeit ausgebildeter Lehrkräfte alltagspraktische und

-relevante Bedeutung zukommt.

Der besondere Wunsch der (weiteren) Hilfeleistungen seitens der Vorgesetzten kann zudem darauf hinweisen, dass die Führungskräfte der Schulen und der ZfsLs bzw. Studienseminare

¹²⁸ Die differenzierte Auswertung der Angabe „sonstige Personen oder Institutionen“ hat ergeben, dass sich circa vier von zehn UT (37 Prozent) (weitere) Hilfe von der Politik oder Behörden bzw. einer speziellen Antidiskriminierungsbehörde gewünscht hätten. Jeweils fast jede*r fünfte UT (18,5 Prozent) hat entweder keine spezifische Angabe gemacht oder ihre Vorgesetzten genannt. Zwei UT (7,5 Prozent) hätten sich (weitere) Hilfe von Gewerkschaften gewünscht und jeweils ein*e UT hat die folgenden Angaben getätigt: Klare gesetzliche Vorschriften, Supervision, Rechtsbeistand, Lehrer*innenverband, Initiierung einer Fortbildung „Interkulturelle Kompetenz“ für Institutionen (3,4 Prozent) (vgl. Abbildung 14).

bislang nicht ausreichend sensibilisiert für das Thema der (rassistischen) Diskriminierung von Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ sind.

Die hohe Anzahl der UT, die sich (weitere) Hilfe seitens ihrer Kolleg*innen wünschen, kann zum einen als Beleg dafür dienen, dass die Kolleg*innen gegenwärtig zu passiv sind, wenn es um Hilfestellung im Rahmen diskriminierungs- und rassismuserfahrenen Ereignisse in der Schule geht. Zum anderen kann diese Faktenlage als zusätzliches Argument für die in Kapitel 6.2.7 dargestellte Hypothese dienen, wonach es zukünftig der Ermutigung dieser bislang eher unbeteiligten Personengruppe bedarf, sich einzumischen, falls sie Zeugen von diskriminierenden und rassistischen Handlungen werden.

6.2.10 „Benachteiligungsempfinden“¹²⁹

Das spezifische Benachteiligungsempfinden der UT wurde mithilfe der beiden Aspekte „Herkunft“¹³⁰ und Leistung¹³¹ operationalisiert, die wiederum durch die Beurteilung spezifischer Aussagen messbar gemacht werden. Wie in Kapitel 6.2 erwähnt, haben nicht nur die 96 diskriminierungs- und rassismuserfahrenen UT, sondern alle 159 UT die Möglichkeit erhalten, die nachfolgenden Statements zu beurteilen bzw. die Fragen zu beantworten.

¹²⁹ Der Duden definiert „Benachteiligung“ folgendermaßen: „Übervorteilung (...) Diskriminierung“ (ebd. o.J., o.S.). „Empfindung“ wird wie folgt definiert: „Wahrnehmung durch die Sinnesorgane, sinnliche Wahrnehmung; körperliches Gefühl“ (ebd. o.J., o.S.).

¹³⁰ Bezüglich des Begriffs „Herkunft“ muss Folgendes konstatiert werden: Das begriffliche Dilemma, welches ihre Ausgangslage in dieser Aussage hat, wird von Rose im Rückgriff auf die Argumentation von Hormel (2007, 233f.) eindrücklich geschildert: „So erfordert das Zur-Anerkennung-Bringen eines Diskriminierungstatbestandes gewissermaßen notwendig nationalisierende, ethnisierende oder kulturalisierende Selbstbeschreibungen der Diskriminierten, gegen die sich der Diskriminierungsschutz gerade wenden sollte“ (Rose 2011, 220). Nationalisierende Praktiken beinhalten einen Modus der Kollektivierung, die kritikwürdig ist, weil diese Praktiken nicht das Individuum mit den spezifischen Charaktereigenschaften, sondern die vermeintliche, zugeschriebene oder faktische Nationalität der jeweiligen Person in den Vordergrund sozialer Kommunikationszusammenhänge rücken. Ethnisierung und Kulturalisierung werden von IDA e.V. folgendermaßen definiert: „Werden Unterschiede zwischen Gruppen von Menschen auf ethnische Unterschiede reduziert, wird häufig von Ethnisierung gesprochen. Selbstethnisierung ist die Selbstbeschreibung auf Grundlage ethnischer Kategorien und kann der Durchsetzung eigener Interessen oder einer Identitätspolitik dienen. Fremdethnisierung ist ein sozialer Ausschließungsprozess, der Minderheiten schafft, diese negativ bewertet und die Privilegien der Mehrheit sichert“ (ebd. o.J., o.S.). „Unter Kulturalisierung wird die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Menschen werden beispielsweise auf ihre - angebliche - »türkische Kultur« festgeschrieben. Dadurch werden Menschen in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität nicht wahrgenommen, sondern ausschließlich auf eine (vermeintliche oder tatsächliche) kulturelle Zugehörigkeit reduziert. Dass es sich hierbei häufig um Fremdzuschreibungen und nicht um die eigene subjektive Identifikation handelt, gerät bei kulturalisierenden Interpretationen der Wirklichkeit häufig aus dem Blick. Durch Kulturalisierungen werden die Dichotomisierung der Gesellschaft in Zugehörige (»Wir«) und Nicht-Zugehörige (»Die Anderen«) verstärkt (...) Zuschreibungen reproduziert“ (ebd. o.J., o.S.).

¹³¹ Der Duden (o.J., o.S.) definiert Leistung folgendermaßen: „unternommene Anstrengung und erzielttes Ergebnis“.

6.2.10.1 „Herkunft“

Die Untersuchung des „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindens erfolgte, indem die UT gebeten worden sind, die Aussage „Ich habe das Gefühl am Arbeitsplatz aufgrund meiner Herkunft benachteiligt zu werden!“ in Form einer fünfstufigen Skala zu bewerten, wobei 1 die vollständige Zustimmung („Stimme voll zu“) und 5 die völlige Ablehnung („Stimme gar nicht zu“) verdeutlicht. Mehrfachnennungen waren nicht vorgesehen.

Im Folgenden wird die Datenauswertung differenziert vorgenommen, indem erstens die Ergebnisse aller UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen präsentiert werden, zweitens alleinig die Daten der UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und drittens die Bewertungen der UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dargestellt werden.

6.2.10.1.1 „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

153 der 159 UT haben die o.g. Aussage bewertet. Mehr als sechs von zehn UT (64,1 Prozent) negieren, aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt worden zu sein. Circa zwei von zehn UT (18,3 Prozent) geben an, dieser Auffassung nicht zuzustimmen und mehr als vier von zehn UT (45,8 Prozent) stimmen dieser Aussage gar nicht zustimmen.

Mehr als ein Drittel der UT (35,9 Prozent) bejaht diese Angabe, wobei fast jede*r zehnte UT (9,2 Prozent) dieser Ansicht voll zustimmt, fast jede*r achte UT (12,4 Prozent) dieser Äußerung zustimmt und fast jede*r siebte UT (14,4 Prozent) dieser Bemerkung teilweise zustimmt (vgl. Tabelle 63 und Tabelle 64).

6.2.10.1.2 „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

61 der 63 UT, die angaben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext erlitten zu haben, beantworteten diese Frage wie folgt: Mehr als neun von zehn UT (95,1 Prozent) steht dieser Aussage ablehnend gegenüber, wobei fast acht von zehn UT (78,7 Prozent) diesem Statement gar nicht zustimmten und jede*r sechste UT (16,4 Prozent) dieser Auffassung nicht zustimmte. Drei UT bejahten diese Ansicht, wobei ein*e UT dieser Bekundung zustimmt und zwei dieser Angabe teilweise zustimmen. Kein*e UT stimmt dieser Aussage voll zu (vgl. Tabelle 65 und Tabelle 66).

Überraschenderweise lässt sich konstatieren, dass drei UT, die zuvor angaben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, der o.g. Aussage positiv

gegenüberstehen und anscheinend aufgrund ihrer „Herkunft“ am Arbeitsplatz benachteiligt worden sind bzw. werden. Aufgrund dieses Befundes müssen folgende Fragen beantwortet werden: Warum haben die Personen zuvor nicht angegeben, am Arbeitsplatz diskriminiert worden zu sein? Empfinden sie die Benachteiligung aufgrund der „Herkunft“ nicht als Diskriminierung bzw. Rassismus oder gibt es andere Gründe dafür, dass sich die UT nicht (rassistisch) diskriminiert fühlen?¹³²

6.2.10.1.3 „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

92 der 96 UT, die (rassistischen) Diskriminierungen am Arbeitsplatz ausgesetzt waren, haben diese Aussage beurteilt und fast sechs von zehn UT (56,5 Prozent) stehen dieser Annahme positiv gegenüber, wobei nicht einmal jede*r sechste UT (15,2 Prozent) dieser Meinung voll zustimmt und fast jede*r fünfte bzw. mehr als jede*r fünfte UT (19,6 bzw. 21,7 Prozent) dieser Auffassung zustimmt bzw. teilweise zustimmt. Weniger als die Hälfte der UT (43,5 Prozent) verneint diese Ansicht, indem jede*r fünfte UT (19,6 Prozent) dieser Aussage nicht zustimmt und fast jede*r vierte UT (23,9 Prozent) dieser Meinung gar nicht zustimmt (vgl. Tabelle 67 und Tabelle 68).

Bei UT, die zwar angegeben haben, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, aber trotzdem der o.g. Aussage nicht zustimmen, ist es wahrscheinlich, dass sie nicht primär aufgrund ihrer „Herkunft“, sondern aufgrund eines anderen Sachverhalts das Gefühl hegen, (rassistisch) diskriminiert worden sein.

6.2.10.1.4 „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen

Bezüglich der Selbsteinschätzung des „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindens der UT spielen die (nicht) vorhandenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen eine erklärungsrelevante Rolle. Beispielsweise weisen neun von zehn UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (95,1 Prozent) darauf hin, keine „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindungen zu haben, wohingegen der Wert für UT mit und ohne

¹³² Dieser Befund wird zum Anlass genommen, um im Verlauf der qualitativen Untersuchung zusätzlich zu denjenigen UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auch Interviews mit UT zu führen, die angegeben haben, keinerlei solcher Erfahrungen erlitten zu haben, um zu analysieren, ob sie tatsächlich keine gemacht haben. Sollte sich im Laufe der qualitativen Untersuchung herausstellen, dass diese UT Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben, kann in einem nächsten Schritt die Ursache erforscht werden, warum die UT diese Erfahrungen im Fragebogen nicht angegeben haben. Dieser Frage wird in Kapitel 7.5.4 nachgegangen. Anzumerken ist, dass dieser Untersuchungsschritt im Bewusstsein begangen wird, dass für die qualitative Forschung notwendige Prinzip der Offenheit zu berücksichtigen.

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geringer ausfällt, sodass sechs von zehn UT (64,1 Prozent) eine solche Meinung vertreten. Erwartungsgemäß liegt der Anteil von UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die der Meinung sind, am Arbeitsplatz aufgrund ihrer „Herkunft“ benachteiligt zu werden am höchsten, weil fünf von zehn ebensolche UT (56,5 Prozent) eine solche Auffassung bejahen.

Bemerkenswert ist sowohl, dass drei UT, die angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz gemacht zu haben, „herkunftsbezogene“ Benachteiligungserfahrungen angeben; als auch, dass nicht alle UT, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten haben, das Gefühl haben, dass dies aufgrund ihrer „Herkunft“ geschah. Eine ausführlichere Untersuchung dieser Sachverhalte erfolgt im qualitativen Teil der Studie.

6.2.10.2 Leistung

Die Untersuchung des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens¹³³ erfolgt, zum einen indem die UT gebeten worden sind, die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine deutschstämmigen Kolleg*innen!“ in Form einer fünfstufigen Skala zu bewerten, wobei 1 die vollständige Zustimmung („Stimme voll zu“) und 5 die völlige Ablehnung („Stimme gar nicht zu“) ausdrückt. Mehrfachnennungen waren nicht vorgesehen. Zum anderen sollten die UT eine freie Antwort auf die nachfolgende Frage „Wie äußert sich das?“ formulieren. Diese Nachfrage diente der Konkretisierung des leistungsbezogenen Benachteiligungsgefühls. Die niedergeschriebenen Antworten der UT wurden in einem ersten Schritt analysiert und in einem zweiten Schritt systematisiert. Diese systematische Darstellung der Antworten trägt entscheidend zur Konkretisierung des spezifischen leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei.

Im Folgenden wird die Datenauswertung differenziert vorgenommen, indem erstens die Ergebnisse aller UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung präsentiert werden, zweitens alleinig die Antworten der UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und drittens die Bewertungen der UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dargestellt werden.

¹³³ Für nähere Informationen zu leistungsbezogenen Benachteiligungserfahrungen aus dem Arbeitsleben von Migrant*innen im Allgemeinen siehe ADS (2013b, 257f.).

6.2.10.2.1 Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

156 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben diese Aussage bewertet, wobei die knappe Mehrheit (50,6 Prozent) diesem Statement negativ gegenübersteht, da vier von zehn UT (40,4 Prozent) dieser Meinung gar nicht zustimmen und einer von zehn UT (10,3 Prozent) dieser Auffassung nicht zustimmt. Die knappe Minderheit (49,4 Prozent), die diese Aussage bejaht, lässt sich unterteilen in ein Fünftel der UT (21,2 Prozent), die dieser Feststellung voll zustimmt, mehr als ein Sechstel der UT (17,9 Prozent), die dieser Meinung zustimmt und ein Zehntel der UT (10,3 Prozent), die diesem Ausspruch teilweise zustimmt (vgl. Tabelle 69 und Tabelle 70).

6.2.10.2.2 Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

61 der 63 UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben zur eigenen Benachteiligungsempfindung hinsichtlich ihrer Leistung eine Beurteilung vorgenommen. Mehr als drei Viertel der UT (77 Prozent) steht der Meinung negativ gegenüber, weil sieben von zehn UT (72,1 Prozent) diesem Statement gar nicht und 4,9 Prozent dieser Angabe nicht zustimmen. Knapp ein Viertel der UT (23 Prozent) bejaht diese Feststellung, weil jeweils mehr als jede*r zehnte UT (11,5 Prozent) dieser Auffassung zustimmt bzw. teilweise zustimmt (vgl. Tabelle 71 und Tabelle 72).

Der Umstand, dass 23 Prozent derjenigen UT, die zuvor angaben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, der Aussage bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens zustimmen bzw. teilweise zustimmen, ist bemerkenswert und muss, genauso wie das „herkunftsbezogene“ Benachteiligungsempfinden, innerhalb der qualitativen Untersuchung analysiert werden.

6.2.10.2.3 Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender) Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

95 der 96 UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben diese Aussage beurteilt, wobei zwei Drittel der UT (66,3 Prozent) diese Meinung positiv bewerten, indem mehr als ein Drittel der UT (34,7 Prozent) diesem Statement voll zustimmt, mehr als ein Fünftel der UT (22,1 Prozent) dieser Feststellung zustimmt und circa ein Zehntel (9,5 Prozent) dieser Ansicht teilweise zustimmt. Ein Drittel der UT (33,7 Prozent) verneint diese

Aussage, weil jede*r fünfte UT (20 Prozent) dieser Angabe gar nicht und jede*r siebte UT (13,7 Prozent) dieser Meinung nicht zustimmt (vgl. Tabelle 73 und Tabelle 74).

Die differenzierte Datenauswertung zeigt zudem auf, dass ein Drittel der diskriminierungs- und rassismuserfahrenen UT (33,7 Prozent) kein leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden besitzt.

6.2.10.2.4 Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender) Lehrer*innen

Während sieben von zehn UT (77 Prozent), die keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben, angeben, ebenfalls keine leistungsbezogenen Benachteiligungserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt zu haben, ist nur die Hälfte (50,6 Prozent) aller UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen derselben Meinung. Im Gegensatz dazu ist die Mehrheit der UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (66,3 Prozent) der Auffassung, am Arbeitsplatz leistungsbezogen benachteiligt zu werden.

6.2.10.2.5 Nachfrage: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Die Nachfrage „Wie äußert sich das?“ wurde von 68 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beantwortet, die insgesamt zehn unterschiedliche Antwortvarianten abgaben. Die Hälfte der UT (50 Prozent) ist der Meinung, dass die Ursache ihres leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens in der Anwendung „doppelter Standards“¹³⁴ zwischen ihnen und „deutschstämmigen“ Lehrenden begründet ist. Beispielsweise konstatierten die UT, dass ihre Fehler, u.a. aufgrund ihrer erhöhten Visibilität¹³⁵ am Arbeitsplatz, negativer bewertet werden als die ihrer „autochthonen“ Kolleg*innen.

¹³⁴ Standards bezeichnen u.a. rechtliche Vorgaben, die theoretisch für alle Mitglieder*innen einer Institution oder Gesellschaft bindend sind. Doppelte Standards bezeichnet die praktische Umsetzung unterschiedlicher Maßgaben, bei denen einige Mitglieder*innen von Institutionen bzw. der Gesellschaft benachteiligt, während andere bevorteilt werden.

¹³⁵ Um die wahrgenommene Empfindung der erhöhten Visibilität zu analysieren wird Scherschel zitiert, die sich auf Goffman beruft, wenn sie schreibt: „Visibilität bedeutet bei Goffman Sichtbarkeit und Wahrnehmbarkeit. Durch den Sehsinn wird das Stigma anderer am häufigsten evident (1975: 64). Hautfarbe und ethnische Zugehörigkeit gelten als phylogenetische Schemata. Die Haltung, die einer Person mit einem Stigma gegenüber eingenommen wird, zeichnet sich bei Goffman dadurch aus, dass eine stigmatisierte Person nicht als ganz menschlich wahrgenommen wird“ (Scherschel 2006, 146). Shooman definiert Stigma nach Goffman wie folgt: „Ein Stigma - ein in den Körper quasi eingeschriebenes sichtbares Zeichen - diskreditiert also den Träger in seinem sozialen Dasein und grenzt ihn oder sie durch die damit verbundene Abweichung von der Gemeinschaft der ‚Normalen‘ aus“ (ebd. 2014, 68). Bezüglich Goffmans Stigma-Konzept siehe: Goffman (1975). (1963). Als Stigma wird hier die zugeschriebene oder faktische „Herkunft“ der UT wahrgenommen, die von „weißen“

Jede*r zehnte UT (10,3 Prozent) ist der Ansicht, aufgrund ihres*seiner außerunterrichtlichen Engagements (z.B. Dolmetschen), von dem die „autochthonen“ Kolleg*innen nicht betroffen sind, benachteiligt zu werden¹³⁶ und jede*r elfte UT (8,8 Prozent) bemängelt generelle Vorurteile¹³⁷ aufgrund des „Migrationshintergrundes“. Weitere 7,4 Prozent der UT verweisen auf die mangelnde Anerkennung ihrer Leistungen seitens ihrer Kolleg*innen und Vorgesetzten. Bis auf eine*n UT, die*der darauf hinweist, dass seine*ihre Kolleg*innen nicht mit ihm*ihr zusammenarbeiten möchten und vier UT, die angeben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben bzw. zu machen, verweisen die übrigen UT auf unterschiedliche Formen der subtilen (rassistischen) Diskriminierung (vgl. Tabelle 75).

6.2.10.2.6 Nachfrage: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Nur elf der 52 UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben diese Frage beantwortet. Vier UT (36,4 Prozent) geben an aufgrund der „doppelten Standards“ benachteiligt zu werden und jeweils ein*e UT (9,1 Prozent) bemängelt das außerunterrichtliche Engagement; die mangelnde Anerkennung der Kolleg*innen und Vorgesetzten; das mangelnde Vertrauen in die Fähigkeiten als Lehrkraft und die intensive Vorbereitung auf den Unterricht. Zwei UT (18,2 Prozent) betonen, dass sie keine (rassistischen) Diskriminierungen erfahren bzw. erfahren haben (vgl. Tabelle 76).¹³⁸

deutschen Kolleg*innen und Vorgesetzten zum Anlass für die rassistische Diskriminierung erstgenannter Personen herangezogen wird.

¹³⁶ Erel weist unter Berufung auf Lutz (1991) „auf die widersprüchliche Positionierung von Migrantinnen in sozialarbeiterischen Berufen [hin, Anm.d.Verf.], die vorwiegend mit Klienten aus ethnischen Minderheiten arbeiten. Kolleginnen und andere Institutionen unterschätzen häufig ihre beruflichen Qualifikationen, zumeist werden nur ihre sprachlichen Kompetenzen anerkannt. Außerdem sind sie problematisch als Mittlerinnen gegenüber der ethnischen Gruppe positioniert: Sie werden mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert zum einen aufgrund ihrer Mitgliedschaft in den Institutionen, für die sie arbeiten, zum anderen gegenüber den Klienten, deren ethnische Gruppe sie repräsentieren sollen“ (Erel 2012, 118). Kalpaka/Mecheril weisen darauf hin, dass „Migrant/innen in quantitativ und qualitativ von Mehrheitsangehörigen dominierten Bildungszusammenhängen (...) schwer aus der Position des »lebenden Beispiels« und der »landeskundlichen Experten« herauskommen, in die sie gedrängt werden“ (ebd. 2010, 81).

¹³⁷ IDA e.V. definiert Vorurteile wie folgt: „Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber. Anderen werden dabei infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte und zumeist negative Eigenschaften zugeschrieben, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Aufladung selbst bei widersprechender Erfahrung nur schwer korrigieren lassen. Viele Vorurteile gegenüber Minderheiten (z. B. Juden, Schwarze, Sinti und Roma) sind historisch tradiert und werden in den Medien, in Schulbüchern und in der Alltagssprache reproduziert“ (ebd. o.J., o.S.). Stereotype werden von IDA e.V. folgendermaßen definiert: „Stereotype sind Kategorisierungen oder Eigenschaftszuschreibungen, mit denen alltägliche Informationen über Menschen oder Sachverhalte wahrgenommen und im Gedächtnis gespeichert werden. Sie reduzieren Komplexität und vereinfachen die Realität, bieten aber auch Orientierung in einer von unüberschaubar vielen Informationen gekennzeichneten Welt. In der Gesellschaft weitgehend bekannte Stereotype zu kennen, bedeutet nicht notwendigerweise, dass ihnen auch zugestimmt wird“ (ebd. o.J., o.S.).

¹³⁸ In Anbetracht der Tatsache, dass diese Lehrenden im Fragebogen angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, überrascht dieser Befund. Wie die

6.2.10.2.7 Nachfrage: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

57 der 96 UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben diese Frage beantwortet und mehr als die Hälfte ebenjener (52,6 Prozent) benennt „doppelte Standards“ als das wichtigste leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden, während jeweils ein Zehntel der UT (10,5 Prozent) entweder den außerunterrichtlichen Einsatz bzw. die generellen Vorurteile gegenüber dem jeweiligen „Migrationshintergrund“ moniert. Auf die mangelnde Wertschätzung seitens der Kolleg*innen und Vorgesetzten verweist jede*r 14. UT (7 Prozent) und jeweils jede*r 20. UT (5,3 Prozent) ist der Ansicht, dass mangelndes Vertrauen gegenüber ihren*seinen Fähigkeiten besteht bzw. strukturelle Ursachen für das leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden verantwortlich seien. Die übrigen Antwortkategorien sind, aufgrund ihrer Marginalität, vernachlässigbar, wobei zwei UT angaben, keine (rassistische) Diskriminierung zu erfahren (vgl. Tabelle 77).

6.2.10.2.8 Nachfrage: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden (angehender)

Lehrer*innen

Die Analyse der Nachfrage, inwiefern sich das leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden äußert, weist darauf hin, dass die Anwendung „doppelter Standards“ zwischen Lehrenden „mit und ohne Migrationshintergrund“ für die UT die wichtigste erklärende Variable darstellt. Während sich sowohl die Mehrheit der UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (52,6 Prozent) als auch die aller UT mit und ohne Diskriminierungserfahrungen (50 Prozent) darauf beruft, verweist ein Drittel der UT, die keine (rassistischen) Diskriminierungen am Arbeitsplatz erlitten haben (36,4 Prozent) auf denselben Umstand, wenn es um die Bewertung leistungsbezogener Benachteiligungsempfindungen geht.

Dementsprechend erscheint die Wirkungsmächtigkeit doppelter Standards u.a. in Form der unterschiedlichen Bewertung von Fehlern, nicht nur bei UT, die (rassistische) Diskriminierungen gemacht haben, von Wichtigkeit zu sein, sondern auch bei denjenigen UT, die angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten zu haben. Im Laufe des qualitativen Teils der Studie wird auf diesen Umstand näher eingegangen (vgl. Kapitel 7.3.3 und Kapitel 8.3.3). Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die differenzierte Auswertung klandestine und subtile Formen der Diskriminierung bestätigt hat.

Erkenntnisse des „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindens (angehender) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 6.2.10.1.2) werden auch diese Befunde im Zuge der Triangulation (vgl. Kapitel 8) mit den qualitativen Befunden analysierend verglichen.

6.2.11 „Expert*innentum“ für den Lehrer*innenberuf

Im Folgenden geht es erstens darum, festzustellen, ob die UT das Gefühl haben, von ihren Schüler*innen und deren Eltern als Expert(e)*in bzw. Lehrperson¹³⁹ anerkannt bzw. akzeptiert zu werden oder nicht. Aufgrund der möglichst differenzierten Untersuchung dieses Sachverhalts werden die drei nachfolgenden Untersuchungsgruppen (nachfolgend „UG“ genannt) identifiziert: (1) UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen; (2) UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und (3) UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Die drei UG werden getrennt voneinander auf die unterschiedlichen Analysekategorien a) „Deutschstämmige“ Schüler*innen; b) Schüler*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“;¹⁴⁰ c) Eltern „deutschstämmiger“ Schüler*innen und d) Eltern „mit Migrationshintergrund“, bezogen. Im Sinne einer vielschichtigen Untersuchung wird die Datenauswertung differenziert vorgenommen, indem zunächst die Analyse der jeweiligen UG und der spezifischen Analysekategorie präsentiert wird (horizontale Analyse) und in einem zweiten Schritt die Auswertung der unterschiedlichen UG und Analysekategorien miteinander vergleichend dargestellt wird (vertikale Analyse).

Demnach bilden die drei o.g. UG mit der Analysekategorie „Deutschstämmige“ Schüler*innen das erste Untersuchungssetting (im Folgenden „US“ genannt). Das zweite US umfasst die drei o.g. UG mit der Analysekategorie Schüler*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“. Das dritte US beinhaltet die drei o.g. UG und die Analysekategorie Eltern „deutschstämmiger“ Schüler*innen und das vierte US impliziert die drei o.g. UG und die Analysekategorie Eltern „mit Migrationshintergrund“.

Im Rahmen der ersten horizontalen Analyse werden zunächst die ersten beiden Analysekategorien getrennt voneinander betrachtet. Nachfolgend werden im Zuge der zweiten horizontalen Analyse die dritte und vierte Analysekategorie individuell ausgewertet, bevor im Zuge der ersten vertikalen Analyse die ersten beiden Analysekategorien und im Rahmen der zweiten vertikalen Analyse die letzten beiden Analysekategorien vergleichend analysiert werden.

Jede horizontale Analyse ist als Zwischenfazit formuliert und am Schluss dieses Kapitels findet sich eine Zusammenfassung aller Ergebnisse.

Die Untersuchung des Expert*innentums erfolgt zum einen, indem die UT gebeten worden sind, die folgenden Aussagen a) „Meiner Meinung nach werde ich von meinen

¹³⁹ Im Folgenden sind mit „Lehrende*r“ oder „Lehrperson“ sowohl ausgebildete Lehrer*innen als auch Referendar*innen gemeint.

¹⁴⁰ In diesem Kontext wird die Sichtweise der untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen fokussiert. Ergänzend zu den im Folgenden präsentierten Ergebnissen können die Befunde von Rotter sein, die die Schüler*innenperspektive in den Mittelpunkt rückte (vgl. ebd. 2014, 230f.).

„deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt!“; b) „Meiner Meinung nach werde ich von meinen Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Expert(e)*in anerkannt!“; c) „Ich habe das Gefühl, dass mich ‚deutschstämmige‘ Eltern meiner Schüler*innen als Lehrperson akzeptieren!“ und d) „Ich habe das Gefühl, dass mich Eltern meiner Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Lehrperson akzeptieren!“ in Form einer fünfstufigen Skala zu bewerten, wobei 1 die vollständige Zustimmung („Stimme voll zu“) und 5 die völlige Ablehnung („Stimme gar nicht zu“) ausdrückt. Mehrfachnennungen waren nicht vorgesehen. Zum anderen sollten die UT eine Antwort auf die nachfolgenden Fragen a) „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ (Schüler*innen) und b) „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ (Eltern) formulieren. Diese Nachfrage diene der Konkretisierung des subjektiven Empfindens bezüglich des berufsspezifischen Expert*innentums. Die niedergeschriebenen Antworten der UT wurden in einem ersten Schritt analysiert und in einem zweiten Schritt systematisiert. Diese systematische Darstellung der Antworten trägt entscheidend zur Konkretisierung des spezifisch vernommenen Expert*innentums bei.

6.2.11.1 Werden (angehende) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

155 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Aussage „Meiner Meinung nach werde ich von meinen ‚deutschstämmigen‘ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt!“ bewertet. Etwa neun von zehn UT (88,4 Prozent) beurteilt diese Auffassung positiv, weil die Mehrheit der UT (51,6 Prozent) diesem Statement voll zustimmt, jede*r vierte UT (25,8 Prozent) dieser Bewertung zustimmt und mehr als jede*r zehnte UT dieser Aussage (11 Prozent) teilweise zustimmt. Nur jede*r neunte UT (11,6 Prozent) negiert diese Behauptung, weil 7,1 Prozent der UT nicht und 4,5 Prozent der UT dieser Meinung gar nicht zustimmen (vgl. Tabelle 78 und 79).

Die anschließende Frage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ haben 120 der 159 UT folgendermaßen beantwortet: Knapp sechs von zehn Nennungen (57,5 Prozent) beziehen sich auf ein Unterrichtsfach bzw. auf mehrere Unterrichtsfächer, das bzw. die sich nicht explizit auf den „Migrationshintergrund“ der Lehrkraft bezieht bzw. beziehen.¹⁴¹ Jede*r achte UT (12,5 Prozent) verwies darauf, von „deutschstämmigen“ Schüler*innen immer als Expert(e)*in

¹⁴¹ Das Unterrichtsfach bzw. die Unterrichtsfächer und die Muttersprache(n) ist/sind nicht identisch.

anerkannt zu werden. Fast jede*r zehnte UT (9,2 Prozent) nannte ein Fach bzw. mehrere Fächer das bzw. die sich explizit auf ihren „Migrationshintergrund“ beziehen.¹⁴² Drei UT (2,5 Prozent) gaben an, dass ihre Anerkennung als Expert(e)*in je nach Unterrichtsfach variiert. Die übrigen Antworten werden aufgrund ihrer marginalen Anteile oder weil es für die Datenauswertung unerheblich ist, nicht genannt (vgl. Tabelle 80).

6.2.11.2 Werden (angehende) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

62 der 63 UT, die angaben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, beurteilten die Aussage „Meiner Meinung nach werde ich von meinen ‚deutschstämmigen‘ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt!“. Über neun Zehntel (91,9 Prozent) bejaht diese Aussage, weil circa sechs von zehn UT (58,1 Prozent) dieser Auffassung voll zustimmen, ungefähr drei von zehn UT (27,4 Prozent) dieser Aussage zustimmen und jede*r 15. UT (6,5 Prozent) diesem Statement teilweise zustimmt. Ungefähr jede*r 12. UT (8,1 Prozent) verneint diese Äußerung, da vier UT (6,5 Prozent) dieser Aussage nicht und ein*e UT (1,6 Prozent) dieser Aussage gar nicht zustimm(t)en (vgl. Tabelle 81 und Tabelle 82).

51 der 63 UT, die keiner (rassistischen) Diskriminierung in ihrem Berufsalltag ausgesetzt sind bzw. waren, haben die Nachfrage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ beantwortet. Sechs von zehn UT (64,7 Prozent) beziehen sich hierbei auf eines bzw. mehrere ihrer Unterrichtsfächer, das bzw. die nicht explizit mit ihrem „Migrationshintergrund“ korreliert bzw. korrelieren. Mehr als jede*r neunte UT (11,8 Prozent) gibt an, immer von ihren*seinen „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt zu werden. Jede*r zehnte UT (9,8 Prozent) bezieht sich auf eines bzw. mehrere Unterrichtsfächer, das bzw. die nicht mit ihrem*seinem „Migrationshintergrund“ zusammenhängt bzw. zusammenhängen. Drei UT (5,9 Prozent) führen die Vermittlung interkultureller Angelegenheiten bzw. die Thematisierung von Migration im Unterricht an. Die übrigen Daten sind aufgrund ihrer Quantität für eine ausführliche Auswertung nicht relevant (vgl. Tabelle 83).

¹⁴² Das Unterrichtsfach bzw. die Unterrichtsfächer und die Muttersprache(n) ist/sind identisch.

6.2.11.3 Werden (angehende) Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

93 der 96 UT, die in ihrem Berufsleben Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben bzw. machen, beurteilten die Aussage „Meiner Meinung nach werde ich von meinen ‚deutschstämmigen‘ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt!“. Mehr als acht von zehn UT (86 Prozent) beurteilen diese Äußerung positiv, weil ungefähr die Hälfte der UT (47,3 Prozent) dieser Aussage voll zustimmt, ein Viertel der UT (24,7 Prozent) dieser Aussage zustimmt und jede*r siebte UT (14 Prozent) dieser Aussage teilweise zustimmt. Nur jede*r siebte UT (14 Prozent) verneint diese Äußerung, weil sieben UT (7,5 Prozent) dieser Äußerung nicht zustimmen und sechs UT (6,5 Prozent) diesem Statement gar nicht zustimmen (vgl. Tabelle 84 und 85).

69 der 96 UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die nachfolgende Frage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ beantwortet. Während sich die Hälfte der UT (52,2 Prozent) auf eines bzw. mehrere Unterrichtsfächer, das bzw. die nicht explizit mit ihrem „Migrationshintergrund“ zusammenhängt bzw. zusammenhängen, beruft, weist jede*r achte UT (13 Prozent) darauf hin, immer von „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt zu werden. Ein Zehntel der UT (10,1 Prozent) bezieht sich auf Gesprächsanlässe und mehr als jede*r elfte UT (8,7 Prozent) gibt eines bzw. mehrere der Unterrichtsfächer, das bzw. die sich explizit auf ihren „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen, an. Drei UT (4,3 Prozent) äußern, dass sich die Wahrnehmung „autochthoner“ Schüler*innen in Bezug auf ihr Expert*innentum je nach Unterrichtsfach unterscheidet. Die übrigen Antwortkategorien werden aufgrund ihrer geringen Anzahl im Folgenden nicht berücksichtigt (vgl. Tabelle 86).

6.2.11.4 Horizontale Analyse I: Werden (angehende) Lehrer*innen von ihren „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

Generell ist die Zustimmung zu der Äußerung „Meiner Meinung nach werde ich von meinen ‚deutschstämmigen‘ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt!“ bei allen untersuchten UT hoch. Die größte Übereinstimmung findet sich jedoch bei denjenigen UT, die angaben, im Berufsleben keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben bzw. zu machen.

Bei der Auswertung der Nachfrage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ geben überraschenderweise mehr UT

mit als ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen an, immer von ihren „deutschstämmigen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt zu werden. Im Gegensatz zu erstgenannten UT findet sich bei nicht (rassistisch) diskriminierten UT, kein expliziter Bezug zu einem spezifischen Unterrichtsfach bzw. zu Unterrichtsfächern, welche(s) ursächlich für die mangelnde Akzeptanz der Lehrer*innenrolle der UT durch die Schüler*innen sind. Dies kann darauf hindeuten, dass Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen u.a. vom Unterrichtsfach bzw. von Fächerkombinationen abhängen.

6.2.11.5 Werden (angehende) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

149 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Äußerung „Meiner Meinung nach werde ich von meinen Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Expert(e)*in anerkannt!“ bewertet, wobei mehr als neun von zehn UT (94 Prozent) dieses Statement positiv bewerteten, weil mehr als sechs von zehn UT (63,1 Prozent) dieser Aussage voll zustimmen, vier von zehn UT (26,8 Prozent) dieser Aussage zustimmen und 4 Prozent dieser Meinung teilweise zustimmen. Nur 6 Prozent der UT stehen dieser Meinung negativ gegenüber, da 3,4 Prozent dieser Ansicht gar nicht und 2,7 Prozent dieser Feststellung nicht zustimmen (vgl. Tabelle 87 und Tabelle 88).

113 der 159 ebenjener UT beantworteten die Nachfrage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“, wobei vier von zehn UT (40,7 Prozent) ein Unterrichtsfach bzw. mehrere Unterrichtsfächer das bzw. die sich nicht explizit auf ihren „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen, benennen. Circa jede*r fünfte UT (18,6 Prozent) tätigte die Äußerung, immer von „allochthonen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt zu werden. 15 UT (13,3 Prozent) haben niedergeschrieben, dass sie das Gefühl haben, von ihren Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als Vorbild betrachtet zu werden. Zudem nehmen o.g. UT ein stärkeres Vertrauensgefühl seitens ihrer „allochthonen“ Schüler*innen wahr, welches sie auf ihren eigenen „Migrationshintergrund“ zurückführen. Jede*r zehnte UT (10,6 Prozent) bezieht sich auf ein Unterrichtsfach bzw. mehrere -fächer, das bzw. die sich explizit auf ihren*seinen „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen. Drei UT (2,7 Prozent) geben an, dass sie keinen Unterschied zwischen „allochthonen“ und „autochthonen“ Schüler*innen feststellen. Ein*e UT (0,9 Prozent) äußert die, ihr*ihm entgegengebrachte, Erwartungshaltung „allochthoner“ Schüler*innen sie im

Vergleich zu „autochthonen“ Schüler*innen besser zu beurteilen. Die verbliebenen Daten werden aufgrund der fehlenden Analyserelevanz nicht detailliert dargestellt (vgl. Tabelle 89).

6.2.11.6 Werden (angehende) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

59 der 63 UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Äußerung „Meiner Meinung nach werde ich von meinen Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Expert(e)*in anerkannt!“ beurteilt. Fast alle (96,6 Prozent) bekräftigen diese Aussage, weil ihr sieben von zehn UT (69,5 Prozent) voll zustimmen, jede*r fünfte UT (22 Prozent) ihr zustimmt und 5,1 Prozent ihr teilweise zustimmt. Diejenigen UT, die diese Feststellung negieren, sind in der Minderheit (3,4 Prozent), da nur ein*e UT (1,7 Prozent) dieser Aussage gar nicht zustimmt und eine weitere Person (1,7 Prozent) ihr nicht zustimmt (vgl. Tabelle 90 und Tabelle 91).

Die Nachfrage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ beantworteten 48 der 63 UT, wobei ein Drittel (33,3 Prozent) den Bezug zu einem Unterrichtsfach bzw. mehreren Unterrichtsfächern, das bzw. die sich nicht explizit auf ihren*seinen „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen, herstellt. Fast jede*r fünfte UT (18,8 Prozent) äußerte das Gefühl, von ihren*seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als Vorbild wahrgenommen zu werden und zudem ein stärkeres Vertrauensgefühl von ihnen zu erhalten, welches auf den eigenen „Migrationshintergrund“ zurückgeführt wurde. Mehr als jede*r siebte UT (14,7 Prozent) verwies auf ein Unterrichtsfach bzw. mehrere Unterrichtsfächer, das bzw. die sich explizit auf ihren*seinen „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen, während jede*r 12. UT (8,3 Prozent) angab, immer als Expert(e)*in anerkannt zu werden. Zwei UT (4,2 Prozent) sahen keinen Unterschied zwischen Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“. Weitere zwei UT haben das Gefühl, dass ihre Anerkennung als Expert(e)*in je nach Unterrichtsfach variiert. Die übrigen Antwortkategorien werden aufgrund ihrer marginalen Relevanz nicht näher dargestellt (vgl. Tabelle 92).

6.2.11.7 Werden (angehende) Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

90 der 96 UT, die in ihrem Berufsleben (rassistischen) Diskriminierungen ausgesetzt sind bzw. waren, haben die Äußerung „Meiner Meinung nach werde ich von meinen Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Expert(e)*in anerkannt!“ beurteilt. Neun von zehn UT (92,2, Prozent) stehen dieser Aussage positiv gegenüber, weil ihr fast sechs von zehn UT (58,9 Prozent) voll zustimmen, jede*r dritte UT (30 Prozent) ihr zustimmt und drei UT (3,3 Prozent) ihr teilweise zustimmen.

Sieben UT (7,8 Prozent) stehen dieser Meinung negativ gegenüber, weil ihr vier UT (4,4 Prozent) gar nicht zustimmen und drei UT (3,3 Prozent) ihr nicht zustimmen (vgl. Tabelle 93 und Tabelle 94).

65 der 96 UT haben die Nachfrage „In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ beantwortet. Mehr als vier von zehn UT (46,2 Prozent) haben sich auf ein Fach bzw. mehrere Fächer berufen, das bzw. die sich nicht explizit auf ihren*seinen „Migrationshintergrund“ bezieht bzw. beziehen. Ein Viertel der UT (26,2 Prozent) äußerten, immer von ihren „allochthonen“ Lernenden als Expert(e)*in anerkannt zu werden. Jede*r zehnte UT (9,2 Prozent) gab an, von ihren*seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als Vorbild betrachtet zu werden und war sich zudem sicher, dass ebenjene Schüler*innen ihr*ihm, aufgrund des geteilten „Migrationshintergrundes“, stärker vertrauen als „deutschstämmigen“ Lehrer*innen. Fünf UT (7,7 Prozent) verwiesen auf eines bzw. mehrere der Unterrichtsfächer, das bzw. die explizit mit ihrem „Migrationshintergrund“ zusammenhängt bzw. zusammenhängen. Zwei UT (3,1 Prozent) haben das Gefühl, dass ihre Anerkennung als Expert*innen je nach Unterrichtsfach variiert. Ein*(e) UT (1,5 Prozent) teilte mit, dass „allochthone“ Schüler*innen von ihr*ihm erwarten, sie*ihn im Vergleich zu ihren „autochthonen“ Mitschüler*innen besser zu bewerten. Ein*e andere*r UT verschriftlichte, keinen Unterschied zwischen Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ wahrzunehmen (vgl. Tabelle 95).

6.2.11.8 Horizontale Analyse II: Werden (angehende) Lehrer*innen von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Expert*innen anerkannt?

Mehr als neun von zehn UT werden von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt, wobei der höchste Wert bei Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu finden ist.

Die UT werden von ihren „allochthonen“ Schüler*innen zum Vorbild genommen und die UT geben an, dass das Vertrauensgefühl der Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ ihnen gegenüber stärker ausgeprägt ist, als das Vertrauensgefühl, welches die Schüler*innen ihren „autochthonen“ Kolleg*innen vermitteln. Bei diesem Aspekt ist der Wert der UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Vergleich zu UT mit ebenjenen fast doppelt so hoch.

Im Gegensatz dazu verweist jede*r vierte UT mit (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen darauf, immer von ihren*seinen „allochthonen“ Schüler*innen als Expert(e)*in anerkannt zu werden, wohingegen derselbe Aspekt bei UT ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrungen nur von jede*(r)(m) 12. UT beschrieben wird.

Nur ein*e UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gibt an, dass ihre*seine Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ von ihr*ihm erwarten, sie besser zu bewerten als ihre „deutschstämmigen“ Mitschüler*innen. Nur zwei UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bzw. eine UT mit ebenjenen Erfahrungen äußern, dass es in der Anerkennung ihrer*seiner Expert*innenrolle keine Rolle spiele, ob ihre Schüler*innen einen „Migrationshintergrund“ besitzen oder nicht.

6.2.11.9 Vertikale Analyse I: Werden (angehende) Lehrer*innen von ihren Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ als Expert*innen anerkannt?

Zwar werden die allermeisten UT von ihren Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ als Expert*innen anerkannt, doch die Zustimmungsrate zu der o.g. Aussage ist bei den UT in Bezug auf ihre „allochthone“ Schüler*innen höher als auf ihre „deutschstämmigen“ Schüler*innen. Demnach kann konstatiert werden, dass die UT von ihren Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ intensiver als Expert*innen wahrgenommen werden. Dieser Befund wird zusätzlich durch die Tatsache belegt, dass die UT angegeben haben, nur von ihren „allochthonen“ Schüler*innen als Vorbilder angesehen zu werden und das Gefühl haben, dass ihnen ebenjene Lernende ein stärkeres Vertrauensgefühl entgegenbringen.¹⁴³ Keine*r der 159 UT äußerte, dass sie*er dasselbe Gefühl von ihren*seinen „deutschstämmigen“ Schüler*innen erhalten habe.

¹⁴³ Dieser Befund korrespondiert mit der Erkenntnis aus den Studien von Georgi et al., (2011, 146) und Edelmann (2006, 196f.), wonach Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ ihren Lehrer*innen mit einem ebensolchen Hintergrund mehr Vertrauen entgegenbringen als Schüler*innen „ohne Migrationshintergrund“. Allerdings basieren die Untersuchungsergebnisse dieser Studie und diejenigen der beiden o.g. Studien auf die Sichtweise der untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Zuwanderungsgeschichte“ und beziehen die Perspektive der Schüler*innen „mit und ohne Migrationshintergrund“ im Gegensatz zu der Untersuchung von Rotter nicht mit ein, die bezüglich des Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu dem folgenden Schluss kommt: „Eine positive Relevanzsetzung des Migrationshintergrundes [der

Weitere Bestätigungen der o.g. These sind zum einen der nur marginale Anteil von Lehrenden, die behaupten, dass die „Herkunft“ ihrer Schüler*innen für die Anerkennung ihrer eigenen Expert*innenrolle unmaßgeblich sei, sodass konstatiert werden kann, dass es durchaus eine Rolle spielt, ob die Schüler*innen einen „Migrationshintergrund“ besitzen oder nicht. Zum anderen ist die Auswertung der Antwort derjenigen Lehrenden zu nennen, die angaben, immer von ihren Schüler*innen als Expert*innen wahrgenommen zu werden. Dieser Wert ist bezogen auf Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ höher als auf diejenigen Schüler*innen ohne „Migrationshintergrund“.

6.2.11.10 Werden (angehende) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrpersonen akzeptiert?

144 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass mich ‚deutschstämmige‘ Eltern meiner Schüler*innen als Lehrperson akzeptieren!“ wie folgt beantwortet: Mehr als neun von zehn UT (93,1 Prozent) bejaht dies, weil mehr als die Hälfte der UT (53,5 Prozent) dieser Aussage voll zustimmt, ungefähr ein Drittel (28,5 Prozent) ihr zustimmt und mehr als jede*r zehnte UT (11,1 Prozent) ihr teilweise zustimmt.

Circa jede*r 14. UT (6,9 Prozent) verneint diese Aussage, weil sechs UT (4,2 Prozent) dieser Äußerung nicht zustimmen und vier UT (2,8 Prozent) ihr gar nicht zustimmen (vgl. Tabelle 96 und Tabelle 97).

116 der 159 UT, die entweder (rassistische) Diskriminierungen im Berufsleben erfahren haben oder nicht, beantworteten die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“. Während drei Viertel der UT (74,1 Prozent) auf Gespräche mit den Eltern verwies, gab jede*r zehnte UT (9,5 Prozent) an, bisher wenig bzw. keinen Kontakt zu „deutschstämmigen“ Eltern gehabt zu haben.¹⁴⁴ Jede*r 14. UT (6,9 Prozent) ist der Ansicht, immer von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden. Ein*e UT (0,9

Lehrer*innen, Anm.d.Verf.] wird von dem Migrationshintergrund der Schüler [positiv, Anm.d.Verf.] beeinflusst. Allerdings kann dieser Einfluss bei weitem nicht als Determinismus verstanden werden in dem Sinne, dass die Mehrheit der Schüler mit Migrationshintergrund diese positive Wahrnehmung schildert. Vielmehr ist eine solche von weiteren Faktoren [wie Defizite im deutschen Sprachgebrauch und das Tragen eines Kopftuches, Anm.d.Verf. nach Rotter 2014, 245] abhängig“ (ebd. 2014, 246). Rotter konstatiert: „Die Formel von Lehrkräften mit Migrationshintergrund als besondere Ansprechpartner für Schüler mit Migrationshintergrund ist nicht nur (...) aus professionstheoretischer und migrationspädagogischer Perspektive problematisch, sondern respektiert in dieser Form eines Determinismus und einer Entindividualisierung sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler mit Migrationshintergrund nicht die subjektiv empfundenen Zugehörigkeiten und individuellen Wahrnehmungen“ (ebd., 245.).

¹⁴⁴ Eine Ursache dafür könnte sein, dass UT, die an Berufskollegs unterrichten und deren Anteil bei dieser Studie auf 17,6 Prozent beziffert wird, aufgrund der Volljährigkeit der meisten Schüler*innen, generell wenig bzw. keinen Kontakt zu den Eltern „mit und ohne Migrationshintergrund“ besitzen.

Prozent) wies darauf hin, dass sich „autochthone“ Eltern bei Kolleg*innen und/oder Vorgesetzten über sie*ihn beschwert hätten. Ein*e andere*r UT hat verschriftlicht, dass „deutschstämmige“ Eltern ihr*ihm weniger zutrauen als anderen (angehenden) Lehrkräften. Die übrigen Antwortkategorien sind für die weitere Auswertung nicht erheblich (vgl. Tabelle 98).

6.2.11.11 Werden (angehende) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrpersonen akzeptiert?

57 der 63 UT, die keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben, beurteilten die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass mich ‚deutschstämmige‘ Eltern meiner Schüler*innen als Lehrperson akzeptieren!“. Bis auf eine*n UT haben alle UT (98,2 Prozent) diese Meinung geteilt, weil fast acht von zehn UT (77,2 Prozent) dieser Aussage voll zustimmen, weniger als jede*r siebte UT (17,5 Prozent) dieser Auffassung zustimmte und zwei UT (3,5 Prozent) ihr teilweise zustimmen. Nur ein*e UT (1,8 Prozent) hat diese Äußerung nicht geteilt und hat angegeben, ihr gar nicht zuzustimmen (vgl. Tabelle 99 und 100).

48 der 63 UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beantworteten die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ folgendermaßen: Mehr als zwei Drittel der UT (70,8 Prozent) hat das Gefühl, von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden, in Gesprächen mit ebenjenen erhalten, während jede*r achte UT (12,5 Prozent) bisher wenig bzw. keine Erfahrung mit ebenjenen Eltern gemacht hat und jede*r zehnte UT (10,4 Prozent) darauf verwies, immer von „autochthonen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden. Ein*e UT (2,1 Prozent) verwies auf ihren Status als Referendar*in, um somit den Grund dafür zu verdeutlichen, warum sie*er von den „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert wird. Die übrigen Antwortkategorien sind für die nachfolgende Analyse unerheblich (vgl. Tabelle 101).

6.2.11.12 Werden (angehende) Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert?

87 der 96 UT, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Berufsleben gemacht haben, beurteilten die Äußerung „Ich habe das Gefühl, dass mich ‚deutschstämmige‘ Eltern meiner Schüler*innen als Lehrperson akzeptieren!“ wie folgt: Neun von zehn UT (89,7 Prozent) sind dieser Aussage gegenüber positiv eingestellt, da jeweils mehr als ein Drittel der UT (37,9 bzw. 35,6 Prozent) voll zustimmen bzw. zustimmen und nur fast jede*r sechste UT

(6,9 Prozent) dieser Meinung teilweise zustimmt. Jede*r zehnte UT (10,3 Prozent) negiert diese Feststellung, weil sechs UT (6,9 Prozent) dieser Ansicht nicht und drei UT (3,4 Prozent) dieser Behauptung gar nicht zustimmen (vgl. Tabelle 102 und Tabelle 103).

68 der 96 UT beantworteten die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“. Zwei Drittel der UT (76,5 Prozent) verweist darauf, dass sie in Gesprächen das Gefühl bekommen, von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden. Fünf UT (7,4 Prozent) verschriftlichten, dass sie bisher wenig bzw. keinen Kontakt zu ebenjungen Eltern hatten und drei UT (4,4 Prozent) teilen mit, immer von „autochthonen“ Eltern als Lehrpersonen akzeptiert zu werden. Eine UT notierte, dass sich „deutschstämmige“ Eltern über sie bei Kolleg*innen und/oder Vorgesetzten beschwert hätten. Die restlichen Antwortkategorien werden, aufgrund der relativ geringen Anzahl, nicht in die detaillierte Datenauswertung miteinbezogen (vgl. Tabelle 104).

6.2.11.13 Horizontale Analyse III: Werden (angehende) Lehrer*innen von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert?

Insgesamt werden fast alle UT (mindestens 9 von 10) von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrpersonen akzeptiert, wobei dies im Falle der UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen für alle, bis auf eine Ausnahme, der Fall ist. Bei UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen verweisen zehn Prozent darauf, dass sie von „deutschstämmigen“ Eltern nicht als Lehrpersonen akzeptiert werden.

Die überwiegende Mehrheit der UT (mindestens sieben von zehn) verweist auf Gespräche mit Eltern, die im Rahmen von Elternabenden, der Schullaufbahnberatung oder auf dem Schulhof stattfanden und in denen die UT das Gefühl bekamen, dass sie von ihren Gesprächspartner*innen als Lehrpersonen akzeptiert werden.

Kaum oder wenig Kontakt zu den Eltern hat jede*r achte UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, wohingegen jede*r 13. Lehrkraft mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dasselbe angibt.

Jede*r zehnte UT (10,4 Prozent), die*der keine (rassistische) Diskriminierung im Berufsleben erfahren hat, verweist darauf, immer von „deutschstämmigen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden, wohingegen dieser Wert bei den Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen fast 2,5 mal geringer ausfällt (4,4 Prozent). Der entsprechende Wert aller UT insgesamt beläuft sich auf 6,9 Prozent.

Ein*e UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen hat verschriftlicht, dass sich die „autochthonen“ Eltern über sie*ihn beschwert hätten. Ein*e andere*r notierte, dass ihr*ihm ebenjene Eltern weniger zutrauen als ihren*seinen „deutschstämmigen“ Kolleg*innen.

6.2.11.14 Werden (angehende) Lehrer*innen mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrperson akzeptiert?

142 der 159 UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Äußerung „Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern meiner Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Lehrperson akzeptieren!“ wie folgt bewertet: Die allermeisten UT (97,9 Prozent) bejahen diese Aussage, weil sieben von zehn UT (71,1 Prozent) ihr voll zustimmen, jede*r fünfte UT (20,4 Prozent) ihr zustimmt und jede*r 16. UT (6,3 Prozent) dieser Auffassung teilweise zustimmt. Nur drei UT (2,1 Prozent) verneinen diese Äußerung, weil sie dieser Meinung nicht zustimmen (vgl. Tabelle 105 und Tabelle 106).

109 der 159 UT haben die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ beantwortet. Zwei Drittel der UT (66,1 Prozent) verweist dabei auf Gespräche mit den Eltern, wobei jede*r neunte UT (11 Prozent) angibt, dass der eigene „Migrationshintergrund“ dazu führt, dass ihr*ihm die „allochthonen“ Eltern ein stärkeres Vertrauens- und Solidaritätsgefühl entgegenbringen als ihren*seinen „deutschstämmigen“ Kolleg*innen. Gleichzeitig äußern dieselben UT, dass „allochthone“ Eltern ihren Stolz darüber äußern, dass Personen „mit Migrationshintergrund“ als Lehrer*innen arbeiten. Jede*r zehnte UT (10,1 Prozent) gibt an, immer von „allochthonen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden und circa jede*r 14. UT (7,3 Prozent) hat verschriftlicht, dass sie*er bisher kaum bzw. keinen Kontakt zu Eltern „mit Migrationshintergrund“ hatte (vgl. Tabelle 107).

6.2.11.15 Werden (angehende) Lehrer*innen ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrperson akzeptiert?

56 der 63 UT, die keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in ihrem Berufsleben gesammelt haben, beurteilten die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern meiner Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Lehrperson akzeptieren!“. Sämtliche UT (100 Prozent) bejahen die Äußerung, weil 8 von 10 UT (80,4 Prozent) ihr voll zustimmen, jede*r siebte UT (14,3 Prozent) ihr zustimmt und drei UT (5,4 Prozent) ihr teilweise zustimmen (vgl. Tabelle 108 und Tabelle 109).

48 der 63 UT beantworteten die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“, wobei sechs von zehn UT (62,5 Prozent) diese Empfindung in Gesprächen bekommen und jede*r siebte UT (14,6 Prozent) ein stärkeres Vertrauens- und Solidaritätsgefühl sowie Stolz seitens der Eltern „mit Migrationshintergrund“ wahrnimmt. Jede*r zehnte UT (10,4 Prozent) gibt an, immer von den Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrperson akzeptiert zu werden und drei UT (6,3 Prozent) äußern, bisher kaum bzw. keinen Kontakt zu „allochthonen“ Eltern gehabt zu haben. Ein*e UT (2,1 Prozent) gibt ihren*seinen Status als Referendar*in an (vgl. Tabelle 110).

6.2.11.16 Werden (angehende) Lehrer*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrpersonen akzeptiert?

86 der 96 UT, die in ihrem Berufsleben (rassistisch) diskriminiert worden sind, haben die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern meiner Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Lehrperson akzeptieren!“ bewertet. Mehr als neun von zehn UT (96,5 Prozent) bekräftigen diese Aussage, da zwei Drittel (65,1 Prozent) ihr voll zustimmt, ein Viertel (24,4 Prozent) ihr zustimmt und jede*r 14. UT (7 Prozent) ihr teilweise zustimmt. Drei UT (3,5 Prozent) stimmen dieser Meinung nicht zu (vgl. Tabelle 111 und Tabelle 112).

61 der 96 UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen haben die Nachfrage „In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?“ folgendermaßen beantwortet: Circa sieben von zehn UT (68,9 Prozent) haben in Gesprächen das Gefühl, von „allochthonen“ Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden. Jede*r zehnte UT (9,8 Prozent) gibt an, immer von ebenjenen Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden. Jede*r 12. UT (8,2 Prozent) verweist auf ein stärkeres Vertrauens- und Solidaritätsgefühl, sowie auf Stolz seitens „allochthoner“ Eltern und führt dies auf ihren*seinen „Migrationshintergrund“ zurück. Ebenso viele UT geben an, dass sie kaum bzw. keinen Kontakt zu Eltern „mit Migrationshintergrund“ besitzen. Die übrigen Angaben werden, aufgrund der geringen Anzahl, nicht detailliert wiedergegeben (vgl. Tabelle 113).

6.2.11.17 Horizontale Analyse IV: Werden (angehende) Lehrer*innen von Eltern mit „Migrationshintergrund“ als Lehrpersonen akzeptiert?

Generell werden die allermeisten UT von Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrpersonen akzeptiert, weil die Zustimmungsrate bei UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bei 100 Prozent liegt und bei UT mit ebenjenen auf 96,5 Prozent

beifizert werden kann. Nur drei UT haben das Gefühl von „allochthonen“ Eltern nicht als Lehrpersonen akzeptiert zu werden.

Die Mehrheit der UT, mehr als sechs von zehn, gibt an, die Empfindung als Lehrperson (nicht) akzeptiert zu werden, in Gesprächen mit Eltern zu erfahren. Dabei ist der betreffende Wert der UT, die in ihrem Berufsleben (rassistisch) diskriminiert worden sind, höher als der Anteil von UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Zudem nehmen die UT ein besonderes Vertrauens- und Solidaritätsgefühl seitens der Eltern „mit Migrationshintergrund“ war und geben an, dass ebenjene stolz sind, dass Personen mit einem ebensolchen Hintergrund Referendar*innen bzw. Lehrer*innen sind. Der Wert bei UT, die keine Diskriminierung erfahren haben, übersteigt denjenigen der Lehrpersonen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Außerdem verweist jede*r zehnte UT darauf, von „allochthonen“ Eltern immer als Lehrperson akzeptiert zu werden.

Der Anteil derjenigen UT, die bisher wenig bzw. keinen Kontakt zu Eltern „mit Migrationshintergrund“ hatten, ist bei UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen höher als bei UT, die nicht (rassistisch) diskriminiert worden sind bzw. werden.

Überraschenderweise äußert eine Lehrkraft ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, dass sie aufgrund ihres*seines Status als Referendar*in Akzeptanz erfährt.

6.2.11.18 Vertikale Analyse II: Werden Lehrkräfte von Eltern mit und ohne „Migrationshintergrund“ als Lehrperson akzeptiert?

Die meisten UT, mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, werden von der Mehrheit der Eltern, „mit und ohne Migrationshintergrund“, als Lehrpersonen akzeptiert, wobei die Akzeptanz der UT durch „allochthone“ Eltern von den UT höher eingeschätzt worden ist. Beispielsweise gibt jede*r zehnte UT (10,3 Prozent) mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen an, von „deutschstämmigen“ Eltern nicht als Lehrperson akzeptiert zu werden, wohingegen nur jede*r 29. UT (3,5 Prozent) dasselbe in Bezug auf Eltern „mit Migrationshintergrund“ feststellt.

Die Frage bezüglich der Konkretisierung und Kontextualisierung der eigenen Erlebnisse der UT liefert folgende Ergebnisse: Das Gespräch ist die wichtigste Grundlagen der Kooperation zwischen Eltern und den UT, unabhängig von der elterlichen „Herkunft“. Bezüglich der Kontaktzeit zwischen UT und Eltern ist Folgendes festzustellen: Sowohl bei „deutschstämmigen“ Eltern als auch bei jenen „mit Migrationshintergrund“ verweisen diejenigen UT, die keine (rassistischen) Diskriminierungen gemacht haben, darauf, generell

weniger Zeit mit Eltern verbracht zu haben, während UT, die (rassistisch) diskriminiert worden sind, mehr Kontakt zu Eltern „mit und ohne Migrationshintergrund“ hatten.

In der Wahrnehmung der UT in Bezug auf Eltern „mit und ohne Migrationshintergrund“ kann konstatiert werden, dass Erstgenannte das permanente Gefühl der Akzeptanz als Lehrperson durch Eltern „mit Migrationshintergrund“ stärker verspüren. Während sich der Wert bei UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bezüglich der o.g. Gruppen annähernd gleicht, geben mehr als doppelt so viele UT, die (rassistisch) diskriminiert worden sind, an, von Eltern „mit Migrationshintergrund“ als Lehrkraft immer akzeptiert zu werden.

Die beiden bedeutendsten Unterschiede zwischen „autochthonen“ und „allochthonen“ Eltern in der Wahrnehmung der UT sind zum einen das starke Vertrauens- und Solidaritätsgefühl, die die UT nur in Bezug auf die Kooperation mit zweitgenannten Eltern empfinden. Zum anderen wurde von den UT angegeben, dass Eltern „mit Migrationshintergrund“ ihnen das Gefühl des Stolzes vermitteln würden. Während dies von mehr als jeder*m 10. UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen verschriftlicht worden ist, hat fast jede*r siebte UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und circa jede*r 12. UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dies notiert. Kein*e UT hat etwas Vergleichbares über die Kooperation mit „deutschstämmigen“ Eltern angegeben. Außerdem geben die UT in Bezug auf die Bewertung der Zusammenarbeit mit „allochthonen“ Eltern keine direkten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen an. Wohl aber ist dies Gegenstand bezüglich der Kooperation mit „deutschstämmigen“ Eltern.

Somit kann konstatiert werden, dass die Akzeptanz der UT von Eltern „mit und ohne Migrationshintergrund“ im Allgemeinen sehr hoch ist, wobei die UT die Zusammenarbeit mit „allochthonen“ Eltern im Speziellen als besonders vertrauensvoll empfinden. Generell ist der Anteil der UT, die mit der elterlichen Kooperation nicht zufrieden ist, gering, doch bei denjenigen UT, bei denen das so ist, bezieht sich dies meistens auf die Elternarbeit mit ebenjenen „deutscher Herkunft“.

6.2.12 Ergebnisdiskussion

Die Mehrheit der UT (60,4 Prozent) hat Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt. Vier von zehn UT (45,2 Prozent bzw. 40,9 Prozent) wurden sowohl in der Tätigkeit als Referendar*in als auch als ausgebildete Lehrer*in bzw. alleinig in der Phase des Referendariats (rassistisch) diskriminiert, wohingegen nur jede*r siebte UT (14 Prozent) ausschließlich die Tätigkeit als fertig ausgebildete Lehrperson als diskriminierungs- und rassismusrelevante Phase angibt.

Sechs von zehn UT (65,5 Prozent) geben bezüglich der Personengruppe der (rassistisch) Diskriminierenden entweder alleinig ihre Kolleg*innen oder ihre Vorgesetzten bzw. eine Kombination beider Personengruppen an. Die Schüler*innen und deren Eltern werden von mehr als einem Viertel der UT (27,8 Prozent) als (rassistisch) diskriminierende Personengruppen ausgemacht.

Im Rahmen der differenzierten Auswertung weisen vier von zehn UT (42,8 Prozent) entweder ausschließlich auf die Kolleg*innen oder Vorgesetzten bzw. auf die Kombination beider Personengruppen hin, wohingegen auf die Schüler*innen oder Eltern sowie die Kombination beider Gruppen nur knapp jede*r zehnte UT (9,4 Prozent) hinweist.

Die subtile, indirekte (rassistische) Diskriminierung spielt für die UT, im Vergleich zur direkten (rassistischen) Diskriminierung, doppelt so häufig eine Rolle, weil ein Viertel der UT (24 Prozent) von der erstgenannten (rassistischen) Diskriminierungsart betroffen ist bzw. war, wohingegen jede*r achte UT (12,5 Prozent) die zweitgenannte (rassistische) Diskriminierung erlitten hat. Ein weiteres Viertel der UT (25 Prozent) gab eine Kombination aus direkter und indirekter (rassistischer) Diskriminierung an. Vier von zehn UT (41,7 Prozent) werden bzw. sind in ihrem Berufsleben gelegentlich (mehr als dreimal aber weniger als zehnmal) (rassistisch) diskriminiert (worden).

Acht von zehn UT (88,5 Prozent) sind der Meinung, dass sich die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen negativ auf ihren Gemütszustand ausgewirkt haben, während jede*r zehnte UT (11,5 Prozent) diese Meinung nicht teilt.

Die Auswertung der meistgenannten Antworten ergibt, dass sich knapp ein Drittel der UT (30,8 Prozent), im Fall der (rassistischen) Diskriminierung, ihren Freund*innen anvertraut hat, während mehr als ein Viertel der UT (27,8 Prozent) diese Erlebnisse mit ihren Kolleg*innen geteilt hat und knapp ein Fünftel (18,2 Prozent) diese Erlebnisse ihren Vorgesetzten gemeldet hat. Auch die differenzierte Analyse bestätigt die o.g. Befunde, weil die alleinige Zurateziehung von Freund*innen von jede*r zehnten UT (10,4 Prozent) durchgeführt wird, wohingegen nur 3,1 Prozent bzw. 2,1 Prozent der UT ausschließlich ihre*seine Kolleg*innen bzw. Vorgesetzten involviert.

Die Auswertung der meistgenannten Einzelwerte ergibt, dass jeweils ein Drittel der UT (29,4 Prozent bzw. 28,7 Prozent) von niemandem bzw. von ihren*seinen Kolleg*innen Hilfe erfahren hat, während ein Viertel (22,8 Prozent) von sonstigen Personen (beispielsweise von Freunden und/oder der Familie) Beistand erfahren hat und nur jede*r siebte UT (14 Prozent) ihre*seine Vorgesetzten als Hilfeleistende benennt.

Knapp vier von zehn UT (38,7 Prozent) mussten mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ohne jegliche Hilfe zurechtkommen, während jede*r achte UT (12,9 Prozent) von sonstigen Personen Hilfe erfahren hat und jeweils jede*r zehnte UT (10,8 Prozent) ausschließlich von ihren Kolleg*innen bzw. von einer Kombination aus Kolleg*innen und sonstigen Personen Hilfeleistungen erfahren hat. Nur 2,5 Prozent UT nennen als ausschließliche hilfeleistende Personen ihre Vorgesetzten.

Die Analyse der meistgenannten Einzelantworten ergibt, dass sich die UT (weitere) Hilfe im Umgang mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen vor allem von ihren Vorgesetzten bzw. Kolleg*innen gewünscht hätten (38,3 Prozent bzw. 35,6 Prozent). Die Ergebnisse der differenzierten Auswertung zeigen auf, dass sich jede*r vierte UT (25,9 Prozent) (weitere) Hilfe von einer Kombination aus Kolleg*innen und Vorgesetzten gewünscht (hätten), während fast jede*r fünfte bzw. sechste UT (18,8 Prozent bzw. 16,5 Prozent) diese Erwartung alleinig an die Kolleg*innen bzw. Vorgesetzten richtet.

Bezüglich der Selbsteinschätzung des „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindens der UT spielen die (nicht) vorhandenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen eine erklärungsrelevante Rolle. Beispielsweise weisen neun von zehn UT ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (95,1 Prozent) darauf hin, keine „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindungen zu haben, wohingegen der Wert für UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geringer ausfällt, sodass sechs von zehn UT (64,1 Prozent) eine solche Meinung vertreten. Erwartungsgemäß liegt der Anteil von UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die der Meinung sind, am Arbeitsplatz aufgrund ihrer „Herkunft“ benachteiligt zu werden am höchsten, weil fünf von zehn ebenjener UT (56,5 Prozent) eine solche Auffassung bejahen.

Bemerkenswert ist sowohl, dass drei UT, die angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz gemacht zu haben, „herkunftsbezogene“ Benachteiligungserfahrungen angeben; als auch, dass nicht alle UT, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten haben, das Gefühl haben, dass dies aufgrund ihrer „Herkunft“ geschah. Eine ausführlichere Untersuchung dieser Sachverhalte erfolgt in Kapitel 8.5 des qualitativen Teils der Studie.

Während sieben von zehn UT (77 Prozent), die keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben, angeben, ebenfalls keine leistungsbezogenen Benachteiligungserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt zu haben, ist nur die Hälfte (50,6 Prozent) aller UT mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen derselben Meinung. Im Gegensatz dazu ist die Mehrheit der UT mit Diskriminierungs- und

Rassismuserfahrungen (66,3 Prozent) der Auffassung, am Arbeitsplatz leistungsbezogen benachteiligt zu werden.

Die Analyse der Nachfrage, inwiefern sich das leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden äußert, weist darauf hin, dass die Anwendung „doppelter Standards“ zwischen Lehrenden „mit und ohne Migrationshintergrund“ für die UT die wichtigste erklärende Variable darstellt. Während sich sowohl die Mehrheit der UT mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (52,6 Prozent) als auch die Hälfte aller UT mit und ohne Diskriminierungserfahrungen (50 Prozent) darauf beruft, verweist ein Drittel der UT, die keine (rassistischen) Diskriminierungen am Arbeitsplatz erlitten haben (36,4 Prozent) auf denselben Umstand, wenn es um die Bewertung leistungsbezogener Benachteiligungsempfindungen geht.

Dementsprechend erscheint die Wirkungsmächtigkeit „doppelter Standards“ u.a. in Form der unterschiedlichen Bewertung von Fehlern, nicht nur bei UT, die (rassistische) Diskriminierungen gemacht haben, von Wichtigkeit zu sein, sondern auch bei denjenigen UT, die angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten zu haben. Im Laufe des qualitativen Teils der Studie wird auf diesen Umstand näher eingegangen (vgl. Kapitel 7.3.3 und Kapitel 8.3.3). Des Weiteren ist zu konstatieren, dass die differenzierte Auswertung klandestine und subtile Formen der Diskriminierung bestätigt hat.

Im Allgemeinen ist darauf hinzuweisen, dass die überwiegende Mehrheit der UT sowohl von ihren Schüler*innen als auch von deren Eltern, unabhängig von der „Herkunft“, als Expert(e)*innen wahrgenommen wird.

Im Speziellen jedoch ist zu konstatieren, dass sich die Zusammenarbeit der UT mit „allochthonen“ Schüler*innen und Eltern vertrauensvoller gestaltet als die Kooperation mit „deutschstämmigen“ Schüler*innen und Eltern, weil ein Teil der UT das Gefühl hat, nur von ihren Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als Vorbilder betrachtet zu werden und ein stärkeres Vertrauensgefühl bei ebenjenen Schüler*innen im schulischen Umgang feststellt. Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern wird dieser Befund bestätigt, da ein Teil der UT feststellt, dass explizit nur Eltern „mit Migrationshintergrund“ ihnen ein stärkeres Vertrauens- und Solidaritätsgefühl entgegenbringen. Zudem hat ein Teil der UT das Gefühl, dass ebenjene Eltern Stolz empfinden, weil Personen „mit Migrationshintergrund“ den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers ausüben. Kein*e UT hat etwas Vergleichbares über die Kooperation mit „deutschstämmigen“ Eltern verschriftlicht.

Zudem ist der Anteil derjenigen UT, die darauf verweisen, immer von ihren Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als auch von deren Eltern als Lehrperson akzeptiert zu werden höher als der Vergleichswert für „deutschstämmige“ Schüler*innen und deren Eltern.

Nur ein marginaler Anteil der UT ist der Ansicht, dass die „Herkunft“ ihrer Schüler*innen für die Anerkennung ihrer eigenen Expert*innenrolle unmaßgeblich sei. Bezüglich der Elternarbeit wird dasselbe konstatiert, weil die UT angeben, dass ihre Akzeptanz als Lehrperson von Eltern „mit Migrationshintergrund“ höher sei als die Anerkennung seitens „deutschstämmiger“ Eltern.

6.3 Zusammenhang zwischen (rassistischer) Diskriminierung¹⁴⁵ und personenbezogenen Merkmalen

In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern die unterschiedlichen *allgemein-personenbezogenen Daten* mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT korrespondieren. Zu diesem Zweck wird die Eingangsfrage „Haben Sie im Kontext ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht“, die die unabhängige Variable darstellt, in Beziehung zu den a) demographischen Daten (Geschlecht, Geburtszeitraum, Schulform, Berufserfahrung, Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer und Einwohner*innenzahl des Schulstandortes – vgl. Kapitel 6.3.1.1-6.3.1.6); b) der Kategorie „Herkunft“ (Staatsangehörigkeit und Geburtsstaat – vgl. Kapitel 6.3.2.1-6.3.2.2); c) der Kategorie „Sprache“ (Muttersprache, selbsteingeschätzte Sprachkompetenz im Deutschen und Akzentsprachigkeit – vgl. Kapitel 6.3.3.1-6.3.3.3); d) der Kategorie „Religion“ (konfessionelle Zugehörigkeit, Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungsvorschriften, Gottesdienstbesuch und Kopftuchtragen – vgl. Kapitel 6.3.4.1-6.3.4.4) und e) der Kategorie „sozialisatorischer Sozialstatus“ (Berufstätigkeit des Vaters, Berufstätigkeit der Mutter und der elterlichen Berufstätigkeit – vgl. Kapitel 6.3.5.1-6.3.5.3), die die unabhängigen Variablen darstellen, gesetzt, um festzustellen, ob das spezifisch untersuchte Merkmal eine Auswirkung auf die (rassistische) Diskriminierung der UT hat.¹⁴⁶ Außerdem wird der Zusammenhang zwischen der (rassistischen) Diskriminierungserfahrung und der Interviewbereitschaft der UT untersucht (vgl. Kapitel 6.3.6).

Im Gegensatz zu der alleinigen Darstellung *allgemein-personenbezogener Daten* (vgl. Kapitel 6.1) und der separierten Präsentation *spezifisch-diskriminierungs- und rassismusrelevanter Daten* (vgl. Kapitel 6.2), deren Erkenntnisse sich jeweils nur auf die 159 UT beziehen (deskriptive Statistik), können die Zusammenhänge zwischen *allgemein-personenbezogenen Daten* sowie den *diskriminierungs- und rassismusrelevanten Daten*, die in diesem Kapitel

¹⁴⁵ Zu konstatieren ist, dass statistische Zusammenhänge keine Kausalitätsverhältnisse darstellen.

¹⁴⁶ Wenn ermittelt werden soll, ob es Zusammenhänge zwischen zwei bzw. mehreren nominal- oder ordinalskalierten Variablen gibt, werden bivariate Analyseverfahren eingesetzt. Ein solches Analyseverfahren zur Ermittlung statistischer Zusammenhänge stellt die Kreuztabelle dar (vgl. Bühl 2012, 281).

fokussiert werden, aufgrund statistischer Analyseverfahren, auf die Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ bezogen werden (analytische Statistik) (vgl. Bühl 2012, 173).¹⁴⁷

6.3.1 Diskriminierung und „demographische Daten“

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT und den folgenden Variablen ermittelt: Geschlecht (vgl. Kapitel 6.3.1.1), Geburtszeitraum (vgl. Kapitel 6.3.1.2), Schulform (vgl. Kapitel 6.3.1.3), Berufserfahrung (vgl. Kapitel 6.3.1.4), Unterrichtsfächer (vgl. Kapitel 6.3.1.5), Größe des Schulstandortes (vgl. Kapitel 6.3.1.6).

6.3.1.1 Diskriminierung und Geschlecht

Zwei Drittel der UT (67,9 Prozent), die einen Fragebogen ausgefüllt haben, geben an, weiblich und ein Drittel (32,1 Prozent) geben an, männlich zu sein. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, weil sechs von zehn UT (60,2 Prozent weibliche UT und 60,8 Prozent männliche UT) angeben, (rassistisch) diskriminiert worden zu sein. Demnach kann, mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent, davon ausgegangen werden, dass alleinig geschlechtsspezifische Unterschiede beim Erleiden und Benennen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext durch Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“ keine statistisch signifikante Rolle spielen. Somit sind sowohl Männer als auch Frauen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen betroffen (vgl. Tabelle 114 und Tabelle 115).

Dieser Befund wurde u.a. in einer Studie der ADS (2012) belegt, in der keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf Diskriminierungen von „Migrant*innen“ nachgewiesen werden konnten. Bei Personen „ohne Migrationshintergrund“ hingegen nehmen Frauen Diskriminierungen häufiger wahr als Männer (vgl. ebd., 22). Dass diese

¹⁴⁷ Zu diesem Zweck wird auf den Chi-Quadrat-Test zurückgegriffen, der zum einen die beobachteten und die erwarteten Häufigkeiten miteinander in Beziehung setzt, zum anderen den Zusammenhang der beiden Merkmale abbildet und drittens die stochastische Unabhängigkeit der beiden Variablen der Kreuztabelle überprüft. Dieser Signifikanztest ermittelt die Abweichungswahrscheinlichkeit zwischen der Stichprobe (159 UT) und der Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“. Die ermittelte Wahrscheinlichkeit ist der Signifikanzwert. Um zu überprüfen, ob eine statistische Signifikanz zwischen zwei Variablen vorliegt oder nicht, spielt die asymptotische Signifikanz eine wesentliche Rolle. Wenn dieser Wert kleiner als 0,05 ist, kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent oder einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent angenommen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Zudem kann dieser Zusammenhang auf die Grundgesamtheit des spezifischen Untersuchungsgegenstandes übertragen werden (vgl. Bühl 2012, 298f.).

Forschungsergebnisse nicht mit der Realität der subjektiv erfahrenen Diskriminierungs- und Rassismuserlebnissen von Männern zusammenhängen müssen, belegen Studien, die das Zusammenwirken männlicher Geschlechternormen auf die Bereitschaft, sich mitzuteilen bzw. die physische und psychische Gewalt zu verdrängen, fokussieren (vgl. Jungnitz et al. 2007).

6.3.1.2 Diskriminierung und Geburtszeitraum

Die deskriptive Datenauswertung kommt, für das untersuchte Sample, zu folgendem Ergebnis: Je älter die UT sind, desto größer ist der Prozentsatz, der angibt, im Berufsleben (rassistisch) diskriminiert worden zu sein. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass nur circa jede*r sechste UT (17,1 Prozent) im Zeitraum von 1930 bis 1969 geboren ist, während die überwiegende Mehrheit der UT (82,9 Prozent) im Zeitraum von 1970 bis 1989 geboren worden sind (vgl. Tabelle 116 und Tabelle 117).

Die analytische Auswertung ergibt für die Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Referendar*innen und Lehrer*innen, dass die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen nicht mit dem Alter und auch nicht mit kumulierten Geburtszeiträumen korrespondieren, sodass mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass das Alter der (angehenden) Lehrkräfte keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit ihrer beruflichen (rassistischen) Diskriminierung hat (vgl. Tabelle 118 und Tabelle 119).

Im Gegensatz hierzu kommt eine Studie der ADS zu dem Ergebnis, dass sich jüngere Personen ‚mit Migrationshintergrund‘, der Altersgruppen von 16-29 und 30-59 generell stärker diskriminiert fühlen als Personen in der Altersgruppe ab 60 Jahren (ebd. 2012, 22f.). Die Ursache hierfür könnte damit zusammenhängen, dass die ‚Sensibilität für Diskriminierung (...) mit den individuellen Ansprüchen auf Gleichberechtigung zu[nehmen] (ebd. 2010, 32. El-Mafalaani et al. 2016 i.E.). Demnach sind die Partizipationsansprüche der jüngeren ‚Migrant*innen‘ im Vergleich zu denen älterer Personengruppen stärker ausgeprägt (vgl. ZfTI 2011, 146f. Salentin 2007, 9f.).

6.3.1.3 Diskriminierung und Schulform

Während bei den UT, die an Berufskollegs unterrichten, eine leichte Erhöhung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen festzustellen ist, weisen die Werte der UT, die an allen Formen der allgemeinbildenden Schule (Gymnasien, Gesamt-, Haupt-, und Grundschulen) tätig sind, auf eine vergleichsweise geringere Diskriminierungs- und Rassismusrate hin.

Die analytische Statistik belegt allerdings, dass die Schulform für die Wahrscheinlichkeit des Erleidens von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen einen eher unwesentlichen Parameter für die Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Referendar*innen und Lehrer*innen darstellt (vgl. Tabelle 120 und Tabelle 121).

Auch die kumulierte interschulformspezifische Analyse der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT an Gesamtschulen, Berufskollegs und Gymnasien im Vergleich zu allen anderen Schulformen, ergibt, bis auf die deskriptive Besonderheit der verstärkten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Berufskolleglehrer*innen, keine signifikante Auffälligkeit (vgl. Tabelle 122 und Tabelle 123).

6.3.1.4 Diskriminierung und Berufserfahrung

Die deskriptive Auswertung des Zusammenhangs zwischen (rassistischer) Diskriminierung und der Berufserfahrung stützt die in Kapitel 6.3.1.2 vorgebrachte These, wonach mit zunehmendem Alter die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT ansteigen, sofern eine Korrelation zwischen Alter und Berufserfahrung unterstellt wird, weil die (rassistische) Diskriminierung mit zunehmender Berufserfahrung der UT ansteigt: Während fast drei Viertel (73,2 Prozent) derjenigen UT, die über mehr als sieben Jahre Berufserfahrung verfügt, von Diskriminierung und Rassismus betroffen ist, erleiden knapp sechs von zehn UT (57,4 Prozent), mit weniger als sieben Jahren Berufserfahrung (rassistische) Diskriminierung. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass die (rassistischen) Erfahrungen, die im Beruf gesammelt werden proportional zum Berufstätigkeitszeitraum ansteigen, sodass Novizen wahrscheinlich (noch) über wenig Arbeitserfahrung im Allgemeinen verfügen und (bisher) weniger Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Speziellen gemacht haben (vgl. Tabelle 124 und Tabelle 125).

Die analytische Auswertung allerdings stellt, sowohl für die kumulierte Darstellung als auch für die nicht kumulierte Analyse, mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit fest, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowie der Berufserfahrung bei der Grundgesamtheit der (angehenden) Lehrenden „mit Migrationshintergrund“ gibt. Somit können sowohl Berufseinsteiger*innen als auch erfahrene Lehrpersonen von Diskriminierung und Rassismus betroffen sein (vgl. Tabelle 126 und Tabelle 127).

6.3.1.5 Diskriminierung und Unterrichtsfächer

Es gibt weder einen deskriptiven noch einen analytischen statistischen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach bzw. den Unterrichtsfächern und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT, sodass mit einer sehr großen Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass das alleinige Zugrundelegen des Unterrichtsfaches bzw. der Unterrichtsfächer der Referendar*innen und Lehrer*innen für ihre Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen keine Rolle spielt (vgl. Tabelle 128 und Tabelle 129). Eine Ursache dieses Befundes ist, dass die Streubreite der Antworten zu groß ist,¹⁴⁸ weil die 158 Lehrkräfte, die diese Frage beantwortet haben, 61 unterschiedliche Fächer und 121 unterschiedliche Fächerkombinationen genannt haben.

6.3.1.6 Diskriminierung und Einwohner*innenzahl des Schulstandortes

Die deskriptive statistische Auswertung ergibt, dass UT, die in einer mittelgroßen Stadt (über 10.000 Einwohner*innen aber weniger als 100.000 Einwohner*innen) arbeiten, verhältnismäßig mehr (rassistische) Diskriminierung erfahren als UT, die in einer Großstadt (mehr als 100.000 Einwohner*innen aber weniger als 1.000.000 Einwohner*innen) beschäftigt sind. UT, die in einer Kleinstadt (mehr als 1.000 aber weniger als 10.000 Einwohner*innen) und in einer Metropole (mehr als 1.000.000 Einwohner*innen) tätig sind, weisen keine Besonderheiten bezüglich ihrer Diskriminierung auf (vgl. Tabelle 130). Allerdings kann dieser Befund nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“ übertragen werden, sondern bezieht sich nur auf die UT (vgl. Tabelle 131).

In einem zweiten Schritt wurden die Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schulstandortgröße und (rassistischer) Diskriminierung kumuliert berechnet: Die UT, die in Städten wohnen, die weniger als 100.000 Einwohner*innen besitzen, werden im Vergleich zu UT, die in Städten mit über 100.000 Bewohnern arbeiten, stärker (rassistisch) diskriminiert (vgl. Tabelle 132). Wobei auch dieser Wert nur auf die UT bezogen werden und sich nicht auf die Grundgesamtheit aller (angehenden) Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ übertragen lässt (vgl. Tabelle 133).

Der kumulierte Befund der deskriptiven Statistik deckt sich mit Befunden anderer Studien, die einen Zusammenhang zwischen rassistischen Einstellungen und einer geringen

¹⁴⁸ Die Kreuztabelle weist darauf hin, dass 100 Prozent der Zeilen einen Wert von weniger als fünf aufweisen. Um eine konsistente statistische Berechnung durchführend zu können, dürfen nicht mehr als 20 Prozent der Kreuztabellenfelder eine ebensolche erwartete Häufigkeit aufweisen (vgl. Bühl 2012, 301).

Bevölkerungsgröße örtlicher Lebensräume nachgewiesen haben (vgl. Schellenberg 2016 i.E. Burschel 2010. Petzke et al. 2007. Hirschfeld 2004).

6.3.2 (Rassistische) Diskriminierung und „Herkunft“

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen der Kategorie „Herkunft“, die mithilfe der beiden Aspekte Staatsangehörigkeit (Kapitel 6.3.2.1) und Geburtsstaat (Kapitel 6.3.2.2) operationalisiert wird, und der (rassistischen) Diskriminierung untersucht.

6.3.2.1 (Rassistische) Diskriminierung und Staatsangehörigkeit

Die 156 UT, die die Frage nach ihrer Staatsangehörigkeit beantworteten, haben 184 unterschiedliche Angaben getätigt, die sich auf 20 verschiedene Staatsbürgerschaften beziehen und 26 unterschiedliche Kombinationen beinhalten (vgl. Kapitel 6.1.2). Die deskriptive Auswertung des Zusammenhangs zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit(en) der UT ergibt, dass UT mit alleinigem deutschen Pass vermehrt von Diskriminierung und Rassismus betroffen sind, als diejenigen mit einem ausländischen Pass (vgl. Tabelle 134). Bezüglich der Auswertung muss allerdings angemerkt werden, dass die Kreuztabelle, aufgrund der relativ hohen Anzahl fehlender Werte, keine analytisch exakte Berechnung liefern kann, die sich auf die Grundgesamtheit aller (angehenden) Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ bezieht, sondern nur Befunde bezüglich der UT beinhaltet (vgl. Tabelle 135).¹⁴⁹

Um eine exaktere Berechnung zu ermöglichen, wurden die Angaben der UT in einem zweiten Schritt kumuliert in Beziehung zu Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gebracht.¹⁵⁰ Die deskriptive Auswertung des Zusammenhangs zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit(en) weist darauf hin, dass acht von zehn UT (83,3 Prozent), die den Pass eines Landes besitzen, das nicht zur EU gehört, (rassistisch) diskriminiert werden, während fast sieben von zehn UT (67,7 Prozent), die nur den deutschen Pass besitzen, (rassistische) Diskriminierung erleiden. Bei UT, die entweder einen EU-Pass oder die doppelte Staatsangehörigkeit besitzen, ist die Sachlage entgegengesetzt. Fast acht von zehn UT (77,8 Prozent) mit der alleinigen Staatsangehörigkeit eines EU-Staates und sechs von zehn UT (61,5 Prozent), die die doppelte Staatsbürgerschaft besitzen, haben im Berufsleben keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht (vgl. Tabelle 136).

¹⁴⁹ 92,2 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von weniger als fünf auf.

¹⁵⁰ Die Angaben der UT wurden in die folgenden Gruppen gebündelt: a) deutsche Staatsangehörigkeit, b) EU-Staatsangehörigkeit, c) Nicht-EU-Staatsangehörigkeit, d) doppelte Staatsangehörigkeit: deutsche Staatsangehörigkeit und eine ausländische Staatsangehörigkeit, e) sonstige Staatsangehörigkeit: ohne exakte Nennung.

Allerdings müssen die Größenordnungen der Angaben hinsichtlich der Analyse berücksichtigt werden, da insgesamt 108 UT anführen, alleinig den deutschen Pass zu besitzen, wohingegen neun UT eine EU-Staatsangehörigkeit besitzen, 12 UT Staatsbürger*innen eines Nicht-EU-Staates sind, 26 UT doppelte Staatsbürger*innen sind und ein*e UT eine sonstige Staatsbürgerschaft besitzt, ohne diese anzugeben. Diese unterschiedlichen Werte verkomplizieren die vergleichende Auswertung.

Die persönliche Relevanzsetzung der Staatsangehörigkeit(en) bezüglich der selbstwahrgenommenen (rassistischen) Diskriminierung könnte auf die institutionelle Ungleichbehandlung der UT basieren, weil erstens die Staatsangehörigkeit(en) der UT über eine (Nicht)Verbeamtung entscheide(t/n), die sich wiederum auf ihre Besoldungs- und Pensionsansprüche auswirkt. Nach geltendem Bundesbeamten*innenrecht werden nur Lehrer*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit bzw. Lehrpersonen mit einem Pass eines EU-Staates auf Lebenszeit verbeamtet (vgl. Beamten-Online 2014, o.S.).¹⁵¹ Neben der Staatsangehörigkeit der UT, könnten die unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe bezüglich der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse eine wesentliche Rolle für die differente Wahrnehmung der (institutionellen) (rassistischen) Diskriminierung spielen, weil Lehrpersonen mit einem EU-Pass aufgrund des europäischen Freizügigkeitsprinzips weniger strukturelle Hürden überwinden müssen als Personen, die keine EU-Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Kapitel 7.3.8.2).¹⁵²

Die analytische Auswertung der kumulierten Werte weist mit einer hohen Wahrscheinlichkeit darauf hin, dass es einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der/den Staatsangehörigkeit(en) der UT und ihren Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gibt, doch wegen der relativ hohen Anzahl fehlender Werte, kann dieser Zusammenhang nicht auf die Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen werden (vgl. Tabelle 137).¹⁵³

¹⁵¹ Eine andere verbeamtete Berufsgruppe wie die Polizei NRW weicht von dieser Regelung ab, wenn etwa „ein dringendes dienstliches Bedürfnis besteht (...) [und, Anm.d. Verf.] ein hoher Bevölkerungsanteil der entsprechenden Nationalität in NRW lebt, die Bewerberin/der Bewerber neben der deutschen Sprache auch die jeweilige Heimatsprache spricht und wenn eine Aufenthalts-/Niederlassungserlaubnis für den Bereich der Bundesrepublik Deutschland vorhanden ist“ (Polizei NRW 2014, o.S.). Auch Blom weist auf Folgendes hin: „Interessanterweise besteht [bei der Polizei, Anm.d.Verf.] in mehreren Bundesländern die Möglichkeit, einer späteren Übernahme in das Beamtenverhältnis ohne vorhergehende Einbürgerung“ (ebd. 2011, 294).

¹⁵² Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass die Einwanderung aus EU-Staaten von der bundesdeutschen Bevölkerung positiver bewertet wird als die Zuwanderung aus Nicht-EU-Staaten, da sich 61 Prozent der Bundesbürger gegen eine Einwanderung letztgenannter Personen aussprechen (vgl. RP-Online 2015, o.S.).

¹⁵³ 40 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von weniger als fünf auf.

6.3.2.2 (Rassistische) Diskriminierung und Geburtsstaat

Die deskriptive Auswertung des Zusammenhangs zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den unterschiedlichen Geburtsstaaten der UT zeigt auf, dass UT, die in der Türkei geboren worden sind, überdurchschnittlich von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind, wohingegen diejenigen UT, deren Geburtsstaat Deutschland, Polen oder Rumänien ist, verhältnismäßig geringer im Berufsleben (rassistisch) diskriminiert werden (vgl. Tabelle 138). Diese Befunde können jedoch nicht auf die Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ bezogen werden (vgl. Tabelle 139).¹⁵⁴

In einem zweiten Schritt wurden die Antworten der UT kumuliert dargestellt und in Beziehung zu (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen gesetzt.¹⁵⁵ Die deskriptive Auswertung der kumulierten Antworten besagt, dass UT, die in Deutschland, dem EU-Ausland oder einem sonstigen Staat (der von den jeweiligen UT nicht näher benannt worden ist)¹⁵⁶ geboren wurden, unterdurchschnittlich oft am Arbeitsplatz (rassistisch) diskriminiert werden, während UT, die in einem nicht EU-Staat geboren wurden, überdurchschnittlich Diskriminierung und Rassismus erfahren (vgl. Tabelle 140). Auch die analytische Berechnung weist auf die hohe Wahrscheinlichkeit hin, dass es einen Zusammenhang zwischen den gruppierten Geburtsstaaten und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung der UT gibt. Da bei dieser Berechnung allerdings 25 Prozent der Kreuztabellenzeilen zu geringe Werte aufweisen, lassen sich diese Befunde nicht generalisieren (vgl. Tabelle 141).

In einem dritten Schritt wurden die Angaben der UT nochmals kumuliert, sodass zwei Gruppen von UT miteinander verglichen worden sind: UT, die in Deutschland, dem EU-Ausland oder in einem sonstigen (nicht näher benannten) Staat geboren worden sind, wurden mit jenen verglichen, die in einem nicht EU-Staat ihren Geburtsort haben. Das Resultat dieses Vergleichs ist, dass es sowohl einen deskriptiven als auch einen analytischen Zusammenhang zwischen dem Geburtsort und der (rassistischen) Diskriminierung beider Gruppen gibt, der generalisierungsfähig ist, sodass mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass alle in der BRD tätigen Referendar*innen und Lehrer*innen, die in einem Staat geboren worden sind, der außerhalb der EU liegt, mit höherer Wahrscheinlichkeit am Arbeitsplatz (rassistisch) diskriminiert werden; während der Zusammenhang zwischen

¹⁵⁴ 90 Prozent der Kreuztabellenzeilen besitzen einen zu geringen Wert.

¹⁵⁵ Die folgenden Gruppen der Geburtsländer wurden gebildet: a) Deutschland inklusive DDR, b) EU-Ausland, c) Nicht EU-Ausland, d) Sonstiger Staat: ohne Nennung.

¹⁵⁶ Die Frage „In welchem Staat sind Sie geboren?“ wurde durch zwei Antwortmöglichkeiten operationalisiert (a Deutschland; b Sonstiger Staat), wobei die zweite Vorgabe, die Möglichkeit der offenen Antwortformulierung beinhaltete, sodass die Lehrenden ihren Geburtsort dort (optional) eintragen konnten.

(rassistischer) Diskriminierung und Geburtsstaat bei Referendar*innen und Lehrer*innen, die in Deutschland, in einem EU-Staat oder in einem nicht näher definiert sonstigen Staat geboren werden, weniger ausgeprägt ist (vgl. Tabelle 142 und Tabelle 143).

6.3.3 (Rassistische) Diskriminierung und „Sprache“

Nachfolgend wird der Zusammenhang zwischen der bzw. den Muttersprache(n) (vgl. Kapitel 6.3.3.1), der selbstbewerteten Sprachkompetenz im Deutschen (vgl. Kapitel 6.3.3.2) und der selbsteingeschätzten Akzentsprachigkeit (vgl. Kapitel 6.3.3.3), die gemeinsam die Kategorie „Sprache“ darstellen, und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT fokussiert.

6.3.3.1 (Rassistische) Diskriminierung und Muttersprache(n)

Bei der deskriptiven Auswertung fällt auf, dass UT, die Türkisch bzw. Russisch als ihre jeweilige Muttersprache angegeben haben, vermehrt von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen betroffen sind (vgl. Tabelle 144), wobei diese Befunde analytisch nicht auf die Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen werden können, weil 91,5 Prozent der Kreuztabellenzeilen einen Wert kleiner fünf aufweisen (vgl. Tabelle 145).

In einem zweiten Schritt wurden die Muttersprachen gruppiert dargestellt, je nachdem, ob die jeweilige(n) Muttersprache(n) an deutschen Schulen als Unterrichtsfach flächendeckend unterrichtet wird/werden oder nicht.¹⁵⁷ Nach der gruppenspezifischen Einteilung wurde(n) die Muttersprache(n) in Beziehung zu den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT gesetzt. Diesbezüglich muss angemerkt werden, dass die Anzahl der UT, die eine oder mehrere schulisch verankerte Muttersprache(n) beherrschen (20 UT), im Vergleich zu Muttersprachler*innen, deren*dessen Muttersprache(n) schulisch nicht in den Fremdsprachenkanon eingebettet ist (138 UT), weitaus geringer ausfällt. Diese Grundbedingungen berücksichtigend kann deskriptiv geschlussfolgert werden, dass erstgenannte UT ein wenig geringer von (rassistischen) Diskriminierungen am Arbeitsplatz betroffen sind als zweigenannte UT (vgl. Tabelle 146). Dieser Befund spielt allerdings nur für die UT eine Rolle und kann, aufgrund der fehlenden statistischen Signifikanz, nicht auf die

¹⁵⁷ Die folgenden Muttersprachen und Muttersprachenkombinationen der UT werden flächendeckend im deutschen Schulwesen unterrichtet: Deutsch, Englisch, Französisch und Latein. Die folgenden Muttersprachen und Muttersprachenkombinationen der UT werden nur marginal oder gar nicht im deutschen Schulwesen unterrichtet: Arabisch, Aramäisch, Aserbaidshanisch, Dari, Farsi, Georgisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Kurdisch, Mazedonisch, Paschto, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Russische-Gebärdensprache, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch, Türkmenisch, Serbo-Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Urdu.

Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Referendar*innen und Lehrer*innen übertragen werden (vgl. Tabelle 147).

Die Zusammenhangsanalyse zwischen der bzw. den fünf am häufigsten genannten Muttersprache(n)¹⁵⁸ und -kombinationen im Vergleich zu allen anderen Muttersprachen und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT bestätigt den Befund, dass sich türkisch- und russischsprachige UT vergleichsweise häufiger diskriminiert fühlen und polnisch- und deutschsprachige UT sowie UT mit einer sonstigen Muttersprache bzw. -kombination vergleichsweise weniger von (rassistischen) Diskriminierungen betroffen sind (vgl. Tabelle 148). Dieses Resultat ist allerdings nicht auf die Grundgesamtheit aller Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragbar, weil die statistische Signifikanz nicht gegeben ist (vgl. Tabelle 149).

In einem letzten Schritt wurden die beiden Muttersprachen Türkisch und Russisch und die dazugehörigen Muttersprachenkombinationen¹⁵⁹ in Abgrenzung zu allen anderen Muttersprachen und -kombinationen in Beziehung zu den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT gesetzt. Als Analyseergebnis kann festgestellt werden, dass UT, die türkisch- oder russischsprachig sind bzw. eine dieser Muttersprachenkombinationen beherrschen, vergleichsweise stärker von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind als UT, die eine sonstige Muttersprache bzw. -kombination besitzen (vgl. Tabelle 150). Dieser Befund ist nicht nur für die UT relevant, sondern kann auf alle „allochthonen“ Referendar*innen und Lehrer*innen übertragen werden (vgl. Tabelle 151).

6.3.3.2 (Rassistische) Diskriminierung und Sprachkompetenz

Bei der deskriptiven Analyse zwischen (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen und der Sprachkompetenz im Deutschen fällt auf, dass mehr als die Hälfte der UT (52,6 Prozent), die von sich selbst behaupten, die deutsche Sprache sehr gut zu beherrschen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten haben, wobei deutlich mehr als vier von zehn UT (47,4 Prozent) angibt, keine solchen Erlebnisse gemacht zu haben. Bei UT die angeben, dass ihre Sprachkompetenz im Deutschen hoch sei, fällt auf, dass sieben von zehn UT (72,4 Prozent) angeben, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, während nur ca.

¹⁵⁸ Die fünf am häufigsten genannten Muttersprachen und -kombinationen der UT sind: a) Türkisch, Kurdisch, Türkisch-Deutsch, Türkisch-Kurdisch (Anzahl der Nennungen 64; 40,3 Prozent); b) Deutsch, Deutsch-Englisch, Deutsch-Italienisch, Deutsch-Rumänisch, Deutsch-Farsi, Deutsch-Griechisch (Anzahl der Nennungen 23; 14,5 Prozent); c) Russisch, Russische Gebärdensprache, Russisch-Deutsch, Russisch-Russische Gebärdensprache, Russisch-Aserbaidschanisch (Anzahl der Nennungen 18; 11,3 Prozent); d) Polnisch, Polnisch-Deutsch (Anzahl der Nennungen 9; 5,7 Prozent); e) Arabisch, Arabisch-Deutsch (Anzahl der Nennungen 7; 4,4 Prozent).

¹⁵⁹ Türkisch, Kurdisch, Türkisch-Deutsch, Türkisch-Kurdisch, Russisch, Russische Gebärdensprache, Russisch-Deutsch, Russisch-Russische Gebärdensprache, Russisch-Aserbaidschanisch.

ein Drittel (27,6 Prozent) dies negiert. Somit kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der UT mit sehr hoher bzw. hoher Sprachkompetenz (rassistisch) diskriminiert worden ist. Doch der Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der selbstbewerteten Sprachkompetenz ist für UT, die die deutsche Sprache sehr gut beherrschen geringer als die Wahrscheinlichkeit für UT, die eine hohe Sprachkompetenz aufweisen. Die Daten der UT, die ihre Sprachkompetenz im Deutschen mit mittel bzw. eher niedrig angegeben haben, werden aufgrund der geringen Anzahl nicht deskriptiv analysiert (vgl. Tabelle 152).

Zusammenhänge zwischen (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen und der Sprachkompetenz im Deutschen von Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“, die über die untersuchte Stichprobe hinausgehen, können nicht getroffen werden, weil der statistische Test keine Signifikanz aufweist (vgl. Tabelle 153).

6.3.3.3 (Rassistische) Diskriminierung und Akzentsprachigkeit

Aufgrund der deskriptiven Analyse kann festgestellt werden, dass diejenigen UT, die keinen Akzent besitzen, wenn sie Deutsch sprechen, im Vergleich zu denjenigen UT, die diesen Sachverhalt nicht beurteilen können oder angeben, akzentsprachig zu sein, weniger Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen machen (vgl. Tabelle 154). Allerdings können in diesem Zusammenhang keine generalisierungsfähigen Aussagen getroffen werden, die sich auf die Grundgesamtheit aller „migrationsanderen“ Lehrkräfte beziehen (vgl. Tabelle 155).

Die differenziertere Analyse, die untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen einem spezifischen Akzent und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung der UT gibt, hat festgestellt, dass UT, die Russisch als Erstsprache sprechen und einen dementsprechenden Akzent in der deutschen Sprache besitzen, häufiger von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind, als alle anderen akzentsprachigen UT. Die Werte der anderen Akzentsprachler*innen, die eine nicht-deutsche Erstsprache besitzen, weisen auf keinen deskriptiven Zusammenhang zwischen der jeweiligen Akzentsprachigkeit und den (rassistischen) Diskriminierungserfahrung hin, weil u.a. die Datenmenge zu gering ist (vgl. Tabelle 156).

Auch bezüglich des Zusammenhangs zwischen Akzentsprachigkeit und den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ist kein genereller Zusammenhang feststellbar, der sich auf die Grundgesamtheit aller „migrationsanderen“ Lehrkräfte übertragen lässt,

sodass sich die o.g. Aussagen nur auf die untersuchte Stichprobe beziehen (vgl. Tabelle 157).¹⁶⁰

6.3.4 (Rassistische) Diskriminierung und „Religion“

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Kategorie „Religion“ untersucht. Diese Kategorie lässt sich in Bezug auf die Religionszugehörigkeit (vgl. Kapitel 6.3.4.1), die Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungs Vorschriften (vgl. Kapitel 6.3.4.2), den Gottesdienstbesuch (vgl. Kapitel 6.3.4.3) und das Kopftuchtragen (vgl. Kapitel 6.3.4.4.) operationalisieren. Das Kopftuchtragen wird ausschließlich auf weibliche UT bezogen.

6.3.4.1 (Rassistische) Diskriminierung und Religionszugehörigkeit

Die deskriptive Analyse verdeutlicht, dass UT, die sich dem islamischen Glauben zugehörig fühlen, vergleichsweise stärker (rassistisch) diskriminiert werden und UT, die sich als römisch-katholisch oder evangelisch bezeichnen, verhältnismäßig weniger Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz erleiden (vgl. Tabelle 158). Dieser Befund kann jedoch nicht generalisiert werden, sondern nur auf die UT bezogen werden¹⁶¹ (vgl. Tabelle 159).

In einem zweiten Schritt wurden die unterschiedlichen Konfessionen gruppiert mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Zusammenhang gebracht.¹⁶² Es kann konstatiert werden kann, dass diejenigen UT, die sich der islamischen Konfession zurechnen, vergleichsweise stärker (rassistisch) diskriminiert werden, als UT mit christlichem Glauben, die vergleichsweise weniger (rassistische) Diskriminierungen erfahren. UT mit einer sonstigen Religionszugehörigkeit und konfessionslose UT erfahren durchschnittlich mehr (rassistische) Diskriminierungen als christliche UT (vgl. Tabelle 160). Auch diese Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden, sondern beziehen sich lediglich auf die UT (vgl. Tabelle 161).¹⁶³

¹⁶⁰ 98 Prozent der Kreuztabellezeilen weisen einen Wert von weniger als fünf auf.

¹⁶¹ Der Anteil der Werte unter fünf liegt bei 71,4 Prozent.

¹⁶² Die folgenden Gruppen wurden gebildet: a) Islam: Beinhaltet die Angaben „Islam“, „Islamisch“, „Moslem“, „Muslim“, „Muslima“ und „Alevitisch“; b) Christentum: Beinhaltet die Angaben: „Römisch-Katholisch“, „Evangelisch-Lutherisch“, „Freikirchlich“, „Griechisch-Orthodox“, „Russisch-Orthodox“, „Serbisch-Orthodox“, „Syrisch-Orthodox“, „Christentum“ und „Christlich-Orthodox“; c) Sonstige Konfessionen: Beinhaltet die Angaben: „Buddhistisch“, „Jüdisch“ und „Shivaismus“; d) Konfessionslos: Beinhaltet die Angaben: „Keine“ und „Konfessionslos“.

¹⁶³ 25 Prozent der Kreuztabellezeilen weisen einen Wert von unter fünf auf.

In einem dritten Schritt wurden die Daten der UT nochmals kumuliert und miteinander vergleichend in Zusammenhang zu den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gebracht.¹⁶⁴ Das Resultat bestätigt zwar die deskriptive Auswertung, denn die UT mit islamischer Konfession werden im Vergleich zu allen anderen UT vergleichsweise überdurchschnittlich (rassistisch) diskriminiert, doch dieser Befund ist nicht generalisierungsfähig, weil die Signifikanz mit einem Wert von 0,12 über dem zulässigen Wert von 0,05 liegt (vgl. Tabelle 162 und Tabelle 163). Somit kann zwar angenommen werden, dass es bei den UT einen Zusammenhang zwischen ihren Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und ihrer konfessionellen Zugehörigkeit gibt, sprich islamische UT sind vermehrter (rassistischer) Diskriminierung ausgesetzt, wohingegen UT mit christlichem oder einem sonstigen Glauben und konfessionslose UT vergleichsweise weniger (rassistische) Diskriminierung am Arbeitsplatz erfahren.

Der Zusammenhang zwischen muslimischer Religionszugehörigkeit und Diskriminierung deckt sich mit den Ergebnissen zweier Studien der ADS. Beide Studien weisen auf die stärkere (rassistische) Diskriminierung muslimischer „Migrant*innen“ im Vergleich zu „Migrant*innen“ anderer Religionszugehörigkeiten hin (ebd. 2010, 33f. ebd. 2012, 19).

6.3.4.2 (Rassistische) Diskriminierung und Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungs Vorschriften

Es gibt einen schwach ausgeprägten Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Genuss- und Kleidungs Vorschriften der UT, weil ebenjene Personen, die angeben, die Genuss- und Kleidungs Vorschriften ihrer Religion zu beachten, tendenziell mehr (rassistische) Diskriminierung im Berufsleben erfahren als diejenigen, die diese nicht berücksichtigen (vgl. Tabelle 164). Allerdings kann ein solcher Zusammenhang, selbst bei Kumulation der Werte, nicht generalisiert werden (vgl. Tabelle 165, Tabelle 166 und Tabelle 167).

Bei der differenzierten Auswertung dieses Sachverhalts, fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religiösen Genuss- und Kleidungs Vorschriften bei muslimischen UT ausgeprägter ist als bei UT mit christlicher Konfession und bei konfessionslosen UT. Die Werte der UT, die einer sonstigen Religionsgemeinschaft angehören, lassen sich nicht interpretieren, weil die Anzahl zu gering ist. Generell ist der Zusammenhang aber nicht auf alle Lehrkräfte „mit

¹⁶⁴ Die erste Gruppe bestand aus UT mit islamischem Glauben und die zweite Gruppe aus UT mit christlichem Glauben, einem sonstigen Glauben und konfessionslosen UT.

Migrationshintergrund“ zu übertragen (vgl. Tabelle 168, Tabelle 169, Tabelle 170, Tabelle 171,¹⁶⁵ Tabelle 172 und Tabelle 173).¹⁶⁶

6.3.4.3 (Rassistische) Diskriminierung und Gottesdienstbesuch

Sowohl die deskriptive Analyse der nicht kumulierten als auch der kumulierten Werte des Gottesdienstbesuchs der UT verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem aktiven Besuch des Gottesdienstes und der (rassistischen) Diskriminierung, weil UT, die angeben, den Gottesdienst zu besuchen, vergleichsweise mehr (rassistische) Diskriminierung erfahren als ihre Kolleg*innen, die dem Gottesdienst fernbleiben. Allerdings lässt sich dieser Befund nicht auf die Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Lehrkräfte übertragen (vgl. Tabelle 174, Tabelle 175, Tabelle 176 und Tabelle 177).

Die differenzierte Auswertung, ergibt, dass der Zusammenhang zwischen Gottesdienstbesuch und der (rassistischen) Diskriminierung bei UT mit einem sonstigen Glauben (Buddhistisch, Jüdisch, Shivaistisch) oder mit der muslimischen Konfession ausgeprägter ist als bei christlichen oder konfessionslosen UT. Diese Befunde sind allerdings nicht generalisierungsfähig (vgl. Tabelle 178, Tabelle 179, Tabelle 180, Tabelle 181, Tabelle 182, Tabelle 183¹⁶⁷, Tabelle 184 und Tabelle 185¹⁶⁸).

6.3.4.4 (Rassistische) Diskriminierung und Kopftuchtragen

Weibliche UT, die ein Kopftuch tragen, nehmen vergleichsweise mehr (rassistische) Diskriminierung wahr als ebenjene UT, die keines tragen.¹⁶⁹ Jede der untersuchten acht UT, die ein Kopftuch trägt, hat im Berufsleben (rassistische) Diskriminierungserfahrungen gemacht, wobei dieser Befund nicht verallgemeinert werden kann (vgl. Tabelle 186 und Tabelle 187¹⁷⁰).

Eine Studie der ADS weist darauf hin, dass das Merkmal Geschlecht in Kombination mit „ethnischer Herkunft“ und (islamischer) Religion zu besonderen Formen der Benachteiligung von Musliminnen führen kann; dies gilt besonders für muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen“ (ebd. 2010, 14).

¹⁶⁵ 25 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von unter fünf auf.

¹⁶⁶ Der Anteil der Werte unter fünf liegt bei 75 Prozent.

¹⁶⁷ 100 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von unter fünf auf.

¹⁶⁸ Der Anteil der Werte unter fünf liegt bei 75 Prozent.

¹⁶⁹ Eine Studie der ADS weist darauf hin, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen beim Zugang zum Arbeitsmarkt stärkere Benachteiligung erfahren als Frauen, die kein Kopftuch tragen (ebd., 2010, 4).

¹⁷⁰ 50 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von unter fünf auf.

6.3.5 Diskriminierung und „sozialisatorischer Sozialstatus“

Nachfolgend wird der Zusammenhang zwischen (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen der UT und ihrem sozialisatorischen Sozialstatus, der mithilfe der Berufstätigkeit des Vaters (vgl. Kapitel 6.3.5.1), der Berufstätigkeit der Mutter (vgl. Kapitel 6.3.5.2) und der kumulierten elterlichen Berufstätigkeit operationalisiert wird (vgl. Kapitel 6.3.5.3), untersucht.

6.3.5.1 Diskriminierung und Berufstätigkeit des Vaters

UT, deren Väter als Beamte¹⁷¹, Selbständige oder ungelernete Arbeiter arbeite(te)n, werden minimal öfter am Arbeitsplatz (rassistisch) diskriminiert, wohingegen UT, deren Vater als Facharbeiter beschäftigt sind bzw. waren verhältnismäßig weniger diskriminiert werden (vgl. Tabelle 188). Diese Befunde können aber nicht verallgemeinert werden, sondern beziehen sich nur auf die untersuchte Gruppe (vgl. Tabelle 189). Die deskriptive Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und anderer väterlicher Berufsgruppen beinhaltet keinen spezifischen Analysewert.

Die kumulierte Datenauswertung weist zudem darauf hin, dass die UT, deren Väter als ungelernete Arbeiter und Facharbeiter arbeite(te)n verhältnismäßig geringer (rassistisch) diskriminiert werden als UT, deren Väter selbständig oder verbeamtet sind bzw. waren (vgl. Tabelle 190). Aber auch die Befunde über kumulierte väterliche Berufsgruppen können nicht generalisiert werden, weil es an statistischer Signifikanz fehlt (vgl. Tabelle 191).¹⁷²

6.3.5.2 Diskriminierung und Berufstätigkeit der Mutter

Für die UT, deren Mütter als Hausfrauen, ungelernete Arbeiterinnen und Beamtinnen¹⁷³ tätig sind bzw. waren, ist die Wahrscheinlichkeit (rassistisch) diskriminiert zu werden höher als für UT, deren Mütter Angestellte oder Facharbeiterinnen sind bzw. waren (vgl. Tabelle 192).

Neun von zehn UT (90 Prozent), deren Mütter Beamtinnen sind bzw. waren, haben Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht. Bei den UT, deren Mütter Hausfrauen sind bzw. waren, liegt dieser Wert bei circa drei Viertel (73,7 Prozent). Sieben von zehn UT (70,3 Prozent), deren Mütter ungelernete Arbeiterinnen sind bzw. waren, erfahren im Berufsleben (rassistische) Diskriminierung. Diesbezüglich muss allerdings angemerkt werden, dass die Anzahl derjenigen UT, die angegeben haben, dass ihre Mütter Hausfrauen (38) bzw. ungelernete Arbeiterinnen (37) sind, die Anzahl derjenigen UT, die angeben, dass ihre Mütter

¹⁷¹ Siehe die Anmerkungen in Kapitel 6.1.5 in Bezug auf die väterliche Tätigkeitsbezeichnung: „Beamter“.

¹⁷² Der Anteil der Werte unter fünf liegt bei 25 Prozent.

¹⁷³ Siehe die Anmerkungen in Kapitel 6.1.5 in Bezug auf die mütterliche Tätigkeit der Beamtin.

verbeamtet sind bzw. waren (10), deutlich übersteigt. Zudem muss konstatiert werden, dass sich diese Befunde nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen lassen (vgl. Tabelle 193).

Die kumulierte Auswertung ergibt, dass UT, deren Mütter als Hausfrauen, ungelernete Arbeiterinnen und Beamtinnen arbeiten bzw. gearbeitet haben im Gegensatz zu UT, deren Mütter in einem sonstigen Beruf tätig sind bzw. waren, überdurchschnittlich oft (rassistisch) diskriminiert werden (vgl. Tabelle 194). Dieser Befund lässt sich auf die Grundgesamtheit aller Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen, sodass konstatiert werden kann, dass es einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aller Lehrpersonen „mit Migrationshintergrund“ und dem kumulierten Beruf ihrer Mütter gibt (vgl. Tabelle 195).

6.3.5.3 Diskriminierung und elterliche Berufstätigkeit

Die deskriptive Auswertung ergibt einen Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den folgenden elterlichen Berufsgruppenkombinationen: Facharbeiter und ungelernete Arbeiterin; ungelerner Arbeiter und Hausfrau; ungelerner Arbeiter und ungelernete Arbeiterin sowie Angestellter und Beamtin. UT, deren Eltern in diesen Berufsgruppen arbeite(te)n, geben überdurchschnittlich oft an, (rassistisch) diskriminiert zu werden, wohingegen UT, deren Eltern in den folgenden Berufsgruppen tätig sind bzw. waren unterdurchschnittlich (rassistische) Diskriminierung erfahren: Angestellter und Angestellte; Facharbeiter und Hausfrau; ungelerner Arbeiter und Facharbeiterin sowie Facharbeiter und Facharbeiterin (vgl. Tabelle 196). Allerdings gelten diese Befunde nur für die untersuchte Stichprobe und können nicht verallgemeinert werden (vgl. Tabelle 197).¹⁷⁴

Zudem muss angemerkt werden, dass die Daten anderer elterlicher Berufsgruppen zu gering ausgefallen sind, sodass ihnen kein deskriptiver und analytischer Analysewert zukommt.

Die kumulative Analyse der elterlichen Berufsgruppen ergibt das Folgende: Wenn die Mütter der UT Hausfrauen sind, ist es unerheblich, welcher Berufsgruppe die Väter der UT angehören, weil ebenjene UT im Vergleich zu UT, deren Mütter keine Hausfrauen sind, überdurchschnittlich oft (rassistische) Diskriminierung erfahren (vgl. Tabelle 198). Dieser Befund lässt sich, aufgrund der fehlenden statistischen Signifikanz, nicht auf die Grundgesamtheit aller „migrationsanderen“ Lehrkräfte übertragen (vgl. Tabelle 199).

Außerdem wurde ermittelt, dass UT, deren Eltern einer der folgenden Berufsgruppen angehören: Hausfrauen, ungelernete Arbeiterin, ungelerner Arbeiter, Facharbeiterin oder

¹⁷⁴ 90 Prozent der Kreuztabellenzeilen weisen einen Wert von unter fünf auf.

Facharbeiter im Vergleich zu UT, deren Eltern anderen Berufsgruppen angehören, mehr Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erleiden (vgl. Tabelle 200). Jedoch hat sich herausgestellt, dass auch dieser Befund nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrenden „mit Migrationshintergrund“ übertragbar ist (vgl. Tabelle 201).

6.3.6 (Rassistische) Diskriminierung und Interviewbereitschaft

Die deskriptive Analyse bestätigt einen Zusammenhang zwischen den subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Bereitschaft der UT, ein Interview darüber zu führen, weil fast drei Viertel (71,7 Prozent) derjenigen UT, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erfahren haben, ein Interview darüber führen möchten, wohingegen weniger als die Hälfte (44,4 Prozent) derjenigen UT, die angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, sich bereiterklären, ein Interview zu führen (vgl. Tabelle 202). Diese Unterschiede in der Interviewbereitschaft sind statistisch signifikant und können auf die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ übertragen werden (vgl. Tabelle 203).

6.3.7 Ergebnisdiskussion

Während für die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT und der Grundgesamtheit aller „allochthoner“ Lehrer*innen weder das Geschlecht noch die Unterrichtsfächer als zusammenhangsbegründende Variablen in Frage kommen, weisen die Befunde zum Geburtszeitraum, zur Schulform, zur Berufserfahrung und zur Einwohner*innenzahl des Schulstandortes auf einen deskriptiven Zusammenhang hin, der sich allerdings nur auf die UT und nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ bezieht.

Bezüglich des Geburtszeitraums und der Berufserfahrung kann konstatiert werden, dass ältere bzw. berufserfahrenere UT vergleichsweise öfter (rassistisch) diskriminiert werden.

Die schulform- und schulortgrößenspezifische Analyse hat ergeben, dass UT, die an Berufskollegs tätig sind und Lehrende (unabhängig ihrer Schulform), die in Städten unter 100.000 Einwohner*innen arbeiten, vergleichsweise stärker von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind als UT, die an anderen Schulformen unterrichten bzw. deren Schulort über 100.000 Einwohner*innen hat.

Die „herkunftsspezifischen“ Analysen bestätigen einen deskriptiven Zusammenhang zwischen den Staatsangehörigkeiten der UT und den erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, weil acht von zehn UT (83,3 Prozent), die die Staatsangehörigkeit

eines nicht EU-Staates besitzen (rassistisch) diskriminiert werden. Dieser Wert lässt sich allerdings nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen. Generalisierbar ist vielmehr der deskriptive und analytische Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Geburtsstaaten der UT und ihren Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, da UT, die in einem Nicht-EU-Staat zur Welt gekommen sind, vergleichsweise mehr diskriminiert werden als UT, die im EU-Ausland bzw. in Deutschland geboren wurden. Dieser Befund gilt nicht nur für die UT, sondern für die Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Lehrenden in der BRD. Dieser generalisierbare Beleg wird von einer Studie der ADS geteilt, weil im Vergleich zu „EU-Migrant*innen“ festgestellt wurde, dass „Personen der Herkunftsgruppe Afrika/Asien/Lateinamerika häufiger Benachteiligungen wahrnehmen“ (ebd. 2012, 16).

Die deskriptive Auswertung hat ergeben, dass die Muttersprachensprecher*innen, deren Erstsprache keinen hohen Bildungswert im deutschen Schulwesen besitzt, vergleichsweise geringfügig mehr (rassistisch) diskriminiert werden als diejenigen UT, deren Erstsprache im deutschen Schulwesen institutionell verankert ist. Besonders UT mit den Muttersprachen Russisch und Türkisch werden vergleichsweise stärker (rassistisch) diskriminiert als alle anderen UT. Dieser Befund trifft nicht nur für die UT zu, sondern kann auf die Grundgesamtheit aller „allochthonen“ Lehrkräfte in der BRD übertragen werden.

Bezüglich der Sprachkompetenz im Deutschen ist festzustellen, dass die UT mit einer sehr hohen Sprachkompetenz im Deutschen vergleichsweise weniger (rassistische) Diskriminierung erfahren als die UT mit einer hohen deutschen Sprachkompetenz, wobei diese Befunde nur für die UT gelten.

Der Zusammenhang zwischen Akzentsprachigkeit sowie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ist bei den UT bestätigt worden; insbesondere für diejenigen UT, mit russischer Muttersprache, die einen Akzent besitzen, wenn Sie Deutsch sprechen. Aber auch diese Befunde lassen sich nicht auf alle Lehrenden „mit Migrationshintergrund“ übertragen.

UT muslimischen Glaubens werden im Vergleich zu UT aller anderen Konfessionen stärker (rassistisch) diskriminiert, wobei der Zusammenhang zwischen Konfession und Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen nur für die UT und nicht für alle „allochthonen“ Lehrpersonen gilt.

Neben der Konfession gibt es auch einen Zusammenhang zwischen den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT und der Einhaltung religionsbezogener Genuss- und Kleidungs Vorschriften sowie dem Gottesdienstbesuch, weil UT, die Lebensmittel religionskonform verspeisen und die religionsbezogenen Kleidungs Vorschriften und den

Gottesdienstbesuch respektieren, vergleichsweise mehr (rassistisch) diskriminiert werden als UT, die dasselbe nicht tun. Diese Befunde können allerdings nicht auf die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ übertragen werden.

Des Weiteren werden sämtliche Kopftuch tragenden UT (rassistisch) diskriminiert, wobei auch dieser Befund nicht generalisierungsfähig ist.

UT, deren Väter als Beamte, Selbständige oder ungelernte Arbeiter tätig sind bzw. waren, werden vergleichsweise mehr (rassistisch) diskriminiert als UT, deren Väter einen anderen Beruf ausüb(t)en. Die kumulierte Auswertung belegt die vergleichsweise stärkere (rassistische) Diskriminierung von UT, deren Väter ungelernte Arbeiter oder Facharbeiter sind bzw. waren.

UT, deren Mütter Hausfrauen, ungelernte Arbeiterinnen oder Beamtinnen sind bzw. waren, werden vergleichsweise stärker (rassistisch) diskriminiert als UT, deren Mütter einen anderen Beruf ausüb(t)en. Dieser Befund ist generalisierungsfähig und lässt sich auf alle „allochthonen“ Lehrer*innen übertragen.

Bezüglich der kumulierten Analyse der elterlichen Berufstätigkeit lässt sich konstatieren, dass UT, deren Mütter Hausfrauen sind, stärker (rassistisch) diskriminiert werden, unerheblich davon, welchem Beruf der Vater nachgeht bzw. nachgegangen ist. Generell konnte festgestellt werden, dass UT, deren elterlichen Berufsgruppen die nachfolgenden sind bzw. waren, (rassistische) Diskriminierung vergleichsweise stärker wahrnehmen: Hausfrauen; ungelernte Arbeiter*innen und ungelernte Arbeiter; Facharbeiterinnen und Facharbeiter.

7. Qualitativer Teil: Interviewpartner*innen mit (rass.) Diskriminierungserfahrung

Im Rahmen des qualitativen Teils der Studie in Bezug auf die Interviewpartner*innen mit (rassistischer) Diskriminierungserfahrung wurden fünf leitfragengestützte, problemzentrierte Interviews geführt. Nachfolgend wird die Auswahl der Interviewpartner*innen begründet (vgl. Kapitel 7.1), bevor dargestellt wird, was die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung verstehen (vgl. Kapitel 7.2). Im dritten Unterkapitel werden die unterschiedlichen Diskriminierungs- und Rassismusformen dargestellt und analysiert, von denen die Interviewpartner*innen betroffen sind (vgl. Kapitel 7.3) und im vierten Unterkapitel werden die diversen Bewältigungsstrategien aufgeführt, die die (angehenden) Lehrer*innen anwenden, um mit den (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen umzugehen (vgl. Kapitel 7.4). Hiernach folgt die Untersuchung der Beziehung zwischen den Interviewpartner*innen und den nachfolgenden Personen: Schüler*innen, Eltern der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte (vgl. Kapitel 7.5). Die Untersuchungsfragen, inwiefern Mehrsprachigkeit für die Interviewpartner*innen im beruflichen Kontext eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 7.6) und ob die Referendar*innen und Lehrer*innen eine Vorstellung davon besitzen, wie sich die deutsche Gesellschaft eine deutsche Lehrkraft äußerlich vorstellt (vgl. Kapitel 7.7) sind weitere Gegenstände dieses Kapitels. Zum Schluss wird auf Reformvorschläge eingegangen, die aus Sicht der Interviewpartner*innen dazu beitragen könnten, dass zukünftig keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext stattfinden wird (vgl. Kapitel 7.8).

7.1 Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen

Um den Forschungsgegenstand in seiner Vielschichtigkeit analysieren zu können, werden bei der Auswahl der fünf Interviewpartner*innen (nachfolgend IP genannt) mit (rassistischer) Diskriminierungserfahrung möglichst unterschiedliche personenbezogene Aspekte berücksichtigt. Zum einen wurden die vorhandenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT als Selektionsmerkmal fokussiert; zum anderen wurden die differierenden personenbezogenen Angaben als Unterscheidungs- und Auswahlkriterien genutzt, wobei angemerkt werden muss, dass die nachfolgende Darstellung kursorischen Charakter hat, damit die Anonymität der Interviewpartner*innen gewahrt bleibt:

- a) Geschlecht: Es wurden vier Interviews mit weiblichen IP und ein Interview mit einem männlichen IP geführt.
- b) Alter: Zwei IP sind im Zeitraum von 1960 bis 1969 und drei IP im Zeitraum von 1970 bis 1979 zur Welt gekommen.

- c) Berufsstadium: Drei IP befanden sich zum Interviewzeitpunkt entweder im Referendariat oder haben das Referendariat erfolgreich abgeschlossen, während zwei IP das Referendariat (un)freiwillig und ohne Erwerb des Zweiten Staatsexamens abgebrochen haben.
- d) Berufserfahrung: Zwei IP verfügen über eine Berufserfahrung von mehr als sieben Jahren, wohingegen zwei IP seit einem bis zu drei Jahren als Referendar*innen bzw. Lehrer*innen tätig sind. Ein*e IP verfügt über eine Berufserfahrung von drei bis sieben Jahren.
- e) Schulform: Zwei IP arbeiten am Gymnasium, während zwei IP am Berufskolleg beschäftigt sind und ein*e IP an einer Grund- Haupt- und Realschule tätig ist.
- f) Unterrichtsfächer: Die IP unterrichten insgesamt elf unterschiedliche Fächer, wobei fünf Hauptfächer und sieben Nebenfächer vertreten sind. Die genauen Fächernamen können aus Anonymitätsgründen nicht genannt werden.
- g) Einwohner*innenzahl des Schulstandortes: Zwei IP arbeiten in kleinen bis mittelgroßen Städten mit einer Bevölkerung von 10.000 bis unter 100.000 Einwohner*innen. Ein*e IP unterrichtet an einer Schule, die sich in einer Großstadt mit einer Einwohner*innenzahl von über 100.000 und weniger als 1.000.000 Bewohner*innen, befindet. Ein*e IP arbeitet in einer Kleinstadt mit einer Bevölkerungsgröße von 1.000 bis unter 10.000 Menschen und ein*e IP arbeitet in einer Metropole mit mehr als 1.000.000 Einwohner*innen.
- h) Staatsangehörigkeit: Die IP besitzen vier unterschiedliche Staatsangehörigkeiten, wobei zwei eine einzige und drei IP mehrere Staatsangehörigkeiten besitzen.
- i) Geburtsstaat: Die IP sind in vier unterschiedlichen Staaten geboren worden. Während zwei IP in der BRD geboren wurden, sind drei IP in Staaten geboren, welche nicht der EU angehören.
- j) Konfession: Die IP gehören vier unterschiedlichen Konfessionen an. Außerdem hat ein*e IP keine Religionszugehörigkeit bzw. bezeichnet sich als konfessionslos.
- k) Religiosität: Die Frage nach ihrer individuellen Religiosität haben vier der fünf IP beantwortet. Während sich ein*e IP als sehr religiös bzw. religiös einschätzt, empfinden sich zwei IP als ein wenig religiös und ein*e IP schätzt sich als überhaupt nicht religiös ein. Eine IP ist Kopftuchträgerin.
- l) Muttersprache: Die IP besitzen sechs unterschiedliche Mutter- bzw. Erstsprachen. Drei der fünf IP geben eine singuläre Mutter- bzw. Erstsprache an und zwei geben zwei Mutter- bzw. Erstsprachen an.
- m) Sprachkompetenz im Deutschen: Vier von fünf IP schätzen die eigenen Sprachkompetenzen im Deutschen als sehr hoch bzw. hoch ein, während nur ein*e IP ebenjene als mittel bezeichnet.

n) Akzent: Zwei IP haben angegeben, keinen Akzent zu besitzen wenn sie Deutsch sprechen, wohingegen sich zwei weitere IP als akzentsprachig bezeichnen und ein*e IP hat angegeben, dies nicht einschätzen zu können.

o) Sozialstatus: Drei IP haben angegeben, dass ihre Väter Arbeiter sind bzw. waren, wobei zwei Väter als ungelernte Arbeiter tätig sind bzw. waren und ein Vater Facharbeiter ist bzw. war. Der Vater eines*eines IP ist bzw. war Angestellter und der Vater einer*eines IP ist bzw. war Beamter. Zwei IP haben angegeben, dass ihre Mütter Hausfrauen sind bzw. waren und die Mutter einer*eines IP ist bzw. war als Facharbeitin tätig. Angestellt ist bzw. war die Mutter einer*eines IP und ein*e IP hat angegeben, dass ihre*seine Mutter als Beamtin tätig ist bzw. war.

7.2 Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?¹⁷⁵

„Also, so was verstehst du, diese Kleinigkeiten, aber die bringen einen fast um. [Melissa Faber, IMF, Z.389-390] [...] für mich persönlich ist Diskriminierung, wenn man ähm (.) quasi dich nicht so wahrnimmt, wie du bist. Wenn man über einen Toleranz spricht, dann ist das ein (.) schlechte Entschuldigung. Wenn man jemandem toleriert (.) das heißt, wenn man jemandem duldet (.) und das ist schlimm (.) Man muss nicht jemanden dulden ja? Richtig dulden? (.) Man muss jemandem [...] quasi wahrnehmen (.) wie die Person ist. Und sie wollten mich nicht einfach wahrnehmen, wie sie wie ich bin [Z.1513-1519]. [...] Dass sie mich quasi diskriminiert haben oder=also man kann schon das sagen, das ist was dahinter, aber beweisen das, kann man sehr schlecht [Z.1532-1534]. [...] Und deswegen diese Diskriminierung dieser Begriff hat viele Gesichter und viele ähm (.) Seiten und ähm (.) einfach ist das nicht. Aber das was sie mit mir gemacht haben, Schritt für Schritt Step by Step das war schon ziemlich äh diskriminierend [Z.1587-1589]. [...] aber das Problem ist das, ähm (.) Diskriminierung kann man sehr sehr schlecht äh nachweisen. (...) Sehr schlecht“ [Z.1597-1598].

¹⁷⁵ Nachfolgend werden die Forschungsfragen in Bezug auf die IP mit subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen nacheinander dargestellt und beantwortet. Zu diesem Zweck werden exemplarische Interviewpassagen angeführt, bevor eine Interpretation ebensolcher stattfindet. Zum Zweck der Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die spezifischen Aussagen aller fünf IP analysiert. Die vorliegende Passage des Interviews mit Melissa Faber beinhaltet alle Aspekte, die von den anderen vier IP bezüglich dieser Frage genannt worden sind, sodass sich der Verfasser dazu entschlossen hat, die Schilderung von Frau Faber pars pro toto darzustellen und zu analysieren. Für den Umstand, dass der Verfasser die IP zwar nach der persönlichen Bedeutung von Diskriminierung, nicht aber nach Rassismus gefragt hat, siehe die Fußnote des Kapitels 4.1.

Melissa Faber betont die Subtilität der erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext, indem sie diese als „Kleinigkeiten“ bezeichnet. Eine Kleinigkeit ist eine „kleine, unbedeutende Sache“ (Duden 2001, 909). Gleichzeitig weist Frau Faber darauf hin, dass diese Kleinigkeiten beinahe zu ihrem Tod geführt haben.¹⁷⁶ Der Zusammenhang zwischen nahezu unbedeutenden Ereignissen, die annähernd die Vernichtung der physischen Existenz der Lehrerin zur Folge hatten, verwundert im ersten Augenblick, doch die schädigende Wirkung von subtiler (rassistischer) Diskriminierung entfaltet sich bei Frau Faber zum einen in der Repetition scheinbar nichtiger Handlungen, die eine Wirkungssteigerung negativer Implikationen zur Folge haben. Zum anderen führt die Subtilität der Handlungspraxen dazu, dass sich der Nachweis der (rassistischen) Diskriminierung schwierig gestaltet, worauf Frau Faber mehrere Male eingeht. Die subtile (rassistische) Diskriminierung als solche zu benennen und mithilfe von Beweisen deren Beendigung herbeizuführen, erweist sich für Frau Faber als schwierig, weil: „Die Identifizierungsschwierigkeit nicht nur ein funktionales Moment für Rassismus darstellt, sondern vielmehr selbst ein Teil des Rassismus ist“ (Ferreira 2012, 156.). Somit ist die Aufrechterhaltung (rassistischer) Diskriminierung, von der Melissa Faber betroffen ist, nur möglich, indem die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Sachverhalte nicht offensichtlich thematisiert, sondern klandestin und doppeldeutig verhandelt werden, weil „direkte Formen persönlicher Diskriminierung (...) im postnationalsozialistischen Deutschland durch Tabus erschwert [sind, Anm.d.Verf.]“ (Mecheril/Melter 2010, 169).¹⁷⁷ Melissa Fabers Erfahrung deckt sich mit den Erfahrungen der meisten „Migrant*innen“ in der BRD, weil nur eine Minderheit ebenjener (rassistischer) Diskriminierungserfahrungen in Form direkter physischer Gewalt gemacht hat. „Aber die meisten kennen die kleinen, banalen Ausgrenzungserlebnisse“ (Terkessidis 2004, 10). Zudem ist die Unterscheidung zwischen (Un)Sichtbarkeit, die dem Gegensatz zwischen direkter und subtiler (rassistischer) Diskriminierung inhärent ist, für die wissenschaftliche Definition ebenjener bedeutsam. Benokraitis/Feagin definieren subtile Diskriminierung wie folgt: „Subtle discrimination consists of unequal and harmful treatment that is typically less visible and obvious than blatant discrimination. It is often unnoticed because people have internalized subtle discriminatory behaviors as ‘normal’, ‘natural’ or customary” (ebd. 1995, 41).¹⁷⁸ Die in der

¹⁷⁶ Nach Gehring „fungiert Sprache wie ein Ding“, welche u.U. die „Vernichtung der Physis des Gegenübers“ (ebd. 2007, 213) bewirken kann.

¹⁷⁷ Auch andere Wissenschaftler*innen weisen auf diesen Umstand hin: Broden/Mecheril (2011), 12. Graumann/Wintermantel (2007, 154.) Terkessidis (2004, 30). Zenger (1997, 67). Miles (1992, 10).

¹⁷⁸ Herrmann/Kuch führen diesbezüglich aus: „Sprachliche Gewalt ist in einem gewissen Sinne immer ‚unsichtbar‘ - was ihren Einsatz taktisch sinnvoll machen kann. Denn während physische Gewalt oft problemlos

Definition angesprochene Internalisierung¹⁷⁹ diskriminierungs- und rassismusrelevanter Verhaltensweisen wird im vorliegenden Beispiel auf zwei Ebenen sichtbar: Zum einen haben die (rassistisch) diskriminierenden Personen die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Verhaltensweisen internalisiert, weil sie Frau Faber als „Stellvertreterin“ (Scherschel 2006, 145) konstruieren, da „andere Formen der Vergemeinschaftung ausgeblendet werden“ (ebd., 194) und indem sie ihre berechtigten Individualitätsforderungen zurückweisen und sich weigern, sie zu sehen, wie sie „tatsächlich“ ist. Die Kommunikation mit Frau Faber ist somit bereits vor dem ersten tatsächlichen Kontakt im rassismusrelevanten Sinne präformiert, weil die (rassistisch) diskriminierenden Personen in der Kommunikation mit Melissa Faber auf rassistische Bild- und Wissensproduktionen zurückgreifen.¹⁸⁰ Zum anderen hat Melissa Faber diskriminierungs- und rassismusrelevante Verhaltensweisen internalisiert, weil sie die erlittenen Erfahrungen als „Kleinigkeiten“ abtut. Die Verwendung des Wortes suggeriert die vermeintliche Bedeutungslosigkeit diskriminierungs- und rassismusrelevanter Sachverhalte. Die in der Definition genannte Ungleichbehandlung beinhaltet einen Machtunterschied zwischen den beteiligten Akteur*innen. Die Machtdifferenz kommt ebenfalls in dem vorliegenden Beispiel doppelt zum Tragen: Zum einen sind die (rassistisch) diskriminierenden Personen in der Überzahl und Melissa Faber steht alleine da und muss mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen selbstständig und ohne Hilfe anderer Personen umgehen und diese bewältigen. Zum anderen weist die Deutungshoheit der (rassistisch) diskriminierenden Personen auf die unterschiedliche Machtverteilung hin, weil Melissa Faber, von nicht näher spezifizierten Personen, nicht anerkannt wird. Sie selbst hat nicht die Deutungshoheit und gesellschaftliche Macht, diese Praxis aufzubrechen. Damit wird deutlich, dass die Machtasymmetrie in dieser Schilderung, aber auch in der gesamten Gesellschaft, nicht zufällig ist, sondern, dass bestimmte Personengruppen, deren Zugehörigkeit nicht thematisiert und ihnen nicht von anderen Personen abgesprochen wird,

juridisch sanktionierbar ist, bleibt sprachliche Gewalt dem gesetzlichen Zugriff meist entzogen. Soziale Konflikte und Machtgefälle werden daher umso leichter mit Hilfe der untergründigen Kraft sprachlicher Gewalt ausgetragen oder ausgespielt“ (ebd. 2007, 8).

¹⁷⁹ Die Verinnerlichung von rassismusrelevanten Sachverhalten kann erfolgen, „wenn sie häufig genug von verschiedenen Menschen wiederholt w[erden]“, sodass „die erlittene Abwertung (...) zu einem Teil der verletzten sozialen Identität des Erleidenden w[ird]“ (Delhom 2007, 241). Demnach kann Rassismus „auch innerhalb der dominierten Subjekte wirksam“ (Hall 1994, 20) werden, in deren Folge sich entweder eine „Überidentifikation mit der Dominanzgesellschaft“ (Velho 2011b, 127) herausbildet oder das von Rassismus betroffene Subjekt bildet „eine Tendenz zur Selbstethnisierung“ aus, welches „eine Abgrenzung von der [weißen, Anm.d.Verf.] deutschen Gesellschaft“ nach sich zieht (Bozay 2012, 117). Bezüglich des Phänomens der Selbstethnisierung siehe die Fußnote des Kapitels 6.2.10.1. Für eine ausführlichere Beschäftigung mit der Internalisierung von Rassismus siehe Prasad (1994).

¹⁸⁰ Zur ausführlichen Erläuterung des rassistischen Wissens siehe Kapitel 6.2.3. Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Konzept der rassistischen Bildproduktion siehe Scherschel (2006, 142f).

mehr Macht besitzen als andere Personengruppen, die ihre Zugehörigkeit immer wieder unter Beweis stellen und damit umgehen müssen, dass ihre Zugehörigkeit verweigert wird.¹⁸¹

Die sich für Melissa Faber daraus ergebende Kritik am Konzept der Toleranz ist verknüpft mit Machtkritik, denn „Toleranz [ist, Anm.d.Verf.] ein Gegenstand, der Machthabenden – etwas, das ‚der andere‘ nicht besitzt. In diesem Sinne produziert die Anwendung von Toleranz Unterschiede und eine Hierarchie“ (Hernández Aguilar 2014, 267). Toleranz definiert als „Duldsamkeit“ und „tolerant sein“ als die Bereitschaft, „eine andere Anschauung, Einstellung, andere Sitten und Gewohnheiten u.a. gelten zu lassen“ (Duden 2001, 1584), beinhaltet die Deutungshoheit und Macht derjenigen, die Toleranz ver/(ge)währen können und gleichzeitig die Ohnmacht derer, die (nicht) tolerier(t)en (werden). Diese Machtasymmetrie kritisiert Melissa Faber im vorliegenden Auszug, indem sie zudem die Praxis der Duldung von Personen negativ bewertet. Dulden, welches als „aus Nachsicht fortbestehen lassen“ (Duden 2001, 403) definiert wird, beinhaltet die Macht einer Gruppe von Personen, die Existenzberechtigung anderer Personen zu verwalten und hierfür verantwortlich zu sein. Damit wird die Duldung von Personen in die Nähe von Großzügigkeit und Barmherzigkeit gerückt. Somit ist die Duldung von Person ein Akt der Freiwilligkeit. Dies kritisiert Melissa Faber, indem sie das Konzept der Duldung von Personen ablehnt und sich stattdessen für die selbstverständliche Anerkennung eines jeden Individuums ausspricht. Deshalb rekurriert Melissa Fabers Aussage nicht nur auf die Frage, was für sie (rassistische) Diskriminierung eigentlich ausmacht und wie sie diese im beruflichen Kontext erlebt hat, sondern darüber hinaus auch auf den Sachverhalt, wie Diskriminierung und Rassismus entgegengewirkt werden kann. Nämlich in der bedingungslosen Anerkennung der Individualität aller Personen in unserer Gesellschaft bei gleichzeitiger Selbstreflektion über das gesellschaftliche Machtungleichgewicht.

Es kann konstatiert werden: Für die untersuchten Referendar*innen und Lehrer*innen spielen die subtilen, klandestinen und indirekten Formen der (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen im beruflichen Kontext eine wesentlich größere Rolle als direkte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die IP schwierig, (rassistische) Diskriminierung zu identifizieren und dagegen vorzugehen, weil die Beweise für ungleichheits(re)produzierende Sachverhalte oftmals nur rudimentär vorhanden sind. In der Schilderung von Frau Faber, die stellvertretend für die Aussagen der anderen IP betrachtet werden kann, spielt die Internalisierung rassistischer Sachverhalte durch

¹⁸¹ Die ungleiche Machtverteilung innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft aus rassismuskritischer Perspektive haben Attia (2012) und Eggers (2012a) analysiert.

weiße Deutsche und Deutsche „mit Migrationshintergrund“ bzw. Deutsche „of Color“ eine wesentliche Rolle. Zudem sind Machtasymmetrien wesentlich für die Durchsetzung von (rassistischer) Diskriminierung verantwortlich.

7.3 Formen (rassistischer) Diskriminierung

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der fünf IP dargestellt, indem zunächst eine Klassifizierung der spezifischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen vorgenommen und diese anhand von Interviewausschnitten veranschaulicht werden. In einem dritten Schritt werden die Interviewausschnitte nacheinander analysiert.

7.3.1 Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“

„(.) ich wurde als Babuschka als russische Babuschka genannt (..) ja? [Melissa Faber, IMF, Z. 1534-1535] [...] Ich hab das ähm (..) bei der Reflexionsrunde (.) [Z.1540] [...] Da bin ich als Babusch=Babusch=ah russische Babuschla [lacht] genannt [Z.1551-1552]. [...] Als er [der Fachleiter, Anm.d.Verf.] mir das gesagt hatte, (.) äh das war wie eine (.) [verzieht das Gesicht und spricht angewidert]: ‚Wissen Sie, das war wie eine (.) russische Babuschka!‘ (.) So. Ich habe damals das (.) äh nicht so ähm als (.) Diskriminierung angenommen [Z.1562-1564] [...] russische Babuschka ist für mich=uns (.) wie [Z.1570-1571] [...] Oma. Ja also so eine liebevolle Mensch, die immer ähm (..) nur p=also=positiver Charakter sozusagen ja? (.) Und äh ich habe damals das als Beleidigung schon aber so komisch war das, kam für mich vor. Also als Diskriminierung ganz ehrlich, ich habe das damals nicht angenommen [...] in meine Ohren klingt das klang das nicht so schlimm. Als diese Geschichte dann nachhinein entwickelt, dann habe ich es verstanden (.) was (.) äh mit welchen Absichten und mit welchen Gefühlen wurde äh das Wort ‚russische Babuschka‘ b=s=also=überhaupt ausgesprochen. Und was musste man also als Seminarleiter [gemeint ist Fachleiter, Anm.d.Verf.] äh beabsichtigen mit mit diese äh mit diesem mit diesem Worten? (.) Was hat er beabsichtigt quasi? (.) Dass er mich tatsächlich diskriminiert hat. Für die Deutschen gilt es als einfache (.) als schlichtergreifende Diskriminierung. (.) Für mich, [...] war das nicht so angenommen. Danach im Nachhinein habe ich das verstanden. (.) Was das äh dahintersteckt [Z.1572-1586] [...] Ich habe auch (.) ähm mittlerweile deutsche Staatsangehörigkeit. Aber das heisst n=immer noch nicht, dass wir Deutsche sind (.) sozusagen [lacht] ja? (.) Deutsche der zweiten Klasse sozusagen (.) zweiten Klasse [Z.2057-2060].

Melissa Faber beschreibt eine Szene aus der Nachbesprechung eines ihrer Unterrichtsbesuche.¹⁸² Aufgrund der hohen Ausbildungsrelevanz für die Referendar*innen, sollten Nachbesprechungen den formalen Gütekriterien einer guten Notengebungspraxis gerecht werden, indem sie objektiv, reliabel und valide ablaufen.¹⁸³ Dass es im Kommunikationsverhalten des Fachleiters, in der dargestellten Passage, an den genannten Gütekriterien mangelt, hat zunächst einmal ihre Ursache in der Benennung von Melissa Faber durch ihren Fachleiter, der sie als „russische Babuschka“ bezeichnet. „Babuschka“ oder auch „babuška“ ist der russische Begriff für „Oma“ (Duden o.J., o.S.). Die Verwendung der Ansprache „russische Babuschka“ ist nicht nur als eine simple Tautologie zu verstehen, sondern impliziert die Konstruktion von „Eigenem“ und „Fremdem“. Die Verwendung des Adjektivs „russisch“ in Kombination mit dem russischen Begriff „Babuschka“ fungiert als doppelte Differenzmarkierung. Der Informationsgehalt im Subtext dieser fremdheitskonstruierenden Ansprache lautet: „Du bist nicht Deutsch. Du bist Russisch. Du bist eine russische Babuschka.“ In dem Ausruf „russische Babuschka“ nimmt der Fachleiter die Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit vor, weil er nicht bloß das Verhalten von Frau Faber als „omahaft“, überbehütend oder paternalistisch kennzeichnet. Hätte er dies machen wollen, hätte er die Möglichkeit gehabt, sie als „Oma“ oder „Großmutter“ zu bezeichnen, wobei auch bei einer solchen Ansprache, die für ein Nachgespräch notwendige Sachlichkeit und Objektivität, vernachlässigt worden wäre. Da er sie aber nicht als „Oma“, sondern als „russische Babuschka“ bezeichnet, ist nicht ihr Verhalten, sondern ihre zugeschriebene und von ihm konstruierte Fremd- und Andersartigkeit rassismusrelevanter Analysegegenstand. Da sich der Fachleiter in einer doppelten Machtposition befindet, zum einen als männlicher Mehrheitsangehöriger (qua Geburt) und zum anderen als notengebender Vorgesetzter (qua Funktion), welches als „power double“ (Kilomba 2010, 54) bezeichnet werden kann, wird die „Herkunft“ nicht zwischen den beiden Personen gleichberechtigt verhandelt, sondern einseitig von ihm konstruiert. Die Ansprache des Fachleiters ist somit als

¹⁸² Im Laufe des Referendariats müssen angehende Lehrer*innen verschiedene Unterrichtsbesuche vorbereiten und durchführen, die dann von beiden Fachleiter*innen beider Unterrichtsfächer bewertet werden. Nachbesprechungen mit Fachleiter*innen dienen dazu, die gezeigte Unterrichtsstunde zu rekapitulieren sowie positive und negative Unterrichtsgeschehen zu benennen und zu analysieren. Solche Nachbesprechungen beinhalten eine Lernmöglichkeit für Referendar*innen, weil ihnen die Fachleiter*innen mitteilen, wie sie ihren Unterricht verbessern können, indem sie bestimmte Handlungen zukünftig vollziehen und andere unterlassen. Zum anderen findet in einer Nachbesprechung meist eine Benotung der gezeigten Stunde statt, wobei selbst der Verlauf einer Nachbesprechung Einfluss auf die Note des jeweiligen Unterrichtsbesuchs haben kann, indem sich beispielsweise die*der Lehramtsanwärter*in durch besonders gute Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die vorher gezeigte Unterrichtsstunde auszeichnet und beispielsweise Alternativen zu der gezeigten Stunde entwirft.

¹⁸³ Zur ausführlicheren Beschäftigung mit den genannten Gütekriterien in der Leistungsbewertung siehe Esslinger-Hinz/Sliwka (2011, 134f).

„Othering“¹⁸⁴ zu bezeichnen, welche als „Markierungspraxis (...) rassifizierter Machtdifferenz“ (Eggers 2009, 59.62) auf Spivak (1985) zurückgeht¹⁸⁵ und folgende soziale Handlung darstellt: „Basierend auf »Wir« – »Ihr« -Konstruktionen wird das »Ihr« zum/zur vermeintlich gänzlich Anderen. (...) Es werden elementare Differenzen konstruiert, die (...) betont werden“ (IDA e.V. o.J., o.S.). Dabei zeichnet sich der „Prozess der rassistischen Konstruktion (...) dadurch aus, dass [,Migrationsandere‘, Anm.d.Verf.] (...) als Gruppe konstituiert werden“ (Scherschel 2006, 145).¹⁸⁶

Differenz ist in dieser geschilderten Begegnung nicht per se vorhanden, sondern wird proaktiv und diskursiv durch den Fachleiter hergestellt. Die negative Konnotation der Differenzmarkierung seitens des Fachleiters unterstreicht Frau Faber, indem sie das verzogene Gesicht und die angewiderte Sprechart des Fachleiters imitiert. Die Gestik und Mimik des Fachleiters intensiviert das „Othering“ und bringt den Ausdruck „russische Babuschka“ in Verbindung zu etwas Negativem und Anstößigem.¹⁸⁷ Die negative Fremdkonstruktion, die der Fachleiter vornimmt, wird von Frau Faber allerdings zunächst, aufgrund ihrer eigenen positiven Erfahrungen mit ihrer Oma, nicht wahrgenommen. Deswegen findet sie die Ansprache zwar „komisch“, doch der rassistische Impetus wird ihr zunächst nicht deutlich. Die Gleichzeitigkeit der selbstreferenziellen positiven Erfahrung und die als „komisch“ betrachtete Ansprache des Fachleiters lösen in der betreffenden Situation ambivalente Gefühle bei Frau Faber aus. Die positive Konnotation des Wortes „Babuschka“ in der Eigenbewertung geht einher mit der pejorativ gemeinten Fremdbezeichnung „russische Babuschka“. Ferreira merkt diesbezüglich an: „Nicht nur süße und bittere Worte machen es schwer, Rassismus zu identifizieren; sondern das Spiel süßer und bitterer Worte ist eine Form in der Rassismus produziert wird“ (Ferreira 2012, 156). Der Symbolgehalt dieser Ansprache ist wahrscheinlich dafür verantwortlich, dass Frau Faber diese Episode nicht vergisst, sondern sich auch nach Ende dieser Begebenheit damit beschäftigt. Schließlich lösen sich die Ambivalenzen erst im „Nachhinein“ auf und sie erkennt die Rassismusrelevanz der Äußerung

¹⁸⁴ Ahmed weist auf den folgenden Umstand hin: „Es gibt keine hundertprozentige Übersetzung von ‚Othering‘. Ver-Andern soll darauf hinweisen, dass es sich um einen macht- und häufig auch gewaltvollen Prozess der Differenzmarkierung handelt. Auf der Konstruktion von *Rasse* basierende Differenzmarkierungen sind zum Beispiel: Hautfarbe, Haare und andere phänotypische Merkmale, denen als Teil eines rassistischen Diskurses eine soziokulturelle Bedeutung eingeschrieben wird“ (Ahmed 2009, 281).

¹⁸⁵ Castro Varela/Mecheril (2010), 42 und Attia (2009), 11 ordnen das Konzept des „Othering“ Said (1978) zu.

¹⁸⁶ Die historische Dimension und die kontextbezogene Wandlung von „Othering“, als eine jahrhundertalte Praxis der Selbstaufwertung und der Fremdadwertung wird von Miles (1992, 21f.) dargestellt.

¹⁸⁷ Deines stellt diesbezüglich Folgendes fest: „Auch Handlungen und Gesten können einer ablehnenden Haltung Ausdruck verleihen“ (ebd. 2007, 277). Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Wirkung der Gestik und Mimik in Kommunikationssituationen siehe Honneth (2003).

des Fachleiters. Frau Faber identifiziert die Schwierigkeit in der Benennung subtiler rassistischer Diskriminierung, deren Codes kontextbezogen sind.

Das „Othering“ durch den Fachleiter führt schließlich dazu, dass sie sich Gedanken über ihr eigenes Deutschsein macht. Diese Gedanken sind verknüpft mit den folgenden Fragen: „Wer ist eigentlich (nicht) deutsch? Wer bestimmt (nicht) darüber, wer deutsch ist und wer nicht? Wer kann wem das Deutschsein (nicht) absprechen?“ Melissa Faber macht die Erfahrung, dass für die Beantwortung dieser Fragen „der Pass im Zweifelsfall eine untergeordnete und das Aussehen, der Klang des Namens und der Habitus¹⁸⁸ eine dominante Rolle [spielen“, Anm.d.Verf.] (Castro Varela/Mecheril 2010, 40). Sie kommt zu dem Schluss, dass es Unterschiede zwischen Deutschsein in der hiesigen Gesellschaft gibt. Je nachdem, ob man Deutschsein erworben hat oder qua sozialer Rassekonstruktion besitzt. Hierbei nimmt sie eine Hierarchie zwischen denjenigen Personen wahr, die zwar einen deutschen Pass besitzen, aber deren Deutschsein aufgrund der gesellschaftlich vorhandenen „Normalitätsvorstellungen“ (ebd., 38) verhandelbar erscheint und denjenigen Personen mit deutschem Pass, deren Deutschsein nicht verhandelbar ist (vgl. Rose 2011, 213). Somit wird „Nationalität als Rasse [imaginiert“, Anm.d.Verf.] (Ferreira 2012, 147), weil ‚Deutsch-Sein‘ (...) nicht (...) als ein staatsbürgerlicher Status gesehen [wird, Anm.d.Verf.], den man erwerben und durch Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen bestätigen kann. ‚Deutsch-Sein‘ wird als schicksalhafte, unveränderliche ethnisch-kulturelle Kategorie betrachtet, wobei hierbei die Ethnie als Sprachversteck für Rasse fungiert (vgl. Leiprecht 2001, 28).

Die Selbstbezeichnung Frau Fabers als „Deutsche der zweiten Klasse“ ist als Folge rassistischer Situationen zu verstehen, die zu immer wiederkehrenden Erschütterungen ihres Selbstverständnisses als Deutsche führten. Aufgrund der Verletzungsrelevanz solcher vergangenen Situationen und der als wahrscheinlich empfundenen Wiederkehr des „Othering“ durch Mehrheitsangehörige, bezeichnet sie sich präventiv als „Deutsche zweiter Klasse“. Der Anspruch als gleichberechtigte Nationalstaatsangehörige aufzutreten, existiert mit dieser Selbstbezeichnung per se nicht mehr. Mit dieser Selbstbezeichnung geht die Erkenntnis einher, dass Deutschsein nicht alleinig mit dem faktischen Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit gleichzusetzen ist, sondern vielmehr eine imaginierte soziale Rassekonstruktion darstellt. Mit dieser Eigenbezeichnung übt Melissa Faber Kritik an den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und der sozialen Rassekonstruktion, die kumulativ dazu führen, dass

¹⁸⁸ Laut Duden bezeichnet der Habitus das Folgende: „Gesamterscheinungsbild einer Person nach Aussehen und Verhalten“ und „auf einer bestimmten Grundeinstellung aufgebautes, erworbenes Auftreten; Haltung, Benehmen, Gebaren“ (Duden o.J., o.S.). Für eine ausführliche Beschäftigung mit dem Habituskonzept eignet sich Bourdieu (1987). Zur Kritik an Bourdieus Gesellschaftstheorie siehe Scherschel (2006, 62f.).

einigen Gesellschaftsgruppen das Recht der Selbstbenennung von anderen Gesellschaftmitgliedern entzogen wird, indem Fremd- und Andersartigkeit unterstellt und hergestellt wird.

Aus Melissa Fabers Schilderung wird deutlich, dass die Anerkennung der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv ein reziprokes Phänomen ist, denn „die Zugehörigkeit zu Deutschland definiert sich (...) nicht nur über die eigene Fähigkeit zur Identifikation mit dem Mehrheitskollektiv, sondern auch über den Grad und die Häufigkeit der Anerkennung durch eben jenes“ (Foroutan 2010, 11). Demnach ist „Zugehörigkeit (...) weitgehend keine autonome Entscheidung“ (Castro Varela/Mecheril 2010, 36). Vielmehr muss „die Selbstbezeichnung (...) mit der Fremdzuschreibung korrespondieren, sonst entstehen Unschlüssigkeiten in der personalen Identität“ (Foroutan 2010, 12).

In dem geschilderten Beispiel führt die Nicht-Passung zwischen Selbst- und Fremdbild dazu, dass das bestehende Konzept des Deutschseins machtkritisch hinterfragt wird. Melissa Faber wird trotz des deutschen Passes als Fremde konstruiert, weil in der bundesdeutschen Gesellschaft „das sofortige Erkennen von (...) ‚Fremden‘ nur dadurch [funktioniert, Anm.d.Verf] dass festgelegt ist, wer als fremd gilt“ (Eggers 2009, 61). Diese Festlegung von Fremd- und Andersartigkeit hängt weniger mit der Staatsangehörigkeit, sondern vielmehr mit der Imagination zusammen, wie ein*e Deutsche*r auszusehen hat. Somit ist „die ultimative Grenzlinie, die das ‚Außen‘ unwiderruflich vom ‚Inneren‘ trennt, (...) der Körper“ (Wollrad 2005, 140).

Das „Othering“ verdeutlicht den „geänderten Subjekte[n]“ (Eggers 2011b, 61), dass „sie zu einem anderen Kollektiv und an einen anderen Ort“ [gehören, Anm.d.Verf.] (Terkessidis 2004, 10), nämlich zu dem Kollektiv der „inländischen Ausländer“ (ebd., 134) oder der „optischen Ausländer“ (Wiedenroth 1986, 164). (Un)sichtbarkeit, als immanenter Bestandteil subtiler rassistischer Diskriminierung und als Stigma (vgl. Scherschel 2006, 146), spielt für das „Othering“ in zweifacher Hinsicht eine bedeutende Rolle: Erstens wird durch die Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit der „Andere“ erzeugt und zweitens stabilisiert dieser Prozess die Konstruktion des „Eigenen“. Die so konstruierte „Normalität“ wird dadurch unsichtbar und unproblematisierbar gemacht, während das konstruierte „Fremd- und Anderssein“ sichtbar und problematisiert wird. Somit erschafft erst „die Markierung der Marginalität (...) die Position des Zentrums“ (Gutiérrez Rodríguez 2012, 31). Der Subtext der Ansprache von Melissa Faber durch den Fachleiter lautet demnach: „Ich bin Deutsch, weil du eine russische Babuschka bist.“

7.3.2 Zuschreibung fachlicher Inkompetenz

Ich hab einen [Martina Bruno, IMB, Z.295] [...] Strich vergessen (.) an einem der Buchstaben. (.) Weißte in der Eile des Geschäfts (.) ah, jetzt gibt es aber bei uns, einen Kollegen, der [Nennung eines Unterrichtsfaches] unterrichtet [Z.297-298] [...] Und jetzt stand das aber noch an der Tafel (.) Und da war Pause in der Lehrerkonferenz, und der hat (..) dieses Forum (.) genutzt, um diese Korrektur anzubringen (.) Und dann habe ich die ganze Zeit überlegt: „Warum macht er das?“ Die Kollegen haben dann gelacht. So: „Alles klar, ne. Hier einen auf [Nennung einer Sprache] machen, ne?“ Die fanden das lustig. (...) Der selbst hat gar nicht gelacht. Der hatte gehofft, dass da die Fachlichkeit (...) [Z.300-304]. [...] Noch, der hat hat dann irgendwann mal gesagt: „Nur weil man sechs Sprachen spricht, heißt das noch gar nicht, dass man (.) ähm, dass man Buchstaben richtig schreibt.“ (..) Das fanden alle lustig. Ich übrigens auch. Im Nachhinein hat es mich dennoch betroffen gemacht [Z.306-309]. [...] Also, wenn ich sehe, dass Karim Fereidooni einen Rechtschreibfehler an der Tafel hat, (.) dann warte ich nicht, bis zur Lehrerkonferenz, um ihm das zu sagen, (..) sondern ich sage ihm: „Pass mal auf, Karim. Das war doof da ne an der Tafel (.) Guck mal, das (.) du das nicht machst.“ Das ist ein Vieraugengespräch. Das ist kollegial. (.) Ne? [...] Da ist es nur kollegial, jemanden darauf hinzuweisen: „Pass mal auf, beim [Nennung eines Unterrichtsgegenstandes], du hattest da beim [Nennung eines Unterrichtsgegenstandes] den [...]Strich vergessen.“ Da denkt man sich: „Ach, stimmt.“ (...) Aber zu warten, bis zur Lehrerkonferenz (..) ne? (.) [Z.313-316].

Martina Bruno schildert, dass sie einen Rechtschreibfehler an der Tafel gemacht hat, der von einem Kollegen in einer Lehrer*innenkonferenz publik gemacht worden ist. Dieses Vorgehen des Kollegen stößt bei der IP auf Unverständnis, deswegen beschäftigt sie sich intensiv mit der Ursache seiner Handlungsweise. Die Wirkung der öffentlichen Korrektur besteht darin, dass sich die Kolleg*innen über die IP lustig machen. Gleichzeitig wird die fachliche Kompetenz der Kollegin öffentlich verhandelt. Der betreffende Kollege hofft, dass eine ernsthafte und öffentliche Diskussion über die Fachkompetenz der Kollegin beginnt.¹⁸⁹ Es ist möglich, dass die anderen Kolleg*innen lachen, weil sie den Rechtschreibfehler der IP als Flüchtighkeitsfehler ansehen, der jeder Lehrkraft hätte passieren können. Möglich wäre aber auch eine andere Deutung: „Das Lachen de[r] Zuhörer[*innen] zeigt dem Sprecher, dass seine negativen Werturteile geteilt werden“ (Graumann/Wintermantel 2007, 169).

¹⁸⁹ Garfinkel schreibt diesbezüglich: „Das Paradigma moralischer Entrüstung ist die öffentliche Anklage“ (ebd. 2007, 51).

Anzunehmen ist, dass der betreffende Kollege, der den Fehler publik gemacht hat, diese Situation nicht amüsan findet, weil er hofft, dass eine ernsthafte Diskussion über die fachliche Kompetenz von Frau Bruno einsetzt. Da dies nicht geschieht, wird die fachliche Kompetenz der IP direkt von ihm öffentlich in Frage gestellt, welches zu einer erneuten Belustigung bei den übrigen Kolleg*innen und der IP selbst sorgt, doch schließlich fühlt sich Frau Bruno betroffen, weil sie die Rassismusrelevanz des Sachverhalts realisiert, die sich folgendermaßen darstellt: Die Konstruktion von Frau Bruno als multilinguale „Andere“, die einen Fehler begangen hat, seitens des Kollegen, ist für ihn Anlass genug, um ihre gesamte Fachkompetenz zu hinterfragen.¹⁹⁰ Aufgrund der expliziten Bezugnahme auf ihre Mehrsprachigkeit wird Frau Bruno von ihm als „Fremde“ konstruiert. Damit nimmt der Kollege eine bewusste Unterscheidung zwischen Frau Bruno und den anderen Kolleg*innen vor, die nicht von der Praxis des „Othering“ betroffen sind. Die Botschaft im Subtext der öffentlichen Zurschaustellung des Fehlers von Frau Bruno lautet: „Du tust so, als wärst du fachlich kompetent. Du bist es aber gar nicht und das beweise ich jetzt allen Kolleg*innen.“ Eine weitere subkontextuelle Botschaft, die die defizitorientierte Perspektive des Kollegen bezüglich der Multilingualität von Frau Bruno zum Ausdruck bringt und gleichzeitig Frau Bruno als „Andere“ konstruiert ist: „Nur weil du mehrere Sprachen sprichst, heißt es noch lange nicht, dass du diese auch gut beherrschst.“ Damit mindert der Kollege die sprachlichen Fähigkeiten der IP. Außerdem wendet er sich an das Kollegium, welches seiner Meinung nach als Kontrollorgan fungieren soll, damit der Fehltritt der Kollegin öffentliche Sanktionierung erfährt.¹⁹¹ Dass Frau Bruno wahrnimmt als „Andere“ konstruiert worden zu sein, wird deutlich, indem sie, in ihrem alternativen Lösungsvorschlag, den Namen des Verfassers verwendet und sich somit direkt an einen Lehrer „mit Migrationshintergrund“ wendet. Sie rekurriert hiermit auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, der u.a. Rassismuserfahrungen mit einbezieht. Damit ist sie sich der Rassismusrelevanz dieser Situation bewusst. Zudem deutet sie das Agieren des Kollegen als Zeichen mangelnder Kollegialität, indem sie eine alternative Handlungsmöglichkeit darlegt, die sie positiv bewertet.

¹⁹⁰ Knappik (2013) weist in einer Studie über Lehramtsstudierende „mit und ohne Migrationshintergrund“ an Pädagogischen Hochschulen in Österreich auf Bewertungsdifferenzen im Umgang mit sprachlichen Fehlern hin. Während die schriftsprachlichen Fehler von Lehramtsstudierenden „ohne Migrationshintergrund“ von den Dozierenden eher als tolerable Flüchtigkeitsfehler bewertet werden, führen ähnliche Fehler der Lehramtsstudierenden „mit Migrationshintergrund“ dazu, diesen mangelnde Eignung für den Lehrer*innenberuf zu attestieren. In der Studie von Georgi et al. vermutet eine untersuchte Lehrkraft, dass „bei Fehlern von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund (...) mit zweierlei Maß gemessen wird“ (ebd. 2011, 222).

¹⁹¹ Diesbezüglich sind „die Zuschauer (...) nicht in erster Linie als Individuen anwesend, sondern als buchstäbliche Verkörperungen des Sozialen“ (Kuch/Herrmann 2007, 198).

Neben der Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“, welches dazu führt, dass Frau Bruno fachliche Inkompetenz zugeschrieben wird, wird in dieser Schilderung die Vorstellung von Kollegialität verhandelt. Kollegialer Umgang beinhaltet die Anerkennung¹⁹² der fachlichen Kompetenz des Gegenübers und das Agieren auf Augenhöhe. Kolleg*innen sollten sich als gleichwertige Partner*innen betrachten. Aufgrund der Konstruktion von Fremdheit von Frau Bruno durch ihren Kollegen, bleibt die kollegiale Anerkennung aus und der Kollege sieht sich der IP übergeordnet. Das Bestreben, den Fehler öffentlich zu machen, ist als Taktik der Bloßstellung zu bewerten. Der Kollege möchte die öffentliche Blamage der Lehrerin bewirken.¹⁹³ Das Verhältnis ist nicht ein kollegiales, sondern ähnelt eher einer (autoritären) Lehrer-Schülerin-Beziehung. Der Kollege betrachtet sich und die anderen Kolleg*innen als „eigentliche“ Lehrer*innen, die fachkompetent sind und deshalb die als fachinkompetent konstruierte „Andere“ Lehrerin öffentlich rügen dürfen.¹⁹⁴

7.3.3 Konstruktion doppelter Standards

Also, ich hatte immer zum Beispiel [Nennung des ersten Faches] hatte ich immer das Gefühl, so bei zwei Kollegen, ja, die achten da immer darauf, ne, die machen dann mit mir zusammen [Nennung des ersten Faches] und gucken immer so (.) „Ja, was macht er? Räumt er hinter sich auf?“ Ne, so, so unbe=also zumindest war so das Gefühl da, ne? Dass ich da so dreimal immer gucken musste. Ist überhaupt nicht meine Art, auch ne? (lacht). Aber ich hab da wirklich (.) bin nochmal durchgegangen und nochmal so alles: „Ist das jetzt alles sauber?“

¹⁹² Kuch/Herrmann definieren Anerkennung, die ihrer Meinung nach, einen ambivalenten Bedeutungsgehalt besitzt, folgendermaßen: „In der Alltagssprache und auch im philosophischen oder sozialwissenschaftlichen Diskurs wird ‚Anerkennung‘ oft im Sinne von Bestätigung, Wertschätzung, Achtung oder Bewunderung verwendet, womit ein Vorgang oder eine Haltung bezeichnet ist, durch die Menschen ihrem Gegenüber eine positive Bewertung kundtun. (...) Anerkennung kann jedoch auch Unterwerfung bedeuten. (...) Die Asymmetrie im Verhältnis zur Andern zeigt in grellem Licht, dass auch Formen der Ansprache, die auf Unterwerfung zielen, noch Formen der Anerkennung sind, einfach aufgrund der Tatsache, dass sie ihr Gegenüber überhaupt ansprechen und als soziales Wesen zur Kenntnis nehmen. Zugespitzt lässt sich (...) sagen, dass selbst bestätigende, wertschätzende Anerkennungsakte (...) eine Unterwerfung unter die Andere beinhalten. Denn sie führen mir vor Augen, wie sehr ich von der Anderen abhängen. Nicht nur missachtende Formen der Anerkennung, sondern auch jegliche Anerkennungsakte sind folglich im Grunde genommen als Unterwerfung zu verstehen“ (ebd. 2007, 191). Scherschel merkt kritisch an: „Anerkennung ist voraussetzungsvoll, sie wird aus einer Position des (...) Mächtigen vorgenommen“ (ebd. 2006, 162). Für die ausführliche Beschäftigung mit dem Konzept der Anerkennung siehe Deines (2007).

¹⁹³ Kuch/Herrmann merken diesbezüglich Folgendes an: „Was in dialogischer Kommunikation als Anspielung übergegangen werden kann, droht in einer öffentlichen Situation plötzlich eine eigentümliche Kraft zu entfalten“ (ebd. 2007, 198).

¹⁹⁴ Garfinkel bezeichnet dieses Vorgehen als „Statusdegradierungs-Zeremonie“, welches folgendermaßen definiert werden kann: „Jede kommunikative Tätigkeit von Menschen, durch die die öffentliche Identität eines ‚Mitspielers‘ auf einen niedrigeren Rangplatz innerhalb des lokal gebräuchlichen Schemas sozialer Typen verschoben wird“ (ebd. 2007, 49). Dieses Vorgehen führt schließlich dazu, dass „die beschuldigte Person rituell von ihrem Platz in der legitimen Ordnung entfernt (...)“ (ebd. 2007, 55) und ihr „eine neue, schlechtere Position zu[gewiesen]“ (Kuch/Herrmann 2007, 203) wird. Um das zu erreichen, spricht der Kollege gewissermaßen „nicht in erster Linie als Individuum (...), sondern mit der Stimme von Dritten“ (ebd. 2007, 199), die er, im Gegensatz zu Frau Bruno, als die „eigentlichen Lehrer*innen“ imaginiert.

ne? (.) „Habe ich wirklich äh das so gemacht, so wie es sich gehört oder nicht?“ Ne? (.) Also, das was dann auch so, ne? [Thomas Schreiber, IST, Z. 177-180] [...] wirklich, ich, ich musste dann wirklich besser sein als die anderen. (lacht) Jahrelang (lacht) [Z. 186-187] [...] Das kostete [...] bestimmt (.) also mehr Zeit, als mir lieb war, ne? [Z. 189-190] [...] das [...] war für mich schon so irgendwie nicht angenehm, ne [Z.202-203] [...] ich hatte [...] immer das Gefühl, dass irgendwie dass dass ich dann doch besser sein musste als die anderen, damit ich so ungefähr als Gleicher akzeptiert werde [Z. 739-740].

Thomas Schreiber stellt das Gefühl der permanenten Beobachtung und Beurteilung durch zwei seiner Kolleg*innen „ohne Migrationshintergrund“ dar. Das Gefühl des Stigmas aufgrund der erhöhten Visibilität geht einher mit der subjektiv empfundenen Erfahrung der fehlenden Kontrolle über die Deutungshoheit bezüglich dieser Situation. Herr Schreiber nimmt die Position des Beobachteten und Beurteilten ein, während die beiden Kolleg*innen die Position der Beobachtenden und Beurteilenden einnehmen. Die ungleiche Machtverteilung in dieser geschilderten Situation ist auf zwei Ebenen immanent: Zum einen weist die qualitative Machtdimension auf die unterschiedlichen Rollen der drei Beteiligten hin. Während Herr Schreiber als Beobachteter und Beurteiler eine passive Position innehat und dementsprechend eine eingeschränktere Handlungsmöglichkeit besitzt, sind die beiden Beobachter*innen und Beurteiler*innen proaktiv und mit Handlungsmacht versehen. Sie tun etwas, während etwas mit Herrn Schreiber getan wird. Die Wirkmächtigkeit der Machtasymmetrie kommt zum Tragen, weil es trotz formaler Gleichstellung aller drei beteiligten Kolleg*innen, nicht zu einem Rollentausch kommt, sodass Herr Schreiber in seiner passiveren Rolle des Beobachteten und Beurteilten verharrt, während die beiden Kolleg*innen permanent beobachten und beurteilen. Die quantitative Machtdimension weist auf die ungleiche Relation zwischen Beobachtetem bzw. Beurteiltem als Einzelperson und den Beobachter*innen bzw. Beurteiler*innen als Duo hin.

Die beiden Kolleg*innen müssen nicht explizit einen rassistusrelevanten Sachverhalt verbal äußern. Die nonverbale Kommunikation, mithilfe von Blicken und Gesten, genügt, um bei Herrn Schreiber das „Gefühl“, rassistisch diskriminiert zu werden, auszulösen. Die Diskriminierungs- und Rassistusrelevanz der nonverbalen Kommunikation und im Speziellen, der rassistisch diskriminierende Blick, unterstreicht die Relevanz subtiler rassistischer Diskriminierung.¹⁹⁵ Dass subjektiv empfundene, subtile Diskriminierungs- und

¹⁹⁵ Bezüglich der Rassistusrelevanz von Blicken siehe Grigo (2015, 113). Fanon (2013, 101). Arndt (2012, 103). Melter (2006, 34). Terkessidis (2004, 198). Hall (1989, 159).

Rassismuserfahrungen in ihrer Wirkmächtigkeit direkten rassistischen Diskriminierungen nicht untergeordnet sein müssen, wird in der Schilderung von Herrn Schreiber deutlich, weil sein „Gefühl“ einen über mehrere Jahre anhaltenden negativen Einfluss auf seinen Gemütszustand sowie spürbare Auswirkungen auf seine beruflichen Aktivitäten hatte, da er diesbezüglich mehr Kraft und Zeit investieren musste im Vergleich zu anderen Kolleg*innen. Der Druck, der von dem ständigen Beobachtet- und Beurteiltwerden ausgeht, zwingt Herrn Schreiber dazu, immer wieder und mehrmals hintereinander zu prüfen, ob er alles aufgeräumt hatte. Damit führen ihn die subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in die Nähe einer Nötigung,¹⁹⁶ die dafür verantwortlich ist, dass die betreffende Person eine Handlung immer wieder vollziehen muss. Zudem verdeutlicht die gefühlsbetonte Sinndimension seiner Schilderung, den psychosomatischen Aspekt seiner Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, wenn zugrunde gelegt wird, dass ein Gefühl eine „durch Nerven vermittelte Empfindung“ bzw. eine „seelische Regung“ (Duden 2001, 613) ist.¹⁹⁷ Der permanente Handlungsdruck von Außen wird von Herrn Schreiber mithilfe des zweifach benutzten Verbs „musste“ verdeutlicht. Dieser Druck führte zu einer dauerhaften Verhaltensänderung von Herrn Schreiber, die er im Nachhinein zusätzlich als „untypisch“ für sich selbst einschätzt. Damit rückt die Verhaltensveränderung, sich immer wieder vergewissern zu müssen, dass alles ordentlich und sauber ist, aufgrund des permanenten Gefühls des Beobachtet- und Beurteiltwerdens, in die Nähe einer Nötigung. Das in dieser Schilderung vorhandene Topos¹⁹⁸ der vorhandenen und fehlenden bzw. imaginierten und zugeschriebenen (Un)Reinheit ist eines der zentralen diskriminierungs- und rassismusrelevanten Topoi, um das „Eigene“ vom „Fremden“ abzugrenzen. Die Gleichsetzung des „Fremden“ mit Unreinheit und die selbstzugeschriebene Sauberkeit sind ausschlaggebend für die Konstruktion einer diskriminierungs- und rassismusrelevanten Dichotomie unterschiedlicher Gesellschaftsmitglieder.¹⁹⁹ Zudem markiert Sauberkeit eines der selbstreferenziell imaginierten „deutschen Tugenden“²⁰⁰, sodass der Wunsch von Herrn Schreiber, als gleichberechtigter Kollege behandelt zu werden, in der unausgesprochenen

¹⁹⁶ Der Duden definiert Nötigung folgendermaßen: „(strafbare) Handlung (...) die darin besteht, dass jemand einen anderen mit rechtswidrigen Mitteln zu einem bestimmten Verhalten zwingt“ (ebd. o.J., o.S.).

¹⁹⁷ Bezüglich psychosomatischer Auswirkungen von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen siehe die Fußnote des Kapitels 6.2.6.

¹⁹⁸ Nach Shooman „versteht Wengeler Topoi (...) als Argumentationsmuster, die ‚Aufschlüsse über kollektives, gesellschaftliches Wissen [geben, Anm.d.Verf.], welches im Rahmen thematisch bestimmter öffentlicher Diskurse entweder explizit zur Sprache kommt oder in sprachlichen Äußerungen, in Texten als verstehensrelevantes Hintergrundwissen zu Grunde gelegt und evoziert wird“ (ebd. 2014, 22f.). Für eine ausführliche Beschäftigung mit dem Topos-Verständnis Wengeler siehe: (Wengeler 2006).

¹⁹⁹ Die Imagination des „Eigene“ als rein und die Konstruktion des „Fremden“ als unrein belegen u.a. die Studien von End (2014, 43). Scherschel (2006, 164f.). Jäger (1992, 41).

²⁰⁰ Ähnlich wie Pünktlichkeit, Fleiß und Ordnung.

Forderung mündet, besser sein zu müssen als die anderen Kolleg*innen „ohne Migrationshintergrund“, die als Deutsche konstruiert und automatisch mit der selbstreferentiell imaginierten Tugend in Verbindung gebracht werden, während Herr Schreiber aufgrund seines „Migrationshintergrundes“ und der damit einhergehenden Vorstellung der Unreinheit, dieses Stigma nur beseitigen kann, indem er, im Vergleich zu seinen Kolleg*innen, sauberer sein muss. Die Botschaft im Subtext dieser Schildung ist: „Nur ein herausragender ‚Migrant‘ kann ein passabler Kollege sein.“

Die Defizitorientierung in der Wahrnehmung von „Migrat*innen“ kommt hier zum Ausdruck, indem die „normalen“ und für alle anderen Kolleg*innen geltenden Standards der Sauberkeit für Herrn Schreiber nicht gelten, um als sauber bzw. ordentlich anerkannt zu werden. Das Dilemma in dem sich Herr Schreiber befindet, hängt mit der eingangs dargelegten Machtasymmetrie zusammen: Er muss als Individuum gegen eine tradierte Zuschreibung (Unreinheit) ankämpfen und zudem eine fiktive Imagination (Sauberkeit) erfüllen. Dass andere Kolleg*innen nicht so sehr auf Sauberkeit achten wie Herr Schreiber, wird akzeptiert, während er nur akzeptiert wird, wenn er sauberer ist als seine Kolleg*innen. Dieser Unterschied markiert die diskriminierungs- und rassismusrelevante Erfahrung der Konstruktion doppelter Standards.

7.3.4 Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“

Diskriminierung fängt ja ganz positiv an. (.) Also, wenn man ausgiebig gelobt wird für etwas, was einem selbst normal erscheint. (..) Ich denke, da fängt der Mechanismus an. (...) „Herr Fereidooni, also diese Aufgabe, so präzise formuliert, für diese Sowi-Arbeit. Super.“ Sie denke=äh du denkst dir: „Das ist doch meine Arbeit. Ist der bescheuert? (.) Ist doch klar (lacht), dass ich das präzise formuliere.“ (..) Und dann würde ich, werd ich schon hellhörig. Warum denkt er, ich kann das nicht? [Martina Bruno, IMB Z.425-430] [...]. Also, aus so einem ganz positiven Stimulus, der für alle anderen normal ist, [Z. 439-440] [...] Ja, das ist ein Prozess der beginnt. Der beginnt an einer Stelle und er endet dann unschön an einer anderen Stelle [Z. 448-449] [...] das erste Gespräch mit meinem Schulleiter in [Nennung eines Ortes]. Ich kam da rein. Drei Fächer (.) gute Noten und dann setze ich mich hin und erzähle. Und dann sagt er zu mir: „Sie sprechen aber gut Deutsch!“. Ja, ist das jetzt Diskriminierung oder nicht oder wollte er einfach nur ein Kompliment machen?“ (..) He? Weiß ich nicht [Z.454-458]

In ihrer Erzählung schildert Martina Bruno Diskriminierung als Mechanismus. Ein Mechanismus bezeichnet ein „zwangsläufig funktionierendes System“ und einen „automatischen Ablauf“ (Duden 2001, 1062). Diese Aussage von Frau Bruno verortet die Ursachen (rassistischer) Diskriminierung entgegen individualpsychologischer Ansätze²⁰¹, die ihren Fokus auf Einzelpersonen richten, auf die systematische Ebene gesellschaftlicher (rassistischer) Diskriminierung. Der Mechanismus der Diskriminierung beginnt für Frau Bruno u.a. damit, sobald die diskriminierte Person ganz ausgiebig für eine Sache gelobt wird, die ihr selbstverständlich erscheint. Diese „Besonderung“²⁰² von Personen „mit Migrationshintergrund“ hat ihre Ursache in der gesamtgesellschaftlichen Defizitperspektive auf „migrationsandere“ Menschen. Während nämlich die erbrachte Leistung für Personen „ohne Migrationshintergrund“ als normal oder selbstverständlich angesehen und bezeichnet wird, erscheinen dieselben Dinge, in Bezug auf Menschen „mit Migrationshintergrund“ als lobenswerte und herausragende Leistungen. Die subtextuelle Botschaft hinter einer solchen „Besonderung“ lautet: „Dass die Person ‚ohne Migrationshintergrund‘ das so gut hingekommen hat, ist selbstverständlich, aber ich hätte nicht gedacht, dass du das so gut hingekommst, weil du doch einen ‚Migrationshintergrund‘ hast.“ Dass „migrationsandere“ Personen dieselben Leistungen erbringen wie Menschen „ohne Migrationshintergrund“ erscheint vor dem Hintergrund der Defizitperspektive als Ausnahme und führt zur Aufrechterhaltung von Differenzmarkierungen.

Außerdem stellt sich im Hinblick auf die geschilderte Passage von Frau Bruno die folgende Frage: „Ist ein Sachverhalt als (rassistische) Diskriminierung zu bezeichnen bzw. eine Handlung (rassistisch) diskriminierend, selbst wenn die (rassistische) Diskriminierung nicht intendiert war?“²⁰³ Diese Frage wird anhand der Aussage des ehemaligen Schulleiters der IP

²⁰¹ Für eine ausführliche Beschäftigung mit der individualpsychologischen Sichtweise auf (rassistische) Diskriminierung siehe Allport (1971). Scherschel kritisiert ebenjene Perspektive, weil dadurch „Rassismus als eine anthropologische Konstante“ (ebd. 2006, 44) erscheint, weil ihrer Ansicht nach diese „Argumentationsmuster (...) in neorassistische Ideologeme [münden], wenn Gruppen ein natürliches Abwehrverhalten und ein natürliches Bedürfnis unterstellt wird, ihre Traditionen zu wahren und zu verteidigen“ (ebd., 44).

²⁰² Terkessidis weist die Besonderung für die meisten seiner Interviewpartner*innen nach (vgl. ebd. 2004, 186). Auch Attia belegt die Bewertung funktionierender Partnerschaften zwischen Menschen aus „islamischen und westlichen Kulturen“ durch Familienangehörige und Freund*innen als „Ausnahmerecheinung“ (vgl. ebd. 2009, 128).

²⁰³ Wenderoth definiert Intentionalität als „vom Täter als Gewalt erkannt (...) und beabsichtigt“ (ebd. 1998, 149). Miles ist der folgenden Ansicht: „Es ist ein Unterschied, ob Diskriminierungen einer Absicht entspringen (...) oder ob sie das unbeabsichtigte Ergebnis von Entscheidungen sind“ (ebd. 1992, 81). Broek hat diesbezüglich eine andere Meinung, wenn sie anmerkt: „Daß Menschen nicht bewusst rassistisch sein wollen, bedeutet nicht, daß sie es nicht sind“ (ebd. 1993, 93), beispielsweise weil „wir etwas anderes indirekt tun, indem wir genau das tun, was wir zu tun beabsichtigen“ (Liebsch 2007, 262). Auch Melter/Mecheril merken an, es sei „verkürzt, den Begriff Diskriminierung auf absichtliche Diskriminierung zu beschränken“ (ebd. 2010, 169). Kuch/Herrmann stellen diesbezüglich fest: „Weniger die Intention (...) als die sozialen Bedingungen müssen (...) bei der Untersuchung (...) im Vordergrund stehen“ (ebd. 2007, 197). Aus der in Kapitel 1.5 dargestellten

verdeutlich. Der Schulleiter wollte Frau Bruno ein Kompliment machen, doch die Wirkung seiner Aussage ist ambivalent, weil Frau Bruno diesen Sachverhalt nicht zweifellos als Kompliment wahrnimmt. Die Ursache liegt darin, dass die Botschaft im Subtext der Aussage: „Sie sprechen aber gut Deutsch!“²⁰⁴ Folgendes beinhaltet: „Ich staune darüber, dass sie als ‚Migrantin‘ so gut Deutsch sprechen. Die meisten ‚Migranten‘ sprechen nicht so gut Deutsch wie sie.“ Die Wirkung, der als Kompliment gemeinten Aussage, ist die Zuschreibung doppelter Andersartigkeit: Zum einen ist Frau Bruno von der Zuschreibung von „Andersartigkeit“ betroffen, weil sie nicht als „Deutsche“ wahrgenommen, sondern als „Migrantin“ konstruiert wird. Die zweite Zuschreibung lautet: „Du bist anders als alle anderen ‚Migrant*innen‘. Du bist eine Ausnahme!“ Diese Zuschreibung doppelter Andersartigkeit hat die folgende Funktion: Durch die Konstruktion von Frau Bruno als „Migrantin“ auf der einen Seite und ihrer gleichzeitigen Besonderung sowie Herauslösung aus ebenjener Gruppe auf der anderen Seite, gelingt es ihrem ehemaligen Schulleiter, seine Defizitorientierung gegenüber allen „Migrant*innen“ weiterhin aufrecht zu erhalten, denn in seiner Wahrnehmung ist die IP eine Ausnahme, während alle anderen „Migrant*innen“ nach wie vor schlecht Deutsch sprechen. Mithilfe der Zuschreibung doppelter Andersartigkeit gelingt es dem Schulleiter demnach, seine Defizitorientierung gegenüber allen von ihm als „Migrant*innen“ konstruierten Personen nicht überdenken zu müssen. Die Defizitorientierung gegenüber den „Migrant*innen“ bleibt für ihn damit weiterhin gültig. Die kognitive Dissonanz²⁰⁵ zwischen Imagination und Realität aufgrund der Begegnung mit Frau Bruno wird vom ehemaligen Schulleiter nicht etwa dadurch behoben, dass er seine rassismusrelevante Imagination verändert bzw. dass diese durch die Realität korrigiert wird. Vielmehr wird die Realität an die rassismusrelevante Imagination angepasst (vgl. Attia 2009, 148). An diesem Punkt ist die Ausgangsanalyse des von Frau Bruno beschriebenen Mechanismus von Diskriminierungserfahrungen entscheidend, weil gesamtgesellschaftliche Annahmen und

Fokussierung dieser Untersuchung auf diejenigen Personen, die Rassismuserfahrungen wahrnehmen und nicht auf diejenigen Personen, die rassistisch denken, sprechen oder agieren, „geht die Wirkung der Ursache voraus“, sodass „nicht die objektive Ursache (...), sondern die Zuschreibung einer [rassismusrelevanten, Anm.d.Verf.] Ursache [die, Anm.d.Verf.] notwendige Bedingung“ (Delhom 2007, 231) darstellt, einen Sachverhalt als rassistisch zu bewerten.

²⁰⁴ Wollrad ordnet die Tatsache, dass Deutsche „of Color“ für die eigenen Deutschkenntnisse gelobt zu werden, der psychischen Gewalt zu (vgl. Wollrad 2005, 12).

²⁰⁵ Kognitive Dissonanz bezeichnet den folgenden Sachverhalt: „Der Begriff entstammt der Theorie der Verarbeitung von relevanten Informationen nach getroffenen Entscheidungen. Demzufolge werden Infos meist danach ausgewählt, ob die Entscheidung, die man gefällt hat, richtig ist. D.h. Informationen, die die Entscheidung als falsch erscheinen lassen, werden nicht beachtet und verdrängt. Dissonanz heißt hier sowohl die Nichtübereinstimmung zwischen Meinung, Wahrnehmung und Verhalten als auch die dadurch entstehende Spannung (Unlustgefühl). Demzufolge hat ein Individuum die Tendenz, kognitive Elemente, die nicht zusammenpassen, nicht zu beachten und auszublenden, um damit die Dissonanz zu reduzieren“ (Lexikon Psychologie o.J., o.S.).

Zuschreibungen wie beispielsweise die Defizithypothese oder diskriminierungs- und rassismusrelevante Bilder und Imaginationen über „Migrant*innen“, die gesamtgesellschaftlich verankert sind, wirkmächtiger sind als realitär stattfindende individuelle Begegnungen (vgl. Miles 1992, 21). Damit weist Frau Brunos Schilderung auf die begrenzte Validität der von Allport entwickelten Kontakthypothese hin, die besagt, „daß mit der Häufigkeit der Kontakte zwischen Gruppen die gegenseitigen Vorurteile und Stereotype der Gruppen abnehmen“ (Zick 1998, 9).²⁰⁶ An diesem Beispiel wird das „allgemeine Paradox des Rassismus, das aus der ambivalenten Gleichzeitigkeit von Aneignung und Ablehnung sowie ihren ständig sich neu zusammensetzenden Vermischungsverhältnissen besteht“ (Ha 2012, 83) deutlich.²⁰⁷ Dieses Paradox führt zum einen dazu, dass der rassismusrelevante Inhalt der Aussage von dem ehemaligen Schulleiter nicht bemerkt wird, weil er die Aussage in der Annahme tätigt, seiner Gesprächspartnerin ein Kompliment zu machen. Seine Äußerung tritt damit „kostümiert“ (Herrmann/Kuch 2007, 8) bzw. „kaschiert“ (Liebsch 2007, 259) auf, denn „die Missachtung wird nicht ausdrücklich, sondern vielmehr zwischen den Zeilen ausgesagt. Für [den Sprecher, Anm.d.Verf.] entsteht so der Vorteil, dass [er, Anm.d.Verf.] sich darauf zurückziehen kann, lediglich ein Lob ausgesprochen zu haben – in der Folge sind (...) [ihm, Anm.d.Verf.] die verletzenden Effekte nur schwer zurechenbar“ (Herrmann/Kuch 2007, 8). Diese schwierige Zurechenbarkeit und die als widersprüchlich empfundene Aussage führen zum anderen dazu, dass sich Frau Bruno bezüglich der Rassismusrelevanz dieser Aussage nicht sicher ist.²⁰⁸

7.3.5 Abwertung der Religion

Die haben mich irgendwie nicht akzeptiert, also die Lehrer [Yasemine Pir, IYP Z. 60] [...] und dann hatte ich einen äh Ausbildungslehrer, (...) die haben mich da zugewiesen. Einer Frau, keine Ahnung wie die hieß, und äh ich saß dann eine Woche später bei ihr im äh Unterricht, ne? [Z. 62-64] [...] Dann sitzt man da, guckt man sich den Unterricht, man hospitiert halt. Und ähm ich habe eine Stunde, glaube ich, hospitiert und danach war Sie beim Schulleiter. Dann hat sie gesagt: „Ich will mit dieser Person nichts zu tun haben.“ (.)

²⁰⁶ Zick merkt an, dass Allport darauf verwiesen habe, „daß der Kontakt aber nur dann zu einer Reduktion von Vorurteilen führt, wenn vier Bedingungen erfüllt sind: 1. Der Kontakt sollte zwischen Gruppen mit gleichem Status stattfinden, 2. die Gruppen sollten gemeinsame Ziele verfolgen, 3. die Gruppen sollten kooperieren und 4. der Kontakt sollte durch Autoritäten unterstützt werden“ (ebd. 1998, 9f.).

²⁰⁷ Scherschel spricht in diesem Zusammenhang von Rassismus als „Ideologie der Ein- und Ausgrenzung“ (ebd., 2006, 43), weil ihre „weißen“ deutschen Untersuchungspartner*innen „rassistische und nicht-rassistische Konstruktionen in einem Atemzug [kommunizieren]“ (ebd., 219).

²⁰⁸ Kuch/Herrmann verweisen auf den folgenden Sachverhalt: „Eine vermeintlich belanglose Feststellung, die auf die Abwertung der Adressatin zielt, steht in der Gefahr, tatsächlich als belanglose Feststellung verstanden zu werden. Vielleicht ist die Äußerung (...) nicht für die Adressatin - als Missachtung erkennbar“ (ebd. 2007, 201).

Dann hat sie zu mir gesagt: „Ja, ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist.“ [Z. 65-69] [...]Ja, dann musste ich, habe ich gesagt: „Ok, was kann ich denn machen?“ Gar nichts, wenn Sie nicht mit mir zusammenarbeiten will. [Z. 76-77] [...]Dann habe ich einen Lehrer angefragt, der kam auch aus [Nennung eines Ortes] (...) meinte, ja: „Kann ich bei Ihnen hospitieren? Ich muss noch ein paar Lehr=ähm=proben machen.“ Er meinte: „Ok, aber nach den Ferien.“ Er hat mich immer so verschoben. (.) Drei Monate habe ich gewartet und dann ist er eines Tages zu mir gekommen. Im Lehrerzimmer meinte er zu mir: „Frau Pir, merken Sie eigentlich nicht, dass ich nicht mit Ihnen zusammenarbeiten will?“ (...) Ich so: „Nö“ (lacht). Ich habe mir dabei nichts gedacht, ne? Er ist beschäftigt. (.) Er meinte: „Ich würde mein Kind auch nicht in eine Schule schicken, wo eine Kopftuch tragende Lehrerin tätig ist.“ (..) Und so. (..) (lacht) Das war der zweite große Hammer sozusagen [Z. 81-90].

Frau Pir leitet ihre Schilderung mit der Information des empfundenen Akzeptanzmangels seitens ihrer Kolleg*innen ein. Sie betrachten Frau Pir nicht als vollwertiges Mitglied des Kollegiums. Damit geht die Einsicht einher, dass die Deutungshoheit und die Macht der In- und der Exklusion nicht bei ihr, sondern bei ihren Kolleg*innen liegen. Ferner wird deutlich, dass sich Frau Pir alleine fühlt, während die anderen Personen in der Überzahl sind. Dies deutet darauf hin, dass es keine weiteren Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ an ihrer Schule gibt und verdeutlicht ihre isolierte und prekäre Position innerhalb des Kollegiums. Die Ursache für den erfahrenen Akzeptanzmangel belegt Yasemine Pir mit der Narration über eine Begebenheit mit einer Ausbildungslehrerin²⁰⁹ zu Beginn ihres Referendariats: Nach der ersten Hospitation im Unterricht der Ausbildungslehrerin, ist ihre Abwehrreaktion gegenüber der Kopftuch tragenden Referendarin derart groß, dass sie sich beim Schulleiter das Einverständnis einholt, um nicht weiterhin Frau Pir auszubilden bzw. die Zusammenarbeit mit ihr zu beenden. Als Grund hierfür gibt die Ausbildungslehrerin die durch ihre Imagination konstruierte Unterdrückung von Frau Pir aufgrund des Kopftuchtragens an. Diese Argumentation erfährt eine Bestätigung seitens des weisungsbefugten und vorgesetzten Schulleiters, denn die Zusammenarbeit zwischen Frau Pir und der betreffenden Ausbildungslehrerin wird unverzüglich, nach der Unterredung mit dem Schulleiter, von

²⁰⁹ Ausbildungslehrer*innen besitzen eine wichtige Funktion in der Ausbildung und Benotung von Referendar*innen, weil sie den angehenden Lehrer*innen im Rahmen der Unterrichtshospitation die Möglichkeit geben sollen, durchgeführten Unterricht zu beobachten. Somit fungieren die Ausbildungs-lehrer*innen als Rollenvorbilder. Zudem sollen sie den Referendar*innen Hilfestellung bei der eigenen Unterrichtskonzeption bieten und ihnen ermöglichen, eigenen Unterricht durchzuführen. Ferner schreiben die Ausbildungslehrer*innen Gutachten über die betreuten Referendar*innen und benoten diese. Diese Noten haben Einfluss auf die schulische Gesamtbenotung, die von der Schulleitung vorgenommen wird.

Seiten der Ausbildungslehrerin beendet. Damit wird die Ausbildungslehrerin in ihrer ablehnenden Position gegenüber Frau Pir, aufgrund ihres Kopftuchs, bestärkt, weil diese Haltung vom Schulleiter legitimiert worden ist. Die Weigerung der Ausbildungslehrerin Frau Pir auszubilden, resultiert aus rassistisch-relevanten Vorbehalten gegenüber Frau Pir als Kopftuch tragender Frau. Die Ausbildungslehrerin setzt das Kopftuchtragen per se mit der Unterdrückung der Kopftuch tragenden Frau gleich. Das Paradoxe an der Situation ist, dass die Ausbildungslehrerin gar nicht weiß, ob Frau Pir tatsächlich unterdrückt bzw. zum Kopftuchtragen gezwungen wird oder nicht, sodass bei ihrer Beurteilung nicht die Realität, sondern ihre Imagination die Beurteilungsgrundlage darstellt.²¹⁰ Die zugeschriebene Unterdrückungserfahrung geschieht demnach vor der Folie rassistischer Sichtweisen auf die Motivation des Kopftuchtragens, welche muslimische Frauen als unemanzipierte und unselbständige Opfer konstruieren, die von ihren Vätern, Ehemännern oder Brüdern gezwungen werden, das Kopftuch anzulegen.²¹¹ Die Folge einer solchen Sichtweise ist, dass die imaginierte Unterdrückung zu einer faktischen Unterdrückung führt, weil der Referendarin das Recht auf Ausbildung von der Ausbildungslehrerin, im Einverständnis mit dem Schulleiter, verwehrt wird.²¹² Die Ausbildungslehrerin bedient sich eines paternalistisch-rassistischen Handlungsmodus, weil sie ihre Weiblichkeitsvorstellung gegenüber der Referendarin durchsetzen möchte. Der Subtext der Kooperationsverweigerung der Ausbildungslehrerin an die Kopftuch tragende Frau lautet: „Weil du ein Kopftuch trägst, bist du eine unterdrückte Frau und merkst das nicht einmal. Du benötigst mich, damit ich dir das bewusst mache. Sieh mich an. Ich bin nicht unterdrückt. Ich bin emanzipiert. Ich bilde nur Frauen aus, die wie ich, nicht unterdrückt sind.“²¹³ Damit schließt die Ausbildungslehrerin

²¹⁰ Der „Gallup Coexist Index“ hat u.a. große Unterschiede zwischen der Gesamtbevölkerung und muslimischen Deutschen in Bezug auf Assoziationen, die mit dem Kopftuch einhergehen ausgemacht: Während 44 Prozent der Gesamtbevölkerung das Kopftuch tragen mit „Fanatismus“ gleichsetzen, sind es bei den muslimischen Untersuchungsteilnehmer*innen 13 Prozent. Während 60 Prozent der Gesamtbevölkerung mit dem Kopftuch „Unterdrückung“ assoziieren, sind es bei muslimischen Deutschen 16 Prozent (vgl. ebd. 2009, 37). Bezüglich der Zustimmung zu weiteren Items wie „Frauenfeindlichkeit“, „Bedrohung der europäischen Kultur“ und „Bereicherung der europäischen Kultur“ waren die folgenden Differenzen zwischen den o.g. Gruppen auszumachen: 45 und 11 Prozent, 16 und 5 Prozent sowie 17 und 50 Prozent (vgl. ebd., 38).

²¹¹ Attia merkt diesbezüglich an: „In der Beziehungsweigerung zu Frauen aus ‚islamischen Kulturen‘ kommt der internalisierte Sexismus der ‚westlichen‘ Frauen zum Vorschein. (...) ‚Während (...) ‚muslimische Frauen als Gegenbild konstruier[t] [werden, werden Anm.d.Verf.], (...) muslimische Männer [funktionalisiert, Anm.d.Verf.] (...) um den eigenen Rassismus zu neutralisieren (ebd. 2009, 140f.).“

²¹² Diesbezüglich merkt Şahin an: „Bedeutungszuweisungen von außen - das muslimische Kopftuch etwa ausschließlich als ‚Unterdrückungs‘ - und/oder ‚Unterwerfungsgeste‘ zu betrachten und/oder gar als ‚Symbol des Fundamentalismus‘ - kann für die einzelne Betroffene genauso zwanghaft und unterdrückerisch sein wie der ihnen oftmals unterstellte ‚Kopftuch-Zwang‘ vom familiärer Seite“ (ebd. 2014, 477).

²¹³ Akbulut merkt diesbezüglich an: [Die, Anm.d.Verf.] Entautorisierung [von Kopftuch tragenden Frauen, Anm.d.Verf.] geht simultan mit der Selbstautorisierung [von Kopftuchkritiker*innen, Anm.d.Verf.] - zum Sprechen - einher, wodurch sich auch die markante monologische Struktur der Kopftuchdebatte erklären lässt“ (ebd. 2016 i.E.).

kategorisch die Möglichkeit aus, dass sich Frau Pir selbständig für das Kopftuchtragen entschieden hat.²¹⁴ Außerdem konstruiert sie eine Dichotomie zwischen Kopftuch tragen und Emanzipation. Demnach ist eine Kopftuchträgerin per se fremdbestimmt und unemanzipiert.²¹⁵ An diesem Beispiel wird die Intersektionalität von Rassismus und Sexismus deutlich, weil Frau Pir nicht allein aufgrund ihrer Religion antimuslimischen Rassismus²¹⁶ erfährt, sondern außerdem, aufgrund ihres weiblichen Geschlechts, als Kopftuch tragende Muslima, sexistisch von der Ausbildungslehrerin und dem Schulleiter rassistisch diskriminiert wird.²¹⁷

Die Konstruktion von Frau Pir als „Andere“ geschieht durch das Kopftuchtragen. Dies führt wiederum dazu, dass ihr die Möglichkeit der emanzipierten Lebensgestaltung per se abgesprochen wird. Dieses Vorgehen korrespondiert zum einen mit der kolonialen Praxis der Infantilisierung von Personen, die als „Andere und Fremde“ konstruiert werden bzw. worden sind²¹⁸ und zum anderen mit der „koloniale[n] Kernthese [wonach, Anm.d.Verf.] (...) dem Islam (...) die Frauenunterdrückung inhärent sei und der Schleier und andere unterdrückende Bräuche (...) für die Rückständigkeit islamischer Gesellschaften verantwortlich seien“ (Bars-

²¹⁴ Die folgende quantitative Studie: Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006), 427f. und die nachfolgenden qualitativen Studien haben darauf hingewiesen, dass die überwiegende Mehrheit der untersuchten Kopftuch tragenden Frauen das Kopftuch als Teil ihrer religiösen Pflicht betrachtet und das Anlegen freiwillig und selbstentschieden geschieht: vgl. Grigo (2015, 118). Şahin (2014, 430). Terhart (2014, 366f). Amir-Moazami (2007, 172). Nökel (2002, 142). Klinkhammer (2000, 280f.). Karakaşoğlu-Aydin (1999, 230f.). Für einen Überblick über die Forschungslage bezüglich der Motivation muslimischer Frauen, das Kopftuch anzulegen und die Bedeutungsrekonstruktion des Kopftuchtragens in sozialisatorischer Hinsicht siehe Hößl/Fereidooni (2016 i.E.). Zudem bezeichnen einige untersuchte Kopftuch tragende Frauen den familiär und/oder gesellschaftlich verordneten Verschleierungszwang als „unislamische Praxis“ (Amir-Moazami 2007, 173). Die Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit des Kopftuchtragens unterstreichen Befunde, wonach sich einige Frauen „sogar gegen den Willen ihrer Eltern für das Kopftuch entschieden“ (ebd., 170) haben. Auch in der Studie von Karakaşoğlu-Aydin hat sich eine Untersuchungsteilnehmerin für das Kopftuchtragen entschieden, obwohl ihr Vater sich explizit dagegen ausgesprochen habe (ebd. 1999, 230). In der Studie von Hößl/Fereidooni 2016 i.E. entschließt sich die Interviewpartnerin ebenfalls, gegen den Willen ihrer Eltern, zum Kopftuchtragen (ebd. 2016, 157). Einige Interviewpartnerinnen der o.g. Studien betonen aber nicht nur die Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit des Kopftuchtragens, sondern führen zudem die Schutzfunktion des Kochtuchs „vor lästigen männlichen Blicken“ (Şahin 2014, 467) und vor dem „sexistisch aufgeladenen öffentlichen Raum“ (Klinkhammer 2000, 279) an. Demnach wird das Tragen des Kopftuchs für einige Frauen zur „[s]elbstermächtigende[n] Praxis“ (Nökel 2007, 140) bzw. zum „Akt der Befreiung“ (Amir-Moazami 2007, 191).

²¹⁵ Demgegenüber ist auf das Konzept des islamischen Feminismus hinzuweisen: vgl. Monjezi Brown (2009). Wadud-Muhsin (2006). Barlas (2002). Bezüglich der Rassismusrelevanz der Emanzipationsdebatte im Hinblick auf Kopftuch tragende Frauen siehe Rommelspacher (2009).

²¹⁶ Nach Attia beinhaltet der antimuslimische Rassismus „die Konstruktion und Essentialisierung ‚der/des Anderen‘ als Muslime/islamisch (...) und damit die diskursive Verschränkung von (islamischer) Religion mit Kultur, Gesellschaft, Politik etc.“ (ebd. 2009, 55). Essentialisierung bezeichnet „die (Über-)Betonung von physiognomischen Merkmalen (z.B. Hautfarbe, körperliche Behinderung), Geschlechtszugehörigkeit und religiösen oder sexuellen Orientierungen (...). Essentialisierungen gehen mit einer Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal einher, blenden also andere Identitätsmerkmale der Person aus“ (IDA e.V. o.J., o.S.).

²¹⁷ Diesbezüglich konstatiert Attia: „In der radikalen Ablehnung von ‚muslimischen‘ Frauen wird die Verstrickung ‚westlicher‘ Frauen in sexistische Diskurse deutlich“ (ebd. 2009, 140).

²¹⁸ Kilomba definiert die koloniale Infantilisierung folgendermaßen: „The Black subject becomes the personification of the dependent - the boy, girl, child, (...) – who cannot survive without the master“ (ebd. 2010, 44).

kanmaz 2009, 369). Hierbei legen die Kolleg*innen und der Vorgesetzte bei ihrer einseitigen Analyse der Beweggründe des Kopftuchtragens Folgendes nicht zugrunde: Wenn Frau Pir gezwungen worden wäre, das Kopftuch zu tragen und sich nicht selbständig dazu entschlossen hätte, hätte sie das Kopftuch, zumindest in der Schule, ablegen können, um den Erwartungen ihrer Kolleg*innen und ihrem vermeintlich eigenen Wunsch gerecht zu werden. Dass sie das Kopftuch, auch nach massiven rassistischen Erfahrungen, nicht ablegt, ist ein weiterer Beleg dafür, dass sie es eigenständig und aus religiösen Gründen trägt.

Die ohnehin empfundene Machtasymmetrie zwischen Referendar*innen und ausgebildeten Lehrkräften bzw. Vorgesetzten²¹⁹ wird von Frau Pir aufgrund des antimuslimischen Rassismus intensiver wahrgenommen. Der verweigerte Kooperationswille der Ausbildungslehrerin, der von dem Schulleiter legitimiert wird, versetzt Frau Pir in eine Abhängigkeitslage, in der ihr die für eine Veränderung notwendige Handlungsmacht fehlt.²²⁰

Die empfundene Abhängigkeitslage intensiviert sich, weil es Frau Pir nicht gelingt, eine*n andere*n Ausbildungslehrer*in zu finden.²²¹ Zunächst sieht Frau Pir darin nicht einen weiteren Beweis der gemeinschaftlichen Abwehrreaktion des Kollegiums und dessen Verweigerung, eine Kopftuch tragende Frau auszubilden, bis sie schließlich eine abermalige, erneut unmissverständlich vorgetragene, Weigerungshaltung eines Kollegen erfährt, sie auszubilden. Die Kooperationsverweigerung wird damit erklärt, dass eine Kopftuch tragende Frau einen schädlichen Einfluss auf die Schüler*innenschaft habe. Der Subtext der Botschaft des Kollegen lautet: „Eine Kopftuch tragende Lehrerin ist eine Gefahr für Kinder. Eine Kopftuch tragende Lehrerin würde mein eigenes Kind gefährden. Deshalb bilde ich keine Kopftuch tragenden Referendarinnen aus.“

Dieses Argumentationsmuster konstruiert Frau Pir als Gefahr für das Wohlergehen von Kindern, sodass sie, zusätzlich zur ersten Begegnung, in der sie als Opfer konstruiert wurde, in der zweiten Begegnung als Täterin imaginiert wird. Damit wird die „Täter-Opfer-Umkehr“ (Attia 2009, 78) vollzogen. Die latente Gefahr, die der, als unterdrückt geltenden, Referendarin zugeschrieben wird, wandelt sich zu einer manifesten Gefahr durch die Konstruktion als Täterin. Hieraus wird das doppelte Stigma Kopftuch tragender Frauen

²¹⁹ Bezüglich der allgemein empfundenen Machtasymmetrie im Referendariat siehe: Heinrich (2011).

²²⁰ Um die Legitimation der rassismusrelevanten Sachverhalte zu betreiben, muss der Schulleiter nicht einmal direkt ins Geschehen eingreifen und diesen explizit zustimmen bzw. selbst diesbezügliche Äußerungen treffen. Vielmehr ist sein „Schweigen eine subtile Form verletzender Handlung (...)“ (Krämer 2007, 36).

²²¹ Kuch/Herrmann betonen, dass „sprachliche Gewalt (...) auf Macht angewiesen“ (ebd. 2007, 197) ist. Während die potentiellen Ausbildungslehrer*innen die Macht besitzen, Frau Pir nicht beachten zu müssen bzw. absichtlich den Kontakt zur ihr zu meiden, ist Frau Pir abhängig vom Wohlwollen und der Kooperationsbereitschaft ebenjener Personen. Für Deines kommt „die vollständige Verweigerung der Kommunikation einer totalen ‚Ent-Menschlichung‘ des Gegenübers gleich“ (ebd. 2007, 277).

deutlich: „Neben dem Stereotyp der ‚unterdrückten Muslimin‘ existiert (...) parallel die Figur der ‚gefährlichen Muslimin‘“ (Shooman 2014, 94). Die Schilderung von Frau Pir verdeutlicht den monoreligiösen Habitus ihrer Kolleg*innen und des Vorgesetzten.²²² Zudem wird der Korpsgeist²²³ der beiden Kolleg*innen und des Schulleiters durch die „Abgrenzung nach außen (...) [und, Anm.d.Verf.] einer Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung nach innen“ (ebd., 40) deutlich, die aufgrund ihrer Verweigerungshaltung bzw. deren Legitimierung eine unmissverständliche Botschaft aussenden: „Wir bilden nur Personen aus, die uns ähneln.“ Außerdem werden die im Grundgesetz verankerten Werte wie Religionsfreiheit (Art 4 Abs. 1 und 2 GG) und Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) von den verbeamteten Ausbildungslehrern und dem Schulleiter grob missachtet, obwohl Beamte für die Einhaltung ebenjener Werte Verantwortung tragen, indem sie beispielsweise einen Treueeid auf die Verfassung ablegen.²²⁴ Sie verhalten sich nicht verfassungskonform, weil sie sowohl im Kleinen (innerhalb des Kollegiums) als auch im Großen (der bundesdeutschen Gesellschaft) von dem tradierten „Common Sence“ der Ablehnung des Kopftuchs ausgehen können.²²⁵ Die Rassismuserfahrungen, die von Frau Pir in beiden Geschichten dargestellt werden, münden in der subtextuellen Assimilationsforderung²²⁶: „Lege dein Kopftuch ab.“

²²² Aus der Schilderung von Frau Pir wird die Religiosität ihrer Kolleg*innen nicht deutlich, doch Attia hat festgestellt, dass auch Personen, die keine bekennenden Christen sind, „das Christentum gegenüber dem Islam als die bessere Religion und als ‚Grundlage unserer Kultur‘ verteidigen“ (ebd. 2009, 144). Pollack et al. untermauern diese Erkenntnisse, in dem sie belegen, dass etwa zwei Drittel der Deutschen „das Christentum für das Fundament unserer Kultur“ (ebd. 2014, 26) halten.

²²³ Der Duden definiert diesen Begriff als „Gemeinschaftsgeist“ und „[elitäres] Standesbewusstsein“ (Duden o.J., o.S.). Zu einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Konzept des Korpsgeistes eignet sich Behr 2000.

²²⁴ Diesbezüglich ist zu konstatieren: „Sprachliche Gewalt entfaltet sich nicht einfach durch ihre Semantik, sondern ebenso durch die Kraft, die mit ihr kommuniziert wird. Es ist beispielsweise entscheidend, ob ich jemanden als Individuum missachte oder im Namen einer gesellschaftlich legitimierten Instanz“ (Herrmann/Kuch 2007, 12). Das bedeutet, „dass keine rein linguistische Untersuchung alleine etwas über das Gewicht einer Missachtung aussagen kann. Entscheidend sind vielmehr die Umstände der Äußerung - wer zu wem was in welchem Kontext sagt“ (Kuch/Herrmann 2007, 194f.).

²²⁵ Für die ausführliche Auseinandersetzung mit tradiertem und gegenwartsbezogenem antimuslimischem Wissen siehe: Shooman (2014, 40f.) Attia (2009, 53f.).

²²⁶ Der Duden definiert Assimilation wie folgt: „Angleichung, Anpassung“ (ebd. o.J., o.S.). Das politische Konzept der Assimilation beinhaltet die Forderung an diejenigen, die sich assimilieren sollen/möchten, u.a., ihre Erstsprache und ihre Religion aufzugeben und die Sprache und die Religion des neuen Heimatlandes zu übernehmen. Das Ziel der Assimilation besteht darin, nicht als Minderheit (in sprachlicher oder religiöser Hinsicht) in einem Staat aufzufallen. Velho merkt bezüglich der Assimilationsforderung Folgendes an: „Im bundedeutschen Integrationsdiskurs wird von den ‚Ausländern‘ Assimilation gefordert. Assimilation erfordert Unsichtbarkeit. Tatsächliche Unsichtbarkeit wird von der Mehrheitsgesellschaft jedoch nicht toleriert, da in der Abgrenzung zu dem/der ‚Anderen‘ das eigene ‚Ich‘ im ‚Wir‘ als Mehrheitszugehörige erst spürbar wird.“ Damit geht die folgende „paradoxe Botschaft[en] [einher, Anm.d.Verf.]“: „bleibe so anders wie du bist, aber werde unsichtbar“ (ebd. 2011b, 116f.). Shooman weist in Anlehnung an Balibar auf Folgendes hin: „Wie Étienne Balibar treffend bemerkt, steht die Assimilation, die rassifizierte Gruppen abverlangt wird, immer im Verdacht, sie ‚sei oberflächlich, unvollständig und bloß vorgetäuscht‘“ (Balibar 1992, 33 zitiert nach Shooman 2014, 39). Zur ausführlicheren Kritik an dem Konzept der Assimilation, die nicht auf gegenseitige Bemühungen, sondern auf die ‚Anpassung‘ der als anders konstruierten Person beruht, siehe Bauman (1995), 296f.

In der Schilderung von Frau Pir wird die Imagination der deutschen Schule als monoreligiöse Institution als auch die Konstruktion der ‚unterdrückten und gefährlichen Muslimin‘ zwischen den unterschiedlichen Personen verhandelt. Während sich Frau Pir versucht, von den antimuslimischen Zuschreibungen zu lösen, nehmen die Kolleg*innen und der Schulleiter diese als Grundlage für ihre Bewertung und Ablehnung von Frau Pir.

7.3.6 Abwertung der Sprache

Sprache ist nicht nur eines der wichtigsten Ausdrucksmittel der Menschen, mit deren Hilfe miteinander kommuniziert wird. Vielmehr sind Menschen „auf Sprache angewiesen, um überhaupt existieren zu können“, denn erst „die Sprache bringt (...) menschliche Subjekte hervor“ (Krämer 2007, 40). Demnach ist Sprache diejenige „Instanz, welche ‚Ich‘ und ‚Du‘ (...) ins Leben ruft“ (Kuch/Herrmann 2007, 181). Der Zusammenhang zwischen Subjektwerdung und Sprache hat in philosophischen Überlegungen zu Sprache und Sprachgebrauch u.a. zu einer Idealisierung der Sprache als per se gewaltfrei und der Konstruktion von „Sprache und Gewalt (...) als Antipoden“ (Krämer 2007, 33) geführt. Diese Vorstellung ist allerdings nicht geeignet, um die faktische Beziehung von Sprache und Gewalt zu analysieren, denn „keine Gewalthandlung ist gänzlich frei von (...) sprachlichen Dimensionen“ (ebd., 33). Vielmehr ist „Gewalt (...) nicht stumm. Sie wird meistens durch Sprache begleitet: Sie wird geplant und beschlossen, erzählt und kommentiert, gerechtfertigt und legitimiert“ (Delhom 2007, 229). Somit kann konstatiert werden: „Die Verletzung durch Worte bildet keine Entgleisung, Abart oder gar Perversion der Kommunikation, sondern ist in deren existenzialer Asymmetrie strukturell angelegt“ (Krämer 2007, 39). Dieser Machtasymmetrie wird im Folgenden nachgegangen, indem drei unterschiedliche rassismusrelevante Umgangsweisen mit Sprache vorgestellt und analysiert werden: Als erstens wird die „Perfektions- und Normorientierung“ (Dirim/Mecheril 2010a, 102) in Bezug auf den Sprachgebrauch im Deutschen beleuchtet, indem der defizitorientierte Modus des Vorwurfs mangelnder Sprachkenntnisse analysiert wird (vgl. Kapitel 7.3.6.1). Zweitens rückt die Konstruktion legitimer und illegitimer Sprache(n) (vgl. Bourdieu 2012a, 48) in den Fokus der Analyse, indem Forderungen nach Sprachverboten und die Imagination von Sprachhierarchien (vgl. ebd. 54) dargestellt werden (vgl. Kapitel 7.3.6.2). Drittens wird der individuelle und kollektive Umgang mit Akzentsprachigkeit untersucht, der als Kombination aus Perfektions- und Normorientierung sowie Sprachverboten und Sprachhierarchien betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 7.3.6.3). Die nachfolgende Analyse subjektiv empfundener Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen mit explizitem Bezug zur

Sprache, versteht Sprache als „symbolische Gewalt“²²⁷, die „nicht (...) den Körper, [sondern, Anm.d.Verf.] das soziale Sein“ (Kuch/Herrmann 2007, 179f.) verletzt.

7.3.6.1 Vorwurf mangelnder Sprachkenntnisse

*Und das ist, (.) alleine dass sie [die Kolleg*innen, Anm.d.Verf.] mich nicht verstehen wollten [...] (.) ja?[haut mit der Hand auf den Tisch]. „Sprechen Sie ein gutes äh (.) vernünftiges Deutsch mit uns!“ Oder: „Was hast du denn gesagt? Ich verstehe dich nicht.“ Alleine das ja? (.) Ähm, wenn du weißt ganz genau, du hast dich ordentlich ausgedrückt äh (.) das kann man als Diskriminierung wahrnehmen (Melissa Faber, IMF, Z.1593-1597). [...] Das kann nicht wahr sein. Das kann nicht wahr sein, dass wenn man hier nicht [...] aufgewachsen ist [...], dann darf man hier (.) äh nicht unterrichten, [...] darf man hier nicht äh als Lehrerin arbeiten (Z. 2157-2159). [...] meine Schüler verstehen mich ganz gut. (...)Mein Deutsch ist genug! (.) Und äh=also ausreichend, mehr als ausreichend. Und wa=was haben sie denn äh für Probleme? (Z. 2161-2163)*

Melissa Faber leitet ihre Schilderung ein, indem sie mitteilt, dass ihre Kolleg*innen sie nicht verstehen wollten. „Verstehen“ wird im Duden folgendermaßen definiert: „(Gesprochenes) deutlich hören“ und „den Sinn von etwas erfassen; etwas begreifen“ (Duden o.J., o.S.). Damit ist aus dem „Verstehen“, welches sowohl einen aktiven als auch einen passiven Vorgang bezeichnen kann, ein aktiver und willentlicher Akt der Verweigerung geworden. Während das „Verstehen“ einer Bemerkung einer anderen Person ein (un)bewusster Prozess ist, ist das explizite „Nicht-verstehen-wollen“ gekoppelt an den Willen der*des Kommunikationspartners*in. Melissa Faber ist der Ansicht, dass ihre Kolleg*innen Sie verstanden hätten, wenn sie denn den Willen aufgebracht hätten, Sie verstehen zu wollen, doch ihrer Meinung nach, haben sich die Kolleg*innen entschlossen, sie nicht zu verstehen, weil sie sich ganz bewusst dazu entschieden hätten. Indem Melissa Faber, als Reaktion auf die Erinnerung daran, mit ihrer Hand auf den Tisch schlägt, unterstreicht sie ihre Empörung und ihren Protest über das Handeln Ihrer Kolleg*innen. Der Protest richtet sich hierbei gegen die als ungerecht empfundene (rassistische) Diskriminierung seitens ihrer Kolleg*innen. Die (neo)linguizistische²²⁸ Haltung und Handlung des Nicht-Vestehenwollens der Aussagen von

²²⁷ „Symbolische Macht, verstanden als symbolischer Kampf, bedeutet bei Bourdieu das Bestreben von Akteursgruppen, ihre Sicht der sozialen Welt durchzusetzen. (...) Symbolische Macht wird nicht als ein repressives Instrument erlebt, ihr Inhalt ist weder offensichtlich noch unmittelbar bewusst (...). Sie ist eine sanfte Gewalt (Scherschel 2006, 69f.).

²²⁸ Das Konzept des (Neo)Linguizismus beinhaltet „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre „Herkunft“

Melissa Faber durch ihre Kolleg*innen ist darauf ausgerichtet, ihr zu verdeutlichen, wer die Deutungshoheit über das „korrekte“ Deutsch besitzt, wer demnach korrigieren darf und wer sich anzupassen hat und korrigiert wird. Der Ausruf „Sprechen Sie ein vernünftiges Deutsch mit uns!“ impliziert, dass Melissa Faber kein „vernünftiges Deutsch“ spricht bzw. gesprochen hat. Somit nehmen die Kolleg*innen für sich in Anspruch, die Normen der „vernünftigen“ Sprache aufzustellen und zu bewahren, die von Melissa Faber in der Fremdeinschätzung nicht eingehalten worden sind. Die Kolleg*innen sind somit in ihrer Selbstwahrnehmung die Garant*innen für die Wahrung der „vernünftigen“ Sprache und Melissa Faber ist in der Fremdwahrnehmung diejenige, die die Normsprache aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Fehlerhaftigkeit gefährdet. Der Satz ist zudem im Imperativ formuliert, welches eine Handlungsaufforderung bzw. einen Befehl ausdrückt. Im schulischen Kontext werden Imperative von statushöheren Personen, beispielsweise Lehrer*innen, an statusniedrigere Personen, beispielsweise Schüler*innen, formuliert, weshalb es in diesem Fall zu einer Statusminderung von Melissa Faber kommt, weil sie derart angesprochen wird. Dieser Befehl mindert ihren Status als Erwachsene und als Lehrerin.

Die Kolleg*innen besitzen Vorstellungen von „vernünftigem“ und „unvernünftigem“ Deutsch und versuchen diese Vorstellungen mithilfe eines Imperativs bzw. einer Handlungsaufforderung durchzusetzen. Melissa Fabers Selbsteinschätzung darüber, dass sie ein „vernünftiges“ Deutsch gesprochen hat bzw. spricht, war bzw. ist für ihre Kolleg*innen unerheblich, weil sie ihr nicht die Macht einräumen, mit zu entscheiden, was ein „vernünftiges“ Deutsch ist und was nicht. Die Deutungshoheit (neo)linguizistischer Praktiken besitzt demnach nicht die als „Andere“ konstruierte Melissa Faber, sondern ihre Kolleg*innen, die für sich in Anspruch nehmen, die Mehrheitsgesellschaft zu repräsentieren.

beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. Das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen ist an die Assimilation an die sprachliche Norm geknüpft, deren Realisierung u.U. durch Vorenthaltung von Möglichkeiten die Normsprache zu erwerben, verunmöglicht wird. (...) In der englischsprachigen wissenschaftlichen Literatur wird der Begriff Linguizismus v.a. im Zusammenhang mit der Sprachenpolitik der Kolonialmächte in Afrika gebraucht (Dirim 2010, 91f.). „Da die Erscheinungsformen des heutigen Linguizismus allerdings nicht dem offenen und simplen Linguizismus (...) gleich zu setzen sind, erscheint es (...) angebracht, vom Neo-Linguizismus zu sprechen. (...) Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zum Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken. (...) Der Neo-Linguizismus richtet sich (...) gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native-speaker‘ sprechen“ (ebd., 96f.). Dirim setzt Neo-Linguizismus mit „Sprachrassismus“ gleich, weil „rassistische Unterscheidungen und Begründungen neben der Unterscheidung entlang biologischer und körperlicher Merkmale auf „Kultur“ und „Sprache“ zurückgreifen (Dirim 2013, 200). Zum Zusammenhang zwischen Rassismus und Neo-Linguizismus eignet sich außerdem Aygün-Sadic et al. (2015). Die Unterscheidung zwischen Anti-Linguizismus und Linguizismuskritik arbeitet Springsits (2015) heraus.

Angesichts dieser als unrechtmäßig wahrgenommenen Praxis, verdeutlicht die wiederholte Aussage von Frau Faber: „Das darf nicht wahr sein“ ihre Bestürzung und Empörung. Gleichzeitig verurteilt Melissa Faber, die als ungerechtfertigt erachtete Behandlung durch ihre Kolleg*innen und formuliert einen Partizipationswunsch, indem sie für sich die gleichen Rechte einfordert, die die übrigen Kolleg*innen bereits besitzen. Sie möchte als Lehrerin akzeptiert werden, genauso wie die anderen Lehrer*innen. Vor allem vor dem Hintergrund ihrer Selbsteinschätzung, dass ihre Schüler*innen sie verstehen, erscheint ihr das Verhalten ihrer Kolleg*innen noch ungerechtfertigter. Die Feststellung, dass ihr Deutsch ausreichend bzw. mehr als ausreichend sei, verknüpft Melissa Faber mit einer Frage an die Kolleg*innen, die ihre Kritik an den (neo)linguizistischen Vorstellungen und Praxen zum Ausdruck bringt.

7.3.6.2 Sprachverbote und Sprachhierarchien

*[...] Und diese Lehrer [Lehrer*innen, die eine nicht-deutsche Sprache sprechen, Anm.d.Verf.] die waren ähm (.) bei uns im Lehrerzimmer und mit denen habe ich [Nennung der Erstsprache] geredet.²²⁹ Ne? Und da kam tatsächlich eine Kollegin und hat gesagt: „Wieso redest du mit denen [Nennung der Erstsprache]? Ich verstehe das nicht. Das geht doch nicht“ [...] Und da habe ich gesagt, ja: „Pass auf, wir haben bei uns zum Beispiel [...] die anderen beiden Lehrer, äh die Spanisch unterrichten, die reden doch manchmal Spanisch (.) miteinander. (.) Hast du das nicht gemerkt?“ (.) Und da sagt sie: „Ja, Spanisch ist auch was anderes. (lacht und schüttelt dabei den Kopf)“. [...] dann, wusste ich erstmal nicht, was ich sagen sollte, ne? Und sagte: „Wenn du jetzt noch ein paar Worte sagst, dann gehe ich sofort zum Schulleiter. (.) Dann wiederholst du das.“ Und dann hat sie auch, glaube ich, verstanden, war jetzt zu viel, ne? (Thomas Schreiber, IST, Z. 833-843). Und, und diese Erfahrung mache ich, zum Beispiel wenn du bei uns in die Schule reingehst um irgendwelche Austausch so Englisch ne, (.) wunderbar. So, hört sich super an, ne? Spanisch geht auch. Es ist so ein bisschen exotisch ne? Türkisch, (.) Russisch, hm (.) sofort kommt sofort ein Feindbild, ne? (Z. 845-848).*

Die Ausgangslage der Schilderung ist, dass Thomas Schreiber mit Lehrer*innen, die in einem ortsansässigen Verein muttersprachlichen Unterricht erteilen und die zu Gast in der Schule sind, im Lehrer*innenzimmer seiner Schule eine andere Sprache spricht als die Deutsche. Das Gespräch wird von einer Kollegin unterbrochen. Die Kollegin erkundigt sich, warum Herr

²²⁹ Um die Anonymität des Interviewpartners zu schützen, wird darauf verzichtet zu erwähnen, um welche Sprache es sich hierbei handelt.

Schreiber im Lehrer*innenzimmer eine andere als die deutsche Sprache spricht. Allerdings ist diese Frage als Aufruf der Unterlassung gemeint, wie ihre nachfolgende Aussage verdeutlicht: „Das geht doch nicht“ beinhaltet die subtextuelle Botschaft: „Im deutschen Lehrer*innenzimmer wird nur Deutsch gesprochen. Hör sofort auf, eine andere Sprache zu sprechen.“ Die Lehrerin beruft sich darauf, dass sie nicht verstehen könne, was gesprochen wird. Im Sinne der Transparenz sprachlicher Handlungen in einem halb-öffentlichen Raum, der für alle Kolleg*innen zugänglich ist, kann ihre Intervention damit begründet werden, dass alle Kolleg*innen die theoretische Möglichkeit haben sollten, an allen Gesprächen, die dort stattfinden, zu partizipieren. Zwar gibt es kein verbrieftes Recht im Sinne der Verschriftlichung eines solchen „Deutschgebots“ in der Hausordnung der Schule, doch im Sinne der kollegialen Höflichkeit kann es als Usus betrachtet werden, dass nur Sprachen im Lehrer*innenzimmer gesprochen werden, die jede*r im Kollegium versteht. Bemerkenswert ist, dass die Kollegin gar nicht in das Gespräch involviert ist und deshalb auch nicht notwendigerweise etwas verstehen muss, weil sie gar nicht angesprochen wird. Diejenigen, die sich unterhalten sind allesamt der gesprochenen Sprache mächtig. Der Kollegin gilt es vielmehr darum, als potentielle Gesprächspartnerin in Frage zu kommen, was ihr angesichts der gesprochenen Sprache unmöglich erscheint. Da sie die Sprache nicht versteht, interveniert sie, in der Hoffnung, dass die beteiligten Personen eine Sprache sprechen, die sie versteht. Ihrer Meinung nach ist es in dieser Situation nicht geboten, dem Kollegen und den Gästen zuzugestehen, eine andere Sprache als die Deutsche zu sprechen. Vielmehr fokussiert sie sich in dieser Situation selbst und verlangt, dass die Kommunikationspartner*innen ihre fehlenden sprachliche Fähigkeit in Betracht ziehen und somit in eine Sprache wechseln, derer sie mächtig ist. Somit konstruiert sie ihr fehlendes multilinguales Wissen als „Normalität“, während ihrerseits den multilingualen Sprachensprecher*innen der Charakter der „Abweichler*innen“ zugeschrieben wird. Obwohl sie sich gar nicht in einer kommunikativen Beziehung zu den anderen Personen befindet, fordert sie die Personengruppe auf, die Sprache zu wechseln. Hiermit konstruiert sie sich selbst als Zentrum des Geschehens und weist den anderen Personen die Position der Marginalität zu. In ihrem (neo)linguistischen Verständnis ist Deutsch die sprachliche Norm und die nicht-deutsche Sprache, die im Lehrer*innenzimmer gesprochen wurde, stellt eine Abweichung dar. Indem sie interveniert, stellt sie somit die (rassismusrelevante) Normalität des Sprachgebrauchs im Lehrer*innenzimmer wieder her.²³⁰

²³⁰ In Anlehnung an Kuch/Herrmann kommt der Sprache eine produktive Kraft zu, die die rassismusrelevante Ordnung erschafft bzw. wiederherstellt (vgl. ebd. 2007, 195f.)

Der Hinweis von Herrn Schreiber, der für sich in Anspruch nimmt, dass alle Sprachen im Lehrer*innenzimmer gleich bewertet werden, dass einige Kolleg*innen dort Spanisch sprechen; eine Sprache, die von vielen Kolleg*innen auch nicht verstanden wird, nimmt die betreffende Kollegin zwar zur Kenntnis, doch an ihrer Reaktion wird deutlich, dass sie Sprachen unterschiedlich bewertet. Für sie existieren legitime und illegitime Sprachen (vgl. Bourdieu 2012a, 48) bzw. „Sprachen und Sprachformen [mit einem, Anm.d.Verf.] hohe[n] [und, Anm.d.Verf.] geringe[n] Prestige“ (Dirim/Mecheril 2010a, 100).²³¹ Ihrer Meinung nach gibt es Sprachen, die im Lehrer*innenzimmer gesprochen werden dürfen und Sprachen, die dort nicht gesprochen werden dürfen. Auch wenn sie Spanisch nicht versteht, so nimmt sie diese Sprache dennoch als legitim im Lehrer*innenzimmer wahr, während die von Herrn Schreiber gesprochene Sprache als illegitim im Lehrer*innenzimmer bewertet wird. Damit rückt sie das Sprechen als illegitim konstruierter Sprachen in die Nähe von gesetzlich verbotenen Handlungen (vgl. Dirim 2010, 103. Dirim/Mecheril 2016 i.E.). Die Kollegin konstruiert hierbei eine Hierarchie von Sprachen, die mit unterschiedlichem Bildungsgehalt versehen werden. Einige Sprachen werden von ihr als bildungsnah und damit als legitim im Kontext des Lehrer*innenzimmers konstruiert, während andere von ihr als bildungsfern eingeschätzt werden und deswegen dort nicht gesprochen werden sollten.

Da Thomas Schreiber die Reaktion seiner Kollegin nicht nachvollziehen kann, lacht er im Interview und schüttelt dabei den Kopf. Die unterschiedliche Bewertung von Sprachen im Lehrer*innenzimmer führt schließlich dazu, dass Thomas Schreiber mit dem Gang zum Schulleiter droht. Diese Reaktionsweise verdeutlicht, dass er keinen anderen Ausweg aus dieser Situation sieht und sich selbst nicht als mächtig empfindet, um sein Verhalten (des

²³¹ Diesbezüglich weist Thompson auf das Folgende hin: „Sprachliche Äußerungen oder Ausdrucksweisen werden immer in bestimmten Kontexten oder auf bestimmten Märkten produziert, und die Eigenschaften dieser Märkte verleihen diesen sprachlichen Produkten einen bestimmten ‚Wert‘. Auf einem gegebenen sprachlichen Markt werden manche Produkte höher bewertet als andere“ (ebd. 2012, 20). Bourdieu merkt diesbezüglich an: „Wir haben nicht nur durch das Hören eines bestimmten Sprechens sprechen gelernt, sondern auch indem wir selber gesprochen haben, also ein bestimmtes Sprechen auf einem bestimmten Markt angeboten haben (...) und wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen Produkte (...) bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt)“ (ebd. 2012a, 89f.). In diesem Zusammenhang spricht Trancy von dem unterschiedlichen „Marktwert“ (ebd. 2006, 14) unterschiedlicher Sprachen und Fürstenau/Niedrig konstatieren: „Obwohl im gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurs in Deutschland aktuell immer häufiger von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als ‚Ressource‘ die Rede ist, spielt der Unterricht in den Sprachen eingewanderter Minderheiten an deutschen Schulen nach wie vor eine untergeordnete Rolle“ (ebd. 2011, 80). Die Ursache hierfür ist laut Wagner/Riehl die Folgende: „Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit in als einsprachig definierten Gesellschaften ist zwiespältig, da hier meist nur die sogenannte ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ als Bildungsziel angesehen wird, während natürliche Mehrsprachigkeit sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch im Bildungssystem oft als Hindernis aufgefasst wird. (...) So gibt es Prestigesprachen wie Englisch und Französisch, bei denen sich die meisten Menschen einig sind, dass sie in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden sollten, bei Migrantensprachen wie Türkisch oder Polnisch ist die Akzeptanz wesentlich geringer“ (ebd. 2013, 1f.). Dirim/Mecheril merken diesbezüglich an: „Türkisch gilt nicht als ‚Welt‘-Sprache und besitzt höchstens ‚subversives‘ Prestige (...), Englisch oder Französisch hingegen genießen ein ganz anderes Ansehen“ (ebd. 2010a, 109.).

Sprechens einer als illegitim konstruierten Sprache) und seine Forderung (der Gleichbehandlung von Sprachen im Lehrer*innenzimmer) zu legitimieren. Er hofft, mit dem Hinweis, den weisungsbefugten Vorgesetzten involvieren zu wollen, ein Einlenken der Kolleg*in zu erreichen. Tatsächlich lenkt die Kollegin ein und geht.

Am Schluss seiner Schilderung berichtet Thomas Schreiber von anderen Begebenheiten, in denen in der Schule eine Hierarchie zwischen legitimen und illegitimen Sprachen konstruiert wurde. Die Hierarchiekonstruktion bezüglich unterschiedlicher Sprachen und die damit einhergehende Zuschreibung positiver und negativer Attribute wie bildungsnähe bzw. bildungsferne und der damit verknüpften Legitimität bzw. Illegitimität des Sprachgebrauchs in und durch Vertreter*innen der Bildungsinstitution Schule ist verknüpft mit der Konstruktion von deren Sprecher*innen als „Dazugehörig“ bzw. „Fremd“ und der dazugehörigen Hierarchisierung. Unterschiedlichen Sprachen und deren Sprecher*innen kommt aufgrund der unterschiedlichen Bewertung ihres Sprachgebrauchs entweder eine dominante oder eine prekäre soziale Position zu (vgl. Kuch/Herrmann 188f.). Zu konstatieren ist, dass Deutsch in der rassistusrelevanten Imagination der Kollegin diejenige Sprache darstellt, die den größten Legitimitätsgehalt in der Bildungsinstitution Schule darstellt und damit institutionen- und personenbezogen in der Hierarchiepyramide der Sprachen den obersten Platz einnimmt. In den nachfolgenden Rängen der Sprachenhierarchie ist allerdings keine Gleichbewertung aller nicht-deutschen Sprachen vorzufinden, vielmehr variiert ihrer Ansicht nach die Anerkennung des Bildungswertes unterschiedlicher nicht-deutschen Sprachen erheblich voneinander. Während in der Schilderung von Herrn Schreiber Spanisch von seiner Kollegin als legitime Sprache konstruiert wird, rangiert die von Herrn Schreiber gesprochene nicht-deutsche Sprache in der Sprachenhierarchie, die von seiner Kollegin konstruiert wird, sehr viel weiter unten. Demnach fungieren „Sprache[n] als Spiegel der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft“ (Graumann/Wintermantel 2007, 166).

Im Sinne des Bourdieuschen Konzepts des Sprachenmarktes ist festzustellen, dass es für die Bewertung unterschiedlicher Sprachen darauf ankommt, wo man diese Sprache im Alltag vernimmt. Anzunehmen ist, dass die betreffende Kollegin, die von Herrn Schreiber gesprochene nicht-deutsche Sprache vornehmlich in „bildungsfernen Kontexten“ wahrnimmt, während sie andere Sprachen wie Deutsch oder auch Spanisch in „bildungsnahen Kontexten“ verortet, weil sie entsprechende Erfahrungen in ihre Bewertung mit einschließt.²³² Somit ist die hierarchische Bewertung von Sprachen gleichzeitig eine hierarchisierende Bewertung

²³² Nelde betrachtet Sprache „als wesentliches Sekundärsymbol für zugrunde liegende Konflikursachen sozioökonomischer, politischer, religiöser oder historischer Art“ (ebd. 2004, 64).

ihrer Sprecher*innen.²³³ Demnach dient Sprache als „ein klassisches Element zur symbolischen Grenzbefestigung der ‚eigentlichen‘ Nation“ (Terkessidis 2004, 183). Neben den rassismusrelevanten Assoziationen zu unterschiedlichen Sprachen und deren Prestige, ist die Verortung ihrer Sprecher*innen entlang statushoher und statusniedriger Berufsbereiche entscheidend für die Einordnung der entsprechenden nicht-deutschen Sprache in die Sprachenhierarchie.

7.3.6.3 Akzentsprachigkeit

[...] ich versuche meine beste geben, obwohl ich habe meinen Nachteil, ja, ich spreche mit dem Akzent. (.) ich mache mir äh viele Sorge dafür aber (.) als gesagt wurde, erste 80 Prozent können wir leicht erreichen und Rest 20 Prozent ist zu schwer. Jetzt arbeite ich an meine (.) äh oh ähm mit meinem Rest und das ist auch schwer zu erreichen, aber trotzdem (.) manchmal (.) [...] im Kollegium habe ich kein Verständnis und keine Unterstützung und umgekehrt war das noch ein Grund zu beweisen, dass ich bin äh fachunfähig und kann nicht unterrichten oder (.) ähm (.) kann nicht in Deutschland unterrichten, obwohl habe ich schon Arbeitszeugnis auch Qualifika=Qualifikationsanalyse habe ich schon überlebt und auch nicht mit schlimmen Ergebnissen von Fachleuten, die für diese Qualifikationsanalyse verantwortlich wurden (Nathalia Petrow, INP Z. 51-60). [...] habe ich eine Klassenarbeit in [Nennung des zweiten Faches] gehabt. (.) Und äh ich habe die gleiche Arbeit als meine Kollege. (.) Und die Ergebnisse meine Ergebnisse waren nicht schlimmer vielleicht manchmal

²³³ Bezüglich der hierarchisierenden Konstruktion von „Migrant*innen“ durch die Mehrheitsgesellschaft weist Miles auf die unterschiedliche Anwerbungspolitik von „Einwanderern*innen“ in den USA und Australien hin, die von einer „hierarchische Abstufung zwischen erwünschten und unerwünschten Einwanderern“ (ebd. 1992, 49.122f.) geprägt war. Ebenfalls für Australien weisen Booth et al. nach, dass beispielsweise Einwander*innen aus dem Nahen Osten besonders von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen betroffen sind, während italienische Migrant*innen vergleichsweise weniger (rassistisch) diskriminiert werden (vgl. ebd., 2010). Broek führt die Konstruktion von doppelter Standards im Umgang mit unterschiedlichen „Migrant*innengruppen“ und der Verwendung ihrer Muttersprachen im niederländischen Kontext an, wobei „weiße Migrant*innen“ und deren Sprachen im Vergleich zu „Schwarzen Migrant*innen“ und deren Sprachen von der niederländischen Mehrheitsgesellschaft positiver bewertet werden (vgl. ebd. 1993, 73.129). Für den unterschiedlichen Umgang mit „Migrant*innen“ im deutschen Migrationskontext konstatiert Terkessidis: „Als in den siebziger Jahren über Integration diskutiert wurde, betrachtete man die Italiener, Spanier, Portugiesen und Griechen bereits als ‚Europäer‘, deren Kultur für die Integration kein Hindernis darstellte, während die ‚Türken‘ gleichzeitig als Hauptproblem definiert wurden“ (ebd. 2004, 194. vgl. ebd. 160). Shooman stellt bezüglich der historischen Hierarchisierung von „Migrant*innen“ in der BRD entlang der zugeschriebenen oder faktischen Religionszugehörigkeit Folgendes fest: „bereits Anfang der 1980er Jahre wurde im bundesdeutschen Migrationsdiskurs Differenz verstärkt entlang der Kategorie Kultur erfasst und eine Hierarchie zwischen ‚kulturnahen‘ und ‚kulturfernen‘ Ausländern als Topos etabliert, der die Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus europäischen Ländern zumindest auf diskursiver Ebene nach und nach in die ‚Ingroup‘ eines abendländischen ‚Wir‘ aufsteigen ließ“ (ebd. 2014, 48). Mecheril nimmt Bezug zu der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstruktion von „guten“ und „schlechten“ „Migrant*innen“. „Gute“ sind solche, die einen Beitrag zur Sicherung ‚unseres‘ Wohlstandes leisten, ‚schlechte‘ solche, die ‚unsere‘ Ressourcen verbrauchen (beispielsweise Sinti und Roma, die aufgrund rassistischer Verfolgung in bestimmten Teilen Europas versuchen, nach Deutschland zu gelangen und hier vom Innenministerium des ‚Asylmissbrauchs‘ bezichtigt werden)“ (ebd. 2014, 109). Scherschel weist auf den folgenden Umstand hin: „Als Ausländer gelten immer nur bestimmte Nationalitäten“ (ebd. 2006, 142).

auch besser als bei meine deutsche Kollege (Z. 134-137) [...] ich habe gehört: „Ja, [Nennung des eigenen Namens], kannst du nicht unterrichten. Kinder verstehen dich nicht“ (Z. 138-139). Ja, zum Beispiel bei dem Hauptseminarleiterin (.) das ist komischerweise einmal habe ich diese Frau bei dem einen Vorstellungsgespräch getroffen (.) und alle Schulteam war dafür, dass ich würde zum diese Schule genommen. Sie hat gesagt: „Nein. Diese Frau nehmen wir nicht. Sie spricht mit dem Akzent.“ Und ich habe danach mit der Schulleiterin gesprochen. Sie hat gesagt: „Tut uns so leid, aber wegen eurer=äh=wegen ihrer Aussprache nehmen wir Sie nicht, obwohl Sie uns sehr“=seh=ich sympatisierte Ihnen sehr (Z. 146-151) [...] zum Beispiel das war auch Situation ich habe gesagt: „Etwas stimmt nicht im Kollegium (Z. 177-178) [...] Kollegen [Nennung des zweiten Unterrichtsfaches] am Anfang gesagt: „Wir verstehen dich nicht und möchten nicht, als (.) äh dass du bei (.) uns dein Referendariat machst.“ Zum Beispiel bei jedem: „Ich will nicht, dass du kommst. Ich habe so viel zu tun und andere auch.“ Oder (.) äh jeder: „Oh, ich habe schon viele Refere“=und das jede hat was und äh das war Situation. Das habe=hatte ich keine äh Ausbildungslehrer [Nennung des zweiten Faches]. Das habe ich gesagt: „Ja, [Nennung des zweiten Faches] fühle ich mich trotzdem gut und ich versuche trotzdem gut und ich versuche allein zu machen“ (Z. 178-184) [...] das war so harte (.) ähm nerv(.).n=neun Monate (Z. 186) [...] am Anfang ich war schon im großen Stress geraten und dann, (.) wirklich, das war so schlimm. (.) Aber fand keine Unterstützung=äh zu dieser Geschichte, ich äh, als ich habe erst diese Vorwürfe im (.) in der Schule gekriegt (Z. 187-190) [...]Das war wirklich schlimmste Zeit. Ich habe am Anfang keine Unterstützung so wie in der Schule und auch im Seminar. Kein Material, keine Fachlehrer im 1. Fach, keinen Fachlehrer im zweiten Fach, keine Unterstützung, kein Verständnis, keine Gnade [...] das einfach so Alleinkämpferin in der Schule (Z. 316-319). Äh zu anderem Kollegen: „Darf ich zu dir zum Unterricht gehen?“ „Nein, nein, bitte nicht. Ich gehe weg von der Schule, obwohl er auch als (.) ein Abteilungsleiter weiter hier, weiter dort geblieben ist“ (Z. 416-418).

Nathalia Petrow weist in ihrer Schilderung darauf hin, dass sie willens sei, sich anzustrengen, um gut zu unterrichten. Gleichzeitig ist sie der Überzeugung, dass sie aufgrund ihrer Akzentsprachigkeit einen generellen Nachteil gegenüber Personen hat, die keinen Akzent besitzen. Der Akzent wird von ihr als persönliches Stigma wahrgenommen, denn die Konjunktion „obwohl“ verdeutlicht eine Einschränkung. Ihre Akzentsprachigkeit betrachtet sie als persönliche Einschränkung in Bezug auf ihre berufliche Praxis. In diesem anfänglichen Satz wird bereits deutlich, dass sie die (neo)linguizistische Wahrnehmung von

Akzentsprachigkeit, die in der monolingualen Schule²³⁴ wirkmächtig ist, bereits verinnerlicht hat. Unwillkürlich hat sie die geltende Norm des Sprachgebrauchs innerhalb der deutschen Schule, die sich durch die Dominanz des Hochdeutschen bei gleichzeitiger Degradierung und Abwertung anderer Formen des Deutschen wie beispielsweise Akzentsprachigkeit oder Dialektsprachigkeit auszeichnet, internalisiert. Sie bewertet ihre eigene Akzentsprachigkeit als Makel und imaginiert somit gleichzeitig den Wunsch ohne Akzent, demnach ohne Makel, die deutsche Sprache beherrschen zu wollen. Ferner beschreibt sie, dass ihre Akzentsprachigkeit zu psychischem Stress führt, wobei anzunehmen ist, dass ihre psychischen Belastungen auf die negativen Reaktionsweisen anderer schulischer Interaktionspartner*innen zurückzuführen sind. Somit bewirkt nicht ihr Akzent an sich, sondern die hiermit einhergehenden negativen Reaktionen der Personen, die in ihrem beruflichen Umfeld agieren, ihren psychischen Stress.

Ihre Aussage in Bezug auf die Kompetenzermittlung des Sprachgebrauchs im Deutschen, die ihrer Meinung nach mithilfe von Prozentangaben geschehen kann, verinnerlicht ihre Imagination einer „korrekten“ deutschen Sprache, die man mithilfe einfacher Zahlenangaben von der „schlechten“ deutschen Sprache unterscheiden kann. Hierbei kommt ihre verinnerlichte Imagination, dass ein 100 prozentig korrekter Sprachgebrauch gleichzusetzen ist mit einem akzentfreien Sprachgebrauch der Vorstellung des „native-speakerism“²³⁵ gleich. Sie glaubt an die Imagination der sprachlichen (Un)Vollkommenheit, die u.a. an (nicht) vorhandene Akzentsprachigkeit gebunden ist, weil es ihr wahrscheinlich bei Begegnungen im

²³⁴ Die Imagination von Monolingualität als Norm und Multilingualität als Ausnahme leitet sich aus dem Konzept des „monolingualen Habitus“ ab, der von Gogolin (2008) herausgearbeitet worden ist. Der monolinguale Habitus der deutschen Lehrer*innenschaft steht hierbei einer zunehmenden Multilingualität der deutschen Schüler*innenschaft entgegen. Gogolin formuliert hierzu: „Die zentrale These meiner Untersuchung lautet, daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete. Dieses trägt bis heute - und zwar um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist. Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, (...) erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf“ (ebd., 3). Bourdieu weist diesbezüglich auf das Folgende hin: „Das Bildungssystem, (...) hat sicher ganz direkt dazu beigetragen, die volkstümlichen Ausdrucksweisen zu entwerten, die nun auf den Stand des ‚Jargons‘ oder ‚Kauderwelschs‘ zurückgedrängt (und von den Schulmeistern angekreidet) werden, und die Anerkennung der legitimen Sprache durchzusetzen“ (ebd. 2012a, 54). Für eine ausführliche Beschäftigung mit der historischen Entwicklung des monolingualen Habitus der deutschen Schule eignet sich auch Krüger-Potratz (2011).

²³⁵ Das Konzept des „native-speakerism“ wurde von Holliday entwickelt und besagt folgendes: „Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT [English Language Teaching, Anm.d.Verf.], characterized by the belief that ‚native-speaker‘ teachers represent a ‚Western culture‘ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology (...)“ (Holliday 2006, 385. vgl. auch Holliday 2005, 6). „Native-speakerism“ ist somit die rassistusrelevante Vorstellung, dass bestimmte Sprachensprecher*innen (Muttersprachler*innen) als Norm konstruiert werden und alle übrigen Personen (Nicht-Muttersprachler*innen), die dieselbe Sprache sprechen und lehren weniger kompetent seien, weil sie der zugeschriebenen Norm nicht entsprechen (können). Bezüglich des „native-speakerism“ in der LehrerInnenbildung bzw. der Erwachsenenbildung siehe Heinemann (2015) bzw. Knappik/Dirim (2013).

beruflichen Kontext dementsprechend suggeriert worden ist bzw. ihr beim Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache beigebracht wurde. Die in der Schilderung immanente Verhandlung von „korrekter“ Sprache, die akzentfrei sein muss und der „falschen“ Sprache, die einen Akzent aufweist, ist Ausdruck eines rassistisch relevanten Sprachverständnisses, weil im Sinne des (Neo)Linguizismus Akzentsprachler*innen als minderwertige Sprechersprecher*innen konstruiert werden, während akzentfreie Sprecher*innen die (idealisierte) Norm darstellen.

Die Deutungshoheit über den (in)korrekten Sprachgebrauch im Deutschen und die gesellschaftliche Macht, die Norm des akzentfreien Hochdeutsch in der Gesellschaft zu verankern, liegt hierbei bei Menschen, die keinen Akzent besitzen, während Akzentsprachler*innen wie beispielsweise Frau Petrow eine solche sprachliche Norm internalisieren und sich zum Ziel setzen, genauso zu sprechen. Demnach variiert die Autorität von Sprecher*innen (vgl. Langton 2007, 119) je nachdem, ob sie die Standardsprache beherrschen oder nicht. Sollten „statusniedrigere“ Personen eine solche (imaginierte) Norm nicht erreichen, was wahrscheinlich ist, weil sprachliche Vollkommenheit eine Fiktion ist, nehmen sie dies als persönliches Versagen wahr.

Diese negative Bewertung des eigenen Sprachgebrauchs aufgrund der Akzentsprachigkeit hat u.a. seine Ursache in der von Frau Petrow geschilderten Praxis akzentfreier Kolleg*innen, einen Zusammenhang zwischen Frau Petrows Akzentsprachigkeit und der sich scheinbar daraus abzuleitenden fachlichen Inkompetenz zu konstruieren. Hierbei wird Frau Petrow aufgrund ihres Akzents zunächst als „Nichtzugehörige“ (Sprung 2011, 158) markiert, was Ausdruck einer defizitorientierten Perspektive auf Varietäten des Sprachgebrauchs darstellt. In einem zweiten Schritt wird der Zusammenhang zwischen ihrer Akzentsprachigkeit und ihrer vermuteten fachlichen Inkompetenz hergestellt.

Die Selbst- und Fremdeinschätzung der Fachkompetenz und der Akzentsprachigkeit ist als relationales Verhältnis zu verstehen. Aufgrund ihrer Akzentsprachigkeit nehmen die Kolleg*innen sie als weniger kompetent wahr,²³⁶ während diejenigen Kolleg*innen ohne

²³⁶ In der Studie von Reinke wurden akzentsprachige russische Muttersprachler*innen, die Deutsch sprachen, sowohl von akzentsprechenden als auch akzentfreien Personen im Vergleich zu akzentfreien deutschen Sprecher*innen, die Deutsch gesprochen haben, von den Untersuchungsteilnehmer*innen als weniger kompetent eingeschätzt (ebd. 2011, 76). Dass allerdings nicht nur ein Unterschied in der Wahrnehmung akzentsprachiger und akzentfreier Personen existieren kann, sondern der spezifische Akzent verantwortlich ist, für die Wahrnehmung von Sympathie bzw. Antipathie in Bezug auf die unterschiedlichen Sprecher*innen, haben Gärtig et al. (2010) erforscht. Die untersuchten Personen bewerteten Personen, die Deutsch mit einem Akzent sprachen unterschiedlich: Besonders der französische Akzent und der italienische Akzent wurden von 36 Prozent bzw. 20,9 Prozent als sympathisch bewertet, während der russische Akzent, der türkische Akzent und der polnische Akzent von 17,2 Prozent, 13,3 Prozent bzw. 8,5 Prozent der Untersuchungsteilnehmer*innen als unsympathisch eingeschätzt worden sind (vgl. ebd., 243f.). Graumann/Wintermantel (2011, 168) zitieren die folgenden Studien,

Akzent die Deutungshoheit über die „richtige“ (Aus)Sprache besitzen und sich selbst (Sprach)Kompetenz attestieren. Aus dieser hierarchischen Konstruktion des Sprachgebrauchs im Deutschen, an dessen Spitze das akzentfreie Hochdeutsch steht, leitet Frau Petrow ihr Gefühl ab, den Ansprüchen einer rassismusrelevanten sprachlichen Norm nicht zu genügen. Sie zweifelt somit selbst an ihren erbrachten Leistungen, obwohl ihre sprachlichen und fachlichen Fertigkeiten genügen, um ihren Schüler*innen den Unterrichtsstoff zu vermitteln. Die Fähigkeit, ihren Schüler*innen den Unterrichtsstoff kompetent beibringen zu können, ist allerdings in einem Bewerbungsgespräch sekundär. Vielmehr wird der Akzent von Frau Petrow explizit als Grund genannt, um sie nicht einzustellen. Die subtextuelle Botschaft, die von einer solchen Entscheidung ausgeht lautet: „Wir stellen nur Leute ein, die genauso Deutsch sprechen wie wir.“

Zudem berichtet Frau Petrow von ihrem Referendariat, in dem ihr Akzent von den potentiellen Ausbildungslehrer*innen als Anlass genommen worden ist, um sie nicht auszubilden. Die subtextuelle Botschaft der Kolleg*innen lautet: „Wenn du nicht so sprichst wie wir, bilden wird dich nicht aus.“ Die etablierten Lehrkräfte haben eine einheitliche Vorstellung davon, wie das „richtige“ Deutsch klingen soll und möchten nicht, dass sich die sprachliche Norm verändert, indem beispielsweise die akzentsprachige Lehrerin ausgebildet wird. Aufgrund ihrer gescheiterten Suche nach Ausbildungslehrer*innen, bezeichnet sich Frau Petrow als „Alleinkämpferin“.²³⁷ Ihr Akzent ist somit ein „Maker für Anderssein“ (ADS 2012, 18). Sie betrachtet ihre Beschäftigung als Kampf gegen die Vorbehalte der Kolleg*innen. Der Fokus ihrer Konzentration ist somit nicht primär auf das Erlernen eines guten Unterrichts gerichtet, wie es eigentlich bei Referendar*innen der Fall sein sollte. Vielmehr muss sie sich darum bemühen, ihren Kolleg*innen, die einen defizitorientierten Blick auf ihren Akzent und somit ihre Fachkompetenz aufweisen, entgegenzutreten und sich autodidaktisch die Unterrichtskompetenzen aneignen. Die Imagination ihrer mangelnden (Sprach)Kompetenz für den Lehrer*innenberuf führt nicht dazu, dass ihr umso mehr Unterstützung seitens ihrer Kolleg*innen zukommt, um ihr scheinbares Defizit zu beheben,

in denen Personen mit spanischer Erstsprache Englisch mit einem Akzent sprechen und deshalb in Bewerbungsgesprächen schlechter bewertet werden als akzentfreie Personen: Kalin/Rayko (1980). Zerda/Hopper (1979). Ferner ist der von Graumann/Wintermantel ebenfalls dargelegte Befund einer Studie von Street/Hopper (1982), wonach „eine Annäherung an die Sprechweise einer positiv beurteilten Gruppe (...) eine positive Beurteilung der Person [hervorbringt“, Anm.d.Verf.] (Graumann/Wintermantel, 2007, 168), obwohl die zu beurteilende Personen einer marginalisierten Gesellschaftsgruppe angehört, bemerkenswert.

²³⁷ Graumann/Wintermantel konstatieren diesbezüglich: „In diesem Sinn lässt sich dann von Diskriminierung sprechen, wenn Mitglieder einer Mehrheitsgruppe beispielsweise versuchen, (...) persönlichen Kontakt mit den Mitgliedern einer Minderheitengruppe zu vermeiden, wenn sie sich weigern, direkt mit ihnen zu kommunizieren oder- falls der Kontakt unvermeidbar ist - wenn sie ihnen (...) gleichberechtigte Teilhabe (...) vorenthalten“ (ebd. 2007, 148).

sondern im Gegenteil: Ihr wird die Unterstützung komplett verweigert und sie findet keine Ausbildungslehrer*innen. Die Ursache hierfür basiert auf den immanenten „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule. Die Kolleg*innen konstruieren die deutsche Schule als einen Ort, indem Hochdeutsch, ohne Akzent, gesprochen wird bzw. werden soll. Jegliche Ausnahme wird als schädlich angesehen und deswegen von den etablierten Kolleg*innen nicht toleriert. Die Bewahrer*innen des monolingualen Habitus und der einzig gültigen Variante, Deutsch zu sprechen, lehnen ab, sie auszubilden. Damit geht der Anspruch der Bewahrung des monolingualen Habitus bei gleichzeitigem Ausschluss von Personen, die diesem Anspruch in ihren Augen nicht genügen, einher.

7.3.7 Direkte (rassistische) Diskriminierung

[...] das war auch am Anfang [des Referendariats, Anm.d.Verf.]. Ein Schüler hat mir gesagt: „Ausländer raus.“ (Nathalia Petrow, INP, Z. 608-609)

Zu Beginn ihres Referendariats ruft ein Schüler Frau Petrow die o.g. Aussage entgegen. Hiermit kollektiviert der betreffende Schüler Frau Petrow in die gendereinheitliche Kategorie „Ausländer“ und fordert, dass sie und alle anderen „Ausländer*innen“ das Land verlassen soll(en). Damit konstruiert der Schüler Personen, die rechtmäßig hierher gehören und berechtigt sind, in Deutschland zu leben und separiert diese Personengruppe von „Ausländer*innen“, die woanders hingehören und deshalb Deutschland verlassen sollen. Frau Petrow gehört für den Schüler in die zweite Personengruppe. Die performative Wirkung²³⁸ dieses befehlenden Ausrufs bewirkt, dass auch deutsche Staatsbürger*innen, wie Frau Petrow, zu „Ausländer*innen“ gemacht werden, ohne eine andere Staatsbürgerschaft zu besitzen oder sich in der Selbstbezeichnung als „Ausländer*innen“ zu verstehen. Vielmehr reicht in der Fremdwahrnehmung aus, wie bei Frau Petrow, „natio-ethno-kulturelle“²³⁹ (Mecheril 2010a, 13) Eigenschaften zu besitzen, die von dem Schüler als „nicht-deutsch“ konstruiert werden. Damit wird die Imagination des Zusammenhangs von Deutschsein und „weißsein“ konstruiert. Neben dem „Othering“ von Personen beinhaltet die Aussage eine Handlungsaufforderung, das hiesige Land zu verlassen. Die Aussage „Ausländer raus“

²³⁸ Die Sprechakttheorie besagt, dass Worte nicht nur verbale Äußerungen, sondern auch Handlungen darstellen (können) (vgl. Searle 1989. Austin 1986). Zur Kritik an der Sprechakttheorie siehe Krämer (2007, 38f.).

²³⁹ Mecheril merkt diesbezüglich an: „Wenn in Deutschland von ‚Migrant/innen‘, ‚Ausländern‘, ‚Polen‘, von ‚Migrantenkindern‘, von ‚Deutschen‘ oder ‚Brasilianer/innen‘ die Rede ist, dann (...) ist in der Regel nicht allein von Kultur, Nation, oder Ethnizität die Rede, sondern in einer diffusen und mehrwertigen Weise von den auch begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation und Ethnizität. Der Ausdruck natio-ethno-kulturell zeigt dies an. Er ruft in Erinnerung, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie beruhenden, unbestimmten und mehrwertigen ‚Wir‘-Einheit strukturiert werden“ (ebd. 2010, 14).

imaginiert ewiggültige Unterschiede zwischen „Deutschen“ und „Ausländer*innen“, weil das Deutschsein kein Attribut ist, welches man erwerben kann, beispielsweise durch Einbürgerung wie Frau Petrow, sondern etwas, was man qua Geburt bzw. „Herkunft“ besitzt. Deutschsein wird nicht erworben, sondern vererbt. Demnach besitzt die getätigte Aussage „eine normative Dimension: Sie [die „Ausländer*innen“, Anm.d.Verf.] gehören nicht dazu und sollen auch nicht dazu gehören“ (Delhom 2007, 242).

„Ausländer raus“ ist eine Parole, die folgendermaßen definiert werden kann: „In einem Satz (...) einprägsam formulierte Vorstellungen, Zielsetzungen [politisch] Gleichgesinnter; motivierender Leitspruch“ (Duden o.J., o.S.). Die Aussage kann u.U. als Volksverhetzung eingeschätzt und strafrechtlich verfolgt werden, wenn sie im Zusammenhang mit einer konkreten Gewaltandrohung steht (vgl. BVerfG 2010). Der betreffende Schüler spricht Frau Petrow, aufgrund der Zuschreibung als „Ausländer*in“, ihre Existenzberechtigung in der BRD ab. Dahinter verbirgt sich eine politische Programmatik rassistischer Einzelpersonen, Gruppierungen und Parteien, Deutschland „ausländerfrei“ zu machen. Deswegen ist mit dieser Aussage ein latentes und kontextspezifisch-manifestes Gewaltpotential verbunden.

Die Aussage „Ausländer raus“ verändert zudem die herrschende Machtasymmetrie zwischen Lehrerin und Schüler, die qua Position existiert, zugunsten des Schülers. Er kann sich auf sein „weißsein“ berufen, während er Frau Petrow als „Ausländerin“ kontrastierend konstruiert.²⁴⁰ In diesem Kontext lautet die subtextuelle Botschaft: „Ich bin zwar jünger als du und du bist zwar die Lehrerin und hast qua Amt, im Vergleich zu mir, mehr Macht, doch vergiss nicht, dass du Ausländerin bist und ich bin Deutscher.“ Durch die Konstruktion von Frau Petrow als „Ausländerin“ kehrt die statusniedrigere Person die Machtasymmetrie in ihr Gegenteil um und wird dadurch, jedenfalls in der eigenen Imagination, zur statushöheren Person. Denn während ein*e Schüler*in im Vergleich zum*zur Lehrer*in einen niedrigeren Status besitzt, beruft sich der Schüler in dieser Schilderung auf die rassistisch-relevante Konstruktion des Deutscheins, das in seinen Augen mehr Status besitzt als die ebenfalls rassistisch-relevante Imagination eine*r „Ausländer*in“ bzw. eine*r Person, die als „Ausländer*in“ konstruiert wird.²⁴¹ Durch die „status-inadäquate Adressierung“ (Herrmann/Kuch 2007, 23) verortet sich der Schüler selbst in die Position des Zentrums, während er Frau Petrow „an eine[n] minderwertigen, prekären Ort im Sozialen positioniert“ (Kuch/Herrmann 2007, 192).

²⁴⁰ Bezüglich der tradierten Strategie „statusniedriger“ „weißer“ Personen sich durch die Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“ von „Schwarzen“ Personen sozial abgrenzen zu wollen, siehe Wollrad (2005, 74f.).

²⁴¹ Kuch/Herrmann merken diesbezüglich an: „Eine Person mit großer Autorität etwa, deren Machtposition gesellschaftliche Anerkennung genießt, kann von Äußerungen verwundet werden, die mit der Instanz des Dritten in Gestalt von Diskursen und Klassifikationen spricht“ (ebd. 2007, 201). Demnach ist der „kränkende Sinn (...) erschließbar nur im Horizont kulturell geteilter Stereotype“ (Krämer 2007, 45).

7.3.8 Institutionelle (rassistische) Diskriminierung

Nachfolgend werden die folgenden zwei Formen der institutionellen (rassistischen) Diskriminierung dargestellt: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Kopftuchverbotsgesetze einiger Bundesländer (vgl. Kapitel 7.3.8.1) und ebene Erfahrungen aufgrund der mangelnden Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse (vgl. Kapitel 7.3.8.2).

7.3.8.1 Kopftuchverbotsgesetze

Ich wollte nach meinem Referendariat weiter in der Schule arbeiten. [...] (.) äh, ich habe gesagt: „Ich könnte eine Baskenmütze tragen.“ [...] Aber in dem Moment wurde das auch verboten. Die haben gesagt: „Baskenmützen sind auch nicht erlaubt.“ Dann bin ich nicht auf die Idee gekommen, mit der Perücke. Ich habe gesagt: „Ok, ich muss mich auch von diesem blöden Referendariat erholen“ (Yasemine Pir, IYP, Z. 331-336). [...] dann habe ich gedacht: „Ok, (.) Yasemine (.) ich glaube, das war schon zu viel“ und dann habe ich ein Angebot im Nachhilfeverein bekommen. Die meinten: „Leite unseren Nachhilfeverein.“ Da hatte ich nämlich Nachhilfe gegeben, während meines Referendariats (Z. 364-366). [...] Dann habe ich das zwei Jahre lang gemacht, aber nach einem Jahr habe ich gesagt: „Das ist nichts für mich.“ Man wird sehr schlecht bezahlt und die Arbeitszeiten sind nicht so besonders toll. Dann arbeitet man nachmittags. Dann erwartet man von dir vieles äh was sie selber nicht zustande bringen (Z. 369-372). [...] eine Freundin von mir arbeitet in [Nennung eines Ortes] an einer [Nennung einer Schulform] und die trägt eine Perücke. Und die meinte: „Yasemine, ich trage eine Perücke. Mach das doch auch.“ Ich habe gesagt: „Ok, ich versuche das mal.“ Dann habe ich mir eine Perücke gekauft (Z. 383-386). [...] Dann bin ich nochmal zu meiner Schulleiterin in [Nennung des Ortsnamens]. Habe sie angerufen, habe gesagt: „Ich würde gerne nochmal anfangen, aber mit Perücke.“ (.) Dann meinte sie: „Ok, dann kommen Sie mal.“ (.) ne? „Ich gucke mir das mal an.“ Dann war ich da (.) und die meinte: „Ok“. Die haben sofort einen Vertrag gemacht (Z. 307-310). [...] Ich meine, es ist nicht einfach mit der Perücke. Ich habe mein Haar (.) ich habe ja keine Glatze und dann [...] die Perücke da drüber (.) ist schon sehr anstrengend. Das ist ähm schwer, also, meinen Kopf zu tragen (lacht). Ich kann mich nicht frei bewegen. Dann dieser psychische Druck. Man sieht das ja von Außen, dass man eine Perücke trägt. Dann guckt man zuerst auf, nicht auf mein Gesicht, sondern auf meine Perücke. Und das belastet mich natürlich auch, aber (.) ich habe jetzt im Moment keine andere Wahl (Z. 390-395) [...] ich will halt (.) nicht zu viel Kontakt [...] zu den Eltern haben, weil ich fühle mich halt nicht so wohl in meiner Perücke (.) und will deshalb

nicht so viel Kontakt (Z. 552-553).

Nicht zu Beginn aber während ihres Referendariats wird in dem entsprechenden Bundesland, in dem Yasemine Pir wohnt und arbeitet, ein Kopftucherlass verabschiedet, welches besagt, dass angehende Lehrerinnen, die das Kopftuch tragen, das Referendariat absolvieren, nicht aber als ausgebildete Lehrerinnen das Kopftuch im öffentlichen Schuldienst tragen dürfen.²⁴²

²⁴² Ungeachtet der Tatsache, dass bereits vor dem Urteil des BVerfG im Jahre 2003 Debatten über das Kopftuch in der BRD geführt wurden (vgl. Amir-Moazami 2007, 103), markiert der 24.09.2003 einen Paradigmenwechsel bezüglich des Umgang mit Lehrerinnen, die Kopftuch tragen. An dem besagten Tag urteilte das BVerfG (ebd., 2003), dass Kopftuch tragende Frauen nicht vom Schuldienst ausgeschlossen werden dürfen, weil es bis dato keine landesrechtlichen „Kopftuchgesetze“ gab. Gleichzeitig wies das BVerfG aber auf die Möglichkeit hin, solche „Kopftuchgesetze“ zukünftig bundeslandspezifisch zu implementieren. Damit war dieses Urteil der Wegbereiter der nachfolgenden „Kopftuchgesetze“ von acht Bundesländern (Baden-Württemberg 1.04.2004, Bayern 23.11.2004, Berlin 27.01.2005, Bremen 28.06.2005, Hessen 18.10.2004, Niedersachsen 29.04.2004, Nordrhein-Westfalen 13.06.2006 und Saarland 24.06.2006) (vgl. Henkes/Kneip 2009, 258), die den Kopftuch tragenden Lehrerinnen (nach dem Referendariat) eine Anstellung im öffentlichen Schuldienst verweigerten. Für sämtliche landesrechtlichen „Kopftuchgesetze“ ist nicht die subjektive Motivation der Kopftuch tragenden Lehrerinnen, sondern der Schutz des Schulfriedens, das Neutralitätsgebot und der „objektive Empfängerhorizont“ ausschlaggebend, der nicht nur die persönliche Motivation der einzelnen Kopftuch tragenden Lehrerin, sondern „alle denkbaren Deutungsmöglichkeiten des Kopftuchs (...) berücksichtig[t]“ (Barskanmaz 2009, 379. vgl. Berghahn 2016 i.E.). In diesem Zusammenhang erscheinen für die Befürworter*innen des Kopftuchverbots für Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst zum einen emanzipatorisch-feministische Argumente ausschlaggebend, wonach das Kopftuchtragen nicht als Selbstermächtigung, sondern als Unterdrückung von Frauen bewertet wird. Zum anderen spielen politisch-verfassungsrechtliche Gründe eine Rolle, indem das Kopftuch nicht als religiöses Gebot, sondern als Zeichen des politischen Fundamentalismus bzw. Islamismus bewertet wird. Darüber hinaus werden Argumente bezüglich des gesellschaftlich-konstitutiven Selbstverständnisses der BRD vorgebracht, indem die hiesige Gesellschaft wahlweise nicht als multireligiös, sondern als monoreligiös bzw. als christlich-jüdisches Abendland oder auch als säkularer Staat konstruiert wird, in dem das Christen- und Judentum eine Vorrangstellung gegenüber dem Islam genießen sollen oder indem, im Sinne des Neutralitätsgebots, Lehrerinnen an öffentlichen Schulen keine religiös-weltanschaulichen Symbole tragen sollten. Die Kopftucherlasse der Bundesländer gelten, laut dem Urteil des BVerfG vom 26.06.2008 nicht für Kopftuch tragende Ref-erendarinnen, weil der Vorbereitungsdienst für die Ausbildung von Lehrer*innen maßgeblich ist. Eine Weigerung der Landesbehörden eine Kopftuch tragende Lehramtsabsolventin zum Vorbereitungsdienst zuzulassen, ist nach Ansicht des BVerfG (ebd. 2008) verfassungswidrig, denn es „verletzt (...) das Grundrecht (...) auf freie Berufswahl gemäß Art. 12 Abs. 1 GG (§ 137 Abs. 1 Nr. 1 VwGO)“ (ebd. 2008, Absatz 9). Das BVerfG hat am 27.01.2015 die generellen Verbote des Kopftuchtragens für Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst der acht o.g. Bundesländer für verfassungswidrig erklärt (vgl. BVerfG 2015). Die Entscheidung trägt dazu bei, dass nicht mehr auf landesrechtlicher Ebene, sondern auf einzelschulischer Ebene über die Einstellung bzw. Entlassung ausgebildeter Kopftuch tragender Lehrerinnen entschieden wird. Beispielsweise kann die Einstellung einer Kopftuch tragenden Lehrerin abgelehnt werden bzw. deren Entlassung vorgenommen werden, „wenn das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften zu einer hinreichend konkreten Gefährdung oder Störung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität führt oder wesentlich dazu beiträgt“ (ebd. 2015, Absatz 113). Nun obliegt es den Bundesländern, ihre „Kopftuchgesetze“ in Bezug auf Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst zu überarbeiten. Der Überblick über die legislativen Regelungen der Bundesländer bezüglich des Kopftuchtragens von Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst (vgl. IEVR 2014. Kenkes/Kneip 2009) verdeutlicht nicht nur die landesrechtlichen Unterschiede zwischen den acht Bundesländern, die ein „Kopftuchgesetz“ besitzen und jenen acht Bundesländern, die keines besitzen, sondern verdeutlicht darüber hinaus auch Differenzen innerhalb der Bundesländer, die „Kopftuchgesetze“ implementiert haben. So ist beispielsweise in Berlin jegliche religiöse Bekundung von Lehrerinnen an öffentlichen Schulen gesetzlich verboten (Gesetzes- und Verordnungsblatt Berlin 2005, 92). Dies betrifft nicht nur das Kopftuchtragen, sondern schließt auch den Nonnenhabit, das Kreuz und die Kippa mit ein. In Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg hingegen war (bis zum NRW-Landtagsbeschluss vom 24.06.2015) ausschließlich das Kopftuchtragen für ausgebildete Lehrerinnen an öffentlichen Schulen verboten, während der Nonnenhabit und die Kippa von dem Verbot ausgenommen waren. Vor diesem Hintergrund der Ungleichbehandlung von Religionen erscheint eine generelle Argumentation bezüglich des Neutralitätsgebots an

Um gesetzeskonform zu agieren und gleichzeitig weiterhin ihre subjektiv-empfundene Verpflichtung der religiösen Haarbedeckung nachzukommen, wollte Frau Pir im Sinne eines Kompromisses zwischen der (damals) vorherrschenden Gesetzeslage und ihrem Glaubensbekenntnis eine Baskenmütze im Schuldienst tragen, doch auch diese Möglichkeit wurde landesrechtlich verboten.²⁴³ Demnach scheiterte sowohl ihr Versuch, als gläubige Muslima mit Kopftuch im öffentlichen Schuldienst zu arbeiten, als auch ihr Kompromissversuch aufgrund der institutionellen Rechtslage. Um der drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen, und weil sie die „blöd[e]“ Referendariatszeit, aufgrund des antimuslimischen Rassismus (vgl. Kapitel 7.3.5), der ihr widerfahren ist, als außerordentliche psychische Belastung wahrgenommen hat, von dem sie sich „erholen“ musste, entschloss sie sich, nicht in den Schuldienst einzutreten. Stattdessen leitete sie zwei Jahre einen Nachhilfeverein eines muslimischen Trägers, bei dem sie bereits während ihres Referendariats gearbeitet hatte. Trotz ihrer Überqualifizierung entschloss sie sich, diese „schlecht bezahlt[e]“ Beschäftigung mit „nicht so besonders toll[en] Arbeitszeiten“ anzunehmen, weil ihr aufgrund der institutionellen (rassistischen) Diskriminierung, wegen des Kopftuchverbots im öffentlichen Schuldienst, keine andere Möglichkeit einer adäquaten Erwerbsarbeit möglich erschien. Die institutionellen Rahmenbedingungen führten dazu, dass sie auf dem Arbeitsmarkt unterhalb ihrer qualifikationsangemessenen Entlohnung arbeiten musste.²⁴⁴

öffentlichen Schulen nicht mehr möglich. Vielmehr sah die legislative Regelung in NRW bis zum 24.06.2015 (vgl. MSW NRW 2014, Schulgesetz § 57 Absatz 4) und die aktuell geltende Gesetzeslage in Ba-Wü (MKJS Ba-Wü 2010, Schulgesetz § 38 Absatz 2) eine institutionelle Besserstellung der christlichen und der jüdischen Religionen vor. Diese Ausnahmeregelungen in BaWü und NRW wurden zwar vom VGH Mannheim am 14.03.2008 und vom VG Düsseldorf am 5.06.2007 als verfassungswidrig bewertet. Allerdings hat die Landesregierung von Ba-Wü bisher keine Veränderung des bestehenden „Kopftucherlasses“ vorgenommen, weil bis zum BVerfG-Urteil am 27.01.2015 zwei Klagen von Lehrerinnen in Karlsruhe anhängig waren. Hingegen hat sich der NRW-Landtag am 24.06.2015 dazu entschieden, dass generelle Kopftuchverbot für Lehrerinnen an öffentlichen Schulen aufzuheben (vgl. LT NRW 2015). Das BVerfG-Urteil vom 27.01.2015, welches eine landesrechtliche Verankerung des generellen Kopftuchverbots an Schulen für verfassungswidrig erklärt hat, wirkt sich zudem auf diese bisher festgeschriebene Ungleichbehandlung unterschiedlicher religiöser Symbole aus, sodass das „Messen mit zweier religiösem Maß“ (Berghahn 2009, 49) zukünftig ein Ende haben wird. Zudem wird durch das Urteil das „Gebot der Einzelfalllösung“ (Wiese 2009, 243) gestärkt, welches ebenfalls ambivalente Folgen nach sich ziehen kann, weil dadurch die Anstellung von Kopftuch tragenden Lehrerinnen von der jeweiligen Position der Schulleitung abhängt und die Tätigkeit einer Kopftuch tragenden Lehrerin in argumentativem Bezug zu einer tatsächlichen oder potentiellen Gefährdung des Schulfriedens verweigert werden kann.

²⁴³ Das LAG Düsseldorf beurteilte am 10.04.2008, die Baskenmütze als „Surrogat für das vorher aus religiösen Gründen getragene Kopftuch“ einer im öffentlichen Dienst beschäftigten pädagogischen Mitarbeiterin einer Schule, weil „deren Wirkung mit der des Kopftuchs identisch sei“ (LAG Düsseldorf 2008, 4). Das Gericht beurteile deshalb „das Tragen der Baskenmütze [als, Anm.d.Verf.] einen Verstoß gegen § 57 Abs. 4 Satz 1 SchG NRW (...), weil [es, Anm.d.Verf.] (...) gegen das Verbot der religiösen Bekundung im Sinne der genannten Norm verstieße“ (ebd. 2008, 5).

²⁴⁴ Die unveröffentlichte Stellungnahme des AmF e.V. weist auf die Folgen der Kopftuchverbote für die betroffenen Lehrerinnen hin, die zum Teil einige Jahrzehnte als Lehrerinnen gearbeitet haben und nach den Kopftuchgesetzten plötzlich von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen waren (vgl. ebd. 2011, 25). Berghahn verweist darauf, dass vor dem BVerfG-Urteil im Jahre 2003 „mehr als 20 Lehrerinnen mit Kopftuch, einige in Baden-Württemberg und mehr noch in Nordrhein-Westfalen“ (ebd. 2009, 38) unterrichteten.

Diese negativen Begleitumstände führten nach zwei Jahren schließlich dazu, dass sich Frau Pir, auf Ratschlag einer Freundin, die mit einer Perücke in der Schule tätig ist, dazu entschließt, auch eine Perücke tragen zu wollen, um überhaupt die Möglichkeit zu haben, als Lehrerin zu arbeiten.²⁴⁵ Die ehemalige Schulleiterin begrüßt diesen Vorschlag, Frau Pir erhält einen Vertrag und kann zwei Jahre nach ihrem Referendariat beginnen, als ausgebildete Lehrerin zu unterrichten. Mit dieser Regelung wird die hohe Kompromissbereitschaft von Frau Pir hinsichtlich ihrer religiösen Vorstellungen und Auslegungen deutlich, weil sie versucht, ihre religiösen Überzeugungen, welche sich u.a. in dem Kopftuchtragen manifestieren, mit den gesetzlichen Vorschriften in Einklang zu bringen.²⁴⁶ Nun kann Frau Pir zwar als Lehrerin tätig sein, doch das Tragen der Perücke aufgrund der institutionellen Rahmenbedingung führt zu erneutem „psychischem Druck“, weil sie sich mit den Ersatzhaaren nicht wohlfühlt. Ihr physisches und psychisches Unwohlsein führt sogar so weit, dass Frau Pir den Elternkontakt auf unvermeidbare Anlässe begrenzt.

In der Schilderung von Frau Pir wird deutlich, welche Folgen das „Kopftuchgesetz“ hat: „das Signal an religiöse Muslime, dass sie nur akzeptiert würden, wenn sie als solche nicht mehr erkennbar seien, eine Ausgrenzung Kopftuch tragender Frauen in (...) Arbeits- und Lebensbereichen, eine Demotivierung hinsichtlich beruflicher Ziele bei muslimischen Mädchen, die sich für ein Kopftuch entscheiden und schließlich das Signal an die Mehrheitsgesellschaft, dass der Islam eine potentiell nicht mit der Verfassung zu vereinbarende Religion sei“ (AmF e.V. 2011, 27f.). Zudem führt das „Kopftuchgesetz“ zu einer Umkehrung der religiösen Vorschrift der Haarbedeckung, sodass Frau Pir im Privatleben das Kopftuch trägt und im öffentlichen Leben, zumindest im Beruf, auf das Kopftuch verzichtet. Vor dem Hintergrund der Erlebnisse von Pir, können die Ziele, die mit dem „Kopftuchverbot“ erreicht werden sollten, nämlich (1) die Emanzipierung der Frauen, (2) die Bewahrung des Neutralitätsgebots des Staates in Form der öffentlichen Schule und (3) die Abwehr des politischen Islam bzw. des fundamentalistischen Islamismus, als verfehlt

²⁴⁵ Diesbezüglich weist Berghahn auf das Folgende hin: „Aus Berichten über Gerichtsverhandlungen in solchen Fällen, in denen es auch um modifizierte Bindungsarten des Kopftuchs ging (...), wissen wir, dass die deutsche Justiz auch in den Surrogatfällen sehr konsequent ist: Richter oder Richterinnen schlugen als einzige legale Ausweichmöglichkeit die kurz Echthaarperücke vor. Kurz, damit die Ohren und der Hals frei bleiben, und echtes Haar, damit die Umwelt nicht die Absicht erkennt, dass eine Muslima hier ihr Haar bedeckt und damit ihrem Glauben, oder was sie dafür hält, gehorcht“ (ebd. 2009, 42). Eine solche Argumentation hat beispielsweise das VG Düsseldorf in seinem Urteil vom 05.06.2007 vertreten (ebd. 2007).

²⁴⁶ Die Mehrheit der untersuchten Kopftuch tragenden Frauen in den Studien von Şahin (2014, 470), Nökel (2007, 93f.), Karakaşoğlu-Aydin (1999, 225) und auch die Interviewpartnerin in der Untersuchung von Hößl/Fereidooni (vgl. ebd. 2016 i.E., 152) versucht die religiösen Riten in Einklang mit einem Leben in der BRD zu bringen. Kompromisse bezüglich der Bindungsweise des Kopftuchs und der Durchführung des Gebets werden von ihnen aktiv vertreten, um ihre religiösen Vorstellungen mit den weltlichen Anforderungen wie beispielsweise dem angestrebten Schulerfolg oder der beruflichen Karriere in Einklang zu bringen. Deshalb bezeichnet Şahin das Kopftuch als „metonymisches Integrationszeichen“ (ebd. 2014, 466).

betrachtet werden. Weil zum einen eine „Zwangsentuschleierung“ (Barskanmaz 2009, 370) und ein „faktisches Berufsverbot“ (Amf e.V. 2011, 62) nicht zu einer Emanzipierung von Frauen führt, sondern vielmehr ein repressives Instrument der Unterdrückung von Frauen ist, weil es dazu führt, dass gut ausgebildete, selbstbewusste und emanzipierte Lehrerinnen von gut dotierten und qualifikationsangemessenen Berufspositionen ferngehalten werden. In Bezug auf die feministisch-emanzipativen Argumente der Kopftuchgegner*innen im öffentlichen Schuldienst, die sich für ein Kopftuchverbot einsetzen und in Bezug auf die landesrechtlichen „Kopftuchverbote“, drängt sich zudem die grundsätzliche Frage auf: Was ist der Unterschied zwischen Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst, die aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen und ebenjenen, die aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen gezwungen werden, das Kopftuch abzulegen? Die Antwort lautet: Es gibt keinen. Zudem ist die Tatsache, dass nur Muslima von dieser Gesetzeslage betroffen sind, als sexistischer und antimuslimischer Rassismus zu werten.

Zum anderen lässt sich auf die mit dem „Kopftuchverbot“ von Lehrerinnen im öffentlichen Dienst einhergehende Zielsetzung der Bewahrung des Neutralitätsgebots des Staates einwenden, dass die BRD zwar ein säkularer aber kein laizistischer Staat ist. Es existieren Staatskirchenverträge, die beiden christlichen Kirchen sind große Arbeitgeber und besitzen vom AGG unabhängige Einstellungskriterien (vgl. § 9 AGG). Beispielsweise können kirchliche Angestellte, die sich scheiden lassen, deshalb von den Kirchen entlassen werden und andersgläubige bzw. konfessionslose Personen werden gar nicht bzw. nur in Ausnahmefällen, lediglich befristet oder nur in nicht-leitenden Funktionen eingestellt (vgl. DBK 2014, 28f.). Zudem kommt eine landesrechtliche Ungleichbehandlung unterschiedlicher Religionsgemeinschaften aufgrund einer Besserstellung der christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaft, einer faktischen (rassistischen) Diskriminierung muslimischer Frauen, die Kopftuch tragen, gleich.

Dem dritten Argument der Befürworter*innen der „Kopftuchgesetze“, die das Berufsverbot für Kopftuch tragende Lehrerinnen an öffentlichen Schulen befürworten, weil sie das Kopftuch als politisches Zeichen des fundamentalistischen Islamismus ansehen, kann entgegnet werden, dass Frau Pir das Kopftuch trägt, weil sie es als religiöse Pflicht betrachtet.²⁴⁷

²⁴⁷ Auch die überwiegende Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmerinnen der folgenden Studien betrachtet das Kopftuch als religiöses und nicht als politisches Symbol: Höbl/Fereidooni (2016 i.E. 157f.). Şahin (2014, 465f.). BAMF (2009b, 205). Amir-Moazami (2007, 173). Nökel (2007, 93). Karakaşoğlu-Aydin (1999, 226). Attia bewertet den Umstand, dass „der Islam“ – im Gegensatz zum ‚Christentum‘ als politische Religion definiert

Frau Pir wird durch das institutionell verankerte „Kopftuchverbot“ genötigt, die Perücke zu tragen, um weiterhin als Lehrerin tätig sein zu können. Als perückentragende Frau fühlt sie sich gedemütigt, weil sie – aufgrund der landesrechtlichen Gesetze – sich in ihrem Beruf nicht so kleiden darf, wie es in anderen gesellschaftlichen Sphären gesellschaftlich akzeptiert ist. Durch das Tragen der Perücke, wird sie den Eltern ihrer Schüler*innen als vom entsprechenden Bundesland diskriminierte Person sichtbar gemacht und beschränkt deshalb den Kontakt zu den Eltern auf das Nötigste. Die Perücke ist deshalb als institutionell verordnetes Stigma zu werten.

7.3.8.2 Mangelnde Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse

*Und ich kenne solche [Lehrer*innen mit ausländischen Berufsabschlüssen, Anm.d.Verf.] und die bleiben alle auf der Strecke. Alle, die dort also, die dort unterrichtet haben in [Nennung des Geburtsstaates, welches außerhalb der EU liegt], die landen fast alle hier irgendwo und sind glücklich, wenn die so eine Putzstelle bekommen (.) fast alle die ich kenne. (.) Keiner also zwei, zwei glaube ich, haben es wirklich geschafft, dass die hier auch mal unterrichten, aber wenn sie unterrichten, dann ist das immer so, ja, irgendwelche, ne, Ersatzstunde für irgendjemanden (Thomas Schreiber, IST, Z. 959-964). [...] Die spielen in der Schule überhaupt keine Rolle (Z. 965). [...] Solche Leute, die haben in der Schule nichts zu sagen (Z. 967).*

Thomas Schreiber macht in seiner Schilderung auf die prekäre Arbeits- und Lebenssituation von Lehrer*innen aufmerksam, die in seinem Geburtsland in ihrem Beruf arbeiteten, doch nach der Migration in die BRD gezwungenermaßen einem, ihrem Bildungsabschluss und ihrer Arbeitserfahrung inadäquaten Beruf, nachgehen müssen,²⁴⁸ weil ihre ausländischen

wird“ als „essenzialisierende Präsentation“ um „die eigene politische Machtposition (...) im bundesdeutschen Kontext einer Mehrheitsgesellschaft mit marginalisierten ‚Muslimen‘ aus[zu]blende[n] und um[zu]kehr[en]“ (ebd. 2009, 151f.). Berghahn weist auf den Widerspruch hin, dass das Kopftuchtragen muslimischer Lehrerinnen in einigen Bundesländern verboten sei, wohingegen das Kopftuchtragen muslimischer Schülerinnen in allen Bundesländern gestattet werde, „obwohl sich wegen des Alters der Trägerinnen hier noch die meisten Zweifel an der Freiwilligkeit ergeben“ (ebd. 2009, 57). Zudem verweist Berghahn auf den folgenden Umstand hin: „Zwar sind Kopftuch tragende Musliminnen deutlich religiöser als ihre nicht muslimischen Altersgenossinnen, aber ansonsten unterscheiden sie sich nicht in ihren Einstellungen zu Gleichberechtigung, Berufsorientierung und Demokratie usw.“ (ebd. 2009, 35). Bezüglich des impliziten und expliziten Islamismusvorwurfs konstatiert Karakaşoğlu, in ihrem, im Rahmen des BVerfG-Verfahrens erstellten, Gutachtens über die Motive muslimischer Frauen, das Kopftuch zu tragen: „Das Kopftuch als solches sollte (...) nicht als Maßstab für religiöse Rigidität oder Ablehnung westlicher Wertmaßstäbe herangezogen werden“ (ebd. 2003, 9).

²⁴⁸ Diesbezüglich weisen Castro Varela/Mecheril auf die reduktionistische Ursachenanalyse eines entscheidenden Belastungsfaktors von Akademiker*innen hin, die im Erwachsenenalter in die BRD migrieren, welche nicht primär auf einen „Kulturschock“ sondern auf einen „Statuschock“ zurückzuführen ist (ebd. 2010, 46).

Berufsabschlüsse nicht bzw. nur teilweise anerkannt werden.²⁴⁹ Folglich wird in dem ersten Teil dieser Schilderung die Unterschichtung von Akademiker*innen mit ausländischem Bildungsabschluss im deutschen Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 1) aufgrund institutioneller (rassistischer) Diskriminierung deutlich. Dadurch wird die „Kategorisierung von Migrantinnen als qualifiziert oder unqualifiziert problemati[sier]t“, weil „die Anerkennung oder Aberkennung von formalen Qualifikationen (...) bestimmen (...), ob Migrantinnen Arbeit finden, die ihrer beruflichen Erfahrung und Qualifikation angemessen ist“ (Erel 2012,

²⁴⁹ Das BMBF unterscheidet zwischen „reglementierten“ und „unreglementierten“ (ebd. a o.J., o.S.) Berufen. Der Beruf der Lehrkraft wird als „reglementierter Beruf“ eingestuft, sodass ausländische Berufsqualifikationen von Personen, die diesen Beruf ausüben möchten, staatlicherseits anerkannt werden müssen. Da der Beruf der Lehrkraft landesrechtlich durch die jeweiligen Bundesländer reglementiert ist, muss der jeweilige ausländische Berufsabschluss vom entsprechenden Bundesland anerkannt werden (ebd. b o.J., o.S.). Jedoch gilt diesbezüglich eine weitere Unterscheidung zwischen ausländischen Berufsabschlüssen: Während für die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse aus den 28 EU- und drei EWR-Staaten (Island, Lichtenstein und Norwegen) sowie der Schweiz (vgl. EU 2005) in allen Bundesländern Feststellungsverfahren bezüglich ihrer Gleichwertigkeit mit deutschen Berufsabschlüssen existieren, gibt es laut dem BMBF „für Lehrerqualifikationen aus Drittstaaten (...) derzeit nicht in allen Bundesländern entsprechende Feststellungsverfahren zu deren Anerkennung“ (BMBF c o.J., o.S.). Deshalb kann angenommen werden, dass die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse aus der erstgenannten Ländergruppe unproblematischer verläuft als die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse aller anderer Staaten. Bezüglich dieser differenzierten Bewertung ausländischer Berufsabschlüsse nach dem „Herkunftsstaat“ konstatiert Krüger-Potratz: „So können z.B. diejenigen mit einem Pass aus einem der EU-Staaten ihren Beruf (...) ausüben, ggf. müssen sie an einer Nachqualifizierungsmaßnahme teilnehmen. Mit mehr Schwierigkeiten müssen (...) insbesondere anerkannte Flüchtlinge rechnen. Ihre im „Herkunftsland“ erworbene Qualifikation wird - zumindest bisher - kaum anerkannt, oft nicht einmal als Zugangsvoraussetzung für eine Nachqualifizierung. Zuverlässige Daten zu dieser Teilgruppe liegen nicht vor“ (ebd. 2013, 22). Lembke kommt in ihrer Expertise über die Anerkennung der Qualifikation ausländischer Lehrer*innen zu dem folgenden Schluss: „Demnach hatten [im Jahr 2009, Anm.d.Verf.] 2300 Personen (...) eine Anerkennung angestrebt. 478 Anträge wurden, teilweise nach einer Eignungsprüfung oder einem Anpassungslehrgang, positiv entschieden. 66 Entscheidungen fielen negativ aus. Die größte Anzahl der Fälle (1756) waren noch nicht entschieden, davon waren 1455 Fälle noch in der Bearbeitung, 290 Personen absolvierten einen Anpassungslehrgang und 11 Personen befanden sich im Rechtsbehelfsverfahren“ (ebd. 2010, 19). Andere Zahlen, die vorliegen, lassen vermuten, dass der Anteil von Referendar*innen mit einem im Ausland erworbenen Lehramtsstudienabschluss bundesweit sehr gering ausfallen muss, da beispielsweise FiBS im Rahmen der Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes zu dem Schluss kommt, dass kein*e Referendar*in im Zeitraum von 2010-2012 den Lehramtsstudienabschluss im Ausland erworben habe (vgl. ebd. 2012, 20). Für das Bundesland NRW stellt sich die Lage wie folgt dar: „Die Anzahl der Personen, die in NRW einen Antrag auf Anerkennung ihrer ausländischen Berufsabschlüsse für eine Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer im nordrhein-westfälischen Schuldienst gestellt haben, hat sich in den letzten beiden Jahren kaum verändert (2013: 536 Anerkennungsanträge – 2014: 523 Anerkennungsanträge). Die Anerkennungsquote liegt bei etwas über 50 %. Eine auf einzelne Staatsangehörigkeiten bezogene Statistik wird nicht standardmäßig geführt. Beschäftigungsmöglichkeiten im nordrhein-westfälischen Schuldienst bestehen für ausländische Lehrkräfte allerdings auch ohne eine formale Anerkennung der ausländischen Lehramtsqualifikation. Zu nennen sind hier insbesondere: Der von einem Anerkennungsverfahren unabhängige Seiteneinstieg mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst (für Universitätsabsolventen mit Grundlagen in zwei Fächern). Der von einem Anerkennungsverfahren unabhängige Seiteneinstieg mit pädagogischer Einführung (für Universitäts- oder Fachhochschulabsolventen mit ggf. lediglich einem Fach). Die erleichterte Einstellung von Muttersprachlern für den Fremdsprachen- und den bilingualen Fachunterricht sowie den herkunftssprachlichen Unterricht“ (Anfrage des Verfassers beim MSW NRW und die schriftliche Antwort hierauf vom 07.07.2015). Neben differenten Feststellungsverfahren unterscheidet sich der rechtliche Status und der Verdienst von Lehrer*innen aus der erstgenannten Ländergruppe von jenen der sog. Drittstaaten, weil erstgenannte seit der Änderung des Bundesbeamtengesetzes 1993 verbeamtet werden (vgl. Blom 2011, 294), während letztgenannte Lehrer*innen, auch nach dem erfolgreichen Feststellungsverfahren der Gleichwertigkeit ihrer ausländischen Berufsabschlüsse und der Absolvierung des Referendariats nicht verbeamtet werden (vgl. BMJ 2008). Für einen Einblick in die Lebens- und Arbeitsumstände von Lehrer*innen, die ihre Berufsqualifikationen im Ausland erworben haben, siehe Kirdis (2012, 245). Georgi et al. (2011, 44f.).

125). Somit stellt die Praxis der formalen An- bzw. Aberkennung ausländischer Berufsqualifikationen keine objektive Bewertung über das faktische Vorhandensein bzw. Fehlen von Berufsfähigkeiten von Lehrer*innen dar, weil „qualifizierte Migrantinnen (...) nicht bereits durch ihre Qualifikation vor De-Qualifizierung (...) geschützt“ (ebd. 2012, 125) sind. Vielmehr ist die Praxis der An- und Aberkennung ausländischer Berufsabschlüsse vor dem Hintergrund des im bundesdeutschen Migrationsdiskurs implementierten „Primat der Ökonomie“ (Fereidooni 2012b, 33) und der damit einhergehenden „Nützlichkeitsabwägungen“ (ebd., 33), welche erwünschte und unerwünschte Migrant*innen unterscheidet, eine diskriminierungs- und rassismusrelevante Konstruktion der „Migrationskontrolle“ (Erel 2012, 125).

Im zweiten Teil der Schilderung erinnert sich Thomas Schreiber an zwei Personen, die in Deutschland in ihrem alten Beruf tätig sein können. Doch auch diese beiden Lehrer*innen haben, laut Thomas Schreiber, prekäre Positionen innerhalb des Kollegiums inne und sind demnach keine etablierten, verbeamteten Mitglieder des Kollegiums. Vielmehr befinden sie sich als Vertretungslehrkraft in einer prekären Situation, weil sie, im Vergleich zu den verbeamteten Kolleg*innen, weniger Geld verdienen²⁵⁰ und im Gegensatz zu Letztgenannten auch nur für eine begrenzte Zeit an der jeweiligen Schule tätig sind. Die „Helfer in der Not“ die unterrichten, um Unterrichtsausfälle zu kompensieren, erinnern somit an das Prinzip der „stillen Reserve“ im Zuge der „Gastarbeiter*innen-Beschäftigung“, die beinhaltete, dass ausländische Arbeitskräfte bei Bedarf angeheuert und wieder entlassen werden konnten.

7.3.9 Ergebnisdiskussion

Die Folgenden Diskriminierungs- und Rassismusformen konnten herausgearbeitet werden:

(1) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“. (2) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch die Zuschreibung fachlicher Inkompetenz aufgrund der Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit. (3) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Konstruktion doppelter Standards. (4) Diskriminierung- und Rassismus aufgrund der Zuschreibung doppelter „Andersartigkeit“. (5) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Abwertung der Religion. (6) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Sprache. (7) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund direkter (rassistischer)

²⁵⁰ Die Gehälter und Renten von angestellten und verbeamteten Lehrer*innen unterschieden sich erheblich voneinander: „Ein angestellter Lehrer erhält ca. 100 bis 590 Euro weniger Nettogehalt als sein Beamtenkollege. Seine Rente beträgt ca. 42% des vorherigen Gehalts, während es bei den Beamten ca. 70% sind“ (Infoportal für den öffentlichen Dienst o.J., o.S.).

Diskriminierung und (8) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund institutioneller (rassistischer) Diskriminierung.

Allen Formen der subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ist Folgendes gemeinsam: Zum einen greifen die Kolleg*innen und Vorgesetzten der (rassistisch) diskriminierten Referendar*innen und Lehrer*innen auf tradiertes rassistisches Wissen zurück.²⁵¹ Sodass konstatiert werden kann, dass Denkmuster, Aussagen und Handlungen „ihre Kraft durch das Aufrufen gesellschaftlicher Klassifikationen, die sich in einem hegemonialen Diskurs sedimentiert haben, [gewinnen, Anm.d.Verf.]. (...) Demnach wird rassistisches Wissen „nicht im [entsprechenden, Anm.d.Verf.] Augenblick geboren, sondern resultiert aus einer sedimentierten Geschichtlichkeit, aus dem, was durch Traditionen, Bräuche und Etiketten überliefert ist. (...) Deshalb werden die o.g. rassismusrelevanten Sachverhalte von denen die IP betroffen sind, „nie nur gesagt, sondern immer wieder gesagt“ und zwar nicht nur von einzelnen (rassistisch) diskriminierenden Menschen, sondern von einem „historische[n] Chor“, der die „kollektive Kraft einer ganzen [rassistischen, Anm.d.Verf.] Kultur in sich“ (Kuch/Herrmann 2007, 199f.) trägt.²⁵²

Zum anderen basiert die Wirkmächtigkeit o.g. rassismusrelevanter Sachverhalte auf die ungleiche Machtverteilung innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft, sodass diesbezüglich von einer Überindividualität bzw. Systematik in Bezug auf die Konstruktion kollektiver Identitäten und den imaginierten Gemeinschaften²⁵³ von Personen aufgrund bestimmter Merkmale ausgegangen werden kann.

Ferner sind die dargestellten Diskriminierungs- und Rassismusformen ortsunabhängig, weil rassismusrelevantes Wissen sämtliche gesellschaftliche Teilbereiche durchzieht und die verletzende Wirkung rassismusrelevanter Sachverhalte auf ihrer ständigen Wiederholung basiert.

²⁵¹ Das rassistische Wissen ist ebenso wie das rassismuskritische, pädagogische, wirtschaftliche Wissen eines Menschen, ein erworbenes Wissen. Demnach existiert das rassistische Wissen nicht qua Geburt, sondern qua Sozialisation eines jeden Menschen. Vor diesem Hintergrund sind Menschen ihrem rassistischen Wissen nicht schutzlos ausgeliefert, sondern sind dazu aufgerufen, eine selbstbestimmte Position hierzu zu beziehen. In der Realität existieren rassistisches und rassismuskritisches Wissen parallel nebeneinander, worauf Scherschel hinweist: „Die Verwobenheit von rassistischer Konstruktion und ihrer gleichzeitigen selbstkritischen Problematisierung lässt hier einen reflektierten Rassismus zu Tage treten, der sich dadurch auszeichnet, dass aufklärerische und rassistische Ideologeme zugleich kommuniziert werden können, mithin Rassismus und Selbstkritik in gleichem Atemzug vorkommen“ (ebd. 2006, 172).

²⁵² Diesbezüglich merkt Butler an: „Die rassistische Verleumdung ist immer Zitat, und indem man sie ausspricht, stimmt man in einen Chor von Rassisten ein und produziert in diesem Moment die sprachliche Möglichkeit einer imaginären Beziehung zu einer historisch überlieferten Gemeinschaft von Rassisten“ (ebd. 2006, 128).

²⁵³ Der Begriff geht auf das Konzept der „imagined communities“ zurück, das von Anderson geprägt worden ist und folgendermaßen definiert wird: „It [– the community –, Anm.d.Verf.] is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion“ (ebd. 1983, 6).

7.4 Bewältigungsstrategien²⁵⁴

Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“, die Diskriminierung und Rassismus subjektiv wahrnehmen, operieren mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien, um solche Situation zu verarbeiten. Nachfolgend werden die folgenden Bewältigungsstrategien der untersuchten Lehrkräfte dargestellt: Anpassung (vgl. Kapitel 7.4.1); Authentizität (vgl. Kapitel 7.4.2); Idealismus (vgl. Kapitel 7.4.3); Distanzierung (vgl. Kapitel 7.4.4) und Resignation (vgl. Kapitel 7.4.5). Dieses Kapitel wird mit der Ergebnisdiskussion beendet (vgl. Kapitel 7.4.6).

7.4.1 Anpassung

Vorsichtiger geworden. Du sagst nicht alles. Ja, also (.) denkst dir was dabei (.) ist zwar nicht so die beste Taktik aber (.) ja, weil, ne? Wie gesagt, du siehst ja, das, das bringt nichts (Thomas Schreiber, IST, Z. 786-787).

Seine subjektiv wahrgenommenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen führen dazu, dass Thomas Schreiber vorsichtiger im Umgang mit seinen „weißen“ Kolleg*innen geworden ist. Er betrachtet den diskreten Umgang mit seiner eigenen Meinung in Bezug auf rassismusrelevante Sachverhalte als einzige Möglichkeit, um in der Institution Schule arbeiten zu können. Dem von ihm verspürten Anpassungsdruck seitens seiner Kolleg*innen, gibt er nach, weil es für ihn keinen anderen Weg gibt, um mit den subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen umzugehen. Mit der Bewältigungsstrategie der Anpassung möchte sich Thomas Schreiber vor weiteren rassismusrelevanten Verletzungen schützen, weil seine Erfahrungen aus der Vergangenheit ihm gezeigt haben, dass seine Interventionen in ebenjenen Situationen keine Erfolge zeitigten.²⁵⁵ Zwar ist er sich seiner

²⁵⁴ Aufgrund der geringen Anzahl der interviewten UT mit subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (5) erscheint eine Typenbildung (vgl. Ecarus/Schäffer 2010) nicht sinnvoll. Zum anderen überschneiden sich die Bewältigungsweisen der Interviewpartner*innen, sodass eine klare Zuordnung einer Person zu einem bestimmten Bewältigungstypus nicht der Realität entsprechen würde. Vielmehr wurde in der nachfolgenden Darstellung das Bewältigungsmuster der*des jeweiligen Interviewpartnerin*s analysiert und dadurch eine Bewältigungsstrategie abgeleitet.

²⁵⁵ Bezüglich der rassismusrelevanten Rede und Gegenrede sind die folgenden Anmerkungen von Kuch/Herrmann beachtenswert: „Jede verletzende Äußerung findet in einem Machtkontinuum statt, indem sich die Rede mit unterschiedlicher Kraft zu sättigen vermag. Es kann daher ein Ungleichgewicht im Kräfteverhältnis zwischen Sprecherin und Hörerin existieren, durch welches die Möglichkeit des Antwortens vorstrukturiert ist. (...) Die Migrantin, die rassistisch beleidigt wurde, kann in der konkreten Situation auf die rassistische Äußerung nicht selbst mit einer rassistischen Äußerung antworten. Sie mag die weiße deutsche Sprecherin vielleicht als ‚Streberdeutsche‘ zu beleidigen versuchen, aber vermutlich wird diese Äußerung scheitern. Die Bedeutung und die Rolle der Äußerung ist klar – auch ihre herabwertende Intention -, aber ihr fehlt jede Kraft. (...) Auch wenn die Möglichkeit zur Antwort daher jeder Ansprache ihrer Struktur nach eingeschrieben ist, kann sich diese Möglichkeit letztlich als die Unmöglichkeit einer wirkungsvollen Antwort entpuppen“ (ebd. 2007, 206f.). Kilomba weist darauf hin, dass es bezüglich rassismusrelevanter Situationen keine perfekte Antwortmöglichkeit gibt. Vielmehr bewertet sie die ständige Suche nach der perfekten Gegenrede als Rekapitulation der Sklaverei (ebd. 2010, 143).

prekären Lösungsstrategie bewusst, doch er sieht für sich keine Alternative als sich den Gegebenheiten anzupassen und sich in rassismuserfahrenen Sachverhalten zurückzunehmen.²⁵⁶ Die Möglichkeit, sich anzupassen, wird bei Herrn Schreiber dadurch begünstigt, dass weder sein Name noch sein Aussehen von seinen Arbeitskolleg*innen als nicht „weiß“ und „deutsch“ bewertet werden²⁵⁷. Somit wird er, wenn er es nicht selbst explizit erwähnt, als Mitglied der „weißen“ deutschen Mehrheitsgesellschaft konstruiert.

7.4.2 Authentizität

Ich habe viel gebetet (Yasemine Pir, IYP, Z. 645). [...] Religion ist was Wichtiges für mich. Es ist mein Leben. Ich orientiere mich nach meiner Religion und (.) ähm (.). Ich weiß nicht, ohne Religion wäre ich auch total anders. Schon äh unten durch, glaube ich. Auch während der Referendariatszeit. (.) Ich, weil ich, also hamdullah, weil ich glaube, hat mich das schon bestärkt und ich bin dann nicht krank geworden jetzt psychisch hier oder das belastet mich heute nicht mehr (Z. 720-724) [...] Oder wenn ich jetzt an diese Menschen da denke, (.) ich habe, ich habe denen allen vergeben. Das sind auch Menschen (Z. 725-726). [...] [Nach dem Wechsel der Schule und des Seminars aufgrund der nicht bestandenen ersten UPP, lernt sie einen engagierten Ausbildungslehrer kennen, Anm.d.Verf.] Und ein [Nennung eines Namens] der war total nett. Er hat mich sofort aufgenommen. Und er hat aber am Ende zu mir gesagt, aber nur zu meinen Gunsten sozusagen, meinte er: „Frau Pir, ich rate Ihnen (lacht) während der Prüfung ihr Kopftuch abzulegen, ne, weil Sie haben ja schon hier so, sie sind ja schon einmal durchgefallen. Nicht, dass es Ihnen noch einmal passiert. Aber ich befürchte, dass es Ihnen noch einmal passieren wird, wenn Sie es nicht ablegen.“ Ich habe gesagt: „Wenn das passieren soll, dann passiert es eben, aber ich werde es jetzt nicht ablegen“ (Z. 279-284).

Yasemine Pir gibt an, dass sie während ihres Referendariats viel gebetet habe. Die Ausübung des Islam hat ihr die Kraft gegeben, um das schwierige Referendariat zu überstehen. Frau Pir richtet ihr Leben nach ihrer Religion aus und trägt als Referendarin in der Schule das Kopftuch. Ihrer Meinung nach ist ihre Spiritualität maßgeblich dafür verantwortlich, dass es ihr psychisch gut geht und dass sie, während des Referendariats nicht krank geworden ist. Ihre

²⁵⁶ Bezüglich des Wunsches rassismuserfahrener Personen sich in rassismuserfahrenen Situationen unsichtbar machen wollen siehe Fanon (2013, 108).

²⁵⁷ Die Möglichkeit „als jemand anderes wahrgenommen zu werden oder (...) durchzukommen“ (Ahmed 2009, 270) wird als Passing bezeichnet. Damit ist gemeint, dass beispielsweise „Schwarze“ Deutsche bzw. Deutsch „of Color“ als „weiße“ Deutsche konstruiert werden. Für eine weiterführende Beschäftigung mit Passing eignet sich Anatol (2002).

Resilienz²⁵⁸ sieht Frau Pir dabei in einem direkten Zusammenhang mit ihrer Religiosität, weil sie der Meinung ist, dass ihre muslimische Konfession geholfen hat, die rassismusrelevanten Sachverhalte im Referendariat zu bewältigen.²⁵⁹ Damit nimmt ihre Religiosität eine empowernde Funktion²⁶⁰ für Frau Pir ein. Zudem beruft sie sich auf die religiöse Barmherzigkeit, wenn sie darlegt, dass sie allen Personen, die für den antimuslimischen Rassismus verantwortlich waren, der ihr im Referendariat widerfahren sei, vergeben habe. Hierbei betont sie die Egalität aller Menschen. Die Religion hilft Frau Pir dabei, mit den rassismusrelevanten Erfahrungen und der nicht bestandenen ersten UPP²⁶¹ zurechtzukommen. Nachdem sie das Studienseminar und die Ausbildungsschule wechselt, begegnet sie an ihrer neuen Ausbildungsschule, entgegen ihren Erfahrungen, die sie an der alten Ausbildungsschule gesammelt hat, einem engagierten Ausbildungslehrer, der sie bereitwillig ausbildet und ihr Kopftuchtragen akzeptiert. Als die Wiederholungsprüfung näherrückt, warnt der Ausbildungslehrer Frau Pir jedoch davor, am Prüfungstag das Kopftuch anzulegen. Hiermit stellt er einen kausalen Zusammenhang zwischen ihrer nicht-bestandenen ersten UPP und ihrem Kopftuchtragen her. Dieser Hinweis von ihm wird von Frau Pir als gut gemeinter Ratschlag aufgefasst. Allerdings geht mit dieser Äußerung des Ausbildungslehrers die Einsicht einher, dass die Meritokratie²⁶² nicht das alleinige Organisationsprinzip der Gesellschaft in Bezug auf die Bewertung von Leistung darstellt. Neben der faktischen Leistung einer Person, werden leistungsunabhängige und personenspezifische Aspekte (wie beispielsweise das Kopftuchtragen und die damit verbundenen antimuslimischen Diskurse) valorisiert, um Menschen und in diesem Kontext, die Kopftuch tragende Referendarin, zu beurteilen. Damit geht die Einsicht einher, dass die faktische Leistung alleine nicht ausreicht, um erfolgreich zu sein. Vielmehr signalisiert der Ausbildungslehrer der kopftuchtragenden Referendarin, dass es ratsam sei und dass sie es leichter haben würde, wenn sie sich kleidungsmäßig nicht von den Prüfer*innen, die aller Wahrscheinlichkeit nach „weiß“, deutsch und keine Kopftuchträgerinnen sein werden, abhebt. Der Ausbildungslehrer möchte die habituelle Annäherung von Referendarin und den Prüfer*innen in Bezug auf die Kleidung

²⁵⁸ Der Duden definiert Resilienz folgendermaßen: „psychische Widerstandskraft; Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen ohne anhaltende Beeinträchtigung zu überstehen“ (ebd. o.J., o.S.)

²⁵⁹ Diesbezüglich ist auf Forschungen zu verweisen, die, unabhängig von der Konfessionszugehörigkeit, einen positiven Zusammenhang zwischen Religiosität und der psychischen Gesundheit von Personen nachgewiesen haben (vgl. Miller et al. 2014. Koenig et al. 1998).

²⁶⁰ Zur Inhaltsbestimmung des Begriffs Empowerment siehe Kapitel 1.5.

²⁶¹ Die Unterrichtspraktische Prüfung (UPP), muss am Ende des Vorbereitungsdienstes in zwei Unterrichtsfächern abgelegt werden.

²⁶² Der Duden definiert Meritokratie wie folgt: „Verdienstadel. Gesellschaftliche Vorherrschaft einer durch Leistung und Verdienst ausgezeichneten Bevölkerungsschicht“ (ebd. o.J., o.S.). Bezüglich der Wirkungsweise des meritokratischen Prinzips im deutschen Schulwesen und der Kritik daran siehe Fereidooni/Zeoli (2016 i.E.).

erreichen, welches er, in Bezug auf den Ausgang der Prüfung, positiv bewertet.²⁶³ Die subtextuelle Botschaft des Ausbildungslehrers lautet: „Assimiliere dich oder tue wenigstens so und du wirst erfolgreich sein.“ Damit wird das Kopftuch, welches für Frau Pir ein Zeichen ihres religiösen Selbstverständnisses und ein Teil ihrer Identität ist²⁶⁴, als bloßes Accessoire degradiert, welches je nach Belieben und Kontext an- und abzulegen ist.

Frau Pir weigert sich, diesen opportunistischen Ratschlag zu befolgen und entschließt sich, auch in ihrer Wiederholungsprüfung authentisch, folglich mit Kopftuch, zu erscheinen und die Prüfung abzulegen. Hiermit wird ihr Widerstand²⁶⁵ gegenüber dem realen antimuslimischen Rassismus, dem sie in der Vergangenheit ausgesetzt war und den ihr Ausbildungslehrer in der bevorstehenden Prüfung befürchtet, deutlich.

7.4.3 Idealismus

*Das heißt [betont] nachmittags [...] (.) dann um sechs um sieben [...] dann fuhr ich (.) in die zu den Familien also rein, also quasi ich besuchte meine Schüler zu Hause [Melissa Faber, IMF, Z. 95-96]. [...] Und dafür wurde ich [von den Kolleg*innen, Anm.d.Verf.] als eine Verrückte quasi dargestellt: „Hast du keine Angst (..), zu den Türkinnen und Arabern (.) um sieben Uhr nachmittags, also abends (.) dahinzufahren?“ [Äußerung einer Kollegin zu Frau Faber, Anm.d.Verf.] (Z.100-101). [...] Ich habe mehrere (...) äh=oh Besuche=äh=(.)=Hausbesuche gemacht. (.) Ähm zuerst wurde mir gesagt, darf ich das nicht tun (.) Hab gesagt: „Ok, aber die Schüler kommen nicht in die Schule“ (Z. 1042-1044). [...] Ähm (.) ich ging dann tatsächlich äh Tür zu Tür und besuchte alle zu Hause (Z. 1046). [...] Und das haben die Kolleg*innen nicht gemacht. (.) Und das was ich gemacht habe, dann wollten sie [die Kolleg*innen, Anm.d.Verf.] auch nicht positiv ansehen (Z. 1242-1243). [...] Sie haben mir sofort gesagt: „Sie [die Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘, Anm.d.Verf.] sind dumm. (..) und sie taugen nicht, äh taugen nicht.“ Und ähm, (.): „Da kann man nichts tun (..) und das ist sowieso (...) ähm, kannst du nichts erreichen.“ Genau, sie [die Kolleg*innen, Anm.d.Verf.] haben immer so gesagt: „Kannst du nichts erreichen.“ Aber ich habe das erreicht (Z. 1269-1272). [...] Nach mehreren ernsthaften Klassen- und Elterngesprächen (.) aber auch Hausbesuchen hat sich die Situation bei einigen Schülern verbessert (Z. 1305-1307). [...] In dieser Schule, sie [die Kolleg*innen, Anm.d.Verf.] hatten*

²⁶³ Bezüglich den Auswirkungen der habituellen Nähe und Distanz von Angestellten und ihren Vorgesetzten auf ihren beruflichen Erfolg siehe Hartmann (2002), der zu der Schlussfolgerung kommt, dass Leistung alleine nicht ausreicht, um Karriere zu machen. Vielmehr sind die soziale „Herkunft“ der Angestellten und ihre habituelle Nähe zu den Vorgesetzten entscheidend für die (positive) Bewertung ihrer Leistung.

²⁶⁴ Bezüglich des Kopftuchs als unverbrüchliches Identitätsmerkmal siehe Höbl/Fereidooni (2015, 163f.).

²⁶⁵ Für eine Auseinandersetzung mit rassistischem Widerstand eignet sich Mysorekar (2007).

*gar keine Lust auf diese Schüler [Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘, Anm.d.Verf.] (Z. 1497).*

Der Schulalltag von Frau Faber endet nicht mit dem Beenden des Unterrichts. Sie sieht sich darüber hinaus veranlasst, ihre Schüler*innen zu Hause zu besuchen. Der Beweggrund für die Hausbesuche sind die Fehlzeiten ihrer Schüler*innen. Frau Faber erhofft sich durch ihre Hausbesuche eine Verbesserung der Anwesenheitszeiten ihrer Schüler*innen. Demnach fokussiert sie mit ihrem Vorgehen nicht nur den Aufgabenbereich des Unterrichts, sondern stellt darüber hinaus auch das Handlungsspektrum des Erziehens in den Vordergrund ihrer Lehrerinnentätigkeit.²⁶⁶ Ihr Engagement für ihre Schüler*innen wird seitens ihrer Kolleg*innen nicht wertgeschätzt. Vielmehr werden ihre Schüler*innen zuerst als „Türkinnen“ und „Araber[n]“ ver-ändert, bevor ihnen und ihren Familien in einem zweiten Schritt Gefährlichkeit unterstellt wird, vor der sich Frau Faber zu schützen habe.²⁶⁷ Die subtextuelle Botschaft der Kollegin lautet hier: „Deine Schüler*innen sind keine ‚normalen Schüler*innen‘. Es sind ‚türkische und arabische Schüler*innen‘ die gefährlich sind. Sei vorsichtig, wenn du zu denen fährst.“ Allerdings lässt sich Frau Faber weder von den rassistisierenden Zuschreibungen noch von dem Verbot Hausbesuche zu machen, davon abhalten, ihre Schüler*innen und deren Familien zu besuchen. Letztlich ist sie jedoch die einzige Lehrerin an ihrer Schule, die das macht. Die anderen Lehrer*innen verzichten nicht nur auf die Hausbesuche, sondern laut Frau Faber, auch darauf, ihre Schüler*innen adäquat zu fördern, weil diese in ihren Augen der Mühe nicht wert seien. Entgegen ihren Kolleg*innen betrachtet Frau Faber das Engagement für ihre Schüler*innen nicht als verschwendete, sondern als sinnvoll investierte Zeit, wobei ihr der Erfolg letztlich Recht gibt. Vor dem Hintergrund der Ver-änderung der Schüler*innen kann vermutet werden, dass die Kolleg*innen von Frau Faber ihr schulisches Engagement an die Konstruktion der „ethno-natio-kulturelle-Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010a, 13) der Schüler*innen knüpfen, sodass sie zwischen „türkischen und arabischen Kindern“ und „deutschen Kindern“ unterscheiden, wobei sich das Engagement bei den erstgenannten Schüler*innen nicht lohnt, wohingegen die Anstrengung für die letztgenannte Gruppe lohnenswert ist. Diese These wird durch die Aussage von Frau Faber unterstrichen, wonach ihre Kolleg*innen keine Lust auf eine

²⁶⁶ Die KMK führt die folgenden Aufgabenfelder von Lehrer*innen auf: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, Partizipation an der Schulentwicklung, Unterstützung der internen und externen Evaluation (ebd. 2000, 2f.).

²⁶⁷ Bezüglich der tradierten rassistischen Zuschreibung von gefährlichen „Anderen“ stellt Arndt fest: „Angst ist seit jeher ein enger Verwandter des Rassismus: der Schwarze sei ein Vergewaltiger, Jüd_innen raffgierig, Migrant_innen nähmen Arbeitsplätze weg“ (ebd. 2012, 144).

bestimmte Gruppe von Schüler*innen haben. Aufgrund dieser Schilderung kann festgestellt werden, dass sich Frau Faber in der Institution Schule als „change agent“ (vgl. Edelmann 2008, 193f. Fereidooni 2014, 9. Georgi et al. 2011, 26f. Giraz 2012, 236. Göbel 2013, 212. Karakaşoğlu 2011, 126. Rotter 2014, 123) betätigt, indem sie sich (stärker als ihre „weißen“ deutschen Kolleg*innen) mithilfe ihres schulischen und außerschulischen Engagements, insbesondere für Schüler*innen „of Color“ einsetzt, sich mit ihnen identifiziert und sich dafür stark macht, „Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Bildungssystem (...) entgegenzuwirken und soziale Veränderungen zu initiieren“ (Rotter 2014, 123).

7.4.4 Distanzierung

Also, es gibt ja immer unterschiedliche Varianten, also Humor ist immer eine gute Variante, weil sie mir Zeit gibt, darüber nachzudenken, was gesagt wurde (Martina Bruno, IMB, Z. 474-475).

Martina Bruno verweist darauf, dass es unterschiedliche Bewältigungsstrategien bezüglich des subjektiv empfundenen Rassismus gibt. Ihrer Meinung nach existieren „gute“ und weniger gute Varianten des Umgangs mit rassismusrelevanten Sachverhalten und Begegnungen. Eine positive Art, mit den subjektiv empfundenen Rassismuserfahrungen umzugehen, ist die Distanzierung durch Humor.²⁶⁸ Frau Bruno wendet Humor an, weil es ihr einen zeitlichen Abstand zum rassismusrelevanten Sachverhalt verschafft, den sie zum Nachdenken benötigt. Somit erweitert die Bewältigungsstrategie Humor ihre notwendige Analysephase, die Frau Bruno nutzt, um ihr weiteres Vorgehen zu planen. Humor stellt die Distanz zwischen Frau Bruno und den rassistisch sprechenden bzw. agierenden Personen wieder her, die durch das rassistische Sprechen bzw. Handeln abhanden gekommen ist.²⁶⁹

7.4.5 Resignation

Ich kann sagen, dass die schlimmste Fall war im Ref im Refzeit, aber aus diesen Grund habe ich äh Krankheit gekriegt und ich war bei dem OP und habe gesagt: „Nein, das geht nicht weiter, das muss eine Pause nehmen und überlegen wirklich, ob passe ich für diesen Beruf

²⁶⁸ Hetzel/Hetzel merken diesbezüglich an: „Solange Gewalt sprachlich ist, kann sie immer ironisiert, parodiert, undefiniert, kurz: katachrestisch resignifiziert werden“ (ebd. 2007, 347). Ein Beispiel hierfür ist die sog. „Hate-Poetry“, die von einigen Journalisten „mit Migrationshintergrund“ veranstaltet wird, um einen humorvollen Weg zu finden, mit rassistischen Leserbriefen umzugehen (vgl. hatepoetry.com). Für die Analyse von Humor als rassismuskritisches Mittel des Empowerments eignet sich Spielhaus (2016) i.E.

²⁶⁹ Diesbezüglich stellt Frittum fest: „Mit Humor werden Probleme aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und können dadurch neu bewertet werden. Diese durch Humor und Lachen entstehende Distanz zu den Dingen (...) reduziert das Gefühl der Hilflosigkeit in der jeweiligen Stresssituation“ (ebd. 2012, 34).

oder nicht oder was ist mit mir passiert?“ (Nathalia Petrow, INP, Z. 657-660). [...] Äh (.) das war al=äh diese unter Druck, diese Probleme mit Kollegium (Z. 847) . [...] Ich habe nicht geschafft und ich habe (.) ähh (.) mit OP, das war plötzlich und akut. Ich glaube das Organismus wegen diese Stress, das das war Reaktion. (.) Ich habe im Krankenhaus gewesen und ich habe mich entschieden, das (.) zurzeit diese unterbrechen (Z. 854-857). [...] nach dem OP ich habe gesagt: „Nein. Ich habe keine Kraft mehr zu kämpfen. Das war zu viel für mich“ (Z. 862-863). [...] Ich habe, das ist wirklich war eine schwierige OP. (.) Und dann (.) ich habe gesagt: „Nein. (lacht) Ich möchte noch leben. Meine Kinder brauchen mich (Z. 880-882).

Nathalia Petrow berichtet über den „schlimmste[n] Fall“ ihrer subjektiv bedeutsamen Rassismuserfahrungen im Referendariat, der ihrer Meinung nach in einem kausalen Zusammenhang mit einer Krankheit steht, die einen operativen Eingriff notwendig macht. Somit wirken sich, ihrer Meinung nach, ihre Rassismuserfahrungen sowohl auf ihre psychische als auch physische Gesundheit negativ aus. Der Subtext ihrer Aussage verdeutlicht zum einen, dass sie neben dem „schlimmste[n] Fall“ weitere Rassismuserfahrungen erlebt hat, die zumindest nicht lebensgefährdend waren. Zum anderen vermittelt Frau Petrow, zwischen den Zeilen, dass sie im Gegensatz zu den bewältigten Rassismuserfahrungen mit dem „schlimmste[n] Fall“ nicht mehr zurecht gekommen und deshalb krank geworden ist. Hierbei kann gemutmaßt werden, dass die unterschiedlich wahrgenommenen Rassismuserfahrungen kumulativ zu einer dauerhaften psychischen Belastung für Frau Petrow geworden sind, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt, im Zuge der Wahrnehmung des „schlimmste[n] Fall[s]“, gesundheitlich derart belastet haben, dass sie ins Krankenhaus eingewiesen und operiert werden musste. Die permanente psychische Belastung hat sich, im Sinne der Psychosomatik²⁷⁰, in eine physisch-lebensbedrohende Krankheit gewandelt. Diese Zwangspause nutzt Frau Petrow als Gelegenheit der Reflexion, indem sie beschließt, das Referendariat vorzeitig, ohne Zweites Staatsexamen, zu beenden.²⁷¹ Ihr Berufswunsch steht,

²⁷⁰ Kilomba merkt diesbezüglich an: „The need to transfer the psychological experience of racism onto the body - the soma - can be seen as a form of protecting the self by pushing the pain the ‘outside’ (somatization)” (ebd. 2010, 97). In diesem Zusammenhang merkt Terkessidis Folgendes an: „Die (...) körperlichen Reaktionen auf die rassistischen Situationen rühren (...) daher, dass die ausgrenzende Qualität der Situation[en] zu einem bedeutenden Teil eher erspürt wird, als dass es eine griffige Erklärung für die Ursache des Unwohlseins gibt“ (ebd. 2004, 204).

²⁷¹ Zwar existieren keine aussagekräftigen Zahlen über die Abbrecher*innenquote von Referendar*innen „mit Migrationshintergrund“, weil die Bundesländer zu Beginn des Vorbereitungsdienstes den fehlenden oder vorhandenen „Migrationshintergrund“, aus datenschutzrechtlichen Gründen, nicht abfragen (vgl. Kapitel 1.3), doch im Vergleich zu Lehramtsstudieren „ohne Migrationshintergrund“ ist die Studienabbrecher*innenquote erstgenannter Personen bundesweit höher (vgl. Massumi 2015, o.S.).

aufgrund der wahrgenommenen Rassismuserfahrungen und der, ihrer Meinung nach, daraus resultierenden Krankheit, zur Disposition. Die psychische Belastung aufgrund ihrer Rassismuserfahrungen durch das Kollegium kann Frau Petrow nur bewältigen, indem sie den Vorbereitungsdienst vorzeitig beendet. Ihrer Ansicht nach führen die Rassismuserfahrungen zu psycho-somatischen Beschwerden, die „plötzlich“ und „akut“ aufgetreten sind. In Ermangelung an geeigneten Alternativen resigniert Frau Petrow. Aufgrund ihrer subjektiv wahrgenommenen Rassismuserfahrungen betrachtet sie das Referendariat nicht als bereichernde Zeit der Ausbildung und des Lernens, sondern als eine lebensgefährliche Phase ihres Lebens, die sie, insbesondere aufgrund ihrer Kinder und ihrem eigenen Lebenswillen, hinter sich lassen möchte. In dieser Schilderung werden die lebensbedrohlichen Folgen von (subtilen) Rassismuserfahrungen deutlich.²⁷²

Die Resignation von Frau Petrow führt dazu, dass ihre Stimme in der pädagogischen Institution Schule zum Schweigen gebracht worden ist. Die Ursache für das „sprachlos machen (silencing)“²⁷³ (Thomauske 2015, 103) der IP besteht in der rassismusrelevanten Handlungsweise ihrer Kolleg*innen.

7.4.6 Ergebnisdiskussion

Die IP wenden die folgenden fünf unterschiedlichen Strategien an, um die erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu bewältigen: (1) Anpassung, (2) Authentizität, (3) Idealismus, (4) Distanzierung und (5) Resignation.

Die IP, die die erste und die fünfte Bewältigungsstrategie anwenden, sind pessimistisch gegenüber der rassismuskritischen Sensibilisierung der Institution Schule und der darin tätigen Personen eingestellt. Während sich der anpassungswillige IP aus Gründen des Selbstschutzes in rassismusrelevanten Situationen zurückhält, seine Meinung diesbezüglich nicht (mehr) in der Schulöffentlichkeit äußert, aber sich dennoch innerhalb des Schulwesens befindet, ist die resignierte IP aufgrund ihrer massiven Diskriminierungs- und

²⁷² Kilomba weist darauf hin, dass die negativen Folgen subtiler rassistischer Diskriminierung zum Suizid der Mutter einer ihrer Interviewpartnerinnen geführt haben (vgl. ebd. 2010, 116f.).

²⁷³ Thomauske definiert „silencing“ folgendermaßen: Ein Effekt der praktizierten Sprachpolitik ist das sprachlos machen (silencing) (...). Sprachlosigkeit verstehe ich hierbei als ein Phänomen, welches durch sprachpolitische Verhaltensweisen seitens (...) Lehrkräften hergestellt wird. (...) Silencing „spiegelt den hegemonialen Diskurs wieder, welcher die Nationalsprache als Kriterium der gesellschaftlichen Integration und Anderssprachigkeit als Zeichen einer Parallelgesellschaft (...) konstruiert. (...) Sprachlosigkeit ist zum einen ein Effekt des Verbannens von Anderen Sprechweisen und Sprachen in den privaten Bereich; zum anderen ist es ein Resultat der Assimilationsforderung, die Anderssprachige dazu auffordert, sich der Anderen Sprache zu entledigen (...)“ (ebd. 2015, 103). Vor dem Hintergrund der Rassismuserfahrungen von Frau Petrow aufgrund des monolingualen Habitus ihrer Kolleg*innen und den damit einhergehenden Isolationserfahrungen der IP aufgrund ihrer Akzentsprachigkeit (vgl. Kapitel 7.3.6.3), spielt das Phänomen des silencing eine bedeutsame Rolle für sie. Auch andere Wissenschaftler*innen weisen darauf hin, dass sprachliche Gewalt zum Schweigen der Betroffenen führen kann: Herrmann/Kuch (2007, 23). Krämer (2007, 43). Langton (2007, 113.129).

Rassismuserfahrungen nicht mehr in der Lage, in der Institution Schule tätig zu sein. Sie schützt sich mit der vorzeitigen Beendigung des Referendariats vor weiteren rassismusrelevanten Verletzungen.

Die IP, die die zweite und dritte Bewältigungsstrategie gewählt haben, zeichnen sich folgendermaßen aus: Während sich die authentische IP für ihre eigenen Belange proaktiv einsetzt und dafür engagiert, als selbstverständlicher Teil des Kollegiums akzeptiert zu werden, ohne allerdings ihre Werthaltungen und -orientierungen denen des Kollegiums unterzuordnen, begreift sich die idealistische IP als „change agent“, die die Institution Schule, und insbesondere ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten für rassistische Sachverhalte sensibilisieren möchte. Während die authentische IP sich vor allem für ihre eigenen Belange einsetzt, engagiert sich die idealistische IP zudem für die Rechte anderer Personen wie beispielsweise Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“.

Die IP, die die Distanzierung als Bewältigungsstrategie wählt, kann zwischen der authentischen und der idealistischen IP verortet werden, weil sie ihre Bewältigungsstrategie kontextabhängig und flexibel ist.

7.5 Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen²⁷⁴

Nachfolgend werden die Ergebnisse der selbsteingeschätzten Beziehungsqualität der IP in Bezug auf ihre Schüler*innen (vgl. Kapitel 7.5.1), die Eltern ihrer Schüler*innen (vgl. Kapitel 7.5.2), ihre Kolleg*innen (vgl. Kapitel 7.5.3) und ihre Vorgesetzten (vgl. Kapitel 7.5.4) dargelegt.

7.5.1 Schüler*innen

[...] besonders für den äh (.) Schüler mit (.) äh ausländische Herkunft. „Leute, seht ihr. Ich spreche mit dem Akzent, aber ich habe schon trotzdem anerkannt (Nathalia Petrow, INP, Z. 737). [...] Ich bin schon in diesem Niveau. Ich kann schon hier unterrichten. Ich unterrichte schon. Das kann man trotzdem erreichen, aber arbeitet daran, das bedeutet nicht, dass wir nur zum Putzfrau ohhh geboren werden.“ Da, es ist so und auch ohhh ich glaube das nicht nur für [Nennung ihrer Erstsprache]-sprechende, auch für den äh (.) andere Sprache. Ich habe auch schon ein paar Gespräche in der Schule, private Gespräche in der Schule gehabt: „Oh, Frau Petrow, sie sprechen auch (.) mit dem Akzent“ und die äh, das Mädchen hat

²⁷⁴ Die Antworten aller fünf IP wurden bezüglich aller, in diesem Kontext, relevanter Aspekte analysiert. Um Wiederholungen in der nachfolgenden Darstellung zu vermeiden, wird im Folgenden jeweils nur eine Interviewpassage einer*eines IP pars pro toto analysiert. Die nachfolgend vorgestellten Interviewausschnitte beinhalten allesamt jene Aspekte, die von allen anderen IP bezüglich dieses Gegenstandsbereichs genannt worden sind (vgl. Kapitel 7.2).

gesagt: „Ja, ich kann auch nicht aussprechen das äh (.).“ „Ich hab gesagt: „Es kommt noch. Muss man nur daran arbeiten.“(Z. 738-745) [...] Ich habe auch verschiedene Flüchtlinge gehabt auch von [Nennung einer Bevölkerungsgruppe ihres Geburtslandes] und äh (.) von [Nennung einer weiteren Bevölkerungsgruppe ihres Geburtslandes] (.) und für mich gibt es keine Grenze und keine Nationalitäten in der Schule und wenn jemand (.) äh gemobbt wird, ich habe gesagt: „Nein. Bei mir geht nicht. Ich schütze.“ Und genauso hier (Z. 746-750).

Alle IP bewerten ihre Beziehung zu ihren Schüler*innen als überaus positiv und zwar ungeachtet des vorhandenen oder fehlenden „Migrationshintergrundes“ Zweitgenannter.²⁷⁵ Außerdem berichten die IP von ihrer Vorbildfunktion insbesondere gegenüber Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“. Die nachfolgend analysierten Aussagen von Frau Petrow stehen beispielhaft für die Einschätzungen aller anderen IP: Frau Petrow bezieht sich bei ihrer Einschätzung in Bezug auf die Beziehung zu ihren Schüler*innen besonders auf ihre Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, für die sie sich proaktiv als Rollenvorbild anbietet. Sie möchte von ebenjenen Schüler*innen als positives Beispiel wahrgenommen werden und agiert dementsprechend offensiv, weil sie der Meinung ist, dass ihre Schüler*innen ihrem Vorbild folgen können.

Vor dem Hintergrund der Unterschichtung von Migrant*innen auf dem Arbeitsmarkt und der Tatsache, dass Migrant*innen etwa doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind wie „deutschstämmige“ Personen (vgl. StBa 2013a, 8), setzt sich Frau Petrow dafür ein, dass sich ihre Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ höhere berufliche Ziele setzen, indem sie einen akademischen Beruf anvisieren. Frau Petrow appelliert an ihre Schüler*innen, die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs durch Bildungsanstrengung zu nutzen. Dabei lautet der Subtext ihrer Aussage: „Wenn du dich anstrengst, kannst du es schaffen. Wenn du bildungserfolgreich bist, kannst du, statt die Schule zu putzen, in der Schule unterrichten“. Das Wort „wir“ verdeutlicht in diesem Zusammenhang den konjunktiven Erfahrungsraum, den Frau Petrow mit ihren „migrantischen“ Schüler*innen zu teilen glaubt.

Frau Petrow motiviert ihre Schüler*innen in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache und bietet sich in diesem Zusammenhang als lebendes Beispiel an. Dieses Angebot wird von einigen ihrer Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ angenommen. Die Schüler*innen nehmen Gemeinsamkeiten zwischen ihnen selbst und Frau Petrow wahr. Daran anknüpfend

²⁷⁵ Auch Nathalia Petrow, die in Kapitel 7.3.7 eine rassismusrelevante Situation mit einem ihrer Schüler*innen schildert, bewertet ihre Beziehung zu ihren Schüler*innen positiv.

hält Frau Petrow ihre Schüler*innen dazu an, permanent an sich und ihren Fähigkeiten zu arbeiten.

Die IP engagiert sich als Rollenvorbild aller Schüler*innen, indem sie beispielsweise darauf hinweist, dass es für sie in der Schule keine Grenze und keine Nationalität gibt, doch in ihrer Schilderung setzt sie ihren Fokus insbesondere auf Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“. Als „change agent“ setzt sie sich proaktiv dafür ein, dass jede*r Schüler*in ungestört und unbeschadet am Schulleben teilnehmen kann und sich ihres Schutzes sicher ist.

7.5.2 Eltern der Schüler*innen

Die Schulleitung saß an diesem Tisch (.) äh und äh erzählte mir nur eins (.): „In dieser Schule gibt es ganz viele Probleme mit Migrantenkinder (.) die Eltern sind nicht einsichtig, die Eltern sind nicht ansprechbar“ und so weiter und so fort. (..) Das war die erste Eindruck, die ich dann bekommen hab. Dann hab ich gesagt: „Ok, ich könnte wahrscheinlich was beitragen, da ich da neben Deutsch auch (.) so [Nennung zweier Sprachen] spreche.“ [stark betont und aggressiv] „Ach, brauchen wir nicht! Die verstehen sowieso nichts!“ (...) Hab ich gesagt: „Ok gut.“ Also ich muss dazu sagen Karim, dass ich (.) äh (..) fast [Nennung einer Jahreszahl] meines Lebens in [Nennung eines Ortes] ge=verbracht habe und dort war ich als Dolmetscherin auch tätig und viel=für den=viel=Schule (..). Es gab viele Probleme ähh (.) und äh viele komische Situation wurde ich sagen vier schwierige Situation ahh (.), die ich lösen könnte (Melissa Faber, IMF, Z. 216-223). [...] immer wieder habe ich das von den [...] Eltern mitbekommen. Ähm (.): „Sie sind die erste, die uns anruft. (.) Sie sind die erste, die mit uns überhaupt spricht“ (Z. 1176-1178). [...] Mit fast allen Eltern habe ich mehrere Telefongespräche geführt und sie über Fehlzeit ihrer Kinder zusätzlich durch Briefe informiert (Z.1310-1311) . [...] der Klassenlehrer, er versuchte mich vom Anfang an von den Eltern fernzuhalten (.): „Du brauchst nicht zum Elternabend zu kommen. (...) Die Eltern kommen sowieso nicht. (...) Du brauchst nicht zum Elternsprechtag zu kommen, brauchst das nicht, sie kommen nicht“ (Z.1429-1432). [...] Und danach erschien ich tatsächlich. (.) Und die Tür äh in diesem Raum, wo ich saß (.) sie=s=sie=sie die Eltern standen da in der Reihe. Sie wollten alle mit mir sprechen. (...) Also, und nachdem also gab es (.) immer Kontakt und zwar permanent, kontinuierliches=kontinuierlichen Kontakt und ähm (.) gab es keine Probleme. (..) Also ich kann mich nicht beschweren (Z. 1434-1438).

Die IP schätzen ihre Beziehungen zu den Eltern ihrer Schüler*innen insgesamt neutral bis überwiegend positiv ein.²⁷⁶ Kein*e IP bewertet ihr*sein Verhältnis zu den Eltern ihrer*seiner Schüler*innen negativ. Zwei IP äußerten, dass sie wenig Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler*innen hätten und ebenfalls zwei der IP bezogen sich in ihren Interviews explizit auf die Eltern ihrer Schüler „mit Migrationshintergrund“, zu denen sie ein positives Verhältnis pflegen. Für die nachfolgende Darstellung wurde eine Interviewpassage von Frau Petrow ausgewählt, weil sich die IP ausgesprochen intensiv über ihre Beziehung zu den Eltern Schüler*innen äußert.

Melissa Faber beginnt ihre Schilderung bezüglich der Frage nach ihrer Beziehung zu den Eltern, indem sie auf ein Erlebnis mit ihrem ehemaligen Schulleiter verweist, der eine defizitorientierte Perspektive in Bezug auf „allochthone“ Schüler*innen und deren Eltern besitzt. Da diese Begebenheit am Anfang ihres Referendariats stattfand, dient diese Darstellung der Verdeutlichung, der (negativen) Vorzeichen in Bezug auf die Beziehungspflege zwischen ihr, ihrem Schulleiter, den Schüler*innen und deren Eltern.

Die IP lässt sich von der Einschätzung des Schulleiters nicht demotivieren, sondern begegnet seiner problematischen Analyse mit einem konstruktiven Vorschlag, der beinhaltet, dass sie ihre muttersprachlichen Fähigkeiten dafür nutzen könne, um zwischen Eltern und Schüler*innen auf der einen und der Institution Schule auf der anderen Seite zu vermitteln. Dieser Vorschlag wird von dem Schulleiter barsch abgewiesen und seine Aussage „Die verstehen sowieso nichts!“ deutet darauf hin, dass damit nicht nur sprachliche Verständnisschwierigkeiten gemeint sind, sondern auch von Seiten des Schulleiters angenommen wird, dass die Eltern „mit Migrationshintergrund“ die Kooperation mit der Schule nicht für notwendig erachten bzw. diese mutwillig sabotieren, im Sinne eines Nicht-Verstehen-Wollens. Das von Frau Faber als Originalaussage des Schulleiters präsentierte Wort „Die“, verdeutlicht die Homogenisierung der Elternschaft durch den Schulleiter. Möglicherweise opponiert der Schulleiter aufgrund seines monolingualen Habitus gegen die Idee der Ansprache der Eltern in ihrer/ihren Muttersprache(n). Hierbei könnte der Subtext seines Ansinnens lauten: „In der deutschen Schule wird nur Deutsch gesprochen. Wer kein Deutsch kann, mit dem wird nicht zusammengearbeitet“. Die aggressive Abwehr ihres Angebots durch den Schulleiter erscheint Frau Faber vor dem Hintergrund ihrer vergangenen Problemlösungskompetenz nicht nachvollziehbar.

²⁷⁶ Auch Yasemine Pir bewertet ihre Beziehung zu den Eltern ihrer Schüler*innen positiv, obwohl sie in Kapitel 7.3.8.1 schildert, aufgrund des Kopftuchverbots, in der Schule eine Perücke zu tragen und sich deshalb unwohl fühlt und den Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler*innen auf das Nötigste beschränkt.

Die Beziehung zwischen Frau Faber und den Eltern gestaltet sich im Laufe ihres Referendariats, entgegen den negativen Vorzeichen, durchaus positiv weil die IP, neben den formellen Gelegenheiten des Austausches (z.B. beim Elternsprechtag) auch im Rahmen informeller Anlässe (z.B. bei Telefongesprächen) den Kontakt zu den (überwiegend „migrantischen“) Eltern sucht und engagierte Elternarbeit betreibt.

Die negative Sichtweise des Schulleiters in Bezug auf die elterliche Kooperationsbereitschaft mit der Schule wird von einem Kollegen der IP geteilt, sodass er Frau Faber den Ratschlag erteilt, nicht zum Elternsprechtag zu erscheinen. Der Subtext dieses Ratschlages lautet: „Verschwende nicht deine Zeit mit den (überwiegend „migrantischen“) Eltern.“²⁷⁷

Entgegen dem Ratschlag des Kollegen bietet Frau Petrow den Eltern beim Sprechtag die Möglichkeit des Austauschs an und dies wird von den Eltern auch in Anspruch genommen. Sicherlich ist der Erfolg der Lehrer*innen-Eltern Kooperation u.a. auf die Persönlichkeit einer*eines jeden Lehrers*in zurückzuführen, doch wahrscheinlich spielt bei der guten Beziehung zwischen Frau Faber und den (überwiegend „migrantischen“) Eltern der „Migrationshintergrund“ und das Engagement der IP eine wesentliche Rolle.

7.5.3 Kolleg*innen

Hm, das kann man sagen, dass=äh war immer nicht gleich. Das war unterschiedlich. (.) Vor dem Referendariat habe ich (.) äh, gute Erfahrungen und im Refzeit (.) habe ich ganz anderes erlebt (Nathalia Petrow, INP, Z. 37-39). [...] ich hab, von 5 Kollegen habe ich keine Unterstützung und alle versuchen, von mich distanzieren äh (.) äh ich glaube aus verschiedenen Gründen, vielleicht die größte war das manchmal, manche Kollegen wurden wirklich schwer belastet mit Lehrerrat,²⁷⁸ mit anderen Aktivitäten und manche Kollegen (.) möchten einfach so nicht mehr zu machen (Z. 70-73). [...] ich habe gehört: „Du kannst nicht sprechen. Wir können dich nicht verstehen. (.) Du hast Probleme mit der Schule“ und ich habe (Z. 74-76) [...] keine äh Gefühle von Unterstützung vom Kollegium gehabt, obwohl an

²⁷⁷ Die Annahme, die „migrantischen“ Eltern würden sich nicht für den Schulerfolg ihrer Kinder interessieren, ist ein gängiges, rassismusrelevantes Topos der schulischen Elternzusammenarbeit in der BRD. Für eine kritische Auseinandersetzung hierzu siehe Fereidooni (2011, 123f.).

²⁷⁸ Bezüglich der Zusammensetzung und den Aufgaben des Lehrer*innenrats hat das Schulministerium NRW Folgendes festgelegt: „Die Lehrerkonferenz jeder Schule wählt in geheimer und unmittelbarer Wahl für die Dauer von vier Schuljahren einen Lehrerrat (§ 69 Abs. 1 S.1 SchulG). (...) Dem Lehrerrat gehören mindestens drei, höchstens fünf Lehrkräfte oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß § 58 SchulG an. (...) Folgende personalvertretungsrechtliche Aufgaben werden nach Übertragung der obligatorischen Dienstvorgesetztenaufgaben auf die Schulleiterinnen und Schulleiter von den Lehrerräten wahrgenommen: Anhörung bei Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses durch Beendigungs-/Auflösungsvertrag (§ 74 Abs. 2 LPVG), (...) Mitbestimmung bei der Anordnung von Überstunden oder Mehrarbeit, soweit sie vorauszusehen oder nicht durch Erfordernisse des Betriebsablaufs oder der öffentlichen Sicherheit und Ordnung bedingt sind (§ 72 Abs. 4 S. 1 Nr. 2 LPVG). (...) Mitbestimmung bei der Einstellung von Lehrkräften (§ 72 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 LPVG)“ (MSW NRW 2013, 2f.).

der anderen Schule ich habe andere Erfahrung gehabt (.) äh, in der in der andere Schule vor meine Referendariat (.) die Leute haben mir gesagt: „Wir sind in Deutschland und müssen uns lernen und tolerant zu leben. Dass wir sind in eine Europa und wir sind nicht allein und gibt es viele verschieden Nationalitäten und die Kinder müssen daran gewöhnen.“ Und das war die wichtigste, das war Priorität. In andere Schule äh in Ref-Schule, das Priorität war, (.) ah deutsche Sprache, nicht meine fachliche Kompetenz (Z. 76-82).

Bei allen IP wird die Beziehung zu ihren Kolleg*innen gut bis ambivalent geschildert. Keine*r der IP berichtet ausschließlich von einer negativen Beziehung.²⁷⁹ Vielmehr ist in allen Interviews eine differenzierte Beziehungsdarstellung von den IP vorgenommen worden. Der Interviewausschnitt von Frau Petrow wurde ausgewählt, weil hieraus die differenzierte Sichtweise auf die Beziehung zu den (mehrheitlich „weißen“ deutschen Kolleg*innen) hervorgeht, die sowohl auf bestärkende als auch auf rassismusrelevante Aspekte eingeht.

Gleich zu Beginn ihrer Schilderung führt Frau Petrow einen Differenzierungsverweis an, indem sie mitteilt, dass ihre Beziehung zu den Kolleg*innen durchaus unterschiedlich war. Deshalb möchte sie ihr Verhältnis zu ihren Kolleg*innen nicht mithilfe einer einzigen Eigenschaft subsummieren. Vielmehr unterscheidet sie zwischen ihrer Phase als Vertretungslehrerin, in der ihre Beziehung zu ihren Kolleg*innen gut war und dem Zeitraum ihres Vorbereitungsdienstes, in der das Verhältnis zwischen ihr und ihren Kolleg*innen eher negativ bzw. distanziert war, weil sie nicht nur keine Unterstützung von ihren Kolleg*innen erhalten, sondern zudem rassismusrelevante Erfahrungen durch ebenjene erlebt hat.

Frau Petrow berichtet, dass sich einige ihrer Kolleg*innen von ihr distanziert haben. Der ausschlaggebende Grund hierfür war die (neo)linguizistische und monolinguale Auffassung der Kolleg*innen, die eine akzentsprachige Lehrerin, nicht ausbilden wollten. Sie verweigerten Frau Petrow die Zusammenarbeit und isolierten sie.

Die Schilderung der Beziehung zu ihren Kolleg*innen an ihrer Referendariatschule stellt eine neuartige Erfahrung für Frau Petrow dar, weil sie an ihrer vorherigen Schule von ihren Kolleg*innen unterstützt worden ist. Die differenzierte Darstellung unterschiedlicher Umgangsweisen in dieser Interviewpassage verdeutlicht, dass die Beziehung zwischen Frau Petrow und ihren jeweiligen Kolleg*innen sehr stark von den (mangelhaften)

²⁷⁹ Obwohl Martina Bruno, (vgl. Kapitel 7.3.2), Thomas Schreiber (vgl. Kapitel 7.3.3 und 7.3.6.2), Yasemine Pir (vgl. Kapitel 7.3.5), Melissa Faber (vgl. Kapitel 7.3.6.1) und Nathalia Petrow (vgl. Kapitel 7.3.6.3) von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, die alleinig bzw. u.a. von ihren Kolleg*innen ausgegangen sind, bewerten sie ihre Beziehung zu ihren Kolleg*innen positiv.

Pluralitätsvorstellungen letztgenannter abhing. Rassismusrelevante Sachverhalte, die zu Beziehungsschwierigkeiten führten, haben in einem Kontext stattgefunden, in der die gesellschaftliche Diversität abgewehrt wurde und in dem die Kolleg*innen (neo)linguizistische bzw. monolinguale Vorstellungen vertraten sowie Frau Petrow aufgrund der unterstellten Devianz von der sprachlichen Norm rassistisch diskriminierten.

Die Berufung auf ihre vorhandenen Fachkompetenzen und deren Vermittlungsfähigkeit sind Hinweise von Frau Petrow, die deutlich machen, worauf es ihr im Lehrer*innenberuf im Grunde genommen ankommt. Die hieraus formulierte Kritik von Frau Petrow gegenüber ihren Kolleg*innen lautet: „Ich hatte, aufgrund eurer rassismusrelevanten Vorstellungen, wie eine deutsche Lehrerin zu sprechen habe, eigentlich nie die Chance, euch zu zeigen, dass ich eine fachkompetente Lehrerin bin.“

7.5.4 Vorgesetzte

[...] ambivalent. (..) Also ich habe Vorgesetzte im Referendariat erlebt (...) die eher standardlose Leitfiguren, die vergessen haben, was was ist guter Unterricht und was ist schlechter Unterricht. (.) Und weder das eine noch das andere wurde präzisiert. Das finde ich jetzt besser. Also dazu hat es eine gute Entwicklung gegeben in der Lehrerausbildung. (.) Das ist aber auch schon [Nennung einer Jahreszahl] her. Ähm, ne, das das ist besser geworden. Also die Referendare haben ganz klare Zielvorgaben. (.) Sie haben auch mehr Rechte, dadurch, das sie als Erwachsene (.) mit ihren Biografien tatsächlich wahrgenommen werden. Das war zu meiner Zeit nicht so (Martina Bruno, IMB, Z. 54-61).

Die Darstellung der Beziehung zwischen den IP und ihren Vorgesetzten zeichnet sich durch Ambivalenz aus. Keine*r der IP bezeichnet die Beziehung zu ihren*seinen Vorgesetzten als durchweg negativ.²⁸⁰ Vielmehr unterscheiden die IP in der Beziehungsbewertung zwischen der Zeit des Vorbereitungsdienstes und der Phase als fertig ausgebildete Lehrkraft, oder aber die IP nehmen eine personenspezifische Unterscheidung vor, nach der das Verhältnis zu bestimmten Vorgesetzten (nicht) angespannt ist bzw. war. Die Auswahl der Interviewpassage von Martina Bruno erfolgte aufgrund ihrer differenzierten Schilderung.

Das Adjektiv „ambivalent“, mit dem Frau Bruno ihr Verhältnis zu ihren Vorgesetzten beschreibt, weist auf die differenzierte Beurteilung ihrerseits hin. Die Unterscheidung

²⁸⁰ Beispielsweise bewerten Melissa Faber (vgl. Kapitel 7.3.1), Martina Bruno (vgl. Kapitel 7.3.4), Yasemine Pir (vgl. Kapitel 7.3.5) und Nathalia Petrow (vgl. Kapitel 7.3.6.3) ihre Beziehungen zu ihren Vorgesetzten positiv, obwohl sie in den genannten Kapiteln von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, bei denen ihre Vorgesetzten beteiligt waren.

bezüglich der Beziehungsqualität zu ihren Vorgesetzten findet bei der IP zwischen dem Referendariat und der Phase als fertig ausgebildete Lehrkraft statt.

Während Frau Bruno ihre Vorgesetzten im Referendariat als „standardlose Leitfiguren“ wahrgenommen hat, die ihr den Unterschied zwischen gutem und schlechtem Unterricht nicht beibringen konnten, erkennt sie einen qualitativen Wandel in der Lehrer*innenbildung, der ihrer Meinung nach dazu geführt hat, dass die Zielvorstellungen der Seminarleiter*innen transparenter geworden sind.

Der Verweis darauf, dass sie bereits vor einigen Jahren das Referendariat erfolgreich abgeschlossen hat, verdeutlicht diesen, von ihr wahrgenommenen, habituellen Wandel der Mitarbeiter*innen der ZfsLs bzw. Studienseminare, im Zuge dessen die Referendar*innen „mehr Rechte“ erhielten und „als Erwachsene mit ihren Biografien tatsächlich wahrgenommen werden“. Zwar findet sich in dieser Schilderung von Frau Bruno kein expliziter Bezug zu Rassismuserfahrungen, doch ihre Empfindung, als Lehramtsanwärterin in Bezug auf ihre Biografie als erwachsene Frau „mit Migrationshintergrund“ von ihren Vorgesetzten nicht wahrgenommen worden zu sein, deutet auf diskriminierungsrelevante Aspekte hin, die sie in ihrer Ausbildung gemacht hat. Flankiert wird diese Aussage mit dem Hinweis darauf, dass sie in ihrer Ausbildung den Eindruck hatte, vergleichsweise über weniger Rechte zu verfügen, als es bei heutigen Referendar*innen der Fall ist.

In der Schilderung von Frau Bruno deutet sich ein dreifacher Fortschrittsoptimismus an: (1) in Bezug auf die inhaltlichen und strukturellen Aspekte der Lehrer*innenausbildung, (2) in Bezug auf die Beziehung zwischen Studienreferendar*innen und Seminarleiter*innen und (3) bezüglich der gesteigerten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Diversität.

7.5.5 Ergebnisdiskussion

Die Beziehung zwischen Nathalia Petrow und ihren Schüler*innen ist positiv, wobei anzumerken ist, dass sich ihr Verhältnis zu den Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ ganz besonders intensiv gestaltet, weil Letztgenannte die IP als Rollenvorbild wahrnehmen und die Lehrerin dies unterstützt. Die IP agiert als „change agent“ und ist sensibilisiert in Bezug auf (rassistische) Diskriminierung von Schüler*innen. Auch die anderen IP, deren Schilderungen aus Platzgründen in diesem Kontext nicht dargestellt werden konnten, bezeichnen das Verhältnis zu ihren Schüler*innen als überwiegend positiv. Allerdings nehmen nicht alle der anderen IP eine besondere Beziehung zu den Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ wahr. Sämtliche IP betonen jedoch, dass sie alle Schüler*innen, unabhängig ihrer „Herkunft“, unterstützen möchten. Die Beziehung zu ihren Schüler*innen

wird von sämtlichen IP positiv bewertet – so auch von Nathalia Petrow, obwohl sie von einem ihrer Schüler rassistisch diskriminiert worden ist.

In Bezug auf die Schilderung der Beziehungsqualität zwischen Melissa Faber und den Eltern ihrer Schüler*innen ist eine Ähnlichkeit zu der oben dargestellten Beziehung zwischen Nathalia Petrow und ihren Schüler*innen feststellbar. Frau Faber bewertet das Verhältnis zwischen ihr und den Eltern ihrer Schüler*innen im Allgemeinen durchaus positiv, wobei auch sie eine besonders intensive und vertrauensvolle Beziehung zwischen sich und den Eltern ihrer Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ wahrnimmt. Auch die anderen IP, deren Aussagen in diesem Kontext nicht dargestellt werden konnten, bewerten die Elternarbeit ähnlich; so auch Yasemine Pir, obwohl sie den Kontakt zu den Eltern ihrer Schüler*innen auf das Nötigste beschränkt, weil sie sich mit ihrer Perücke, die sie aufgrund des „Kopftuchverbotsgesetzes“, tragen muss, nicht wohlfühlt.

Sämtliche IP nehmen, genauso wie Frau Petrow, deren Schilderung ausführlich dargestellt worden ist, ihre Beziehung zu ihren Kolleg*innen ambivalent war. Dementsprechend differenziert fallen die Bewertungen aus. Während Frau Petrow in ihrer Zeit als Vertretungslehrerin Unterstützungserfahrungen macht und ein gutes Verhältnis zu ihren Kolleg*innen besitzt, beurteilt sie ihre Beziehung zu ihren Kolleg*innen in der Zeit ihres Vorbereitungsdienstes negativ, weil ihre Kolleg*innen (neo)linguizistische und monolinguale Vorstellungen besitzen und Frau Petrow vor diesem Hintergrund (rassistisch) diskriminieren. Allerdings bewerten sämtliche IP, so auch Frau Petrow, die Beziehung zu den Kolleg*innen nicht durchweg negativ, obwohl Martina Bruno, Thomas Schreiber, Yasemine Pir, Melissa Faber und Nathalia Petrow von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, die alleinig bzw. u.a. von ihren Kolleg*innen ausgegangen sind.

Ähnlich fällt die Beurteilung der IP in Bezug auf ihre Beziehung zu ihren Vorgesetzten aus, denn beispielsweise bewerten Melissa Faber, Martina Bruno, Yasemine Pir und Nathalia Petrow ihre Beziehungen zu ihren Vorgesetzten positiv, obwohl sie von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, bei denen ihre Vorgesetzten beteiligt waren.

Martina Bruno, deren Meinung diesbezüglich ausführlich dargestellt worden ist, differenziert zwischen unterschiedlichen Vorgesetzten. Neben personenspezifischen Ursachen, die für das Verhältnis von Mitarbeiter*innen und Vorgesetzten entscheidend sind, betont sie in ihrer Darstellung auch den zeitlichen Aspekt, der ihrer Meinung nach dafür verantwortlich ist, dass die Diversität der Mitarbeiter*innen von den Vorgesetzten immer stärker berücksichtigt wird.

Bemerkenswert ist, dass in sämtlichen Schilderungen der IP zwar zwischen Schüler*innen und deren Eltern „mit Migrationshintergrund“ und ebenjenen „ohne Migrationshintergrund“

differenziert wird, aber diese Unterscheidung für die Kolleg*innen und Vorgesetzten kaum bzw. gar keine Rolle spielt. Möglicherweise ist die geringe Anzahl der Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ an Schulen im Allgemeinen und der daraus resultierenden Unterrepräsentation von Schulleiter*innen bzw. Fachleiter*innen „mit Migrationshintergrund“ im Speziellen hierfür verantwortlich.

7.6 Mehrsprachigkeit²⁸¹

Sie [die Ausbildungslehrerin, Anm.d.Verf.] stellte mich an diesem Tag [...] den Schülern vor. (...) Da waren die [Nennung einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit] in der Klasse. (...) Und sie haben sich umgedreht (lacht). Und haben s=mich auf [Nennung einer Sprache] begrüßt und sofort kam die Frage: „Was machen Sie denn hier?“ (Melissa Faber, IMF, Z. 419-422). [...] (.) Ich hab so gesagt: (.) „Hier sprechen wir Deutsch [...] (Z. 426).“ [...] Also im Klassenzimmer äh=äh=äh=äh (.) im (.) Klassenunterricht hab ich nur Deutsch gesprochen. (...) Ja? Ich hab mich äh=mit=äh= Kindern habe ich nur äh mich streng auf Deutsch ähm unterhalten. (.) Äh, das ist eindeutig. Ähm, bei den Besuchen zu Hause wä=habe ich auch gesagt, das war das unterschiedlich. Ähm mit den Eltern, die tatsächlich äh=äh Sprachschwierigkeiten hatten zum Beispiel, wo äh deutsch zu reden, (.) dann habe ich entweder deutsch=äh entweder [Nennung einer Sprache] und [Nennung einer weiteren Sprache] gesprochen (Z. 2204-2211). [...] allerdings ähm äh diese Mehrsprachigkeit im Unterricht (.) äh (.) an sich spielte keine Rolle (Z. 2213-2214). [...] da beschränkt man sich tatsächlich nur auf Deutsch. Also, da gibt es (Z. 2217) [...] keinen Spielraum sozusagen (Z. 2218). [...] Im Kollegium äh=w=w=wurde [...] überhaupt keine Rücksicht genommen, also was heißt denn Rücksicht, darauf überhaupt nicht ähm (...) nicht gesprochen also darüber nicht gesprochen (Z. 2245-2247). [...] den Schulleiter hab am Anfang gesagt: „Ich konnte doch was übersetzen bei den Gesprächen“ und so was. Das hat er abgelehnt. (.) sofort. Das wollte er nicht. Ähm, allerdings, das kam immer noch vor, wenn äh=äh die Eltern da waren und die mit ihm sprechen wollten, dann ha=ha=hat, also die waren aus meiner Klasse (.) oder äh aus anderen Klassen ähm er hat ähm (.) sie [die Eltern, Anm.d.Verf.] haben mich so äh einbezogen sozusagen ins Ge=ge= in diesen Gesprächen dann habe ich das übersetzt. Ähm (.) allerdings wollte ich, ach so (.) ähm ich habe damals bei den beim Schulleiter (...) ein Buch vorgelegt und das heißt: „Elternbriefe in verschiedenen Sprachen“. Das sind Standardbriefe, die auf [Nennung unterschiedlicher Sprachen] so äh (.) ausgedruckt sind und

²⁸¹ Wie bereits in Kapitel 7.2 und 7.5 wurde auch in diesem Zusammenhang eine Interviewpassage einer IP ausgewählt, die aufgrund ihrer umfassenden Darstellung des Sachverhalts pars pro toto für die Antworten der übrigen IP betrachtet werden kann.

äh und der Inhalt ist fast Standard, zum Beispiel äh ein Ausflug stattfindet oder was weiß ich, dies und das [...]. Das wurde auch nicht wahrgenommen. Das wollten sie nicht. (.) Sie waren der Meinung, (.) sie [die Eltern mit „Migrationshintergrund“, Anm.d.Verf.] sollten sich (..) sie sollten einfach die Sprache beherrschen, das wars (Z. 2248-2260).

Die IP schildert eine Situation, die sich zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes zugetragen hat und in der sie durch die Klassenlehrerin zum ersten Mal den Schüler*innen einer Klasse vorgestellt worden ist, in der sie später unterrichtete. Nachdem die Klassenlehrerin die IP vorstellte, reagierten einige Schüler*innen, die denselben „Migrationshintergrund“ besitzen wie die IP, ausgesprochen überrascht, weil sie Frau Faber fragen, was sie in der Klasse macht. Diese Reaktion der Schüler*innen ist bezeichnend dafür, dass bei allen schulischen Beteiligten, so auch bei Kindern „mit Migrationshintergrund“, Erstaunen ausgelöst wird, wenn eine Lehrkraft „mit Migrationshintergrund“ erscheint. Denn das Erscheinen der Lehrerin „of Color“ führt den Schüler*innen „of Color“ die bisher von ihnen unhinterfragt geteilte Annahme vor Augen, dass Lehrer*innen „weiß“ und deutsch sind. Die Schüler*innen erkennen erstmalig mit dem Erscheinen der Lehrer*in „of Color“, dass ihnen Personen „of Color“ in der Position einer Lehrkraft bisher nicht begegnet sind. Somit wird den Schüler*innen „of Color“ das Fehlen von Lehrer*innen „of Color“ im deutschen Schulsystem erst bewusst, sobald ein*e Lehrer*in „of Color“ den Klassenraum betritt.

Die Irritation der Schüler*innen steht somit stellvertretend für die Konfusion aller in der Institution Schule beschäftigten Personen, wenn die „weiß“-deutsche Norm in Bezug auf Lehrer*innen durchbrochen wird. Allerdings ist die Irritation bei den Schüler*innen positiv, weil der angenommene konjunktive Erfahrungsraum zwischen den Schüler*innen und der angehenden Lehrerin Erstgenannte dazu bringt, die Lehrkraft in einer nicht-deutschen Sprache anzusprechen, ohne zu wissen, ob die Lehrkraft diese zugeschriebenen Kenntnisse besitzt oder nicht.

Der Versuch der Schüler*innen „of Color“, mithilfe der mutmaßlich gemeinsam geteilten Sprachkenntnisse eine Verbindung zu der angehenden Lehrerin herzustellen scheitert, nicht etwa, weil die Lehramtsanwärterin die notwendigen Sprachkenntnisse nicht besitzt, sondern, weil sie den monolingualen Habitus der deutschen Schule internalisiert hat und die Schüler*innen auffordert, mit ihr in der Schule ausschließlich Deutsch zu sprechen. Die Internalisierung des monolingualen Habitus wird von der angehenden Lehrerin gegenüber dem Interviewer bekräftigt, indem sie mitteilt, dass sie sich mit den Kindern „streng auf Deutsch“ unterhalten habe. Die Einforderung und Durchsetzung des „Deutschgebots“ in der

Schule wird von der Referendarin also nicht nur bei dieser Gelegenheit, sondern auch in anderen Situationen rigide durchgesetzt. Mit der Formulierung „das ist eindeutig“ weist die angehende Lehrer*in darauf hin, dass es von dieser Regelung keine Ausnahme gegeben habe. Mit ihrer Aussage, dass es im Unterricht „keinen Spielraum“ für Mehrsprachigkeit gäbe, beruft sie sich auf einen vorhandenen Ermessensspielraum einer jeden Lehrkraft, den Unterricht selbstständig zu gestalten. Gleichzeitig verdeutlicht die IP, dass der individuelle Ermessensspielraum in Bezug auf die Nutzung mehrsprachiger Kenntnisse nicht gegeben sei, wahrscheinlich, weil der monolinguale Habitus in ihrer Imagination mächtiger ist, als die Vorstellung der Nutzung (mutter)sprachlicher Ressourcen.

Aber nicht nur in ihrer Imagination, sondern auch in den Vorstellungen ihrer Kolleg*innen und des Schulleiters spielen die sprachlichen Ressourcen der Referendarin, der Schüler*innen und ihrer Eltern keine konstruktive Rolle, denn solange keine Sprachschwierigkeiten bestehen, herrscht bei den Schulvertretern die Vorstellung: „In der deutschen Schule wird nur Deutsch gesprochen.“

Eine Ausnahme von dem internalisierten monolingualen Habitus machte die Lehrerin allerdings bei Hausbesuchen, etwa wenn es in diesem Kontext Sprachschwierigkeiten zwischen ihr und den beteiligten Eltern gab. Mit dieser Vorgehensweise befördert die Referendarin die (neo)linguizistische Vorstellung, dass im öffentlichen Raum wie beispielsweise in der deutschen Schule, die jeweilige Muttersprache der Schüler*innen keinen Platz habe.

Bei Verständigungsschwierigkeiten allerdings, schaltet sich die Referendarin auch gegen den Willen des Schulleiters ein und übersetzt für alle Beteiligten. Die Initiative der Referendarin, dem Schulleiter ein Buch zu schenken, in dem Elternbriefe in unterschiedlichen Sprachen aufgeführt sind, scheitert, weil der Vorgesetzte der Meinung ist, dass die monolingual ausgerichtete Schule den Eltern durch die Benutzung ihrer Muttersprache nicht entgegenzukommen braucht. Diese Einstellung verdeutlicht die Assimilationsforderung nicht nur des hier beschriebenen Schulleiters, sondern die Assimilationsforderung der Institution Schule, die die Bringschuld einseitig bei den Schüler*innen und Eltern „mit Migrationshintergrund“ verortet. Außerdem kommt den (Mutter)Sprachen der Schüler*innen kein Bildungswert zu und die (mutter)sprachlichen Ressourcen der Lehrer*innen werden vornehmlich als Instrument der Konfliktlösung in außerordentlichen und außerschulischen

Situationen genutzt.²⁸²

Es kann konstatiert werden: Sowohl die Schilderung von Frau Faber, die ausführlich dargestellt worden ist, als auch die Interviews der anderen IP, die aus Platzgründen in diesem Kontext nicht präsentiert werden können, verdeutlichen, dass die IP sehr vorsichtig sind mit der Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen in ihrem Berufskontext. Keiner der befragten (angehenden) Lehrer*innen berichtet davon, im Unterricht eine nicht-deutsche Sprache zu verwenden. Der Gebrauch nicht-deutscher Sprachen ist reglementiert, beispielsweise bei Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Schulvertreter*innen und den „migrantischen“ Eltern. Dementsprechend kommt den mehrsprachigen Ressourcen der meisten Schüler*innen im deutschen Schulwesen eine marginale Bedeutung zu. Die Internalisierung des monolingualen Habitus und der (neo)linguizistischen Imagination trägt auch bei Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ dazu bei, das „Deutschgebot“ in der Schule aufrechtzuerhalten.

7.7 Aussehen²⁸³

Auf jeden Fall also (Thomas Schreiber, IST, Z. 904). [...] gewünscht wird eher meistens etwas Älteres und auf keinen Fall irgendwie aus dem Ausland (Z.905-906).

Thomas Schreiber ist der Ansicht, dass es eine explizite Vorstellung in der deutschen Gesellschaft existiert, wie ein*e deutsche*r Lehrer*in auszusehen habe. Er konkretisiert seine Aussage, indem er auf das Alter und die „Herkunft“ rekurriert. Diese beiden Merkmale sind für ihn entscheidend, wenn es um die Imagination von Lehrkräften in der deutschen Gesellschaft geht.

Wahrscheinlich orientiert er sich in Bezug auf das Merkmal des Alters am „Novizen-Experten-Paradigma“, welches „die berufliche Entwicklung als sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und professionellem Wissen“ (Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, 34) darstellt. Die Vorstellung davon, dass jüngere Personen von dem Wissen und der Erfahrung älterer Menschen profitieren, sodass Expert*innenwissen, eine Wissensform darstellt, die sich Personen in jahre- bzw. jahrzehntelanger Arbeit aneignen, liegt dieser Vorstellung zugrunde. Ebenfalls basiert die Vorstellung vom Wissenstransfer von einer Generation zur nächsten auf dieser Meinung.

²⁸² Zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die Nutzung der muttersprachlichen Ressourcen von (angehenden) Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ gelangen Rotter (2014, 239). Georgi et al. (2011, 267). Edelman (2006, 197).

²⁸³ Auch bei der Analyse dieser Forschungsfrage wurde, aus Platzgründen, darauf verzichtet, die Antworten aller IP zu berücksichtigen. Die hier präsentierte Interviewpassage steht daher pars pro toto für die Meinungen der übrigen IP, die sich überwiegend einig waren, dass eine solche Imagination existiert.

Das zweite Merkmal, auf das Herr Schreiber verweist, ist die zugeschriebene oder faktische „Herkunft“ einer idealtypischen Lehrkraft. Hierbei ist er der Ansicht, dass die Gesellschaft eine Lehrkraft imaginiert, die „auf keinen Fall (...) aus dem Ausland“ stammt. Wünschenswert ist, laut dem IP, dass die Lehrperson ihre „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010a, 13) in Deutschland verortet und dass die Gesellschaft dieser Selbstreferentialität zustimmt. Der zugeschriebenen bzw. faktischen „ausländischen Herkunft“ wird im Gegensatz zur zugeschriebenen oder faktischen Lebenserfahrung einer Lehrkraft keine positive Bedeutung beigemessen. Hieraus geht die Erkenntnis hervor, dass die Gesellschaft Expert*innentum mit vorhandener Lebenserfahrung und dem Fehlen eines „Migrationshintergrundes“ gleichsetzt. Eine Ursache für die Verknüpfung des Expert*innentums einer Lehrkraft und ihrer zugeschriebenen oder faktischen „Herkunft“, ist in Anlehnung an Scherschel, der Umstand, dass „die Visibilität ein entscheidendes Merkmal darstellt, [Expert*innentum, Anm.d.Verf.] in Frage zu stellen. Sie erinnert an den rassistisch konstruierten Anderen“ (ebd. 2006, 220). Diese rassistisch-relevanten Erinnerungen, so könnte argumentiert werden, tragen zu der (Re)Imagination (un)bewusster Vorstellungen über die fehlende Intelligenz rassifizierter „Anderer“ in das kollektive Bewusstsein der bundesdeutschen Gesellschaft bei. Vor dem Hintergrund, dass Rassismus als „Legitimationslegende“ (ge)dient (hat), welche „die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen ‚rational‘ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht“ (Rommelspacher 2005, 1), dient somit der zugeschriebene oder faktische „Migrationshintergrund“ als Marker für all jene Merkmale, die die Gesellschaft gerade nicht mit einer idealtypischen Lehrkraft in Verbindung bringt: die Intelligenz und das Expert*innentum.

Es kann konstatiert werden: Die IP sind der Ansicht, dass die Gesellschaft eindeutige Vorstellungen in Bezug auf eine idealtypische Lehrkraft besitzt. Der in diesem Kontext ausgewählte IP, Herr Schreiber, benennt die vorhandene Lebenserfahrung und das Fehlen des zugeschriebenen oder faktischen „Migrationshintergrundes“ als relevante Merkmale, die der bundesdeutschen Bevölkerung in den Sinn kommen, wenn sie an eine deutsche Lehrperson denken. Vor dem Hintergrund des „Novizen-Experten-Paradigmas“ (Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, 34) und der Vorstellung, dass Rassismus als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2005, 1) bzw. „Rechtfertigungsideologie“ (Scherschel 2006, 38) dient, um (rassistische) Diskriminierungen vor dem Hintergrund des Gleichheitsgrundsatzes ‚rational‘ zu begründen, erscheinen diese gesellschaftlichen Imaginationen als wirkmächtige, tradierte Wissensbestände in Bezug auf die Imagination einer idealtypischen Lehrperson. Während in

der gesellschaftlichen Imagination die Lebenserfahrung einer Person gleichgesetzt wird mit den Attributen, die eine Lehrkraft besitzen sollte, wie beispielsweise Intelligenz und Expert*innentum, wird der zugeschriebene oder faktische „Migrationshintergrund“ als Gegensatz ebenjener Attribute betrachtet.

7.8 Reformvorschläge²⁸⁴

Und es gibt kein einzige (.) Organisation es gibt keine einzige (.) Institut an den sich sie, also neutral ja, an dem du dich wenden kannst und sagen: „Leute, ich wurde hier schlecht behandelt“ (Melissa Faber, IMF, Z. 2362-2364). [...] Diskriminierung schafft man nie ab, das das das ist sehr schwierig, aber wenigstens die Situation zu verbessern, da sollte man schon (...) demokratische (..) demokratische wie sagt man ähm (.) Bedingungen ähm anschaffen im Referendariat (Z. 2382-2384).

Melissa Faber wünscht sich eine neutrale und unabhängige Beschwerdestelle, die sich für (rassistisch) diskriminierte (angehende) Lehrer*innen einsetzt.²⁸⁵ Die Forderung eine Institution zu schaffen, die durchsetzungsstark und zugleich unabhängig ist, weist darauf hin, dass die Beschwerdeeinrichtungen innerhalb der Institution Schule nicht (intensiv genug) funktionieren, um einen nachhaltigen Diskriminierungs- und Rassismusschutz zu implementieren.

Für Frau Faber erscheint die Einrichtung unabhängiger Beschwerdestellen²⁸⁶ umso wichtiger, weil sie der Meinung ist, dass es (rassistische) Diskriminierung immer geben werde, sodass präventive Maßnahmen eine begrenzte Wirkung hätten. Viel stärker, so die IP, solle man Interventions- und Unterstützungsmaßnahmen stärken. Frau Faber hält die diskriminierungs- und rassismusfreie Gesellschaft für eine Utopie. Deshalb plädiert sie für die bessere Hilfestellung der betroffenen Personen. Hierbei scheint die Demokratisierung des Referendariats, die u.a. auf die Durchsetzung der Partizipationsmöglichkeiten der Lehramtsanwärter*innen basiert, ihr Kernanliegen zu sein. Frau Faber kritisiert u.a. die

²⁸⁴ Auch diese Forschungsfrage wird mithilfe der Kenntnisnahme der Schilderungen aller IP und der ausführlichen Untersuchung einer IP beantwortet.

²⁸⁵ Zwar existieren sowohl normative Vorgaben des (rassistischen) Diskriminierungsschutzes (wie z.B. das AGG) als auch Beschwerdestellen, die von (rassistischer) Diskriminierung betroffenen Personen rechtliche und soziale Unterstützung anbieten (z.B. ADS, ADB Köln und Sachsen, MRBB e.V.). Doch diese Institutionen sind keine speziellen Einrichtungen, die sich schwerpunktmäßig mit (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ beschäftigen. Zur Kritik an dem bestehenden AGG und für hilfreiche Informationen zu Reformmöglichkeiten der ADS siehe Egenberger (2016 i.E.).

²⁸⁶ Bislang existieren keine unabhängigen und weisungsbefugten Beschwerdestellen für (rassistisch) diskriminierte Referendar*innen bzw. Lehrer*innen. Bezüglich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in Bezug auf die Errichtung unabhängiger Beschwerdestellen siehe Andrades et al. (2016 i.E., 29f).

rassismusrelevanten Machtunterschiede zwischen Referendar*innen und Seminarleiter*innen. In Anbetracht der Tatsache, dass die UT im quantitativen Teil der Studie den Vorbereitungsdienst als überaus rassismusrelevante Phase beschreiben (vgl. Kapitel 6.2.2), kann die explizite Bezugnahme von Frau Faber auf ebenjene Phase als weiterer Beleg für die notwendigen rassismuskritischen Maßnahmen in Bezug auf den Vorbereitungsdienst gedeutet werden.

Es kann konstatiert werden: Die IP ist der Ansicht, dass (rassistische) Diskriminierung von (angehenden) Lehrer*innen zukünftig nicht vermieden werden könne, sodass ihr die Etablierung wirkungsvoller, unabhängiger Beschwerdestellen unabdingbar erscheint. Zudem spricht sich Frau Faber für die Demokratisierung des Vorbereitungsdiensts aus.

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

Im Rahmen des qualitativen Teils der Studie in Bezug auf die Interviewpartner*innen ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrung wurden ebenfalls fünf leitfragengestützte, problemzentrierte Interviews geführt. Nachfolgend wird die Auswahl der Interviewpartner*innen begründet (vgl. Kapitel 8.1), bevor dargestellt wird, was die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung verstehen (vgl. Kapitel 8.2). Im dritten Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, ob die Interviewpartner*innen tatsächlich keine (rassistische) Diskriminierungserfahrung im beruflichen Kontext machen oder nicht. Falls ebene Erfahrungen gemacht werden, wird dargestellt, von welchen Formen von Diskriminierung und Rassismus die Interviewpartner*innen betroffen sind (vgl. Kapitel 8.3). Falls Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen vorliegen, wird außerdem dargelegt, welche Bewältigungsstrategien die Interviewpartner*innen anwenden, um mit erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen umzugehen? (vgl. Kapitel 8.4). Im fünften Unterkapitel werden die Begründungen der Interviewpartner*innen systematisiert, die diese für den Umstand anführen, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben (vgl. Kapitel 8.5). Hiernach folgt die Untersuchung der Beziehung zwischen den Interviewpartner*innen und den nachfolgenden Personen: Schüler*innen, Eltern der Schüler*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte (vgl. Kapitel 8.6). Die Untersuchungsfragen, inwiefern Mehrsprachigkeit für die Interviewpartner*innen im beruflichen Kontext eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 8.7) und ob die Referendar*innen und Lehrer*innen eine Vorstellung davon besitzen, wie sich die deutsche Gesellschaft eine deutsche Lehrkraft äußerlich vorstellt (vgl. Kapitel 8.8), sind weitere Gegenstände dieses Kapitels. Zum Schluss wird auf Reformvorschläge eingegangen, die aus Sicht der Interviewpartner*innen dazu beitragen könnten, dass zukünftig keine Diskriminierung und kein Rassismus im beruflichen Kontext stattfinden wird (vgl. Kapitel 8.9).

8.1 Begründung der Auswahl der Interviewpartner*innen

Um den Forschungsgegenstand in seiner Vielschichtigkeit analysieren zu können, werden bei der Auswahl der fünf Interviewpartner*innen (nachfolgend „IP“ genannt) ohne (rassistische) Diskriminierungserfahrung möglichst unterschiedliche personenbezogene Aspekte berücksichtigt. Zum einen wurden die nicht vorhandenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der UT als Selektionsmerkmal fokussiert; zum anderen wurden die differierenden personenbezogenen Angaben als Unterscheidungs- und Auswahlkriterien genutzt, wobei angemerkt werden muss, dass die nachfolgende Darstellung kursorischen

Charakter hat, damit die Anonymität der Interviewpartner*innen gewahrt bleibt:

- a) Geschlecht: Es wurden zwei Interviews mit weiblichen IP und drei Interviews mit männlichen IP geführt.
- b) Alter: Jeweils zwei IP sind im Zeitraum von 1960 bis 1969 bzw. von 1970 bis 1979 zur Welt gekommen, wohingegen ein*e IP zwischen 1980 und 1989 geboren wurde.
- c) Berufsstadium: Sämtliche der fünf IP befanden sich zum Interviewzeitpunkt entweder im Referendariat oder haben das Referendariat erfolgreich abgeschlossen und sind als Lehrer*in tätig.
- d) Berufserfahrung: Vier IP verfügen über eine Berufserfahrung von mehr als sieben Jahren, wohingegen ein*e IP seit drei bis sieben Jahren im Lehrer*innenberuf tätig ist.
- e) Schulform: Ein*e IP arbeitet am Gymnasium, während drei IP an Gesamtschulen tätig sind und ein*e IP ihre Schulform nicht angegeben hat.
- f) Unterrichtsfächer: Die IP unterrichten insgesamt 12 unterschiedliche Fächer, wobei drei Hauptfächer und neun Nebenfächer vertreten sind. Die genauen Fächernamen können aus Anonymitätsgründen nicht genannt werden.
- g) Einwohner*innenzahl des Schulstandortes: Drei IP arbeiten in kleinen bis mittelgroßen Städten mit einer Bevölkerung von 10.000 bis unter 100.000 Einwohner*innen und zwei IP unterrichten an Schulen, die sich in Großstädten mit einer Einwohner*innenzahl von über 100.000 und weniger als 1.000.000 Bewohner*innen, befinden.
- h) Staatsangehörigkeit: Die IP besitzen vier unterschiedliche Staatsangehörigkeiten, wobei drei eine einzige und zwei IP mehrere Staatsangehörigkeiten besitzen.
- i) Geburtsstaat: Die IP sind in drei unterschiedlichen Staaten geboren worden. Während zwei IP in der BRD geboren wurden, sind zwei IP in Staaten geboren, die der EU angehören und ein*e IP ist in einem Staat außerhalb der EU geboren.
- j) Konfession: Die IP gehören drei unterschiedlichen Konfessionen an. Außerdem hat ein*e IP keine Religionszugehörigkeit bzw. bezeichnet sich als konfessionslos.
- k) Religiosität: Die Frage nach ihrer individuellen Religiosität haben alle IP beantwortet. Während sich zwei IP als sehr religiös bzw. religiös einschätzen, empfinden sich zwei weitere IP als ein wenig religiös und ein*e IP schätzt sich als überhaupt nicht religiös ein.
- l) Muttersprache: Die IP besitzen vier unterschiedliche Mutter- bzw. Erstsprachen. Drei der fünf IP geben eine singuläre Mutter- bzw. Erstsprache an und zwei geben zwei Mutter- bzw. Erstsprachen an.
- m) Sprachkompetenz im Deutschen: Sämtliche IP schätzen die eigenen Sprachkompetenzen im Deutschen als sehr hoch bzw. hoch ein.

n) Akzent: Drei IP haben angegeben, keinen Akzent zu besitzen wenn sie Deutsch sprechen, wohingegen sich zwei IP als akzentsprachig bezeichnen.

o) Sozialstatus: Zwei IP haben angegeben, dass ihre Väter Arbeiter sind bzw. waren, wobei beide Väter als Facharbeiter tätig sind bzw. waren. Der Vater eines*eines IP ist bzw. war Angestellter und der Vater einer*eines IP hat(te) einen „sonstigen Beruf“, welcher aber nicht angegeben wurde. Ein*e IP hat diese Frage nicht beantwortet. Ein*e IP hat angegeben, dass ihre*seine Mutter Hausfrau ist bzw. war und die Mütter von zwei weiteren IP sind bzw. waren als ungelernete Arbeiterinnen tätig. Angestellt ist bzw. war die Mutter einer*eines IP und ein*e IP hat als Beruf der Mutter einen, nicht näher benannten, „sonstigen Beruf“ angegeben.

8.2 Was verstehen die Interviewpartner*innen unter Diskriminierung?²⁸⁷

Keiner kommt (.) äh und diskriminiert dich direkt oder schimpft dich als, ne, keine Ahnung was, (.) „Ausländer“, in so einer Schule, sondern wenn das abläuft, dann läuft das natürlich sehr subtil, ne? (Raphael Tresto, IRT, Z. 250-252) [...] Ja, Diskriminierung äh [lacht] (.) ja, wie könnte ich das definieren? (.) Das ist Ungerechtigkeit vielleicht. Einfach kurz und knapp. Das ist Mangel an Fairness und äh (.) ähm und das aufgrund von von meiner Herkunft oder von einem von einem Unterschied, der den nicht wesentlich, (.) ne, wo die keine Rolle spielen sollte. Also, im Herkunft in unserem Fall oder Sprache oder sexuell oder wie auch immer. Ne? Also, man (.) aus der Unterschied extrapoliert man eine Begründung um jemanden äh (.) zu=auszugrenzen. So, könnte ich vielleicht definieren (.) [lacht] spontan (Z. 749-755). [...] auf der anderen Seite, ist auch Diskriminierung so subtil (.) das natürlich äh (.), wenn man zu sehr an Diskriminierung denkt, fast paranoid werden kann, (.) ja? Weil ähm, eben eine Straftat, also wenn dir das Geld geklaut worden ist, dann ist das eine Tatsache, aber ob dich jemand diskriminiert oder nicht, aufgrund deiner Herkunft, dann (.) wo kannst du das Ding festmachen? Wieso ist das nicht nur eine persönliche Feindschaft? Wieso nennen wir das Diskriminierung und eben nicht, der mag dich nicht? Und deswegen ist da auch mal für die betroffenen Personen immer ein Hin und Her zu wissen: „Liege ich richtig mit meiner Einschätzung oder doch nicht?“ (.) Und im Zweifel sagt man dafür: „Nein, bin ich nicht.“ Weil der Vorwurf der Diskriminierung ist natürlich auch gravierend. Also, dadurch wirft jemand vor, dass er dir gegenüber ungerecht ist, und das widerspricht gerade in unserem Beruf, wie gesagt, die Grund die Grundrechte und die Verfassung, die jeder (.) ne, jeder geschworen hat. (..) Deswegen ist das auch nicht ohne, ne? (Z. 822-833). [...] Also, äh, Diskriminierung ist sehr schwer dingfest zu machen auch als Betroffener. Außer wenn es

²⁸⁷ Diese Forschungsfrage wird anhand einer beispielhaften Schilderung eines IP beantwortet.

eklatant ist, ne und massiv (Z. 835-836). [...] Also, es kann schon jemanden zermürben (Z. 1118-1119).

Der IP verweist zu Beginn seiner Schilderung auf das Merkmal der Subtilität in Bezug auf die schulspezifische (rassistische) Diskriminierung. Direkte (rassistische) Diskriminierungen von Lehrkräften im schulischen Kontext stellen für den IP eher die Ausnahme dar.²⁸⁸ Nachfolgend subsummiert der IP (rassistische) Diskriminierung mit einem Wort: Ungleichheit; und deutet an, dass der „Unterschied“ der mithilfe der (rassistischen) Diskriminierung zwischen den Menschen hervorgebracht wird, nicht naturgegeben ist („wesentlich“), sondern performativ hergestellt wird („extapoliert man“). Ferner nennt Herr Tresto die „Herkunft“, die Sprache und die Sexualität als drei Differenzkategorien, die diskriminierungs- und rassismusrelevant sind.

Die subtile und klandestine Form der (rassistischen) Diskriminierung ist für ihn dafür verantwortlich, dass sich die Beweisführung für die Betroffenen schwierig bis unmöglich gestaltet. Der IP äußert aufgrund der mangelnden Nachweisbarkeit die Sorge, paranoid²⁸⁹ zu werden, weil theoretisch jede Kommunikationssituation mit einer anderen Person Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz beinhalten könnte, die allerdings nur schwerlich nachgewiesen werden kann. Im Gegensatz zu einer konkreten Straftat (dem Diebstahl der Geldbörse), die beweisbar ist, ist die Unsicherheit in Bezug auf die Beweisführung dafür verantwortlich, dass Personen, die (rassistisch) diskriminiert worden sind, Unsicherheit darüber verspüren, ob dies tatsächlich der Fall war. Die fortwährende Beschäftigung mit (rassistischer) Diskriminierung und die Unsicherheit darüber, wann ein Sachverhalt diskriminierend bzw. rassistisch ist, treiben den IP um. Aber nicht nur die Definitions- und Beweisführungsschwierigkeit, sondern auch die gesellschaftlichen Distanzierungsmuster (vgl. Kapitel 1.5) und Tabus²⁹⁰ in Bezug auf Diskriminierung und Rassismus verhindern die nachhaltige und zielführende Beschäftigung. Der IP hat internalisiert, dass der „Vorwurf der Diskriminierung“ in der BRD „gravierend“ ist, vor allem vor dem Hintergrund, dass die im Berufsfeld Schule tätigen Personen, aufgrund ihrer Verbeamtung bzw. ihrer Anstellung im

²⁸⁸ In Anlehnung an Zick et al. kann argumentiert werden: Zwar werden direkte Formen der (rassistischen) Diskriminierung aufgrund gesellschaftlicher Tabus immer stärker gesellschaftlich sanktioniert, aber tradiertes rassistisches Wissen ist „häufig so tief im kulturellen Gedächtnis und Wissen verankert und in die individuelle Sozialisation eingebrannt, dass negative Emotionen Bestand haben“ (ebd. 2011, 36). Statt direkt (rassistisch) zu diskriminieren, werden subtile (rassistische) Diskriminierungen angewendet; insbesondere in akademischen Milieus, die sich eher links von der Mitte verorten (vgl. Melter 2006, Scherschel 2006).

²⁸⁹ Der Duden (o.J., o.S.) definiert Paranoia folgendermaßen: „Durch gesteigertes Misstrauen gekennzeichnete Persönlichkeitsstörung mit Wahnvorstellungen“.

²⁹⁰ Siehe Kapitel 4.1.

öffentlichen Dienst eine besondere Verpflichtung und Loyalität gegenüber dem Grundgesetz besitzen, dass u.a. dem Antidiskriminierungs- und Antirassismusschutz verpflichtet ist. Eine*n Kolleg(e)*in der (rassistischen) Diskriminierung zu bezichtigen, hieße demnach für den IP, dessen (non)verbale Handlung außerhalb des Grundgesetzes zu verorten. Die Skrupel dies zu tun, sind für den IP dafür verantwortlich, den Diskriminierungs- und Rassismuskvorwurf²⁹¹ nicht zu äußern.²⁹²

Nicht zu wissen, ob etwas Diskriminierungs- bzw. Rassismusrelevantes erfahren wurde und die mangelnde Möglichkeit, dies zu artikulieren, weil gesellschaftliche Distanzierungsmuster und gesellschaftliche Tabus die Beweisführung erschweren bzw. verunmöglichen, führt zu einer ausweglosen Situation, in der der IP das Gefühl hat, auf sich alleine gestellt zu sein. Denn die Einschränkung der Fähigkeit, (rassistische) Diskriminierung als solche wahrzunehmen und zu verbalisieren, bedeutet letztlich für diejenigen, die (rassistisch) diskriminieren, ungestraft mit ihrer Handlung davonzukommen. Für den IP steht deshalb nicht nur die Frage im Vordergrund, was (rassistische) Diskriminierung ist, sondern auch, wann er etwas als (rassistische) Diskriminierung bezeichnen darf.

Es kann konstatiert werden: Im Kontext der Frage, was Diskriminierung für ihn persönlich bedeutet, äußert der IP, angesichts der Subtilität der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, zum einen die problematische Beweisbarkeit von ebenjenen Erfahrungen, die ihm die Definition erschweren bzw. verunmöglichen. Zum anderen wird, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Distanzierungsmuster und Tabus in Bezug auf (rassistische) Diskriminierung (vgl. Kapitel 1.5) von Herrn Tresto, die Problematik der Verbalisierung ebenjener Erfahrungen dargestellt.

8.3 Formen (rassistischer) Diskriminierung

Alle fünf Interviewpartner*innen, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen erlitten zu haben, allerdings haben sie in den Interviews (zum Teil mehrere) diskriminierungs- und rassismusrelevante Situationen geschildert. Deshalb werden im Folgenden ihre unterschiedlichen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Anlehnung an Kapitel 7.3 dargestellt und analysiert.

²⁹¹ Der Begriff des Diskriminierungs- bzw. Rassismuskvorwurfs suggeriert, dass eine diskriminierungs- und rassismusrelevante (non)verbale Handlung eine Ausnahmeerscheinung bzw. Devianz im menschlichen Zusammenleben darstellt und ist deshalb nicht geeignet, um deren alltägliche und systematische Erscheinungen zu problematisieren.

²⁹² Çiçek et al. bezeichnen „Erfahrungen der Wut, der Beschämung der Furcht, die dann entstehen, wenn eigene Rassismuserlebnisse zum Thema werden und gleichzeitig dethematisiert werden“ als „sekundäre Rassismuserfahrungen“ (ebd. 2014, 312).

8.3.1 Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“

Einmal nur, da hatte ich äh n Brief eingesammelt und das hat mich hier verletzt und das kannte ich aus [Nennung des vormaligen Schulortes] auch nicht, ja? 10. Klasse (.) EF heißt das ja jetzt, ne? Da schrieben zwei Schüler dann Briefe und dann habe ich einen eingesammelt, ne? (.) Und äh (.) war so ne, da war ne Schülerin, die einfach mal zu Besuch da war, [unverständlich] und dann so: „Ja, von wo kommt denn der Lehrer so her?“ „Ich glaube ähähäh Jamaika oder so.“ Da meinte die: „Das sieht man an seiner Hautfarbe, ne?“ (.) Ja? Und äh (.) „Sein Aussehen und so wie er Deutsch redet.“ [...] (.) Hab ich den eingesammelt: „Was denn hier los?“ Ne? Hab die eine sofort rausgeschmissen, ne? (.) Und: „Du hast hier gar nix verloren.“ Und ja, die andere auch gesagt: „Das geht nicht. Das ist diskriminierend, ja?“ (.) Wenn ich zur Schulleitung gehe, kriegst du richtig Ärger. „Bitte nicht. Bitte nicht.“ Habe es nicht gemacht, um die Schülerin auch zu schützen. (.) Im Endeffekt (.) ich sag mal sowas sollte man schon äh (..) ahnden. Das spricht sich ja auch rum. Weiß nicht, gut, ich war damals auch ganz neu hier. Ne? Wollte auch keinen Ärger haben. Ne? Auch mit dem Mädchen nicht. Weil ich weiß, dass (.) ja, diskriminierend, Rassismus (.), die Schule ist ja auch äh (.) Schule ohne Rassismus (.) angeblich [lacht]. So Kleinigkeiten halt, ne? Das war so die einzige blöde Erfahrung als Lehrer, jetzt gemacht habe (Interview Mehdi Azar, IRK, Z. 396-414). [...] Beschämt, ja? So nach dem Motto: „Puuhhh, ja=s=bin ich falsch hier oder äh?“ Äh (..) ja verletzt auch. So nach dem Motto: Ich hab, weil sie mich schon anlächeln und so, ne? Ah [Nennung des eigenen Nachnamens] und hier ja und so ne Falschheit einfach, ne? Ich war verletzt und sauer. (.) Ja? Und ich hab die eine sofort rausgeschmissen, [Unverständlich]: „Ich will dich hier nie wieder sehen.“ Ne? (..) Ja, einfach so. Das war ein Schock einfach auch. Ne? Ich habe immer gedacht: „Ich bin gut integriert in diesem Land.“ (.) Ne? Ich bin ja jetzt (.) ja? Hab immer alles versucht dafür, auch nicht anzuecken, auch jetzt auch religiös nicht und so, ne? Hab es immer versucht und dann auf einmal äh (.) man gibt so viel (.) ja? Integriert sich und auch beruflich sehr gut, sag ich einfach mal, genau wie du ja auch, ne? Wir sind ja in einer guten Position, ne? (.) Und dann sehen die einen trotzdem noch so (..) ja? Warum?(...) (Z. 423-433).

Mehdi Azar berichtet von einer Situation, die ihn „verletzt“ hat und die, seiner Ansicht nach, einmalig in seiner Berufspraxis war. Es geht um Briefe, die von einem seiner Schülerinnen und einer Lernenden derselben Schule, die für die betreffende Stunde zu Gast in der Klasse des IP ist, geschrieben wird.

Die Frage nach der „Herkunft“ des IP, die sich die betreffende Schülerin, die zu Gast in der Klasse von Herrn Azar ist, stellt, ist ein Hinweis darauf, dass die Schülerin gelernt hat, Menschen, unter Bezugnahme von (zugeschriebenen) Merkmalen (z.B. „Hautfarbe“²⁹³ und Sprache), in unterschiedliche Nationalitäten einzuordnen. Diese Praxis der Rassekonstruktion, die einhergeht mit der Zuordnung zu unterschiedlichen Nationalitäten stellt die Anwendung rassismusrelevanten Wissens durch die Schülerin dar, weil die Imagination der Unterscheidbarkeit von Menschen nach „Hautfarben“ bei der Schülerin ausgeprägt ist und sie „weiße“ Völker von „Anderen“ Völkern unterscheidet und gleichzeitig „Deutschsein“ mit „weißsein“ sowie „Fremd- und Andersartigkeit“ mit „einer ‚nicht-weißen‘ ‚Hautfarbe‘“ in Verbindung bringt. Die Schülerin ver-ändert Herrn Azar (vgl. Kapitel 7.3.1), weil sie ihm, aufgrund seiner „nicht-weißen“ „Hautfarbe“ und seiner „Sprache“, nicht als deutschen Staatsbürger, sondern als Jamaikaner wahrnimmt. Die Schülerin nimmt beide Aspekte als Abweichung von der deutschen Norm wahr und verortet deshalb die Nationalität von Herrn Azar im Ausland. Bemerkenswert an der Ver-änderung des IP durch die Schülerin ist, ihre Bezugnahme auf seine „Sprache“. Obwohl Herr Azar in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und ohne Akzent Deutsch spricht, nimmt die Schülerin seine „Sprache“ als deviantes Merkmal wahr, wobei faktisch kein Grund hierfür vorliegt. Die Ursache, weswegen die Schülerin dies trotzdem tut, ist die Folgende: Die Schülerin nimmt nicht die faktische „Sprache“ von Herrn Azar wahr, sondern beurteilt seine „Sprache“ vor dem Hintergrund seiner als „Anders“ markierten „Hautfarbe“. Sie nimmt nicht alleinig seine „Sprache“ wahr, sondern beurteilt seine „Sprache“ angesichts seiner als „nicht-deutsch“ bewerteten „Hautfarbe“. In diesem Kontext spielt das Zusammenwirken von „Hautfarbe“ und „Sprache“ eine rassismusrelevante Rolle, weil vor dem Hintergrund der rassismusrelevanten Imagination der Schülerin, Herrn Azar scheinbar faktische Eigenschaften bezüglich seiner „Sprache“ zugeordnet werden.²⁹⁴

²⁹³ Da „Hautfarbe (...) eine Erfindung des Rassismus [ist, und, Anm.d.Verf.] wir (...) Hautfarben [sehen, Anm.d.Verf.], weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat“ (Arndt 2014, 21), wird dieser Begriff in Anführungszeichen gesetzt.

²⁹⁴ Rubin hat in einer Studie nachweisen können, dass die Proband*innen andere Personen - aufgrund personenspezifischer Merkmale - in „weiß“ und „nicht-weiß“ einteilten. Diese Gruppierung ging einher mit der zugeschriebenen „Andersartigkeit“ der Sprache derjenigen Personen, die als „nicht-weiß“ beurteilt wurden. In dem konkreten Setting ging es darum, dass 62 „Caucasian“ und „Asian“ (ebd. 1992, 516) Student*innen beurteilen sollten, ob sie in einem vier minütigen Vortrag, der ihnen vorgespielt wurde, einen Akzent wahrnehmen oder nicht. Zu diesem Zweck wurde der identische Vortrag, der von einer „weißen“, akzentfreien und einsprachigen US-Amerikanerin auf Band gesprochen wurde, zweimal abgespielt. Bei dem ersten Durchgang wurde den Proband*innen das Bild einer „weißen“ US-Amerikanerin gezeigt und beim zweiten Mal das Bild einer „Asian (Chinese) woman“ (ebd., 514). Obwohl die Sprecherin des Vortrags faktisch akzentfrei Englisch gesprochen hat, haben die 62 Studierenden der zweitgenannten Person häufiger einen Akzent zugeordnet. Diese Befunde von Rubin weisen darauf hin, dass nicht allein die faktische „Sprache“ einer Person

Neben dem Zusammenwirken von „Hautfarbe“ und „Sprache“ basiert eine Ursache der Bewertung der „Sprache“ von Herrn Azar als „Abweichung“ von der deutschen Norm, in der dominanten und (neo)linguizistischen Vorstellung von der Fehlerhaftigkeit der Sprachbeherrschung der „Migrant*innen“, wonach Letztgenannten Menschen vorgeworfen wird, die deutsche Sprache nicht (zu) beherrschen (zu wollen).

Nachdem Herr Azar die Briefe der beiden Schüler*innen eingesammelt hat, verweist er die Schülerin, die zu Gast in der Klasse war, des Raumes, seiner Schülerin droht er damit, die Situation der Schulleitung zu melden, macht es aber letztendlich nicht, um „die Schülerin zu schützen“.

Neben dem Verantwortungsgefühl gegenüber der Schülerin, spielt bei der Entscheidung, die Schulleitung nicht einzuschalten, auch das Tabu bezüglich der Thematisierung von Rassismuserfahrungen eine Rolle (vgl. Kapitel 1.5 und Kapitel 4.1). Gerade vor dem Hintergrund, dass die Schule das Siegel „Schule ohne Rassismus“²⁹⁵ trägt, sah der IP keine Chance auf eine zielführende Thematisierung seiner Rassismuserfahrungen, denn Herr Azar befürchtet, dass das Label „Schule ohne Rassismus“ gegen ihn verwendet werden könnte, indem – *nomen est omen* – behauptet würde, dass es an der Schule keinen Rassismus gäbe, weil sich die Mehrheit der Schulgemeinschaft dagegen ausgesprochen habe und dies auch durch ein Schild an der Eingangstür dokumentiert werde. Letztlich ist Herr Azar mit seiner Entscheidung, nicht zur Schulleitung zu gehen, unzufrieden. Er weiß allerdings nicht, wie er hätte besser reagieren können, denn die Thematisierung seiner Rassismuserfahrungen gestaltet sich in einer Umgebung, in dem Rassismus tabuisiert bzw. ausgeblendet wird schwierig.

Herr Azar fühlt sich „beschämt“ und „verletzt“ und spricht in dem Zusammenhang seiner Rassismuserfahrung von einem „Schock“, weil er der Ansicht ist, dass die mehrheitlich

beurteilt wird, sondern die zugeschriebene *Rasse* einer Person Auswirkungen auf die Wahrnehmung ihrer sprachlichen Fähigkeiten/Eigenschaften besitzt.

²⁹⁵ „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist „ein Projekt von und für SchülerInnen. (...) Ihm gehören über 1700 Schulen an, die von rund einer Million SchülerInnen besucht werden. (...) Jede Schule kann den Titel erwerben, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt: Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten (SchülerInnen, LehrerInnen und technisches Personal) verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, sich künftig gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule aktiv einzusetzen, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßig Projekttag zum Thema durchzuführen“ (ebd. 2015, o.S.). Kritisch in Bezug auf dieses Projekt kann angemerkt werden, dass der Name dazu verleitet anzunehmen, dass in der einzelnen Projektschule – nach erfolgreicher Zertifizierung – kein Rassismus (mehr) existiert. Diese Annahme könnte zu einer Intensivierung der Tabuisierung erlittener Rassismuserfahrungen führen, weil angenommen wird, dass Rassismuserfahrungen an einer Projektschule nicht vorkommen (dürfen). Der Wunsch nach der Existenz rassismusfreier Räume kann somit bestenfalls als Utopie und schlimmstenfalls als Hemmschuh für die konstruktive Auseinandersetzung mit rassistischem Wissen gedeutet werden. Zielführender für die pädagogisch-rassismuskritische Arbeit ist nicht ein Konzept, welches darauf fußt, öffentliche Räume rassismusfrei zu machen, sondern vielmehr die Akteur*innen zu einem rassismuskritischen und -sensiblen Handeln anregt, was angesichts der sozialisationsbedingten Vermittlung rassistischen Wissens in der BRD konstruktiver erscheint.

„*weißen*“ deutschen Schüler*innen ein falsches Spiel spielen, indem sie ihn vordergründig als Lehrperson akzeptieren, während sie hinter seinem Rücken anders denken. Angesichts seiner Rassismuserfahrungen bewertet er seine eigenen Möglichkeiten auf gleichberechtigte Partizipation in der BRD eher pessimistisch.

Herr Azar ist irritiert, weil er der Assimilationsforderung der deutschen Gesellschaft „auch religiös“ nachgekommen ist, aber trotzdem nicht als gleichberechtigter Teil der deutschen Gesellschaft wahrgenommen, sondern von „*weißen*“ deutschen Personen ver-ändert wird.²⁹⁶

Diesbezüglich verkennt er, dass das meritokratische Prinzip (vgl. Kapitel 7.4.2), welches besagt, dass die*derjenige, die*der sich anstrengt, als gleichberechtigte*r Bürger*in akzeptiert wird, nicht gänzlich funktioniert, obwohl die Integrations- und Assimilationsforderung mit dem Angebot der Partizipation einhergeht. Herr Azar erkennt, dass es nicht um seine individuelle Leistung(sbereitschaft) geht. Es geht nicht darum, ob er sich anstrengt oder nicht. Der IP betont die individuelle Komponente und übersieht die Systematik von rassistischem Wissen, in deren Logik weniger das individuelle Verhalten eines Menschen beurteilt wird, sondern die Beurteilung von Menschen aufgrund tradiertem rassistischem Wissensbestände bereits stattgefunden hat, bevor erstmaliger Kontakt zum ver-änderten Individuum aufgebaut worden ist. Das rassistische Wissen führt dazu, dass „*weiße*“ Menschen, „Schwarze“ Menschen oder Menschen „of Color“ bereits vor der ersten Begegnung zu kennen glauben.

Der IP übersieht eine Funktion von Rassismus, die gerade nicht darin besteht, faktische Unterschiede zwischen Menschen zu dokumentieren, sondern imaginierte Unterschiede zu konstruieren, um unterschiedliche Rechte und differente Privilegien zu legitimieren (vgl. Rommelspacher 2005).

Demnach symbolisiert seine Befürchtung, dass seine Schüler*innen ein doppeltes Spiel mit ihm spielen, den bundesdeutschen Assimilationsdiskurs, der „Migrant*innen“ und Deutschen „of Color“ bzw. „Schwarzen“ Deutschen vortäuscht, sie als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft zu akzeptieren, wenn sie denn bereit wären, dominante Sichtweise der „*weißen*“ deutschen Gesellschaft anzunehmen und (als) „fremd(e)“ (konstruierte) Eigenschaften aufzugeben. Dass diese Akzeptanz allerdings keine selbstverständliche und vollkommene ist, wird sowohl in der Schilderung des IP als auch in der bundesdeutschen Debatte deutlich.

Die Enttäuschung von Herrn Azar darüber rührt daher, dass er sich, als deutscher Beamter, zwar als beruflich erfolgreich wahrnimmt aber dennoch keine selbstverständliche Akzeptanz genießt und ver-ändert wird.²⁹⁷

²⁹⁶ Bezüglich der Kritik am Integrations- und Assimilationsdiskurs siehe Kapitel 7.2.

8.3.2 Zuschreibung fachlicher Inkompetenz

Wir haben im, in der Lehrerkonferenz über (..) das Thema (.) genau (..) ähm Ganztagschule, da begann das Thema schon und Übermittagsbetreuung (.) und äh (..) dann haben wir gefragt, wer in einer Arbeitsgruppe arbeiten möchte, um äh so ein Konzept zu entwickeln. (.) Übermittagsbetreuung. Dann habe ich mich gemeldet. (.) Und er [ein Kollege, Anm.d.Verf.] sah mich und hat er laut von sich gegeben: „Bah, wenn der [Nennung des eigenen Namens]. [...] das übernimmt, [...] dann schlafen die Kinder nur Siesta, hahahaha.“[...] Wirklich [lacht] es war total verfehlt (.) weil der Witz auf Kosten meiner Nationalität, ne (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 497-505). [...] Erstaunlicherweise ist er ein Kollege der, der Auslandserfahrung hat (Z. 507-508).

Herr Tresto schildert eine Begebenheit, die sich in der Schulkonferenz zugetragen hat, in der es u.a. um die Zusammenstellung einer Arbeitsgruppe ging, die sich um den Aufbau der Übernachmittagsbetreuung kümmern sollte, da seine Schule zu diesem Zeitpunkt begann, sich von einer Halb- zu einer Ganztagschule zu wandeln. Bereitwillig meldete sich Herr Tresto für die Arbeit in dieser Gruppe.

Ein Kollege, der bemerkte, dass sich Herr Tresto für die Mitarbeit in dieser AG meldete, äußerte sich verächtlich über ihn, indem er ihn in einem ersten Schritt ver-änderte, weil er dem IP eine bestimmte Nationalität zuschrieb. Diesbezüglich wird deutlich, dass Herr Tresto aufgrund seiner äußerlichen Merkmale und seines Namens in den Augen des Kollegen von der „deutschen Norm“ abweicht und er deswegen kein Deutscher sein kann. In einem zweiten Schritt nahm der Kollege die Ver-änderung von Herrn Tresto zum Anlass, ihm vorzuwerfen, dass die Schüler bei ihm nichts lernen, sondern nur Siesta²⁹⁸ machen würden. Dieser Vorwurf beinhaltet diskriminierungsrelevantes Wissen, weil durch die Äußerung des Kollegen die Konstruktion seiner dichotomisierenden Imagination deutlich wird. Dabei schreibt der Kollege Herrn Tresto die Rolle des „faulen Südeuropäers“ und sich selbst die Rolle des „tüchtigen Westeuropäers“ zu. Hiermit spricht der Kollege Herrn Tresto die notwendige Disziplin und professionelle Haltung bezüglich der Übernachmittagsbetreuung ab und stellt ihn zudem als Gefahr für die geistige Entwicklung der Kinder dar.

Herr Tresto beurteilt diese Aussage des Kollegen als „total verfehlt[en] (...) Witz²⁹⁹ auf Kosten meiner Nationalität“. Besonders irritiert ist der IP von dem Umstand, dass der

²⁹⁷ In Kapitel 6.3.1.2 ist bereits auf den Umstand hingewiesen worden, dass die Sensibilität für Diskriminierung (...) mit den individuellen Ansprüchen auf Gleichberechtigung zunehmen.

²⁹⁸ Der Duden definiert Siesta folgendermaßen: Ruhepause, besonders nach dem Mittagessen; Mittagsruhe (ebd., o.J., o.S.).

²⁹⁹ Bezüglich der in Witzen inhärenten Gewalt merken Herrmann/Kuch Folgendes an: „Man muss nicht unbedingt einen Menschen mit hochrotem Kopf und drohender Gebärde vor Augen haben, wenn man an sprachliche

betreffende Kollege „Auslandserfahrung“ hat. Die Konfusion von Herrn Tresto basiert auf dem Glauben, dass Menschen, die im Ausland gelebt haben, „aufgeklärter“ und diskriminierungssensibler bzw. rassismuskritischer sind als jene Personen, die ihr gesamtes Leben in Deutschland verbracht haben (vgl. Massumi 2016 i.E.). Der Kern dieser Argumentationsweise basiert dabei auf die Kontakthypothese, wonach „mit der Häufigkeit der Kontakte zwischen Gruppen die gegenseitigen Vorurteile und Stereotype der Gruppen abnehmen“ (Zick 1998, 9).³⁰⁰

Herr Tresto geht somit davon aus, dass sein Kollege weniger Vorurteile und Stereotype gegenüber in Deutschland lebenden „Migrant*innen“ besitzt, weil er im Ausland gelebt hat. Diese pauschale Annahme wird dem sozialisationsbedingten, gesellschaftlich-tradierten rassistischen Wissen nicht gerecht, weil diese Argumentationsweise zum einen rassismusrelevantes Wissen allein auf der individuellen Ebene verortet und die systematische Ebene außer Acht lässt. Diese Vorstellung geht von dem Trugschluss aus, dass jedes Individuum selbständig entscheiden kann, ob es sich rassismusrelevantes Wissen aneignet oder nicht, was dem sozialisationsbedingten Erlernen rassistischer Wissensbestände nicht gerecht wird. Zum zweiten betrachtet diese Argumentationslogik rassismusrelevantes Wissen als „falsches Wissen“, welches aufgrund der „richtigen“ Erfahrungen revidiert werden kann (vgl. Kapitel 7.3.4).

Deshalb kann konstatiert werden, dass Auslandserfahrungen nicht automatisch dazu führen, dass sich Personen mit ihrem eigenen rassistischen Wissen beschäftigen und diesbezüglich sensibilisiert werden. Auslandserfahrungen beseitigen das rassistische Wissen nicht per se, sondern können, im Gegenteil, gerade dazu führen, dass das ohnehin bereits verinnerlichte rassistische Wissen angereichert und untermauert wird durch die eigenen Auslandserfahrungen, die vor dem Hintergrund der rassistischen Wissensbestände stattgefunden haben, sodass, nach der Rückkehr, das rassistische Wissen nicht als latente Annahme, sondern als manifeste Meinung bei der Person auftreten kann (vgl. Massumi 2016 i.E.).

Gewalt denkt. Ein solches Bild verstellt sogar den Blick auf kreative Formen verletzender Rede, wie (...) Witz“ (ebd. 2007, 8). Ferner führen sie aus: „Subtile sprachliche Mechanismen wie der Witz (...) können dazu dienen, den missachtenden Gehalt auf einer konnotativen Ebene zum Ausdruck zu bringen. Der beleidigende Gehalt kann hintergründig in die Worte eingestreut werden. Das hat den Vorteil, dass nicht klar ist, ob die Sprecherin überhaupt etwas gesagt hat bzw. sie abstreiten kann, dass sie es ‚so‘ gemeint hat“ (ebd., 207). Für Krämer „trägt auch das Lachen einen Dolch im Gewand und wir kennen den ganze ethnische Gruppen (Juden, Schwarze) (...) diskriminierenden Witz (ebd. 2007, 36).

³⁰⁰ Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Kontakthypothese und der Kritik daran siehe Kapitel 7.3.4.

Des Weiteren kann angenommen werden, dass die ohnehin wirkmächtigen Tabuisierungen und Distanzierungsmuster gegenüber der Thematisierung von Rassismuserfahrungen in der BRD (vgl. Kapitel 1.5) angesichts der Auslandserfahrungen von Personen und der Annahme, dass sich auslandserfahrene Personen diskriminierungs- bzw. rassismussensibel gegenüber in Deutschland lebenden „Migrant*innen“ verhalten, intensiviert werden, sodass eine rassismuskritische Debatte aussichtslos erscheint.

Im Gegenteil könnte es sogar sein, dass die*der auslandserfahrene Kolleg(e)*in dann als authentische Stimme betrachtet wird, weil sie*er, anders als die anderen Kolleg*innen, (scheinbar) weiß, wie „die Migrant*innen“ sind, weil er im Ausland gelebt hat und es quasi aus erster Hand erfahren hat. Das scheinbare Experten*innenwissen könnte dann dazu führen, dass die Assimilationsforderungen, die an „Migrant*innen“ gerichtet werden (vgl. Kapitel 7.3.5. und 7.6 sowie 8.3.1), von Personen mit Auslandserfahrungen, intensiver verbalisiert werden, indem die Vorstellung vertreten wird: „Die Migrant*innen sollen sich integrieren. Im Ausland habe ich mich doch schließlich auch angepasst!“ Angesichts dieser Einstellung bleiben „Migrant*innen“ auf ewig „Gäste“ in einem „fremden Land“, während sich die „weiße“ deutsche Bevölkerung als „Einheimische“ konstruieren kann. Deshalb ist es notwendig, dass Auslandsaufenthalte eine rassismuskritische Begleitung erfahren.³⁰¹

8.3.3 Konstruktion doppelter Standards

Ähh, hatte hier eigentlich auch ein gutes Verhältnis, bis (.) so zw=paar Anmerkungen kamen. (.) Ja? So nach dem Motto (....) ähhh=mhfff: „Ja, an ihrer Gesamtschule in [Nennung des vormaligen Schulortes]“ (.) Ja? So, das sagte mal so die Schulleitung und dann hab ich gesagt: „Hee, ich war nie an der Gesamtschule.“ Ja? (.) „Und [Nennung des vormaligen Schulortes] ist auch nicht schlecht.“ Ja? (.) Dann ging es um die Beförderung bei mir (.) ich hab mich hier auf n Stelle beworben und das kam nicht gut an. (...) Nach dem Motto (.) und ich hatte schon ne dienstliche Beurteilung aus [Nennung des vormaligen Schulortes], (.) die sehr gut war (.) für [Nennung einer Besoldungsstufe] (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 72-78). [...] und ähm (.) der Schulleiter meinte dann (Z. 81-82). [...] so äh: „Das geht nicht.“ Und so weiter. „Also, Sie kommen gerade aus [Nennung des vormaligen Schulortes] und wollen sich auf [Nennung einer Besoldungsstufe]-Stellen bewerben.“ Ne? Da hab ich gesagt: „Hm, so warum denn nicht?“ Ja? „Ich hab ne gültige Beurteilung und ist mein gutes Recht.“ Ja? Dann meinte der so: „Ne, ne, ne diese Beurteilung ist ja an einem Migrantengymnasium

³⁰¹ Für eine ausführliche Beschäftigung mit rassismuskritischen Vorbereitungen (pädagogischer) Auslandsaufenthalte eigenen sich Massumi (2016 i.E.). Enns et al. (2015). Glutsch/Massumi (2015). Massumi (2016) i.E. Glocal e.V. (2013). BER (2012. 2013).

entstanden. (.) Da steht ja nur was mit interkulturell und so weiter. Das ist ja nicht unser Klientel.“ (..) Ja? Ganz klarer Fall ne? Da fühlte ich mich schon so, (.) nach dem Motto ne: „Diese Leistungen haben Sie gar nicht verdient beziehungsweise sehr spezifisch.“ Ne? (.) Ja, und dann lag es halt in seinem Ermessen, ne neue dienstliche Beurteilung zu machen (.) ja? Und äh er hat dann ähm (...) n Passus gezogen den man, eigentlich [unverständlich] für drei Jahre, aber der hat dann halt gesagt äh: „Man kann eine neue dienstliche Beurteilung erstellen, (.) wenn es zu extremen Änderungen kam.“ Und bei mir war das halt so, äh Schulwechsel ist schon nicht der extreme Wechsel gewesen, aber die Bezirksregierung habe ich gewechselt. Damit hat der auch von oben grünes Licht bekommen, ja? (Z. 81-95). [...]

Und genau (.) dann hat er mich nochmal dienstlich beurteilt (.) und bei meinem Unterricht ist er sehr negativ reingegangen äh so nach dem Motto ne: „Dem zeige ich einfach mal ne (..)“ Ja und dann äh, konnte er aber nicht viel ändern eigentlich. Er kann ja nur um eine Note runtergehen. (.) Ne? Und er ist eine Note runtergegangen. Klar. Also, von der Bestbeurteilung zur Zwei hin. (.) Und ähhh (..) ja gut, die Beurteilung liest sich auch nicht so schlecht, aber man hat schon gemerkt ne, das er schon Schwachstellen gesucht hat ne? Und da habe ich so richtig mal gemerkt, dass so hmm so (.) ja und in der Nachbesprechung auch so (...) hab ich ihm halt gesagt: „Das kann nicht sein, dass ich auf dieser Note gelandet bin.“ Ne? (.) Und dann meinte der: „Ja, diese Lorbeeren, die haben sie ja woanders verdient.“ (.) Und so, ne? Da habe ich gesagt: „Das geht nicht. Das ist ein Gymnasium in [Nennung des Bundeslandes].“ Ja? „Das ist [Nennung der spezifischen Ausrichtung des Gymnasiums und Nennung des vormaligen Schulortes], das ist auch ein Traditionsgymnasium, das [Nennung des Schulnamens der vormaligen Schule]. Das ist ja jetzt keine Klitsche.“ (..) ne, und, das hat ihn nicht interessiert. Und er meine: „Ja, ihre Leistungen hier, sind jetzt nicht in diesem blablabla.“ Das ist halt die Macht der Vorgesetzten. Ja? So wie er das halt sieht ne? Gut, ich hab mir überlegt dagegen Einspruch einzulegen, hab ab=aber erstmal gewartet, wie das überhaupt dann mit den Entscheidungen ist ne? Weil, das ist dann halt so, dann äh kommt, dann irgendwann die Beförderungsentscheidung. (.) Und dann (...) wird dann der Grund für die Ablehnung genannt. (.) Da hätte ich dann=dann kann man dagegen klagen. Da gibt es eine Konkurrenzklage. Ne? Und dann hab ich halt gewartet und dann kam halt äh ja? Ich hab die St=Stelle [Nennung des Schulnamens einer anderen Schule] bekommen. Danach hats mich das nicht mehr interessiert. Der Zweck heiligt die Mittel ne? Sach ich dann mal, ne genau. (.) Das kam bei ihm gar nicht gut an, ja? Direkt so auch noch, wär klar, neuer Lehrer muss her und äh (.) [unverständlich] ich hätte es ja nicht verdient. Hab dem gesagt: „Das ist ja nicht ihre Sache.“ Wir haben uns richtig gestritten (Z. 96-122). [...]

gesagt so: „Ihre hämischen Kommentare gegenüber Migranten können Sie bitte auch sein lassen.“ Ja? Weil dieses Klientel haben wir nicht, klar haben wir die. Wir haben einen sehr hohen Migrantenanteil, ja? Da habe ich ihn erstmal aufgeklärt. (.) Wie viele Japaner wir eigentlich haben. (.) Wie viele Holländer wir haben. Wie viele äh oh Akademikerkinder wir haben von Amerikanern. Ja? Das sind ja auch alles Migranten. Das habe ich ihm alles so erklärt ne? Ja und dann meinte er: „Ja, ok, das sind ja andere.“ Hab ich gesagt: „Ne, ne. Das sind ja auch äh (.) Zuwanderer.“ Ne? (.) Da habe ich ihm=“Ja, Sie wollen mich doch nicht belehren als [Nennung eines Unterrichtsfaches des Schulleiters], der unterrichtet [erneute Nennung des Unterrichtsfaches]. „Ich weiß, was der Unterschied ist.“ Und dann habe ich gesagt: „Nein. (.) Ich will nur mal klarstellen. Ja? Es gibt statushohe und statusniedrige Migranten. Ja? Und da machen Sie einen Unterschied“ (Z. 123-134). [...] Wenn schon Ausländer, dann muss er wirklich schon aus der Oberschicht kommen, ne? Oder Ärztekinder, der klassische Perser, da muss er aber schon wirklich aus diesem Bereich kommen. Oder auch Geld haben. Unternehmer, da wird, ja, da wird drauf geachtet (Z. 228-231). [...] Und da gibt es ja Unterschiede, das habe ich dir ja gerade schon gesagt. Ne? Der statushohe und der statusniedrige. (.) Alles was so (.) im Mittelmeer südlich, ne, ja, Nordafrika erstens Moslem, (.) Araber, ja, oder n Italiener, der ein Katholik ist. Ne? Ja? (.) Ja, und viel europäischer (.) oder hier Spanier. Der noch ne [macht Anführungsstriche mit seinen Händen] gute Kultur hat und schön [unverständlich], ja oder äh, der Türke, der ist auch, es geht in letzter Zeit vielleicht in die muslimische Ecke rein, indem man (.) trennt. Früher war das wirklich so der Ausländer (.) ne? Heute sagt man, der (.) Muslime und nicht muslimische Ausländer. [...] Aber ich merke immer mehr so ne Tendenz, dass der Islam mehr so die (.) Diskriminierungsebene ist (Z. 720-729) [...] Das was ich gelernt habe ist, als Ausländer muss man immer die doppelte Leistung bringen, ja? (Z. 842-843) [...] ich bin eigentlich auch kein Ausländer mehr (.) deutscher Beamter, ne? [Schlägt mit der Hand auf den Tisch] (Z. 518-520). [...] Aber trotzdem wird man beübt. (.) Ja? Man sucht eher die Schwachstellen, um zu sagen: „Ja, das ist ja eh, klar. (.) Ausländer sind halt nicht so pünktlich wie wir.“ Oder äh (.): „Ja, ja (.) haben wir doch gewußt, ne? Die sind doch Schlunze, ne?“ (.) Ja, (.) Ja? „Das ist ein Ausländer.“ Ja? (Z. 891-894).

Herr Azar merkt an, dass er sich an seiner neuen Schule, einem Gymnasium, wohlfühlt hat, bis ein „paar Anmerkungen kamen“ und zwar von der „Schulleitung“, die Herrn Azars vormalige Arbeitsstätte, ebenfalls ein Gymnasium, fälschlicherweise als Gesamtschule

bezeichnete. Herr Azar wunderte sich hierüber und teilte dem Schulleiter mit, dass er „nie an der Gesamtschule“ unterrichtet hat.

Im Zuge einer Beförderungsbewerbung kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen dem IP und dem Schulleiter. Letztgenannter findet es unpassend, dass sich Herr Azar kurz nach dem Wechsel an die Schule auf eine Beförderungsstelle bewirbt. Herr Azar beurteilt dies angesichts seiner sehr guten dienstlichen Beurteilung anders, indem er sich auf sein Recht beruft, sich zu bewerben. Im Laufe der Diskussion zwischen Herrn Azar und seinem Schulleiter erfährt der IP den Grund dafür, dass der Schulleiter, das Gymnasium an dem Herr Azar vorher gearbeitet hatte, als Gesamtschule bezeichnet. Der Schulleiter ist der Ansicht, dass Herr Azars alte Schule aufgrund des hohen „Migrant*innenanteils“ kein Gymnasium sein könne, sondern vielmehr eine Gesamtschule sei. Diese Aussage besitzt in vierfacher Hinsicht eine Rassismusrelevanz: Zum einen nimmt der Schulleiter eine rassismusrelevante Einteilung von Schüler*innen nach „deutschen“ und „nicht-deutschen“ Schüler*innen vor, obwohl er die faktische Staatsangehörigkeit ebenjener nicht kennt. Zum anderen nimmt der Schulleiter alleinig in Bezug auf seine rassismusrelevante Einteilung und nicht etwa unter Kenntnisnahme der faktischen Schüler*innenleistung, sowohl die Beurteilung der individuellen Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler*innen als auch die Bewertung des Leistungsniveaus der gesamten Schule vor. Seine Beurteilung fällt negativ aus, sodass die Schule, aufgrund des hohen „Migrant*innenanteils“ (wobei der Schulleiter den genauen Anteil gar nicht kennt), ihren Status als Gymnasium verliert. Damit wird die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen nicht an ihre erbrachte Leistung, sondern an ihre zugeschriebene „Herkunft“ gekoppelt. Drittens wird die defizitorientierte Perspektive des Schulleiters in Bezug auf bildungserfolgreiche „Migrant*innen“ deutlich, denn sie werden von ihm, trotz ihrer Gymnasialbeschulung, als leistungsschwache Schüler*innen konstruiert, weil ihnen ihr gymnasiales Leistungsniveau durch den Schulleiter abgesprochen wird.³⁰² Viertens zweifelt der Schulleiter Herrn Azars sehr gute dienstliche Beurteilung an und möchte Herr Azar selbst noch einmal dienstlich beurteilen. Der Schulleiter ist der Meinung, dass der hohe Anteil von „Migrant*innen“ dazu geführt habe, dass das gymnasiale Niveau der betreffenden Schule auf das Niveau einer Gesamtschule „ab[ge]rutscht“³⁰³ ist und deshalb

³⁰² Hiermit konstruiert der Schulleiter die „eigene Schule als Gegenort zu problembelasteten (...) Orten“ (Hummrich 2012, 34).

³⁰³ Bezüglich der Ansicht des Schulleiters, wonach auf dem Gymnasium, im Vergleich zu anderen Schulformen, das Leistungsniveau am höchsten ist, konstatiert Sliwka: „Trotz der gezielten Separierung und Selektion liegt innerhalb jeder Schulform eine deutliche Leistungsstreuung vor. Leistungsstarke Realschüler zeigen beispielsweise teilweise bessere Leistungen als leistungsschwache Gymnasiasten“ (ebd. 2012, 169).

seien die von Herrn Azar erbrachten Leistungen nicht vergleichbar mit den dienstlichen Beurteilungen von Lehrer*innen, die an „echten“ Gymnasien unterrichten.³⁰⁴

Herr Azar schildert darüber hinaus, dass der Schulleiter, die in seiner alten dienstlichen Bewertung aufgeführten interkulturellen Kompetenzen³⁰⁵, nicht wertschätzt und im Falle seiner Schule als nicht notwendige Kompetenzen betrachtet. Daraus geht die Ansicht des Schulleiters hervor, wonach Interkulturalität als vernachlässigbare Kompetenz beurteilt werden kann. Diese Behauptung ist irrig, weil nicht nur Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, sondern auch jene „ohne Migrationshintergrund“ das Recht besitzen, auf eine diversitätsbewusste, interkulturelle und rassismuskritische Gesellschaft vorbereitet zu werden und in diesem Sinne könnten interkulturelle Kompetenzen hilfreich sein.

Der Schulleiter setzt sich durch und erhält die Genehmigung, Herrn Azar zu prüfen und ihn somit erneut dienstlich zu beurteilen. Die Beurteilung fällt nach Ansicht von Herrn Azar negativ und tendenziös aus, weil der Schulleiter „sehr negativ reingegangen [ist, Anm.d.Verf.]“ äh so nach dem Motto ne: „Dem zeige ich einfach mal ne“. Der IP hat den Eindruck, dass ihn der Schulleiter nicht objektiv bewertet hat. Dieser Eindruck wird untermauert, indem der Schulleiter dem IP unverhohlen mitteilt: „Ja, diese Lorbeeren, die haben sie ja woanders verdient.“ Der IP ist der Meinung, dass es dem Schulleiter gar nicht darum geht, seine Fähigkeiten als Lehrkraft festzustellen, sondern darum, ihm eine schlechtere Note zu geben. Aus diesem Umstand leitet sich die Rassismuserfahrung von Herrn Azar bezüglich der Herstellung doppelter Standards durch den Schulleiter ab, dessen Ansicht wie folgt wiedergegeben werden kann: „Herr Azar, auf einem Migrant*innengymnasium, welches meiner Meinung nach eine eher Gesamtschule ist, sind ihre Leistungen sehr gut, aber auf einem „richtigen“ Gymnasium, wie dem unsrigen, sind ihre Leistungen gut“. Der IP verzichtet darauf, einen Widerspruch gegen die dienstliche Beurteilung einzulegen, weil er eine andere Stelle an einer anderen Schule erhält. Der Schulleiter ist der Auffassung, dass Herr Azar diese Stelle nicht verdient habe und daraufhin kommt es zu einem Streit. Angesichts seines nahen Weggangs von der Schule und dem damit verbundenen Wegfall der Machtasymmetrie zwischen Lehrer und Schulleiter, sieht sich Herr Azar in der Lage, sich kritisch gegenüber den „hämischen Kommentare[n] gegenüber Migranten“, die der Schulleiter seiner Meinung nach getätigt hat, zur Wehr zu setzen.

³⁰⁴ Eine Lehrerin „of Color“, die von Basit et al. interviewt worden ist, gab ebenfalls an, dass ihre guten Referenzen, die sie an ihrer vormaligen Schule erworben hat, von den Vertreter*innen ihrer neuen Schule nicht anerkannt worden sind (vgl. ebd. 2007, 293).

³⁰⁵ Zur Definitionsschwierigkeit „interkultureller Kompetenzen“ siehe Fereidooni/Massumi (2015. 2016 i.E.).

Hierbei kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen den beiden Beteiligten, weil der IP die Aussage des Schulleiters kritisiert, der im Zuge seiner dienstlichen Beurteilung der Meinung war, dass interkulturelle Kompetenzen an seiner Schule keine Rolle spielen, weil der „Migrant*innenanteil“ zu gering sei. Herr Azar versucht dem Schulleiter zu verdeutlichen, dass er durch seine Aussage: „Ja, ok, das sind ja andere“ doppelte Standards in Bezug auf die Bewertung von Schüler*innen konstruiert, indem er zum einen „gute“ von „schlechten“ bzw. „sichtbare“ von „unsichtbaren“ „Migrant*innen“ voneinander unterscheidet, je nachdem welcher Staat ihnen als „Herkunft“ zugeschrieben wird bzw. aus welchem Staat die Kinder und deren Eltern faktisch kommen. Die Rassismusrelevanz dieser Aussage basiert auf die Rassekonstruktion des Schulleiters: Für ihn sind einige „Migrant*innengruppen“, aufgrund ihrer (zugeschriebene) „Herkunft“ per se leistungsstark, während andere leistungsschwach sind. Diese beiden Gruppen sind, seiner Meinung nach, unvergleichbar miteinander.

Aber nicht nur in Bezug auf die „Herkunft“, sondern auch bezüglich des sozialen Status differiert der Schulleiter „Migrant*innen“ voneinander, je nachdem ob die Eltern der Schüler*innen einen prestige- oder einkommensträchtigen Beruf besitzen oder nicht. Somit findet die Etablierung doppelter Standards bezüglich des ökonomischen und kulturellen Kapitals³⁰⁶ statt. Diejenigen Schüler*innen, deren Eltern erfolgreich und wohlhabend sind, werden von dem Schulleiter anders bewertet als diejenigen, deren Eltern vergleichsweise nicht so erfolgreich sind. Hierbei ist erkennbar, dass diejenigen Schüler*innen, deren Eltern über hohes ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, durch den Schulleiter von den übrigen, als problematisch bewerteten, „Migrant*innen“ ausgenommen werden. In diesem Zusammenhang trifft der IP die Unterscheidung zwischen „statushohen“ und „statusniedrigen“ „Migrant*innen“. Die Visibilität als „Migrant*in“ bzw. der Stigmamarker „Migrationshintergrund“ hängt in der Bewertung des Schulleiters sowohl von der (zugeschriebenen) „Herkunft“ als auch von dem ökonomischen und kulturellen Kapital ab.

³⁰⁶ Bourdieu definiert die beiden Kapitalformen folgendermaßen: „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form. Wird Kapital von einzelnen Akteuren oder Gruppen privat und exklusiv angeeignet, so wird dadurch auch die Aneignung sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit möglich: Als vis insita ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital – als lex insita – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt. Auf das Kapital ist es zurückzuführen, daß die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftslebens, nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist“ (ebd. 2012b, 229). „Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus. (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken; Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht“ (ebd., 231).

Mit seinen Aussagen „Wenn schon Ausländer, dann muss er wirklich schon aus der Oberschicht kommen, ne? Oder Ärztekinder, der klassische Perser, da muss er aber schon wirklich aus diesem Bereich kommen“ weist der IP zudem darauf hin, dass Schüler*innen, deren (zugeschriebene) „Herkunft“ in den Augen des Schulleiters nicht der gewünschten Klientel „europäischer“ Migrant*innen entspricht, dieses „Defizit“ nur ausgleichen können, indem ihre Eltern in Bezug auf das ökonomische und kulturelle Kapital die erstgenannte Gruppe übertreffen müssen, um als gleichwertige Schüler*innen akzeptiert zu werden.

Herr Azar weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich, seiner Meinung nach, die Differenzlinien der bundesdeutschen Gesellschaft gewandelt haben. Er ist der Meinung, dass „Migrant*innen“ aus Europa, denen der christliche Glaube zugeschrieben wird, weniger von Ungleichbehandlung betroffen sind als Personen aus „Nordafrika, Araber oder Türke[n]“, denen eine muslimische Konfession zugeschrieben wird.³⁰⁷ Somit glaubt der IP an die Herstellung doppelter Standards in Bezug auf die kulturelle und religiöse „Herkunft“ bzw. der ebenjenen Zuschreibung bzw. Konstruktion von Menschen nach ebenjenen Merkmalen.

Der IP ist der Ansicht, dass Personen, die aufgrund zugeschriebener kultureller und religiöser Merkmale als „Ausländer“ konstruiert werden, obwohl sie sich selbst als Deutsche bezeichnen, aufgrund der Konstruktion doppelter Standards, im Vergleich zu „weißen“ Deutschen oder Personen, die in dem Kontinuum des „Othering“ als „weniger fremd“ markiert werden (wie beispielsweise christliche Italiener*innen oder Spanier*innen) die doppelte Leistung erbringen müssen, um als gleichwertige Personen akzeptiert zu werden.³⁰⁸

Herr Azar kritisiert hierbei, dass er als „Anderer“ konstruiert wird, obwohl er in seiner Selbstwahrnehmung ein deutscher Beamter ist. Seiner Ansicht nach, werden doppelte Standards herangezogen, um veränderte Personen zu bewerten. Falls die veränderten Personen trotzdem vergleichbare oder sogar bessere Leistungen erbringen, werden, so der IP, „Schwachstellen“ gesucht, um die ungleiche Behandlung nachträglich anhand von erfundenen Tatsachen legitimieren zu können.

Zu konstatieren ist, dass die Institution Schule dem Schulleiter von Herrn Azar aufgrund seiner herausgehobenen Position, die Möglichkeit bietet, seine persönlichen rassistisrelevanten Vorstellungen institutionell zu legitimieren, indem er sich auf das Recht beruft, Herrn Azar, trotz des bestehenden Gutachtens, erneut zu prüfen und seine Note

³⁰⁷ Wie bereits in Kapitel 7.3.6.2 dargestellt, stellt Shooman bezüglich der historischen Hierarchisierung von „Migrant*innen“ in der BRD entlang der zugeschriebenen oder faktischen Religionszugehörigkeit Folgendes fest: (...) bereits Anfang der 1980er Jahre wurde im bundesdeutschen Migrationsdiskurs Differenz verstärkt entlang der Kategorie Kultur erfasst und eine Hierarchie zwischen ‚kulturnahen‘ und ‚kulturfernen‘ Ausländern als Topos etabliert, der die Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus europäischen Ländern zumindest auf diskursiver Ebene nach und nach in die ‚Ingroup‘ eines abendländischen ‚Wir‘ aufsteigen ließ“ (ebd. 2014, 48).

³⁰⁸ Diese Erfahrung machen auch einige Interviewpartner*innen von Basit et al. (vgl. ebd. 2007, 285).

abzuwerten. In diesem Beispiel wird die Interdependenz zwischen individueller und institutioneller (rassistischer) Diskriminierung deutlich.

8.3.4 Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“

*Ich habe natürlich den Plus, (.) dass ich eine [lacht] Person aus [Nennung des Geburtslandes] und das ist natürlich eine Nation mit Sympathie, ne? (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 646-648) [...] „Und da kommen [von Schüler*innen, Anm.d.Verf.] natürlich so Sprüche, die ich nicht direkt abwerte, sondern versuche dann fachlich entgegen zu wirken. Meistens gelingt es, ne, aber zunächst könnte man manche Ansichten als rechtsradikal äh (.) einstufen (.) und von solchen Menschen, werde ich als, das ist auch normal [lacht] als [...] Fachlehrer auch angenommen und geschätzt (Z. 691-695) [...] Also, so von von von ähm (.) „Die Ausländer nehmen uns die Plätze weg.“ Oder, jetzt ist das aktuell ne? „Die wollen die Sozialsysteme, ne, nur die Kohle bekommen und so (.)“ (.) Äh, und dann sage ich natürlich, lache und sage: „Ey, ich bin auch Ausländer. [lacht] Aufpassen was du sagst [lacht]. Und einer hat gesagt: „Aber [Nennung eigenen Namens], Sie nicht. Sie sind nicht so einer!“ Also, es gibt so die einen Ausländer, die anderen Ausländer“ (Z. 704-709).*

Herr Tresto bewertet es als seinen persönlichen Vorteil, in einem bestimmten Staat geboren zu sein, weil dieses Land, seiner Meinung nach, von den in der BRD lebenden Menschen positiv bewertet wird. Der IP offenbart damit seine Internalisierung der Hierarchie der (zugeschriebenen) Herkünfte und ist sich sicher, dass er von seinen Mitmenschen positiv bewertet wird, während andere Personen, aufgrund ihrer (zugeschriebenen) „Herkunft“ von den bundesdeutschen Gesellschaftsmitgliedern negativ bewertet werden. Herr Tresto hat die Imagination der unterschiedlichen Wertigkeit (zugeschriebener) Herkünfte verinnerlicht und weiß um die gesellschaftlichen Vor- und Nachteile von Personen, die (nicht) ver-ändert werden bzw. auf dem Kontinuum des „Othering“ von der „weißen“ deutschen Mehrheitsbevölkerung als weniger „fremd“ und „anders“ konstruiert werden.

Vor dem Hintergrund seiner konkreten Erfahrungen, auch von Schüler*innen, deren „Ansichten als rechtsradikal (...) ein[zustufen“ sind, „als Fachlehrer (...) angenommen und geschätzt“ zu werden, betrachtet er seine (zugeschriebene) „Herkunft“ als Vorteil, die es ihm ermöglicht, auch von Menschen (scheinbar) akzeptiert zu werden, die rassismusrelevante Einstellungen gegenüber anderen Personen besitzen, die sie im Vergleich zu ihm als „fremder“ konstruieren. In seiner Bewertung der Schüler*innenäußerungen als „rechtsradikal“ wird deutlich, dass Herr Tresto die gesellschaftlich virulenten Distanzierungsmuster in Bezug

auf die Thematisierung von Rassismus(erfahrungen) in der bundesdeutschen Gesellschaft (vgl. Kapitel 1.5 und Kapitel 4.1) verinnerlicht hat.

Der Umstand, dass ihn seine Schüler*innen, die solche „rechtsradikale[n]“ Meinungen besitzen und diese in seinem Unterricht äußern, Herrn Tresto von den wahlweise als gefährliche bzw. illegitime Konkurrenten (vgl. Kapitel 6.2.3) und als Schmarotzer konstruierten „Ausländer“ exkludieren, stellt die rassismusrelevante Konstruktion doppelter Andersartigkeit dar. Der Versuch des IP, sich selbst als Teil der von seinen Schüler*innen als „fremd und andersartig“ konstruierten Gruppe der (von Erstgenannten kriminalisierten) „Ausländer“ zu verorten, scheitert, weil seine Schüler*innen die (zugeschriebene) „Herkunft“ und die charakterlichen Eigenschaften ihres Lehrers anders bewerten als die (zugeschriebene) „Herkunft“ aller übrigen „Ausländer“. Demnach konstruieren die Schüler*innen den IP als „guten Ausländer“, während alle anderen als „gefährliche Ausländer“ imaginiert werden. Diese rassismusrelevante Konstruktion doppelter Andersartigkeit ist funktional für die Ausrechterhaltung der rassismusrelevanten Wissensbestände der Schüler*innen, denn andernfalls müssten sie ebenjene überdenken (vgl. Kapitel 7.3.4). Indem die Schüler*innen ihren Lehrer „als guten Ausländer“ kategorisieren, können sie ihre rassismusrelevante Meinung, bezüglich allen anderen Personen, die sie als „Ausländer“ konstruieren, aufrechterhalten. Die Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“ des IP bewahrt somit seine Schüler*innen vor dem Hinterfragen ihres rassismusrelevanten Wissens.

Aber nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit eigenen rassismusrelevanten Wissensbeständen der Schüler*innen wird durch die Konstruktion doppelter „Andersartigkeit“ verhindert, zusätzlich erscheint die von dem IP empfundene Akzeptanz durch seine Schüler*innen als eine scheinbare und oberflächliche, weil Herr Tresto von ihnen, trotz seiner, mit positiven Eigenschaften belegten, (zugeschriebenen) „Herkunft“ als „Ausländer“ und demnach als eigentlich nicht Dazugehöriger konstruiert wird. Demnach ist seine Akzeptanz durch seine Schüler*innen keine selbstverständliche, sondern eine prekäre, weil er in einem ersten Schritt von seinen Schüler*innen ver-ändert wird, bevor er in einem zweiten Schritt eine doppelte Ver-änderung erfährt, die ihn von den übrigen „Ausländer*innen“ separiert.

8.3.5 Abwertung der Religion

Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? (.) Nur, wenn es zu einer Unterrichtseinheit kommt im [Nennung des 2. Faches]. (.) Dann bin ich aber auch sehr objektiv. (.) Ja, dann werden nur die Fakten, halt auf den Tisch gebracht ne? (.) Es gibt Mekka, es gibt so und so

viele Moslems und und so=so die 5 Säulen oder so. Ich halte das auf einer sehr klaren [haut mit der Hand auf den Tisch], und faktenorientierten (.) Linie, so wie es auch im Lehrbuch steht. Damit (..) mich auch keiner angreifen kann, so (.) „Ja, ich heiße Mehdi Azar (.) so dann können die Eltern kommen, und sagen: „Der erzählt die ganze Zeit über den Islam.“ Hier dieses und jene, Ja? (.) Da muss man aufpassen. Ja. Ich will da gar keine Probleme kriegen (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 667-674). [...] Letztes Mal auch, so (.) ne ganz lockere Stunde gehabt (.): „Herr Azar!“ Ich so: „Ja?“ „Sie heißen Mehdi“. Ich so: „Ja, so heiße ich.“ (.) „Sie kommen von woher?“ „Ich komme aus [Nennung des Geburtslandes] ursprünglich, meine Eltern.“ „Ja, super. Dann erzählen sie mal. Was für ne, ja, Religion haben sie denn?“ „Ich rede nicht sehr gerne. Aber ich bin Moslem.“ „Ah, ja, Moslem.“ Ja, dann habe ich denen halt sehr viel erzählt darüber. Oder überhaupt (..) das Heimatland, das fanden die super interessant. Ne? Dann habe ich denen viel erklärt und so und dann so: „Sind das alles Terroristen?“ Hab ich gesagt: „Nein, die Religion ist überhaupt nicht so. Es gibt natürlich Verrückte überall.“ (.) Das fanden die super spannend. Es sind so der Beitrag den (.) den wir geben können. Einfach ne? Die Deutschen haben manchmal keine Ahnung. Und die Schüler in der Welt da draußen, die haben überhaupt keinen Kontakt. Gerade hier [Nennung des Stadtteils]. Ne? Und die waren total fasziniert. Ne? Und dann so. Ne Schülerin so: „Was? Sie sind wirklich Moslem?“ So richtig erschrocken, ne? So (.): „Ja, wie stellst du dir denn einen vor?“ Ne? (.) „Ne, anders. (.) Sie sind doch voll nett.“ Pffffff (.) [zuckt mit den Schultern]: „Klar, Moslems sind doch auch nett.“ Also, dieses, dafür sind wir da. Das ist wichtig. Das wir auch hier (..) den Leuten, die da wenig Kontakt zu haben zu zeigen, wie (.) normal wir sind. Ob lustig oder nett oder wie auch immer ne? (...) Auf jeden Fall (..) (Z. 808-824).

Herr Azar schildert, dass er in der Schule von sich aus „das Thema Islam (...) kaum“ erwähnt. Er scheut sich davor, mit seinen Schüler*innen über den Islam zu sprechen. Falls dies im Rahmen seines Unterrichts allerdings notwendig erscheint, weil es das Curriculum vorsieht, ist der IP darauf bedacht „sehr objektiv (...) nur Fakten“ zu vermitteln. Statt zusätzlich sein eigenes religiöses Wissen für den Unterricht fruchtbar zu machen, weil sich der IP als gläubigen Muslim bezeichnet und die entsprechende religiöse Expertise besitzt, vermittelt er seinen mehrheitlich christlich sozialisierten Schüler*innen allein die Inhalte des Lehrbuchs. Darüber hinausgehende Informationen über den Islam vermittelt der Lehrer seinen Schüler*innen nicht und zwar, weil er befürchtet, „Probleme“ zu erhalten. Die Vorsicht von Herrn Azar basiert nicht etwa darauf, dass er durch seine Zurückhaltung vermeiden möchte,

den Schüler*innen falsches Wissen über den Islam beizubringen, sondern darauf, dass er befürchtet, aufgrund seiner Selbstidentifikation als Muslim Schwierigkeiten mit den „Eltern“ seiner Schüler*innen zu erhalten. Vor dem Hintergrund der monoreligiösen Imagination der deutschen Schule durch die mehrheitlich christlich sozialisierten Personen, die dort beschult werden bzw. die dort tätig sind (vgl. Kapitel 7.3.5) und des pauschalen Fundamentalismusverdachts gegenüber Muslim*innen,³⁰⁹ die ihren Glauben praktizieren bzw. jenen Personen, die für Muslim*innen gehalten werden, ist Herr Azar vom „stereotype threat“ (vgl. Kapitel 3.2) betroffen und möchte deshalb mit seinem Verhalten den rassismusrelevanten Stereotypen, die in der bundesdeutschen Gesellschaft virulent sind, entgegenwirken. Er ist sich dessen bewusst, dass die gängigen Stereotype Muslim*innen u.a. als nicht aufgeklärt, emotional und unbesonnen imaginieren; demgegenüber betont Herr Azar in dem Interview, durch seinen zweimaligen Hinweis auf seine faktenbasierte Unterrichtsgestaltung, seine eigene Rationalität. Dadurch versucht er, sich selbst von den gängigen Stereotypen über Muslim*innen abzugrenzen.

Dadurch, dass er sich selbst von diesen Stereotypen abzugrenzen versucht, ist er bestrebt, seine Schüler*innen in Bezug auf ihr antimuslimisches Wissen zu sensibilisieren. Er versteht sich als „change agent“ und nimmt sich deshalb sehr viel Zeit, um alle Fragen seiner Schüler*innen über den Islam zu beantworten.³¹⁰

In der Schilderung von Herrn Azar wird der begrenzte Spielraum deutlich, als Einzelperson gegen tradierte antimuslimische Diskurse³¹¹ der bundesdeutschen Gesellschaft vorzugehen, die sich selbst als „weiß“-christlich-jüdisch imaginiert³¹² und die Essentialisierung von Menschen betreibt, die sich selbst als Muslime betrachten bzw. als Muslime konstruiert werden.³¹³ Dadurch, dass Herr Azar seine eigene Normalität betont bzw. betonen muss, um gegen die gesellschaftliche „Besonderung“ muslimischer Menschen bzw. gegen die schulische „Besonderung“ muslimischer Lehrer*innen bzw. Lehrer*innen die für

³⁰⁹ Diesbezüglich merkt Spielhaus an: „Terroristische Anschläge wirken als diskursive Ereignisse lange nach und führen zu einer nachhaltigen Veränderung in der Fremd- und Selbstwahrnehmung von aus muslimischen Ländern stammenden und sich dem Islam verbunden fühlenden Menschen“ (ebd. 2011, 177). In der Studie von Basit et al. schildert eine angehende Lehrerin, die negativen Auswirkungen der Anschläge des 11. September 2001 auf das Leben gläubiger Muslim*innen.

³¹⁰ Herr Azar ist der Ansicht, dass der fehlende Kontakt zu muslimischen Personen eine Ursache dafür ist, dass seine Schüler*innen rassismusrelevante Wissensbestände über ebenjene Personen besitzen. Zur Kritik an der Kontakthypothese siehe Kapitel 7.3.4.

³¹¹ Bezüglich der tradierten „Gleichsetzung von Islam und Gewalt“ in Europa seit dem „elften Jahrhundert“ siehe Miles (1992, 28f.).

³¹² Zur Kritik an dieser Imagination siehe Bruckstein-Çoruh (2010, o.S.).

³¹³ Diesbezüglich merkt Spielhaus (2011, 179f.) in Anlehnung an Butler (2001) an: „Allerdings kann das (...) Subjekt den Diskurs nicht gänzlich verändern. Es wurde nun Teil davon und stärkt ihn und seine dominanten Begrifflichkeiten (...). Mit der Opposition gegen die Unterordnung, wiederhole das Subjekt Butler zufolge seine eigene Unterwerfung“.

Muslim*innen gehalten werden, anzugehen, (re)produziert er ebenjene „Besonderung“, weil Personen, die als selbstverständlicher Teil der Norm gelten, ihre Normalität nicht betonen müssen.

8.3.6 Abwertung der Sprache

In Anlehnung an Kapitel 7.3.6 werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels die folgenden drei rassismusrelevanten Sachverhalte bezüglich der Sprache vorgestellt und analysiert: (1) der Vorwurf mangelnder Sprachkenntnisse (vgl. Kapitel 8.3.6.1); (2) die Forderung nach Sprachverboten und die Konstruktion von Sprachhierarchien (vgl. Kapitel 8.3.6.2) sowie (3) der Umgang mit Akzentsprachigkeit (vgl. Kapitel 8.3.6.3).

8.3.6.1 Vorwurf mangelnder Sprachkenntnisse

Ich bin Muttersprachler und die Tatsache, dass ich mein erstes Fach nicht als Fremdsprache erlernt habe, war nicht ein Vorteil, sondern ein Nachteil (.) ja? Also sie haben mir unterstellt, (.) sie haben mir gesagt, ähm: „Sie haben das schwieriger als andere, weil Sie das erste Fach nie als Fremdsprache gelernt haben. Deswegen überfordern Sie die neu=die Anfänger.“ Verstehst du, was ich meine [lacht]. Und nachher habe ich ihr [der Kernseminarleiterin, Anm.d.Verf.] gesagt, äh: „Also, damit unterstellen Sie=höre ich es richtig? Sie stellen in Frage das Konzept des Goethe-Instituts, weil da können, dürfen nur Muttersprachler unterrichten. (.) Also sind Muttersprachler besser für den Fremdsprachenunterricht oder schlechter? Sagen Sie es mir.“ Ja und nach dieser Diskussion hat sich dann erledigt, ne? Aber da kann man auch mal sehen, wo (.) vielleicht man den angeblichen Vorteil in=zum=zum Nachteil umgedeutet wurde, ne? (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 459-468).

Herr Tresto unterrichtet eine Sprache in der Schule, die er als „Muttersprache“ gelernt und die er in der Universität in Deutschland im Rahmen der Lehramtsausbildung studiert hat. Er schildert eine Begebenheit, die sich im Referendariat mit seiner Kernseminarleiterin in ebenjenem Fach zugetragen hat. Die Ausbilderin betrachtet seiner muttersprachlichen Fähigkeiten, im Sinne des umgekehrten „native-speakerism“ (vgl. Kapitel 7.3.6.3), nicht als Vorteil für ihn und seine Lerner*innen, sondern wirft ihm, aufgrund der muttersprachlichen Beherrschung des Faches, vor, seine Schüler*innen zu überfordern. Der Vorwurf der Überforderung der Schüler*innen wurde in den ersten beiden Unterrichtsbesuchen von der Kernseminarleiterin vorgebracht und dementsprechend schlecht wurden diese Besuche benotet.

Rassismusrelevant ist in dieser Schilderung die Ursachenbenennung der Kernseminarleiterin, denn sie ver-ändert Herrn Tresto, indem sie ihm die Überforderung seiner Schüler*innen, aufgrund der muttersprachlichen Beherrschung seines Unterrichtsfaches vorwirft. Die Kernseminarleiterin hätte ebenso die folgende Begründung für die Überforderung der Schüler*innen finden können: „Weil sie Novize sind, überfordern sie ihre Schüler*innen im erste Fach. Bitte reduzieren Sie ihre Ansprüche“. Aber diese Begründung hat die Ausbilderin nicht vorgebracht. Stattdessen ver-ändert sie Herrn Tresto in rassismusrelevantem Sinne als „anderssprachiger-Muttersprachler“ und leitet vor diesem Hintergrund negative Folgen, die sich hieraus für seine Schüler*innen ergeben, ab. Die sprachlichen Fähigkeiten von Herrn Tresto nimmt die Kernseminarleiterin als Anlass, um im Sinne eines umgekehrten „native-speakerism“ den IP rassistisch zu diskriminieren. Denn sie konstruiert Herrn Tresto – aufgrund seiner muttersprachlichen Fähigkeiten – als „Fremd- und Andersartig“, während die übrigen Referendar*innen, deren Muttersprache Deutsch ist, von ihr als Norm imaginiert werden. Herr Tresto weicht somit, in den Augen der Kernseminarleiterin, von ihrer selbst konstruierten Norm ab. Er kann demnach nicht dieselben fachlichen Erfolge bei den Schüler*innen erzielen wie die angehenden Lehrer*innen, die keine Muttersprachler*innen in dem betreffenden Fach sind.

In seiner Reaktion auf diesen Vorwurf argumentiert Herr Tresto mit dem gesellschaftlich verankerten Konzept des „native-speakerism“, um sich gegen den Vorwurf zur Wehr zu setzen, seine Schüler*innen zu überfordern. Mithilfe der Übertragung der Anschuldigung der Kernseminarleiterin auf das Konzept des Goethe Instituts als die zentrale deutsche Sprachlerninstitutionen weltweit, die damit wirbt, dass ihre Lehrer*innen „muttersprachliche Kompetenz[en]“ (vgl. Goethe Institut o.J., o.S.) besitzen, gelingt es ihm, die Vorhaltung seiner Ausbilderin zu entkräften.

Zu konstatieren ist, dass beide Strategien, sowohl der Vorwurf der Überforderung der Schüler*innen aufgrund der Ver-änderung des IP als auch die Zuwehrsetzung von Herrn Tresto mithilfe des Konzepts des „native-speakerism“ rassismusrelevant sind, wobei zusätzlich angemerkt werden muss, dass die Kernseminarleiterin qua (zugeschriebener) „Herkunft“ und beruflicher Position über mehr gesellschaftliche Macht verfügt als der IP.

8.3.6.2 Sprachverbote und Sprachhierarchien

Es wurde [Nennung einer Sprache] gesprochen und jemand kam ins Lehrerzimmer und hat direkt, das erste was er: „Hier wird Deutsch gesprochen!“ (..) Also, ähm im Grunde (.) auch ne Abwertung, äh dieser Sprache, weil ich (.) äh das eigentlich a hört sich das schön an und b

auch als (.) äh ja Bereicherung empfinde, weil (.) im Grunde diese Kollegen ja auch nochmal verdeutlichen oder jetzt nochmal trainieren diese Sprache zu sprechen. (.) Zumal eine von dieser Person, von dieser, von dieser Kollegen äh nicht Muttersprachler diese Sprache spricht (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 513-518).

Herr Yilmaz schildert eine Begebenheit, die sich im Lehrer*innenzimmer zugetragen hat und in der zwei Kolleg*innen sich in einer anderen Sprache als die Deutsche unterhalten haben. Die hinzukommende und nicht am Gespräch beteiligte Lehrkraft fordert die beiden Kolleg*innen auf, im Lehrer*innenzimmer Deutsch zu sprechen. Obwohl die hinzugekommene Lehrkraft gar nicht am Gespräch beteiligt ist, möchte sie den monolingualen Habitus (vgl. Kapitel 7.3.6.3) der Institution Schule durchsetzen und besteht darauf, dass die beiden anderen Lehrer*innen aufhören sollen, sich in der nicht-deutschen Sprache zu verständigen. Im Sinne des (Neo)linguizismus (vgl. Kapitel 7.3.6.1) verordnet die hinzugekommene Lehrkraft den anderen beiden Lehrer*innen ein Sprachverbot und etabliert zugleich eine sprachliche Hierarchie, indem sie Deutsch als „legitime Sprache“ und die vormalig gesprochene Sprache als „illegitime Sprache“ konstruiert (vgl. Kapitel 7.3.6.2).

Die Reaktion von Herrn Yilmaz deutet darauf hin, dass er die Praktik der hinzugekommenen Lehrkraft zum einen vor dem Hintergrund ästhetischer Maßstäbe und zum anderen aufgrund von Nützlichkeitsabwägungen im Sinne der Spracherlernung kritisiert.

8.3.6.3 Akzentsprachigkeit

Ja, die Sprache war (.) ein Thema, aber immer indirekt angesprochen (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 350). [...] Und, also es war immer die Sache, sie [Fachleiterin des zweiten Faches] war unsicher, ob ich, ähm, (.) gut moderieren konnte eine Diskussion in der Schule, ne? [...] Die Unterstellung war: „Ich möchte sehen, ob Sie das schaffen, das zu moderieren, deswegen bitte eine klassische Stunde“ [...] (Z. 352-356). [...] Und irgendwann kam: „Ja, weil (.), ob die Schüler mich verstehen würden?“ Und irgendwann in einem Nachgespräch mit der Hauptseminarleiterin, habe ich gesagt: „Moment mal, ähm (.) ist überhaupt (.) mein (.) Deutsch ein Problem für Sie?“ (.) Und da hat sie es verneint: „Natürlich, nein, nein, nein“ (Z. 356-360). [...] Also, ich habe auch ausgeführt, dass ich die [...] Prüfung [...], für das Studieren an der Uni mit einer Sehr Gut, ne, absolviert hatte und, dass mein Deutsch sollte ausreichend sein, wenn ich das ganze Studium hier in Deutschland gemacht hatte. [...] Also, es war vor allem wirklich am Anfang ein Problem, eine Vorverurteilung (Z. 365-369). [...] ich hatte natürlich, also ich hatte (.) sehr offenen Unterrichtformen. Ich dachte, [...] das ist

das, was wir machen sollten, also so Stationenlernen oder [...] Gruppenarbeit beziehungsweise, ne, kooperative Lernformen und so weiter (Z. 392-396). [...] immer wieder hat sie gesagt: „Ich möchte [...] Sie sehen, wenn Sie moderieren; wenn Sie Fragen stellen“. [...] Und trotzdem [...] es war ihr nicht gut genug. Und dann habe ich gesagt: „Ja, was ist denn nicht gut genug, ne?“ Also an sich direkt: „Ihre Aussprache“ zum Beispiel, das war nie so direkt, ne? Und dann habe ich [...] direkt offensiv gesprochen: „Ist mein Deutsch für Sie gut genug?“ Ne? „Also, ich glaube die die Schüler verstehen mich schon.“ [...] Also, das Thema Sprache war, auch, also ich fand das etwas subtiler durch den, durch die (..) äh durch den Vorwand oder durch die Aufgabe, ich sollte mehr moderieren. Ja? Also (Z. 397-405). [...] vielleicht anders als bei anderen, ne, meine Stunden sollten mehr lehrerzentriert sein und was ich lernte, immer wieder in den Seminaren war, weg von der Lehrerzentrierung, ne? (Z. 406-408). [...] Und, ähm irgendwann habe ich das mitbekommen, dann habe ich lehrerzentrierte Stunden (..) gemacht [...] danach [...] hat sich erledigt (Z. 414-416).

Herr Tresto spricht Deutsch mit einem Akzent und legt dar, dass seine Ausbilder*innen im Referendariat seine „Sprache“ „immer indirekt angesprochen“ haben. Dadurch wurde die sprachliche Kompetenz des IP, aufgrund seiner Akzentsprachigkeit, fortwährend als deviant konstruiert und deshalb in Frage gestellt.

Die Folge der Defizitorientierung der Ausbilder*innen in Bezug auf die Sprachkompetenz und die Akzentsprachigkeit des IP war, dass Herrn Tresto vorgeworfen wurde, dass seine Schüler*innen ihn nicht verstünden. Diese Aussage seiner Fachleiterin im zweiten Fach bewertet Herr Tresto als „Unterstellung“, was suggeriert, dass er der Meinung ist, dass ihn seine Schüler*innen sehr wohl verstanden haben. Bemerkenswert ist, dass die negative Bewertung seiner angeblich mangelnden Ausdrucksfähigkeit aufgrund seiner Akzentsprachigkeit im Deutschen nicht von den primär „Betroffenen“, seinen Schüler*innen, sondern von den sekundär „Betroffenen“, seinen Ausbilder*innen, vorgebracht wird, die glauben, dass Erstgenannte den IP nicht verstünden. Um diese „Vorverurteilung“ zu entkräften, beruft sich Herr Tresto auf seine universitäre Ausbildung in Deutschland, die er erfolgreich absolviert hat. Die erfolgreich bestandene Prüfung des Ersten Staatsexamens betrachtet er als Nachweis, sich im Deutschen verständigen zu können.

Dass sich die Schüler*innen nicht über die Akzentsprachigkeit des IP beklagen und Herr Tresto seine universitäre Laufbahn in Deutschland erfolgreich absolviert hat, überzeugte die Ausbilder*innen nicht, davon auszugehen, dass der IP von seinen Schüler*innen verstanden wird. Vielmehr imaginieren die Ausbilder*innen ihre Einschätzung als entscheidend für die

Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten von Herrn Tresto. Damit einher geht zudem die defizitorientierte Perspektive in Bezug auf die Akzentsprachigkeit von Personen im Deutschen, weil der Akzent des Lehrers, laut den Ausbilder*innen zu der Schwierigkeit in der Durchführung des Unterrichts führte. Um festzustellen, ob er trotz seines Akzents von seinen Schüler*innen verstanden wird und in der Lage ist, guten Unterricht durchzuführen, verlangten die Fachleiter von ihm, sich von ihnen im Seminar dargestellten und für die Unterrichtsgestaltung präferierten schüler*innenzentrierten Unterrichtsmethoden³¹⁴ (z.B. Projektarbeit) und kooperativen Sozialformen³¹⁵ (z.B. Partnerarbeit und Gruppenarbeit) zu distanzieren und stattdessen, entgegen der im Seminar vermittelten Unterrichtsprinzipien, einen lehrer*innenzentrierten Unterricht durchzuführen.³¹⁶ Demnach führen die (neo)linguizistischen Vorstellungen (vgl. Kapitel 7.3.6.1) der Ausbilder*innen dazu, die eigenen Vorgaben bezüglich eines guten Unterrichts, in Bezug auf den IP, zu revidieren, während für die übrigen Referendar*innen, die akzentfrei Deutsch sprachen, die im Seminar vorgestellten Unterrichtsprinzipien Gültigkeit besaßen. Die sprachliche Veränderung des IP führte deshalb zur Etablierung doppelter Standards (vgl. Kapitel 7.3.3 und 8.3.3) in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -bewertung.

Der Vorwurf, dass aufgrund seiner Akzentsprachigkeit die Schüler*innen den IP nicht verstünden, führt soweit, dass didaktische Prinzipien der Offenheit bzw. der Anwendung offener Lernformen, die den Lehrer*innen als Moderator*innen von Unterricht favorisieren und die Schüler*innenaktivitäten in den Fokus des Unterrichts rücken (vgl. Klippert 2002), von den Ausbilder*innen ad acta gelegt werden. Im Gegensatz zu dem im Seminar vermitteltem Wissen und der Forderung nach offenen Lernformen, muss der IP lehrer*innenzentrierten Unterricht durchführen. Die Ausbilder*innen konstruieren somit eine Differenz zwischen den theoretischen Anforderungen und den praktisch zu überprüfenden Sachverhalten bezüglich der Unterrichtspraxis.

³¹⁴ Meyer definiert Unterrichtsmethoden folgendermaßen: „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen sich die Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule aneignen“ (ebd. 2002, 1).

³¹⁵ Sozialformen werden von Meyer wie folgt definiert: „Sozialformen regeln die Art und Weise, in der Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler im Unterricht miteinander kooperieren“. Meyer unterscheidet die folgenden Sozialformen voneinander: „Frontalunterricht (auch Klassen- oder Plenumunterricht); Gruppenunterricht; Partnerarbeit (auch: Tandemarbeit); Einzelarbeit (auch Still- oder Alleinarbeit genannt“ (ebd. 2002, 5).

³¹⁶ Die Abkehr von lehrer*innenzentrierten hin zu schüler*innenzentrierten Unterrichtsformen hat u.a. ihre Ursache in der Erkenntnis der Bildungswissenschaften, dass für nur zehn Prozent aller Schüler*innen eine solche Form des Lernens ideal ist, während die Mehrheit der Lernenden praktisch-partizipative und kooperative Lernformen benötigen, um die Unterrichtsinhalte nachzuvollziehen (vgl. Klippert 2002, 25f.).

Schließlich stellt sich Herr Tresto auf die geänderten Vorgaben seiner Ausbilder*innen ein und führt „lehrerzentrierte Stunden“ durch und schließt das Referendariat erfolgreich ab.

8.3.7 Direkte (rassistische) Diskriminierung³¹⁷

Also, da war noch ein Erlebnis zu Beginn ähm (.) der Klassenfahrt mit meinem Kollegen, wo ich mit einer Schülern gesprochen habe und ein Kollege (.) ähm (.) dann im Grunde gesagt hat, als ich die Schülerin gefragt habe, was äh sie denn in Zukunft machen möchte (.) beruflich (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 702-705). [...] sie hat irgendwas gesagt. Daran kann ich mich jetzt auch gar nicht mehr erinnern. Äh, er [der Kollege, Anm.d.Verf.] daraufhin aber gesagt hat: „Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?“ Ne? (.) In dem Moment war das für mich natürlich etwas irritierend, weil ich äh das nicht so ganz zuordnen konnte; welchen Hintergrund das Ganze hat. (.) Ähm, mit ihm auch nochmal drüber gesprochen, warum er das in Anwesenheit der Schülerin gesagt hat. Ich glaube die Schülerin konnte das nicht so ganz zuordnen, was damit ohnehin gemeint war. Sie ist dann auch direkt gegangen, aber (.) ich habe mich in dem Moment halt irgendwie auch (.) ähm äh, puf, (.) ja, so komisch gefühlt, weil ich äh, ne, etwas irritiert war, weil ich mit so einer Antwort auch nicht gerechnet habe. Im Nachhinein hat er sich dann halt entschuldigt. (.) Und hat dann halt auch gesagt, dass das nicht so böse gemeint war, sondern einfach nur ein Scherz. Und ich dann natürlich entsprechend damit umgegangen bin und (.) wir uns äh dann letztendlich (.) ja geeinigt haben, vertragen haben. Ich meine letztendlich ging es mir halt auch nur primär darum, dass er das in Anwesenheit der Schülerin gemacht hat und ich das Ganze nicht zuordnen konnte. Ne? Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (.) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (.) seitens des Kollegen? (Z. 706-722). [...] Nach dem Motto: Dieser Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte ist als Kameltreiber zu bezeichnen. So habe ich mich äh, in dem Moment gefühlt. (.) So nach dem Motto: Bin ich jetzt wirklich ein gleichwertiger Kollege (.) in dem Sinne? (Z. 727-730). [...] Und (.) als er sich auch entschuldigt hat: „Es war nicht so

³¹⁷ Bezüglich dieser Form von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen werden drei Beispiele von drei unterschiedlichen IP angeführt, weil die Dokumentation und Analyse möglichst unterschiedlicher Erfahrungen der IP für die Untersuchung der vierten Forschungsfrage entscheidend ist. Die Dokumentation und Analyse unterschiedlicher diskriminierungs- und rassismusrelevanter Sachverhalte der IP, die im Fragebogen angegeben haben, ebensolche Erfahrungen nicht gemacht zu haben, wird im Zuge der Analyse der vierten Forschungsfrage genutzt, um die Ursachen des unterschiedlichen Antwortverhaltens zu ermitteln. Um in der vierten Forschungsfrage möglichst auf alle IP eingehen zu können, werden nachfolgend die Interviewpassagen von Herrn Yilmaz, Frau Hakh und von Frau Sokola dargestellt und analysiert. Die Entscheidung, die Schilderungen von Frau Hakh und Frau Sokola in diesem Kontext zu berücksichtigen, wurde getroffen, weil beide IP keine übrigen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht haben bzw. diese im Interview nicht geäußert haben.

gemeint“ war das auch in Ordnung. Aber in dem Moment hat man sich natürlich so: „Was, was will der denn jetzt (.) hää‘ ,ne, ,sind wir im falschen Film?“ (Z. 749-751).

Herr Yilmaz berichtet über eine direkte rassismusrelevante Beleidigung durch einen „weißen“ deutschen Kollegen während einer Klassenfahrt, die er „irritierend“ fand und die er, u.a. aufgrund des zusammenhanglosen Charakters der Äußerung „nicht so ganz zuordnen“ konnte. Während eines Gesprächs mit einer Schüler*in „of Color“, in dem es um ihre Berufswahl ging, kommt der „weiße“ deutsche Kollege hinzu und sagt: „Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?“ Diese Aussage ist rassistisch, weil dadurch beide Personen „of Color“, Herr Yilmaz und die Schülerin, ver-ändert werden, indem der Kollege ihnen einen Beruf zuordnet, der nicht in Deutschland oder Europa ausgeübt wird, sondern im Nahen Osten, in Teilen Asiens und Afrikas. Der Kollege verortet beide Personen „of Color“ somit nicht in Deutschland, sondern in einer anderen Weltgegend. Der rassismusrelevante Subtext dieser Aussage lautet: „Eure (von mir zugeschriebene) „Herkunft“ könnt ihr nicht abschütteln. Ihr seid und werdet keine Deutschen, wie ich einer bin.“

Außerdem ist diese Äußerung klassistisch,³¹⁸ weil der Subtext dieser Aussage bezüglich Herrn Yilmaz folgendermaßen lautet: „Du denkst, dass du Lehrer bist, aber in meinen Augen bist und bleibst du nichts weiter als ein Kameltreiber.“ In Bezug auf die Schülerin lautet der Subtext dieser Äußerung folgendermaßen: „Glaube bloß nicht, dass du Karriere machen kannst. Du bist und bleibst eine Kameltreiberin. Deine beruflichen Perspektiven sind determiniert bzw. überschaubar.“ Der Kollege berücksichtigt in seiner Äußerung über Herrn Yilmaz dessen akademische Ausbildung nicht und teilt ihm stattdessen einen Beruf zu, der im deutschen Kontext, wenig Prestige genießt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Kollege Herrn Yilmaz unbewusst, aufgrund seines rassismusrelevanten Wissens, einen Beruf zuordnet, der nicht akademisch ist und der, in seinen Augen, in der Hierarchie der Berufe unterhalb des Lehrer*innenberufs steht.

Mit dieser Aussage unterschichtet der Kollege Herrn Yilmaz diskursiv. Zwar sind sich Herr Yilmaz und sein Kollege in Bezug auf ihre Ausbildung und ihren Verdienst gleichgestellt, aber weil der „weiße“ deutsche Kollege bisher keine*n Lehrer*in „of Color“ kennengelernt hat,³¹⁹ ordnet er Herrn Yilmaz nicht einen akademischen Beruf zu, sondern unterschichtet ihn,

³¹⁸ „Der Begriff Klassismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status. Dies kann auf individueller, institutioneller oder auch kultureller Ebene stattfinden“ (IDA e.V. o.J., o.S).

³¹⁹ Die Ursache hierfür ist „der Arbeitsmarkt“, der durch formelle und „informelle Mechanismen (...) ethnizitätsspezifisch segregiert“ (Erel 2012, 112) ist.

indem er ihm einen, in seinen Augen, statusniedrigen Beruf zuordnet.³²⁰ Für diese Zuordnung ist die Ver-änderung von Herrn Yilmaz verantwortlich.³²¹ Durch diese verbalisierte Unterschichtung von Herrn Yilmaz möchte der Kollege, die, aus seiner rassismusrelevanten Sicht, ins Wanken geratene, bis heute gültige Realität einer Gesellschaft, in der die akademisch gebildete „weiße“ deutsche Bevölkerung keine Konkurrenz durch universitär ausgebildete Menschen „of Color“ befürchten muss, wiederherstellen.

Nachdem Herr Yilmaz den Kollegen zur Rede stellt, beruft sich dieser darauf, einen Witz gemacht und „es (...) nicht so gemeint“ zu haben. Dies erschwert Herrn Yilmaz den Nachvollzug der Rassismus- und Klassismusrelevanz dieser Äußerung. Der IP kann diese Erfahrung nicht einordnen, weil das Label „Witz“ dazu führt, die grundlegende Rassismus- und Klassismusrelevanz dieser Äußerung zu verharmlosen und zu verschleiern (vgl. Kapitel 8.3.2). Zwar spricht Herr Yilmaz davon, dass sich der Kollege „entschuldigt hat“. Doch von einer ernsthaften und ernstgemeinten Entschuldigung kann nicht die Rede sein, weil der „weiße“ deutsche Kollege die Rassismus- und Klassismusrelevanz seiner Äußerung nicht erkennt bzw. nicht erkennen möchte. Er wiegelt ab und labelt seine Äußerung als „Witz“. Zudem „entschuldigt“ er sich nur bei Herrn Yilmaz und nicht bei der Schüler*in, die er ebenfalls rassistisch beleidigt und klassistisch diskriminiert hat.

Besondere Bedeutung für Herrn Yilmaz kommt dem Umstand zu, dass der Kollege „das in Anwesenheit der Schülerin gemacht hat“. Somit nimmt Herr Yilmaz die Äußerung seines Kollegen als „Statusdegradierung“ (vgl. Kapitel 7.3.2) wahr, in dessen Rahmen er durch seinen Kollegen, in der Öffentlichkeit (im Beisein der Schülerin) von seinem „Platz in der legitimen Ordnung entfernt“ wurde. In einem zweiten Schritt wurde ihm von dem Kollegen „eine neue, schlechtere Position zu[gewiesen]“ (Kuch/Herrmann 2007, 203). Um diese Statusdegradierung zu bewerkstelligen, sprach der Kollege gewissermaßen „nicht in erster Linie als Individuum (...), sondern mit der Stimme von Dritten“ (ebd., 199), die auf der Tatsache der Unterschichtung von Menschen „of Color“ in der BRD und dem rassismusrelevanten Wissen über ebenjene Personen basiert und mit dessen Hilfe er sich als „eigentlicher“ Lehrer imaginiert, während er Herrn Yilmaz als „Kameltreiber“ konstruiert.

³²⁰ Ha merkt diesbezüglich Folgendes an: „Auch die Elite der Marginalisierten bleibt vom weißen Blick abhängig, der sie kategorisiert“ (ebd. 2012, 93).

³²¹ Die Interdependenz von Rassismus und Klassismus wird von Miles folgendermaßen beschrieben: „Der Rassismus legitimierte nicht einfach die Ausbeutung, sondern wichtiger noch, konstruierte die soziale Welt so, daß eine bestimmte Bevölkerung als arbeitende Klasse gekennzeichnet wurde. (...) Der gesellschaftlich determinierte Prozeß der Klassenformierung wurde durch Rassekonstruktion überdeterminiert“, sodass „Menschen auf die verschiedenen Bereiche in der Hierarchie der ökonomischen Verhältnisse aufgeteilt werden“ (ebd. 1992, 138f.).

In der gesamten Schilderung wird deutlich, dass Herr Yilmaz diese Bemerkung nicht einordnen kann und sehr irritiert darüber ist. Seine Unsicherheit über die Rassismusrelevanz dieser Äußerung wird in seinen Fragen deutlich, die einen selbstreflexiven Charakter besitzen: „Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (.) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (.) seitens des Kollegen?“ Die Ursache seiner Unsicherheit im Hinblick auf die Einordnung der Aussage des Kollegen basiert darauf, dass Herr Yilmaz die gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung rassismusrelevanter Sachverhalte (vgl. Kapitel 1.5) internalisiert hat, sodass diese in seiner Analyse wirkmächtig sind und dazu führen, dass er die Äußerung des Kollegen in den Rechtsextremismus einordnet („rechte Hintergedanken“) und dadurch die Existenz rassismusrelevanten Wissens bei Personen, die der „gesellschaftlichen Mitte“ angehören bzw. sich selbst dort verorten (wie beispielsweise Lehrer*innen) quasi ausschließt.

Im Nachgang der Äußerung des Kollegen ist sich der IP unsicher über seinen eigenen Status als Lehrer, weil er sich selbst fragt: „Bin ich jetzt ein gleichwertiger Kollege in dem Sinne?“ Die Unsicherheit rührt daher, dass er in seinem Selbstverständnis alle Anforderungen erfüllt, ein „gleichwertiger Kollege“ zu sein, doch in der Fremdwahrnehmung wird er ver-ändert und diesbezüglich konstruiert.

Mich hat nur eine einzige Situation einmal berührt, bei der ich wirklich sagen würde: „Das war diskriminierend.“ Da war ich drei Wochen an dieser Schule und hatte (.) äh Pausenaufsicht und habe einen Schüler dabei ähm erwischt wie er rauchte. Und ähm (...) wollte mit ihm dann zur Abteilungsleitung gehen und äh ja, das Problem war, dass dieser Schüler sagte: „Was willst du denn von mir?“ Also, ich war gerade drei Wochen da. Ich hatte noch keinen Ruf an dieser Schule (lacht). Und ähm (..) äh habe ihm gesagt: „Ich möchte von dir wissen, wie du heißt und was deine Klasse ist, weil ich möchte mir dir jetzt zur Abteilungsleitung gehen, weil (.) hier du geraucht hast.“ Und dann meinte er, wiederholte: „Was willst du denn von mir?“ Und dann „Geh doch dorthin zurück, wo du hergekommen bist“ (..) und ähm (.) ich, i=äh=d=ich glaube zu, gespürt zu haben (Interview Zahra Hakh, IZH, Z. 814-824), [...] dass da durchaus ein aggressiv, hasserfüllter Unterton war. Und ähm, das, das das hat mich getroffen. Also, das war, das ist nicht an mir vorbeigegangen. Und dann ist dieser Schüler weggerannt. (.) Und ich war drei Wochen da. Ich kannte keinen einzigen Schüler. Ich wusste nicht, welche Jahrgangsstufe. Dann standen da 20 andere Schüler noch um mich herum. Ich habe gesagt: „Ihr sagt mir jetzt sofort, wer das ist.“ Die haben natürlich dichtgehalten. (...) Und dann war die Pause vorbei. Ja, und jetzt? (.) (Z. 826-

831). [...] Und habe (.) ähm, (.) der Klasse in der ich Unterricht hatte, eine Aufgabe gegeben. (.) Bin zum Abteilungsleiter und habe gesagt: „Das und das ist passiert und ich werde herauskriegen, welcher Schüler das ist.“ (.) Und dann bin ich durch jede einzelne Klasse, (.) denn ich wusste ja, wie er aussieht. (.) Und dann habe ich mir den Schüler geholt und hatte ihn dann. (.) Und bin dann damit direkt zu unserer Schulleiterin. (.) Hab ähm ihr gesagt: „Dieses und jenes. Das und das hat der Schüler gemacht.“ (.) Den hat sie sich ordentlich zur Brust genommen. Hat ihn sofort vom Unterricht suspendiert und der hat zwei Wochen (.) ähm Schulverbot bekommen. Also, ist vom Unterricht suspendiert worden und musste danach nochmal zu einem Gespräch mit mir oder ähm oder wurde eingeladen mit seiner Mutter zu einem Gespräch. (.) Und hat sich dort entschuldigt bei mir (Z. 836-846).

Frau Hakh schildert eine Begebenheit, die sie als „diskriminierend“ bezeichnet und die sie „berührt“ hat. Die Situation hat sich zu Beginn ihres Referendariats zugetragen. Sie hat einen rauchenden Schüler gesehen und ihn gebeten, ihr seinen Namen und seine Klasse mitzuteilen. Der rauchende Schüler weiß um die Folgen seiner Tat. Statt ihr die gewünschte Informationen zu seiner Person zu geben, wendet er sich Frau Hakh mit einer rassismusrelevanten Äußerung zu, in dem er Frau Hakh ver-ändert und als „Fremde“ und „Andere“ konstruiert. Neben dem „Othering“ der Referendarin „of Color“ und der Konstruktion seiner selbst als „weiß“ und deutsch, beinhaltet seine Aussage eine Handlungsaufforderung an die Referendarin „of Color“, das hiesige „weiß“-deutsch imaginierte Land zu verlassen. Durch die status-unangemessene Aussage (vgl. Kapitel 7.3.7) verortet sich der Schüler selbst in der Position des Zentrums, während er Frau Hakh „an eine[n] minderwertigen, prekären Ort im Sozialen positioniert“ (Kuch/Herrmann 2007, 192).

Damit konstruiert der Schüler Personen, die rechtmäßig „hierher“ gehören und berechtigt sind, in Deutschland zu leben und separiert diese Personengruppe von „Anderen“, die woanders hingehören und deshalb Deutschland verlassen sollen.

Der Subtext seiner Aussage lautet: „Von dir, Fremden, lasse ich mir gar nicht sagen. Du gehörst hier nicht her. Verlasse Deutschland und geh dorthin zurück, wo du herkommst!“ Der Schüler schreibt Frau Hakh eine ausländische „Herkunft“ zu und damit einher geht seine Weigerung, sie als Autoritätsperson zu akzeptieren. Mit seiner Äußerung kehrt der Schüler die geltende Hierarchie zwischen Referendarin und Schüler in sein Gegenteil um und verdeutlicht Frau Hakh, dass er ihre Autorität nicht akzeptiert. Denn während ein*e Schüler*in im Vergleich zur*zum Lehrer*in einen niedrigeren Status besitzt, beruft sich der Schüler in dieser Schilderung auf die rassismusrelevante Konstruktion des Deutschseins, die

in seinen Augen mehr Status besitzt als die ebenfalls rassistische Imagination eine*r „Ausländer*in“ bzw. eine*r Person, die als „Ausländer*in“ konstruiert wird.

Die gewaltvolle Wirkung seiner Aussagen unterstreicht der Schüler, in den Augen der Referendarin, indem er diese Worte „aggressiv“ und „hasserfüllt“ äußert. Schließlich entfernt er sich von dem Ort des Geschehens und Frau Hakh bleibt zurück, ohne zu wissen, wie der betreffende Schüler heißt. Die anderen Schüler*innen verweigern ihr die Auskunft, was darauf hindeutet, dass sie auch von diesen Schüler*innen nicht als Autoritäts- bzw. Respektsperson akzeptiert wird. Deshalb entschließt sie sich, mit dem Einverständnis ihres Abteilungsleiters, „durch jede einzelne Klasse“ zu gehen, um den Schüler zu finden. Ihre Motivation, nach dem Schüler zu suchen und diese rassistische Situation nicht auf sich beruhen zu lassen, basiert auf ihrem Willen, begangenes Unrecht zu sanktionieren und damit ihr Ideal der Gerechtigkeit wieder herzustellen. Nachdem sie den Schüler gefunden und ihn zu der Schulleiterin gebracht hat, wird er bestraft und entschuldigt sich bei Frau Hakh. Sie erfährt somit sowohl von dem Abteilungsleiter als auch von der Schulleiterin Unterstützung.

Anfangs zwei, drei Sprüche: „Gehen Sie doch lieber hin, von wo Sie gekommen sind [...].“ (Interview Ewa Sokola, IES, Z. 313-314) [...] Oh, ich war verletzt, ohne Ende. Ich war natürlich verletzt ohne Ende. Habe es auch weiterge=äh=ge=geleitet dann an meine Vorgesetzten (.) der mir natürlich sofort signalisierte, dass „Das geht ja gar nicht“ und und und (.) (Z. 354-356).

Schüler*innen haben Frau Sokola zu Beginn ihres Referendariats „zwei, drei Sprüche“ gesagt, die sie „ohne Ende (...) verletzt“ haben und die rassistisch waren, weil sie die IP veränderten und die darauf angelegt waren, ihr ihre Daseinsberechtigung in der BRD abzuspochen. Frau Sokola hat sich daraufhin an ihre Vorgesetzten gewandt und hat von ihnen Unterstützung erfahren.

8.3.8 Institutionelle (rassistische) Diskriminierung

Also, ich war einer der ersten (.) die nicht Angestellte waren, sondern verbeamtet. Und äh angeblich wurde das nicht so ganz verstanden von von dieser Schulleitung jetzt. [...] Also, die fanden das nicht so in Ordnung. (.) Auch wenn das natürlich mal wirklich EU-Recht war (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 268-271). [...] Ich habe [...] einen Kollegen, [...] der [...] hohes Ansehen und gute Beziehungen zur Schulleitung und zu anderen älteren Kollegen hatten, auf einer (.) Heimreise, (.) der hatte sein Auto, sein Auto hatte eine Panne, (.) habe ich

ihn gefahren, ne, nach Hause. Äh, (.) und wir hatten dann eben so eine Stunde Zeit (Z. 276-279). [...] und dann haben wir über Gott und die Welt gesprochen und natürlich habe ich das dann zur Sprache gekommen, die (.) Schwierigkeiten und natürlich (.) der Kollege, sehr vorsichtig, hat dann indirekt gesprochen, also, nicht irgendeinen Namen genannt, sondern eher so: „Manche verstehen eben das ist eine Schwierigkeit oder verstehen das nicht mit der Verbeamtung. Das ist=es war nicht üblich. Es ist nicht normal. Das musst du auch mal verstehen [...]“ (Z. 280-284).

Herr Tresto, der eine EU-Staatsangehörigkeit besitzt, berichtet davon, dass er „einer der ersten (...) verbeamtet[en]“ Lehrer in seinem Bundesland war, denn vor 1993 wurden nur Personen verbeamtet, die eine deutsche Staatsbürgerschaft besaßen (vgl. Kapitel 7.3.8.2). Seine Verbeamtung und damit die einhergehende rechtliche Gleichstellung mit seinen deutschen Kollege*innen „wurde (...) nicht so ganz verstanden von (...) der Schulleitung“. Diese Information erhält der IP von einem Kollegen, „der (...) hohes Ansehen und gute Beziehungen zur Schulleitung“ besitzt. Die Rassismusrelevanz dieser Schilderung basiert in dem Umstand, dass die Schulleitung die formale Gleichstellung von Herrn Tresto mit den deutschen Kolleg*innen nicht nachvollziehen kann. Die Schulleitung kritisiert, in einem informellen Rahmen, die institutionelle Gleichstellung des Herrn Tresto und bewertet diese als „nicht normal“. Die damit einhergehende Konstruktion von Herrn Tresto als außerhalb der Norm stehend, markiert die Rassismusrelevanz dieser Schilderung. Der Subtext der rassismusrelevanten Meinung der Schulleitung lautet folgendermaßen: „Er ist kein deutscher Beamter und sollte deshalb auch nicht die Rechte eines deutschen Beamten erhalten“. Die Schulleitung hat somit Schwierigkeiten, den gleichwertigen Status des IP anzuerkennen, weil sie diesen als „anders“ konstruiert und wahrnimmt. In der Auffassung der Schulleitung erscheint die bis 1993 vorherrschende Praxis der Nicht-Verbeamtung von EU-Staatsbürger*innen, die ihrer faktischen institutionellen Diskriminierung gleichkam, als legitimes Mittel, um den Status deutscher Beamter*innen vor Personen zu schützen, die ihrer Meinung nach, solche staatlichen Privilegien nicht verdient haben.³²² Somit spielt der Topos des „illegitimen Konkurrent*innen“ (vgl. Kapitel 6.2.3) eine entscheidende Rolle für die rassismusrelevante Äußerung der Schulleitung.

Statt die Äußerungen des Schulleiters zu kritisieren, verlangt der „weiße“ deutsche Kollege von Herrn Tresto sogar noch Verständnis von ihm, indem er äußert: „Das musst du auch mal

³²² Miles konstatiert hierzu: „Wenn also der Staat Bürgern anderer Nationalstaaten Zutritt [zur Verbeamtung, Anm.d.Verf.] gewährt, (...) kann dies im Ergebnis potentiell als Bedrohung für die fiktive Gemeinschaft empfunden werden“ (ebd. 1992, 158).

verstehen.“ Mit dieser Äußerung verlangt der Kollege von dem IP die rassismusrelevante Meinung mit seinem Verständnis zu legitimieren. Diese Legitimationsaufforderung des Kollegen veranschaulicht seine unbewusste Internalisierung rassismusrelevanten Wissens und seinen Versuch ebensolches Wissen als „normal“, „rational“ und „nachvollziehbar“ zu kennzeichnen.

8.3.9 Ergebnisdiskussion

Die folgenden Diskriminierungs- und Rassismusformen konnten herausgearbeitet werden: (1) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Konstruktion von „Fremd- und Andersartigkeit“; (2) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch die Zuschreibung fachlicher Inkompetenz aufgrund der Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit; (3) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Konstruktion doppelter Standards; (4) Diskriminierungs- und Rassismus aufgrund der Zuschreibung doppelter „Andersartigkeit“; (5) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Abwertung der Religion; (6) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund der Sprache; (7) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund direkter (rassistischer) Diskriminierung und 8) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund institutioneller (rassistischer) Diskriminierung.³²³

Alle fünf IP haben im Interview diskriminierungs- und rassismusrelevante Situationen angesprochen, wobei Herr Tresto und Herr Azar die meisten ebensolcher Erfahrungen schilderten und Herr Yilmaz, Frau Hakh und Frau Sokola nur zwei bzw. jeweils nur eine ebensolche Situation darstellten. Frau Hakh und Frau Sokola sind die einzigen IP, die, in der rassismusrelevanten Situation, ihre Vorgesetzten zur Hilfe bitten und diese erhalten.

8.4 Bewältigungsstrategien³²⁴

Wie in Kapitel 8.3 dargestellt, erfahren die IP, die im Fragebogen angegeben haben, dass sie keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext gemacht haben, unterschiedliche ebensolcher Erfahrungen, sodass nachfolgend die folgenden differenten Bewältigungsstrategien: Anpassung (vgl. Kapitel 8.4.1); Authentizität (vgl. Kapitel 8.4.2); Idealismus (vgl. Kapitel 8.4.3); Distanzierung (vgl. Kapitel 8.4.4) und Resignation (vgl.

³²³ Da sich die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der zweiten Untersuchungsgruppe, in fast allen Punkten, mit ebenjenen der ersten Untersuchungsgruppe gleichen, kann Kapitel 7.3.9 für eine ausführliche Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Die herausgearbeiteten Unterschiede zwischen der ersten Interviewgruppe (diejenigen, die angegeben haben, im Berufskontext – rassistisch – diskriminiert worden zu sein) und der zweiten Interviewgruppe (diejenigen, die angegeben haben, im Berufskontext keine – rassistische – Diskriminierung wahrgenommen zu haben), werden in Kapitel 9.1 diskutiert.

³²⁴ Für ausführliche Anmerkungen zur Darstellung der unterschiedlichen Bewältigungsmuster siehe Kapitel 7.4.

Kapitel 8.4.5) dargestellt werden, die die IP anwenden, um mit diesen Erfahrungen umzugehen. Dieses Kapitel endet mit der Ergebnisdiskussion (vgl. Kapitel 8.4.6).

8.4.1 Anpassung

Und mittlerweile habe ich das gelernt, damit umzugehen, (..) indem ich äh (.) so wie ein Boxer, ja, anspreche oder das lasse, so ein bisschen nach hinten gehen und nicht immer den Konflikt suche (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 525-527).

Herr Tresto benutzt für die Darstellung seiner Bewältigungsstrategie von diskriminierungs- und rassismusrelevanten Situationen, die Figur des Boxers, der flexibel bzw. taktisch auf Situationen reagiert und sich den Gegebenheiten anpasst. In seiner Äußerung wird deutlich, dass der IP seine Bewältigungsstrategien im Verlauf seines Lebens verändert hat, sodass davon ausgegangen werden kann, dass er differente Strategien ausprobiert hat, bis er sich schließlich dazu entschlossen hat, „nicht immer den Konflikt [zu, Anm.d.Verf.] suche[n], sondern sich den Gegebenheiten anzupassen. Diese Bewältigungsstrategie hat den Vorteil, dass Herr Tresto selbstbestimmt entscheiden kann, wann es sich zu kämpfen lohnt und wann nicht. Die Umgangsweise der (gelegentlichen) Anpassung hat den Vorteil, dass Herr Tresto seine mentalen Kräfte schützt und sich nicht ständig verausgabt.

8.4.2 Authentizität

[...] ich kann nie für 100 Leute recht machen eine Arbeit. Also, ich lebe auch damit, wenn jetzt zwei, drei Leute sagen: „Was will die jetzt hier?“ Ne? (.) Dann ist es so, aber ich würde mich jetzt da nicht so fokussieren und die Kraft einbringen, dann wird es halt die ganze Zeit bringen oder die nächste Zeit [...] (Interview Ewa Sokola, IMS, Z. 474-477). [...] Ich sag, wenn von 100 Äußerungen zwei daneben sind, konzentriere ich mich jetzt auf die 98 oder auf die 2? (Z. 684-685).

Frau Sokola ist der Ansicht, dass sie aufgrund ihrer (zugeschriebenen) „Herkunft“ immer wieder „Äußerungen“ erfahren wird, die „daneben sind“. Ihre Bewältigungsstrategie beruht darauf, trotzdem authentisch zu bleiben und den diskriminierungs- und rassismusrelevanten Äußerungen der Kolleg*innen und Vorgesetzten keine allzu große Bedeutung beizumessen und sich stattdessen auf die bestärkenden Rückmeldungen zu konzentrieren. In ihrer Äußerung klingt an, dass diskriminierungs- und rassismurelevante Äußerungen die Ausnahme

in ihrem Berufsalltag darstellen, wohingegen sie überwiegend in ihrer Tätigkeit Anerkennung erfährt.

8.4.3 Idealismus

Wie in Kapitel 8.3.7 dargelegt, entschließt sich Frau Hakh in der rassistisch relevanten Situation, mit dem Einverständnis ihres Abteilungsleiters, „durch jede einzelne Klasse“ zu gehen, um den Schüler zu finden, der sie rassistisch beleidigt hat. Ihre Motivation, nach dem Schüler zu suchen und diese rassistisch relevante Situation nicht auf sich beruhen zu lassen, basiert auf ihrem Willen, begangenes Unrecht zu sanktionieren und damit ihre Ideale der Gerechtigkeit sowie der Etablierung rassistisch kritischer Umgangsformen zu wahren. Ihr Engagement, für ihre Ideale einzustehen, verwirklicht sie in dieser Situation.

8.4.4 Distanzierung

Als ich Beratungslehrerin war, ich habe mir immer einen Spaß daraus gemacht oder finde das so unglaublich, dass es im Aldi im September Weihnachtsartikel gibt, ne? Also, da kann man schon (.) so Keksteller holen. Und ich habe ja für die Abteilung gearbeitet und dann habe ich ähm (.) dem Abteilungsleiter Beratungslehrer der Jahrgangsstufen acht, neun und zehn unseren Beratungslehrern im September halt einen Weihnachtsteller hingestellt und dann kam der Kollege rüber und meinte: „Sag mal Zahra, was soll das denn?“ Er so, (.) er so: „Hast du keine Ahnung davon, wie das bei uns Christen ist?“ Und dann habe ich gesagt: „Ne, habe ich nicht, will ich auch gar nicht. Weil ich bin eine Schläferin³²⁵ und ich unter=äh=minierte damit das christliche Abendland (.) weil Schläfer machen das so. Wir führen das so ganz langsam ein, dass ab September es einen Weihnachtsteller gibt. Sodass Weihnachten irgendwann keine Bedeutung mehr hat.“ So. Und solche Dinge nehme ich immer mit, mit (.) extrem sarkastischem Humor, um ähm, in betreffenden Situationen, die Absurdität (.) ja, die Absurdität (.) äh dieser Aussagen äh, diesen Menschen vor Gesicht zu führen und deutlich zu machen, wie absurd das ist, was Sie sagen (Interview Zahra Hakh, IZH, Z. 1370-1384).

³²⁵ Ein*e Schläfer*in ist „in eine Organisation oder in ein Land eingeschleuster Spion, der zunächst unauffällig bleibt und erst nach einiger Zeit aktiviert wird“ (Wiktionary o.J., o.S.). Die „Aktivierung“ kann bedeuten, dass Anschläge, die in der Zeit des „Schláfertums“ vorbereitet worden sind, ausgeführt werden. Beispielsweise wurden die Attentäter des 11. September 2001 als Schläfer bezeichnet, weil sie jahrelang als Studenten in Hamburg-Harburg gelebt und die Anschläge auf das World Trade Center und das Pentagon geplant haben.

Frau Hakh wendet Humor bzw. Sarkasmus³²⁶ als Mittel der Distanzierung an, um diskriminierungs- und rassismusrelevante Situationen zu bewältigen. In der betreffenden Situation, versucht die IP ihre Kolleg*innen durch den Kauf von Weihnachtsartikeln im September zu belustigen bzw. auf den Arm zu nehmen. Diese eher humoristisch aufgeladene Intention, bildet die Ausgangssituation der von ihrem Kollegen durchgeführten Konstruktion eines christlichen „Wir“ und einem muslimischen „Ihr“, die rassismusrelevant ist. Der betreffende Kollege stilisiert Weihnachten als das kulturelle Symbol des Abendlandes und unterstellt Frau Hakh implizit Ahnungslosigkeit in Bezug auf die Gepflogenheiten des „christlichen Abendlandes“. Mit seiner Äußerung „Hast du keine Ahnung davon, wie das bei uns Christen ist?“ deutet der Kollege den Informationsmangel und die damit einhergehende mangelnde „Integrationsbereitschaft“ der IP an, die er als muslimisch konstruierte „Andere“ wahrnimmt, anstatt ihre humoristische Intention zu durchschauen.

Statt sich zu rechtfertigen, parodiert³²⁷ Zarah Hakh mithilfe ihres „extrem sarkastische[n] Humor[s]“ die Unterstellung ihres Kollegen und überzeichnet somit seine Anschuldigungen, um ihm „die Absurdität [...] dieser Aussagen [...] vor Gesicht zu führen und deutlich zu machen“. Mithilfe von Humor bzw. Sarkasmus distanziert sie sich von den rassismusrelevanten Vorstellungen ihres Kollegen und leistet darüber hinaus offensiven Widerstand gegenüber seinen rassistischen Zuschreibungen.

8.4.5 Resignation

Ja, was ich gelernt habe, ist (..) ähm. Ich habe die Ideale verloren, äh das äh Ideal war für mich vorher, (..) zu sagen: „Ok, man wird in diesem Land immer angenommen und kann überall hinkommen, (..) wenn man seine Leistung bringt.“ (..) Aber ich habe das Gefühl bekommen (..) Integration hat seine Grenzen. (..) Und ähh Integration ist gewünscht, so lange es (...) dient, dazu dient, andere Migranten in Schach zu halten. (..) Ne? Ja? Zum Beispiel: „Werdet Lehrer!“ Es gab ja diesen äh, dieses äh=äh diese Kampagne. (..) Aber: „Werdet Lehrer für (..) äh Grundschulen, für Hauptschulen, da wo eure Leute sind.“ (..) Damit ihr die im Schach haltet=habt. Oder an der Berufsschule, (..) ja, wo jetzt auch viele Ausländer sind, ja? „Weil wir sind überfordert damit“ sagen die Deutschen, (..) ja? [...] nach dem Motto: „Wir räumen hier das Feld. Wir machen uns nicht mehr die Finger dreckig.“ Ja? „Deswegen

³²⁶ Laut Duden beinhaltet Sarkasmus die folgende Wortbedeutung: „beißender, verletzender Spott, Hohn, der jemanden, etwas lächerlich machen will“ (ebd. o.J., o.S.).

³²⁷ Der Duden definiert Parodie folgendermaßen: „komisch-satirische Nachahmung oder Umbildung eines [berühmten, bekannten] meist künstlerischen, oft literarischen Werkes oder des Stils eines [berühmten] Künstlers“ (ebd. o.J., o.S.). In diesem Kontext parodiert (ahmt) Zarah Hakh (komisch-satirisch) ihren Kollegen (nach), der ihr unterstellt, „keine Ahnung davon [zu haben, Anm.d.Verf.] wie das bei uns Christen ist“.

darfst du auch Lehrer werden.“ (.) Aber (...): „Erreiche nicht (.) unsere Trutzburgen (.)“ Ja? Und das ist hier so ne Schule. Ja? (.) Dann merkt man ganz genau, hier ist man nicht erwünscht (.) Ja? Und es wird auch lange so bleiben, ja? (.) Dass, das isoliert hier ist. Und das irgendwann die Grenze erreicht ist. Auch wenn du ein sehr guter (..) ja (.) oder wie auch immer (.) du hast einfach nicht die=die Herkunft, (.) Ja? [...] (.) Kriterien, die du nicht äh, denen du nicht genügen kannst. (.) Allein schon, ne? Weil du äh [Nennung des eigenen Geburtsortes] [unverständlich], weil du Moslem bist, ja, (.), weil dein Vater Gastarbeiter war, oder Bergmann, ja? (.) Das und (..) das ist so, was ich gelernt habe, ja? Es gibt diese Festungen (.) und die werden wir (.) wir nicht mehr erreichen. Vielleicht unsere Kinder, vielleicht (.) ja? Aber diese Illusion habe ich aufgegeben, ne? Es ist halt sehr viel Politik zu sagen: „Ja, klar es ist ja politisch gewollt, (.) Integration super (.), ihr seid jetzt da, eure Generation, ihr seid gebildet, ihr erreicht genau, das was die (.) Deutschen auch für Möglichkeiten haben.“ (.) Nein. (.) Ganz klar, nein. (...) (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 487-511).

Herr Azar legt dar, dass er, aufgrund seiner Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Berufskontext seine „Ideale verloren“ habe. Seine Ideale bezogen sich auf den Glauben an Chancengleichheit³²⁸ und an das meritokratische Prinzip (vgl. Kapitel 7.4.2), wonach jede*r Bürger*in der BRD nach ihrer*seiner erbrachten Leistung beurteilt wird und der individuelle berufliche Erfolg einer*eines jeden Bürger*(in)s nicht in Bezug zu ihrer*seiner (zugeschriebene) „Herkunft“, sondern in Bezug zu der erbrachten Leistung steht. Beide Ideale haben sich für ihn, aufgrund seiner o.g. Erfahrungen, als Illusion erwiesen, weil er immer wieder in Bezug auf seine (zugeschriebene) „Herkunft“ (rassistisch) diskriminiert worden ist. Er bewertet die gesellschaftliche Forderung nach Integration (vgl. Kapitel 7.3.5) kritisch, weil er der Meinung ist, sich integriert zu haben, aber trotzdem von Diskriminierung und Rassismus betroffen zu sein. Demnach ist er der Meinung, dass seine Bemühungen umsonst waren, weil er nicht dieselben Partizipations- und Karrierechancen besitzt wie „weiße“ deutsche Personen.

Er betrachtet die Integrationsforderung der deutschen Gesellschaft, als taktisches Mittel, damit „Migrant*innen“ „andere Migranten in Schach (...) halten“. Damit kommt dem

³²⁸ Der Duden definiert Chancengleichheit folgendermaßen: „gleiche Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle ohne Rücksicht auf Herkunft und soziale Verhältnisse“ (ebd. o.J., o.S.).

integrationsbefördernden Appell der Charakter des kolonialistischen Prinzips des „Teile und Herrsche“³²⁹ zu.

Die bildungspolitische Forderung nach Steigerung der Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“³³⁰ betrachtet Herr Azar, aufgrund seiner diskriminierungs- und rassismusrelevanten Erfahrungen im Berufskontext kritisch, weil er die Erfahrung gemacht hat, dass der Arbeitsort ebenjener Lehrer*innen von der Bildungspolitik aber auch von den „weißen“ deutschen Kolleg*innen vornehmlich an vergleichsweise statusniedrige Schulformen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ verortet wird, um damit die „weiße“ deutsche Lehrer*innenschaft zu „entlasten“ und ihnen somit die Plätze an renommierten Schulformen und Schulen zu überlassen.³³¹ Dieses, von Herrn Azar kritisierte Vorgehen, setzt die Tradition der Unterschichtung von „Migrant*innen“ auf dem Arbeitsmarkt fort, die Mitte der 1950er Jahre eingesetzt hat (vgl. Kapitel 1.3). Für ihn ist die Forderung nach einer Steigerung der Anzahl von Lehrer*innen „of Color“ reine Symbolpolitik,³³² die nichts mit seiner Realität im Berufsleben zu tun hat. Denn seine Anwesenheit im Lehrer*innen- und Klassenzimmer sorgt nicht bei allen Beteiligten für positive Reaktionen, sondern führt zu rassismusrelevanten Erfahrungen.

Vor dem Hintergrund seiner Erlebnisse an seiner alten Schule, die er als „Trutzburg“³³³ bezeichnet und die er aufgrund des rassismusrelevanten Konflikts mit dem Schulleiter verlassen hat, sieht er für seine eigene Generation keine Möglichkeit der gleichberechtigten Partizipation in einer „weiß“-deutsch dominierten Institution. Die „Trutzburg“ besitzt, laut seinen Schilderungen, zwei Absichten: Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen

³²⁹ Das „Teile und Herrsche-Prinzip“ („divide et impera“) beruht auf der Prämisse, Hierarchisierungen zwischen unterschiedlichen Völkern bzw. innerhalb eines Volkes zu organisieren, um damit Konkurrenz bzw. militärische Feindschaften zwischen den Völkern oder innerhalb eines Volkes zu etablieren, damit die betreffenden Personen leichter zu beherrschen sind. Im Zeitalter des Kolonialismus wurde eine solche Strategie von den Kolonisatoren angewendet, um das kolonialisierte Volk in privilegierte kolonialisierte Personen und nicht-privilegierte kolonialisierte Personen zu spalten und somit die koloniale Ausbeutung leichter durchzusetzen.

³³⁰ Bezüglich der bildungspolitisch formulierten Forderung, die Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ zu steigern, ist kritisch zu bemerken, dass diese Forderung in Bezug auf die erwarteten positiven Effekte auf die schulische Performanz von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ begründet wird und nicht mit dem Proporzprinzip begründet wird, welches besagt, dass jede gesellschaftliche Gruppe ihrem Anteil nach, in jeder beruflichen Position vertreten sein muss (vgl. Rössel, 186). Diese Forderung wird demnach nicht primär im Sinne der Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, sondern im Sinne der Verbesserung der Schulleistungen von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ vertreten. Bezüglich der kritischen Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt siehe Kapitel 2.1 und darin insbesondere die Darstellung der Forschungsergebnisse von Rotter (2014).

³³¹ Kalpaka/Mecheril merken diesbezüglich kritisch an: „Darüber hinaus ist die Einstellung von Migrant/innen oft als Entlastung für die Nicht-Migranten/innen verstanden worden, die die ‚ausländische Klientel‘ an ihre ‚ausländischen‘ Kolleginnen verweisen konnten (ebd. 2010, 91).

³³² „Symbolische Politik ist im Gegensatz zur faktischen Politik eine Politik der Zeichen: der Worte, Gesten und Bilder“ (Jessen 2006, 1).

³³³ Eine Trutzburg ist laut Duden Folgendes: „Burg, die zur Belagerung einer gegnerischen Burg erbaut wurde“ (ebd. o.J., o.S.).

bestimmter (zugeschriebener) Herkünfte sollen mithilfe rassistischer Äußerungen und Handlungen ferngehalten werden (vgl. Kapitel 8.3.3). Die Trutzburg, die im Mittelalter zur Belagerung einer gegnerischen Burg erbaut wurde, wird somit zu einer zeitgenössischen Festung, um eine unerwünschte Klientel (eine bestimmte Schülerschaft) und illegitime Konkurrent*innen (eine bestimmte Lehrerschaft) davon abzuhalten, dort tätig zu werden.

8.4.6 Ergebnisdiskussion

Die IP wenden die folgenden fünf unterschiedlichen Strategien an, um die erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu bewältigen: (1) Anpassung, (2) Authentizität, (3) Idealismus, (4) Distanzierung und (5) Resignation. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bewältigungsmustern siehe Kapitel 7.4.6.

8.5 Schwierigkeit der Thematisierung (rassistischer) Diskriminierung

Die Tatsache, dass alle fünf IP, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, im Laufe der Einzelinterviews diskriminierungs- und rassistischer Sachverhalte schilderten, ist der Grund für die nachfolgende Analyse. Im Folgenden geht es demnach um die Frage: Warum ist es für die IP schwierig, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen als solche zu benennen, obwohl sie von diesen betroffen waren?

8.5.1 Blame the victim

Es liegt an der Person. Kann sich ein Lehrer wehren? Kann er Grenzen setzen? Kann er im eigenen Leben keine Grenzen setzen, sage ich, schafft er es bei den Kindern auch nicht, egal ob er jetzt deutsch oder. Also, es ist eindeutig personengebunden: „Wie gehe ich da=da=damit um?“ (Interview Ewa Sokola, IES, Z. 329-333). [...] es liegt an der Person, an der Lehrperson. Kinder nehmen nur das auf, was wir denen (.) signalisieren und vorspielen und machen erstmals ja keine Unterschiede, ne? (Z. 347-349). [...] Es sind Unterrichtsstörungen, sage ich, von dem Kind pubertierendes Alter ganz häufig, wo man Sachen wahrnimmt und aufpuschten möchte, die eigentlich, sage ich, irrelevant sind und gar nicht mit dem Thema zu tun haben Nur dieses Kind eckt dann meistens in anderen Stunden (.) mit anderen Kollegen genauso (.) an, kommt aber da nicht weiter und muss sich bei einer Kollegin, die vielleicht nicht so gefestigt ist, vielleicht genau da reinhauen, wo er meint, das könnte wehtun. Wenn ich dann signalisieren kann, durch Rücksprache mit der Klassenlehrerin vorher, sag ich, mit anderen Fachlehrern: „Was ist in den 1,5 Jahren

vorgefallen? Wie hat sich das Kind entwickelt? Wo gab es noch Probleme?“ Merkt man, dass das ein Fall von 25 war (Z. 381-389). [...] ich weiß nicht, ob das Einzelprobleme sind, die dann auf verstärkt bei den Leuten wahrgenommen werden (Z. 683-684

Indem Frau Sokola behauptet: „Es liegt an der Person. (...) egal ob er jetzt deutsch oder“ geht sie von der Annahme aus, dass die (zugeschriebene) „Herkunft“ einer Lehrkraft für deren (Rassismus)-Erfahrungen im Berufskontext keine Rolle spielt. Sie übersieht bei dieser Annahme, dass die Gleichbehandlung von Personen im Rahmen ungleicher gesellschaftlicher Privilegierungen zu weiterer Deprivilegierung von Personen führt, die ohnehin marginalisiert sind.³³⁴ Zudem wird von ihr das jahrhundertealte, rassistische Wissen der Gesellschaft ignoriert, indem sie darlegt: „es ist eindeutig personengebunden.“ Sie problematisiert damit nicht die (Re)Produktion ebenjenes Wissens durch die rassistisch Diskriminierenden und die rassismusrelevanten gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern den persönlichen Umgang mit den Folgen eines solchen Wissens durch rassistisch Diskriminierte. Somit macht sie, im Sinne des Prinzips „Blame the victim“, die Opfer zu Täter*innen und verortet, den Sachverhalt, den sie nicht Rassismus nennt, nur in den individuellen Lebensbereich von Personen und betrachtet „es“ (Rassismus) nicht als strukturelles Merkmal unserer Gesellschaft. Der Subtext ihrer Aussage lautet demnach: „Wenn man sich ruhig und korrekt verhält, dann fällt man nicht auf und wird nicht (rassistisch) beleidigt.“ Diese Erklärungsstrategie basiert auf der Internalisierung rassismusrelevanter und hegemonialer Erklärungsversuche in Bezug auf Rassismus, die dazu dient, sich nicht mit Rassismus auseinanderzusetzen zu müssen und zu diesem Zweck die Ursachen von Rassismus im Verhalten der als „fremd- bzw. andersartig“ konstruierten Person zu suchen und dementsprechend Rassismus zu externalisieren und (scheinbar) nachvollziehbar zu machen (vgl. Scherschel 2006, 200).³³⁵

³³⁴ Bezüglich der (Nicht)Wahrnehmung gesellschaftlicher Privilegien aufgrund der sozial konstruierten *Rasse* merkt Arndt an: „Die afrikanisch amerikanische Nobelpreistägerin für Literatur Toni Morrison (...) schreibt, dass es seit einigen Jahrzehnten unter [,weißen“, Anm.d.Verf.] als generös und liberal gelte, nicht über »Rasse« zu sprechen und sich nicht als [,weiße“, Anm.d.Verf.] zu bezeichnen. Dabei handele es sich um Verleugnung des Rassismus: Morrison spricht von »colour-blindness« oder »evasion«, die „Schwarze“ Literaturwissenschaftlerin bell hooks (...) von »myth of sameness«. Dies ist ein Privileg, das der Rassismus nur [,weißen“, Anm. d. Verf.] gibt – eine Option, die People of Color nicht leben können. *weißsein* als nicht für das eigene Leben relevant einzustufen, bedeutet zu verkennen, dass der Rassismus bis heute existiert und dabei seinem Wesen gemäß eine ‚soziokulturelle Währungseinheit‘ (Ruth Frankenberg) darstellt, die [,weiße“, Anm.d.Verf] privilegiert und ihnen Macht verleiht“ (ebd. 2012, 21).

³³⁵ Scherschel merkt diesbezüglich Folgendes an: „Die Bewertung von Diskriminierung als Reaktion auf das zugeschriebene nonkonforme Verhalten des Fremden ist eine für den Antisemitismus typische Argumentationsfigur. Dem *Juden* wirft man vor, dass er selbst schuld sei an seiner Ausgrenzung“ (ebd. 2006, 201 Hervorhebung im Original).

Ihre Vorstellung von Kindern als „Tabula rasa“³³⁶ sprich als unbeschriebene Tafel ohne Vorwissen³³⁷, erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der rassismuskritischen Entwicklungsforschung bei Kleinkindern (vgl. Eggers 2005. Preissing/Wagner 2003) kritikwürdig, weil dadurch nachgewiesen wurde, dass bereits Kleinkinder rassistisches Wissen besitzen und dieses in ihrem Alltag nutzen.

Zudem verharmlost Frau Sokola Rassismus als „Unterrichtsstörungen“ oder als „pubertierendes Verhalten“³³⁸ und skandalisiert das Verhalten der von Rassismus betroffenen Lehrer*innen. Dabei bedient sie sich einem gängigen gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf Rassismus (vgl. Kapitel 1.5), indem sie den Lehrer*innen vorwirft, „Sachen (...) die eigentlich (...) irrelevant sind und gar nicht[s] mit dem Thema zu tun haben“ „auf[zu]putschen“.

Des Weiteren relativiert sie die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, indem sie rassismusrelevante Schüler*innenäußerungen als „anecken“ bezeichnet und die rassismusrelevanten Sachverhalte als Ausnahme von der ansonsten rassismusfreien Norm skizziert.

Zu konstatieren ist, dass sich Frau Sokola nicht gewahr ist, dass ihre o.g. Ansichten die Basis für sekundäre Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 2.2.1) von Referendar*innen und Lehrer*innen darstellen, die in ihrem Berufskontext primäre Rassismuserfahrungen gemacht haben.

8.5.2 Verharmlosung

Ähm, ich habe mit ihm halt jetzt auch öfter zu tun.³³⁹ Er ist von Natur aus einfach ein so in Anführungsstrichen „lustiger“, (.) der äh öfter mal irgendwas sagt, ohne es wirklich zu reflektieren (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 731-733) [...] er reflektiert manchmal nicht, was er sagt. Er ist auch ein lustiger und netter Typ, (.) aber wenn er halt nicht so lange drüber nachdenkt, was er sagt, dann ne, dann kommt das aus seinem Mund raus und er lacht

³³⁶ Der Duden definiert Tabula rasa folgendermaßen: „etwas, was durch nichts [mehr] vorgeprägt ist“ (ebd. o.J., o.S.).

³³⁷ Die Vorstellung, dass Schüler*innen ohne Vorwissen in die Schule kommen, erscheint kritikwürdig und naiv. Zum ist ein guter Unterricht gerade auf das Vorwissen der Schüler*innen angewiesen, weil es das bestehende Wissen der Schüler*innen für neue Lernziele nutzbar machen soll. Hieraus leitet sich eines der bekanntesten pädagogischen Sätze ab: „Der Lehrer soll die*den Schüler*in dort abholen, wo sie*er steht“.

³³⁸ Wahrscheinlich sind rassistische Aussagen von Jugendlichen durchaus dafür geeignet als aufmerksamkeitsgenerierendes Moment zu fungieren, sodass die Jugendlichen diese nutzen, um zu provozieren. Doch die rassistischen Aussagen der Jugendlichen basieren auf jahrhundertealte rassistische Vorstellungen und können demnach nicht vom rassistischen Diskurs abgekoppelt werden und lediglich als „pubertierendes Verhalten“ bewertet werden.

³³⁹ Herr Yilmaz bezieht sich in seiner Schilderung auf seine rassistische Diskriminierung durch einen „weißem“ deutschen Kollegen, die in Kapitel 8.3.7 dargestellt worden ist.

erstmal selber über seinen Witz (Z. 738-741). [...] Und ähm, ich habe jetzt mit ihm auch öfter zu tun. Wir machen so ein Projekt mit ihm (..) äh (.) ich glaube nicht, also (.) ich gehe schon stark davon aus, dass er nicht so ein, ich sag mal, rechten Hintergrund hat, überhaupt nicht. (.) Passt ja auch gar nicht zu ihm. Aber wie gesagt, dieses unreflektierte Sprechen führt dazu, dass man ihn auch missversteht (Z. 745-749).

Herr Yilmaz führt personenspezifische Erklärungen für die rassismusrelevanten Äußerungen seines Kollegen an, indem er darauf verweist, dass sein Kollege „ein lustiger und netter Typ“ ist, der aufgrund seiner mangelnden Reflexionsfähigkeit die Folgen seiner Äußerungen nicht antizipieren kann. In den Ausführungen von Herrn Yilmaz schwingt die verharmlosende Intention mit, dass er seinen Kollegen nicht für die Folgen seiner Äußerungen und Handlungen verantwortlich macht bzw. machen möchte.

Die Anwendung rassistischen Wissens durch den Kollegen zieht Herr Yilmaz für seine Erklärungsversuche nicht in Betracht. Ein möglicher Grund hierfür könnte seine Internalisierung gesellschaftlicher Distanzierungsmuster in Bezug auf Rassismus (vgl. Kapitel 1.5) sein, die potentielle Rassismusverdachtsäußerungen zu einem risikoreichen Unterfangen machen (vgl. Scharathow 2014, 374).

Diese internalisierten Distanzierungsmuster in Bezug auf die gesellschaftliche Thematisierung von Rassismus führen dazu, dass Herr Yilmaz glaubt, seinen Kollegen missverstanden zu haben, weil es in seinen Augen nicht sein kann, was nicht sein darf. Die Vermutung, seinen Kollegen nicht richtig verstanden zu haben, kehrt die Verantwortung im Umgang mit dessen Äußerungen ins Gegenteil, denn nunmehr scheint nicht mehr der Kollege für die Folgen seiner Äußerungen verantwortlich zu sein, sondern Herr Yilmaz, der glaubt, verantwortlich zu sein, den Kollegen nicht korrekt verstanden zu haben.

Dass Herr Yilmaz seinen Kollegen als unfähig betrachtet, die Folgen seiner Äußerungen abzuschätzen, führt dazu, dass er dessen rassismusrelevante Aussagen und die dadurch entstandenen Folgen für sich selbst relativiert. Denn wenn sich Herr Yilmaz eingestehen würde, dass sein Kollege ihn und seine Schülerin, aufgrund seiner sozialisationsbedingten, rassismusrelevanten Wissensbestände ver-ändert hat, wäre dies für den IP mit schwerwiegenderen Konsequenzen verbunden, als sein Verhalten mit seiner „lustigen“ und unreflektierten Art zu erklären. Herr Yilmaz möchte sich somit, durch die Relativierung der rassismusrelevanten Situation, selbst vor dem Eingeständnis einer unangenehmen Wahrheit schützen, nämlich, dass sein Kollege ihn und seine Schülerin rassistisch diskriminiert hat. Aus (vermeintlichem) „Selbstschutz“ spaltet er seine Rassismuserfahrung von seiner eigenen

Person ab, um weiterhin mit dem Kollegen zusammenarbeiten zu können.³⁴⁰ Denn die Schlussfolgerung, rassistisch diskriminiert worden zu sein, würde das Eingeständnis nach sich ziehen, Opfer von Rassismus gewesen zu sein bzw. prinzipiell wieder zu werden, sodass dieses Eingeständnis „vor dem Hintergrund von [hegemonialen und patriarchalisch aufgeladenen, Anm.d.Verf.] Vorstellungen über Männlichkeit – ein weiterer Grund für eine ausbleibende offensive Thematisierung von Erfahrungen mit (latentem) Rassismus oder von Rassismusverdachtssituationen sein“ (Scharathow 2014, 374) kann.

Den Kollegen auf die Rassismusrelevanz seiner Äußerung anzusprechen, würde bedeuten, gegen die gesellschaftlich wirkmächtigen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus anzugehen, was, in den Augen des IP, ein schwierigerer Weg ist, als die Relativierung des erfahrenen Rassismus.

Abschließend ist zu konstatieren, dass die von Herrn Yilmaz implizit vorgebrachte These, wonach sich eine Person nicht sowohl „lustig[er] und nett[er]“ als auch rassistisch äußern bzw. verhalten kann, nicht der Realität der Ambivalenz von Rassismus (vgl. Kapitel 7.3.1) entspricht, die sich u.a. in einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher und sich gegenseitig widersprechender Äußerungs- und Verhaltensweisen von Personen manifestiert. Die Gleichzeitigkeit von nett sein, lustig sein und zugleich rassistisch sein wird von Herrn Yilmaz in seiner Analyse nicht bedacht. Vielmehr ist seine Denkweise geprägt von der Vorstellung, wonach Menschen, die sich rassismusrelevant äußern oder verhalten, einen durchweg schlechten, weil rassistischen Charakter besitzen und deshalb nicht nett und lustig sein können. Die Realität ist allerdings komplexer, in der Rassismus auch von „netten“ und „lustigen“ Menschen (un)intendiert (re)produziert wird.

8.5.3 Verleugnung

Also, wenn man (.) sozusagen, wenn man das Gefühl hat, (.) Opfer einer Situation zu sein, ich finde auch so Diskriminierung oder dieses Gefühl ähm (.) von Diskriminierung hat auch das ähm immer viel mit Ohnmachtserfahrung oder mit dem Gefühl von, ja, Verletztheit zu tun und Opfersein zu tun. Ähm (.) und ich habe mich aber dazu entschlossen, es nicht zu sein (Interview Zahra Hakh, IZH, Z. 832-836). [...] Ich glaube, das ist ganz schwierig, das zu erklären (.) oder ich empfinde das als ganz schwierig. (.) Ähm (....) ähm (..) auch wenn das wahrscheinlich jetzt wissenschaftlich nicht korrekt ist. Ich glaube, dass Menschen unterschiedliche Antennen haben. (.) Ich glaube, dass Sie unterschiedliches ähm ähm ähm ja

³⁴⁰ Kilomba führt diesbezüglich Folgendes an: „Personal and collective survival is based on the repression of the memory of painful past events“ (ebd. 2010, 128).

ähm ein unterschiedlichen Sensibilitätsgrad haben für äh die Wahrnehmung von das muss ja nicht unbedingt diskriminierende äh Äußerungen sein, auch für Beleidigungen oder ähnliches. Dass der Sensibilitätsgrad tatsächlich unterschiedlich hoch ist. Ich glaube, ich bin da relativ stumpf. Ähm (.) aber nicht, weil ich nicht durchaus diskriminierende Äußerungen als diskriminierende Äußerungen identifizieren kann, sondern weil äh (.) ich in bestimmten Zusammenhängen äh das für mich dann nicht als f=f meine Persönlichkeit verändernd oder meine Persönlichkeit angreifende Äußerung sehe“ (Z. 739-749). [...] Dann habe ich mir Gedanken darüber gemacht ähm (.) ob ich für mich jemals das Gefühl hatte, diskriminiert worden zu sein und ähm (.) ich glaube, dass das auch sehr viel mit ähm mit, mit, meiner Person oder mit meiner Aktivität und mit meinem Selbstbewusstsein als Person zu tun hat. (.) Hm, das mir ähm (.) das nicht passiert ist. Ähm (.) a, weil ich es hasse in irgendeine Opferrolle gedrängt zu werden. Ich äh lasse mich grundsätzlich nicht zum Opfer machen. Also, da agiere ich eher [lacht], bevor das der Fall ist und ähm b, ähm egal ob es andere Lebenszusammenhänge oder auch hier in meinem Berufszusammenhang ist ähm (.) [...]. (Z. 715-722). [...] Ähm, ich glaube einfach, dass das auch ähm (.) ja, ich sage mal so, was mit Untersuchungsdesign zu tun hat. Wenn du auf so einem Fragebogen was ankreuzt, ähm (.) dann äh wägst du schneller ab. Also, du wägst schneller ab (.), ich habe ja vorhin schon gesagt, dass meine Persönlichkeit, ich glaube, relativ ähm (.) stumpf ist für solche Einflüsse. Was nicht heißt, dass ich nicht darauf reagiere, aber (.) dass ich=dass nicht an mich herantreten lasse oder das meine Persönlichkeit nicht herantreten lasse. Und ähm (.) äh jetzt äh während wir darüber sprechen, ich natürlich die Möglichkeit habe eher darüber nachzudenken und das abzuwägen und abzugrenzen oder (.) in so einen großen Zusammenhang zu dem zu stellen, wie ich Diskriminierung sehe und ähm, ja, ähm, was das so im gesamten für meinen Arbeitskontext bedeutet und ich glaube, dass das tatsächlich was mit dem Untersuchungsdesign zu tun hat. Also, da habe ich mich, als ich das im Fragebogen angestrichen habe, relativ zügig äh mit ‚Nein‘ beantwortet. Da erinnere ich mich noch sehr gut daran (Z. 944-957). [...]

Vielleicht liegt es auch daran, dass ich diese Situation (.) oder (.) äh die, die ich jetzt im Nachhinein für diese Situation als diskriminierend beschreibe, dass ich die für mich gelöst habe. (.) Ich habe die ja gelöst. Ich hab das, ja psychologisch nennt man das, wahrscheinlich aufgearbeitet habe, indem ich einfach ähm, ja, für äh (.) eine Zurechtweisung, eine Bestrafung des Schülers gesorgt habe und ähm, ja, nicht passiv geblieben bin in der Situation, sondern mich aktiv damit auseinandergesetzt habe und auch mit dem Schüler deutliche Worte gesprochen habe. (.) Und auch unsere Schulleiterin sehr deutliche Worte, ihm gegenüber,

gefunden hat und ähm (.) vielleicht liegt das daran, vielleicht weil das für mich abgeschlossen war einfach und ähm deswegen für mich nicht als ähm extrem bewusste oder meine Persönlichkeit treffende ähm diskriminierende Erfahrung empfunden habe. (...) Und ich glaube, dass das generell mit so Dingen in meinem Leben so ist. Wenn, äh in dem Moment, in dem ich das Gefühl habe: „Das hast du für dich positiv und aktiv bearbeitet, diese=dann kann ich auch so Sachen ad acta legen. Also, die, die, die beeinflussen oder äh beschränken mich ja nicht in meinem weiteren Leben oder im Arbeitskontext nicht (Z. 959-974). [...] Und ähm deswegen habe ich das damals (.) als, ja, Nicht-Diskriminierung äh angegeben oder, dass ich nicht diskriminiert worden bin (Z. 982-983).

Frau Hakh glaubt zwar, dass einige Gesellschaftsmitglieder (rassistisch) diskriminiert werden, aber sie nimmt sich explizit von diesen Personen aus.³⁴¹ Sie möchte kein „Opfer“ sein. Ihren Wunsch, kein Opfer von Rassismus zu sein, möchte sie realisieren indem sie ihren Opferstatus verleugnet. Durch die Verleugnung der rassismusrelevanten Realität, in der sie Opfer von Rassismus geworden ist, konstruiert sie ihre eigene Wirklichkeit, in der sie die Viktimisierungserfahrung aktiv ablehnt.

Der Trugschluss ihrer Argumentation basiert darauf, zu glauben, dass ihr aktiver und widerständiger Umgang mit der in Kapitel 8.3.7 dargestellten Rassismuserfahrung, die Tatsache ihrer rassistischen Diskriminierung ungeschehen machen könne, denn festzustellen ist, dass sie in einem ersten Schritt von einem rassismusrelevanten Sachverhalt betroffen war, bevor sie, in einem zweiten Schritt, darauf (aktiv und widerständig) reagiert hat. Statt sich ihrer aktiven Opferrolle bewusst zu sein, verleugnet sie, mithilfe ihres Glaubens daran, die rassismusrelevante Situation „verarbeitet“ zu haben, ihre Rassismuserfahrung und gelangt schließlich zu der Überzeugung, Rassismus nicht erfahren zu haben.³⁴²

Durch ihren Glauben daran, ihre Rassismuserfahrungen ungeschehen machen zu können, indem sie diese verleugnet, ist Frau Hakh in der Lage, sich die Tatsache der

³⁴¹ In Anlehnung an Miles kann konstatiert werden, dass die kollektiv angenommene Rassismuserfahrungen von Personen „of Color“ nicht zwangsläufig zu der individuellen Wahrnehmung von Rassismuserfahrungen führen müssen (ebd. 1992, 78). Auch Essed weist auf das Folgende hin: „Almost all of the women indicated an awareness that prejudice and discrimination do occur (...). Yet they believe that they *personally* are hardly affected by it“ (ebd. 1990, 56, Hervorhebung im Original).

³⁴² Essed führt diesbezüglich an: „The implication is that discrimination doesn't exist if you refuse to feel discriminated against. If you don't feel the discrimination, then you need not have any trouble with it, according to this logic. Being troubled by discrimination, after all, is like *having problems*, and having problems can be seen as being *powerless*. It is clear that when one considers the experience of discrimination a sign of personal weakness (i.e., having problems), one will be tempted to suppress this awareness and pretend that there is nothing wrong“ (ebd. 1990, 35, Hervorhebung im Original). Auch Reuter/Terhart haben in ihrer Forschung die Erfahrung der „Nichtthematisierung erfahrener Abwertung“ (ebd. 2014, 47) gemacht. Die Funktion hierfür weisen die Forscher*innen mit dem Versuch „der Normalisierung der eigenen sozialen Position“ aus, mit dessen Hilfe „die eigene Verletzlichkeit umgewendet werden“ (ebd., 47) soll.

rassismusrelevanten Strukturierung der bundesdeutschen Gesellschaft und die individuelle (Re)Produktion rassismusrelevanter Wissensbestände durch ihre „weißen“ deutschen Kolleg*innen nicht eingestehen zu müssen. Diese Vorgehensweise ist letztlich kontraproduktiv für eine nachhaltige und wirkungsvolle Auseinandersetzung mit ihren rassistischen Erfahrungen, weil die IP diese mit ihren Erklärungsstrategien zum Verschwinden bringen möchte bzw. deren Folgen verleugnet, anstatt sich damit nachhaltig auseinanderzusetzen und sich einzugestehen, dass rassismusrelevante Sachverhalte unsere Gesellschaft und die individuellen Denkweisen ihrer Kolleg*innen strukturieren, was letztlich zu einer wirkungsvolleren Auseinandersetzung mit ihren Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext führen könnte.

Zu konstatieren ist, dass sich Frau Hakh, mithilfe ihrer Verleugnungsstrategie nicht aus der rassistischen Gesellschaftsmatrix befreien kann, weil jede Person, qua Geburt, einen individuellen und gruppenspezifischen Platz im rassismusrelevanten Gesellschaftsgefüge einnimmt, ungeachtet davon, ob sich die Person dessen gewahr (sein möchte,) (ist) oder nicht. Die individuelle und gruppenspezifische Verstrickung in die rassismusrelevante Gesellschaftsordnung wird an jede Person herangetragen und zwar durch Sozialisation, Familie, Medien, Nachbarschaft, Schule, Universität, Arbeitswelt etc.

Allerdings besitzt die Verleugnung ihrer Rassismuserfahrungen für das Selbstwertgefühl von Frau Hakh positive Effekte, weil sie sich dadurch in ihrem Selbstverständnis als handelnde Akteurin und nicht als passives Opfer imaginiert. Es bleibt festzuhalten, dass sie sich durch das Verleugnen nicht von ihrer Akteur*innenrolle innerhalb des Rassismus befreien kann. Wohl aber findet dadurch eine Verschiebung vom passiven Objekt zum handelnden Subjekt statt, aber nachwievor befindet sie sich, wie auch die*der (rassistisch) Diskriminierende nicht in der Position, die rassistische Gesellschaftsmatrix verlassen zu können.

Frau Hakh schildert, dass es, ihrer Ansicht nach, personenspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung von (rassistisch) „diskriminierende[n] (...) Äußerungen“ gibt, die ihrer Meinung nach, von dem „unterschiedlichen Sensibilisierungsgrad“ eines jeden Individuums abhängen. Ihren „Sensibilisierungsgrad“ bezeichnet sie als „relativ stumpf“,³⁴³ wobei sie anmerkt, dass sie in der Lage ist, „diskriminierende Äußerungen [zu, Anm.d.Verf.]

³⁴³ Neben den von Frau Hakh dargelegten personenspezifischen Wahrnehmungsunterschieden, ist festzuhalten, dass für die Identifizierung bzw. Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte, rassismuskritisches Wissen notwendig ist. Zu konstatieren ist ferner, dass das Erlernen eines solchen Wissens in der bundesdeutschen Gesellschaft, aufgrund der gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus, erschwert wird. Das Schwierige an der Identifizierung und Dekonstruktion von Rassismus ist die Problematisierung der rassismusrelevanten Normalität, die sich in der individuell und gesellschaftlich verankerten Denk- und Handlungsweise manifestiert. Der Duden definiert Dekonstruktion folgendermaßen: „Zerlegung, Auflösung“ (ebd. o.J., o.S.).

identifizieren“; was sie letztlich auch tut. Aus ihrer Schilderung geht hervor, dass sie sich in „bestimmten Zusammenhängen“ nicht als Opfer von Rassismus wahrnimmt, weil sie diese „Äußerung[en]“ nicht als ihre „Persönlichkeit verändernd oder (...) angreifend[e]“ wahrnimmt. Vor dem Hintergrund ihrer (verleugneten) Opferwerdung erscheint die Verleugnung der negativen Folgen der erlittenen Rassismuserfahrung meinungsstabilisierend. Neben der Verdrängung ihrer Rassismuserfahrung und dem Glauben daran, durch ihre Widerständigkeit in der entsprechenden rassismusrelevanten Situation, die Rassismusrelevanz beseitigt zu haben, spielt für Frau Hakh das Untersuchungsdesign dieser Studie eine entscheidungsrelevante Rolle für ihren Entschluss, im Fragebogen anzugeben, im Berufskontext nicht diskriminiert worden zu sein. Als entscheidungsrelevante Gründe nennt sie die zeitliche Handlungsnotwendigkeit im Rahmen der Fragebogenbearbeitung, die sie dazu gebracht hat, sich „relativ zügig“ dafür zu entscheiden, „Nein“ anzukreuzen. Wahrscheinlich ist aber zudem die persönliche Bereitschaft von Untersuchungspersonen, über sensible Informationen, wie beispielsweise über Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu sprechen, ebenfalls abhängig vom Untersuchungsdesign einer Studie. Anzunehmen ist, dass sich qualitative Settings besser eignen, um sensible Informationen zu thematisieren.³⁴⁴

8.5.4 Unsicherheit

Ich habe dir angekreuzt: „Nein“, damals ne, glaube ich, ne? (...) Ja, wie könnte ich das sagen? (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 904-905). [...] Ja, wie gesagt, also in dem Sinne von Diskriminierung (...) ähm (.) wie könnte ich das nennen? In dem Sinne von eklatanter Diskriminierung von ausdrücklicher Diskriminierung in dem Sinne von (.) äh (.) äh (.) Rassismus, ja. Sowas habe ich nicht erfahren natürlich, ne? (Z. 919-921). [...] Also, bei mir war das nicht der Fall, denn und deswegen und als ich das kreuzte, und das ist das Problem von quantitativen Untersuchungen, dann musst du dich entscheiden, „Ja oder Nein“ [lacht]. Du kannst nicht „Ja, aber“ und einen Kommentar schreiben (Z. 923-926). [...] Also, ich fand

³⁴⁴ Diesbezüglich weist Bohnsack auf das Folgende hin: „Es ergibt sich das Problem, dass durch die Standardisierung die Forschungskommunikation eingeengt, vor allem aber die Kommunikationsmöglichkeiten der Proband(inn)en beschnitten werden“ (ebd. 2010, 17). Die Einengung der Kommunikationsmöglichkeiten im quantitativen Teil der Studie führt dazu, dass die UT die Deutungshoheit über die Einschätzung erlangen, (rassistisch) diskriminiert worden zu sein oder nicht, während die Deutungshoheit über ebenjene Einschätzung im qualitativen Teil der Studie dem Verfasser obliegt. Während demnach in der quantitativen Studie die UT vor dem Hintergrund ihrer eigenen diskriminierungs- und rassismuskritischen Wissensbestände darüber urteilen, ob sie Diskriminierung und Rassismus erfahren haben, beurteilt in der qualitativen Studie der Verfasser, vor dem Hintergrund seiner diskriminierungs- und rassismuskritischen Wissensbestände, ob die UT (rassistisch) diskriminiert worden sind oder nicht. Die Wahl der Untersuchungsmethode verändert demnach auch die Perspektive bzw. Ausrichtung der Untersuchung.

immer die Schulleitungen schon hinter mir, ne? Und dazu hatte ich Möglichkeiten des Engagements (Z. 1150-1152). [...] das fand ich immer so als Vertrauensbasis von Schulleitungen mir gegenüber, ne? (Z. 1157-1158). [...] und besonders stolz, muss ich auch sagen, bin ich auf meine langjährige so Funktion oder Vertrauenslehrer, das heißt SV-Lehrer als auch als Mitglied des Lehrerrats (Z. 1159-1161). [...] Das ist also ein Zeichen des Vertrauens äh und der Beweis dafür, dass dass ich in der Schulgemeinde vollständig integriert war. Deswegen, aus diesem Grund, habe ich in äh angegeben, ne, in (.) in deinen Fragebogen zunächst angegeben, dass ich mich nicht diskriminiert fühlte, oder dass ich (.) nicht diskriminiert wurde, ne? Also, das mir nicht vor Augen geführt. (.) Aber nach deinem Interview (.) oder nach dem Interview mit dir äh (.) hat mich wieder so, oder habe ich mich immer wieder, oder (.) tiefer, ne, (.) mit meinen Erfahrungen im Schuldienst auseinandergesetzt. Und ich konnte vielleicht [lacht] dann eine gewisse Sensibilität für das Thema, ne, entwickeln (Z. 1164-1171). [...] Genau, weil das ist ja eher so prozessmäßig. Also, mit meiner ersten Meinung war dies auf Einzelfälle, die ich dir schon erzählt habe, (.) habe ich das immer auf bestimmten, auf anderen Erklärungsmuster zurück=ne=(.)=geführt, ne? (Z. 1287-1289). [...] Ich habe immer versucht andere Erklärungen zu finden oder ich kam automatisch auf andere Erklärungen und ich denke, das mache ich deswegen, weil ich mich wohlfühle. (.) (Z. 1328-1330). [...] weil, wie gesagt, weil ich äh von Kollegium aufgenommen fühle (Z. 1331-1332). [...] Ich weiß nicht, ob es Diskriminierung ist (Z. 1335). [...] sehr subtil, sehr indirekt. Und es ist sehr schwer, es zu merken, ne? (Z. 1343). [...] Ich wusste nicht, wo ich ankreuzen soll. Bin ich=werde ich diskriminiert oder nicht? (Z. 1352-1353). [...] an der, sagen wir so, am Rande der Diskriminierung (.) sich am Rand der Diskriminierung zu fühlen [unverständlich] [lacht] vielleicht ist auch ein Phänomen der für viele Kollegen auch, die viele Kollegen auch so empfinden (Z. 1355-1357).

Raphael Tresto hat im Fragebogen angegeben, dass er im Berufsleben nicht diskriminiert wurde bzw. wird und er versucht im Nachhinein seine Beweggründe, die ihn zu seiner Entscheidung bewogen haben, zu rekonstruieren. Entscheidend für seine Veranlassung, anzugeben, dass er im Berufsleben nicht diskriminiert wurde bzw. wird, ist seine Auffassung nicht von „eklatanter Diskriminierung“ bzw. von „ausdrücklicher Diskriminierung“ betroffen (gewesen) zu sein. Damit unterscheidet Herr Tresto zwischen direkten Diskriminierungen und „sehr subtil[en], sehr indirekt[en]“ Diskriminierungsformen.

Die Möglichkeit, von Rassismus betroffen (gewesen) zu sein, schließt Herr Tresto kategorisch aus, was an seiner Wortwahl deutlich wird: „Rassismus (...) habe ich nicht erfahren

natürlich“. Seine Überzeugung, nicht von direkter Diskriminierung und Rassismus betroffen (gewesen) zu sein, basiert zum einen auf die von ihm stets wahrgenommene „Vertrauensbasis“ zwischen ihm und seinen unterschiedlichen Schulleitungen und zum anderen auf seine „langjährige (...) Funktion“ als Vertrauenslehrer und als „Mitglied des Lehrerrats“, das für ihn „ein Zeichen des Vertrauens (...) und der Beweis dafür [ist, Anm.d.Verf.], dass [er, Anm.d.Verf.] in der Schulgemeinde vollständig integriert war“.³⁴⁵ Eine Woche nach dem ersten Interview, wurde der Verfasser von Herrn Tresto gebeten, ein erneutes Interview zu führen. Der Grund, der ihn dazu veranlasst hat, ein zweites Interview führen zu wollen ist, dass er sich, nach dem ersten Interview, eingehender mit der Frage beschäftigt hat, ob er in seinem Berufsleben diskriminiert wurde bzw. wird oder nicht. Nach dem ersten Interview hat er sich vergangene Geschehnisse vergegenwärtigt und er hat diese Situationen bezüglich ihrer Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz analysiert und zwar vor dem Hintergrund seiner, aufgrund des ersten Interviews entwickelten, „Sensibilität für das Thema“. Mithilfe dieser eigenständigen Rekonstruktionsleistung erkannte Herr Tresto ein Erklärungs- und Umgangsmuster bei sich, dass er in Bezug auf potentielle diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalte anwendet(e), das zum einen darauf angelegt war bzw. ist, (rassistische) Diskriminierungserfahrungen, die er in seinem Berufskontext erlebt(e), nicht als solche zu klassifizieren, sondern „andere Erklärungen zu finden“. Die Ursache, für die Strategie, diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalte nicht als solche wahrzunehmen bzw. nicht wahrnehmen zu wollen, indem Herr Tresto andere Selbsterklärungen anführt(e), die ihm plausibler erscheinen bzw. erschienen sind, verortet der IP in dem Umstand, sich in seinem beruflichen Arbeitsumfeld wohlfühlt zu haben bzw. wohl zu fühlen. Aufgrund der o.g. guten Beziehung zu seiner Schulleitung und seinen Kolleg*innen, existieren für ihn zwar faktisch alle Begleitumstände, die dazu geeignet wären, seine allgemeine Berufszufriedenheit positiv zu beurteilen, doch, obwohl er sich in seinem Berufskontext wohlfühlt, passieren trotzdem immer wieder Situationen, die für ihn, nach dem ersten Interview, diskriminierungs- und rassismusrelevant sein könnten. Die Furcht davor, sich eingestehen zu müssen, dass die „netten“ KollegInnen ihn ver-ändert haben bzw. ver-ändern (wie in den Kapiteln 8.3.2, 8.3.4, 8.3.6.1, 8.3.6.3 und 8.3.8 dokumentiert und

³⁴⁵ Neben dem von Herrn Tresto angeführten Grund der, in der Vergangenheit und in der Gegenwart, „wahrgenommenen Vertrauensbasis“ zwischen ihm und seiner Schulleitung sowie seinen Kolleg*innen, spielen wahrscheinlich, in gleichem Maße, die internalisierten gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf den Umgang mit Rassismus (vgl. Kapitel 1.5) und das damit einhergehende Bewusstsein, dass (rassistische) Diskriminierung in der bundesdeutschen Gesellschaft anzusprechen, ein risikoreiches Unterfangen darstellt (vgl. Kapitel 8.5.2), in Bezug auf seine Erklärungsmuster eine Rolle.

analysiert), führt dazu, dass er die Möglichkeit, (rassistisch) diskriminiert zu werden, immer wieder negiert und stattdessen andere Erklärungen sucht.

Denn mit dem Eingeständnis, (rassistisch) diskriminiert worden zu sein bzw. zu werden, würde für Herrn Tresto, im ersten Moment, eine tiefgreifende Unsicherheit einhergehen, die ihn dazu veranlassen würde, seine bisherige gute Beziehung zu seiner Schulleitung und seinen Kollege*innen zu hinterfragen. In einem zweiten Schritt müsste sich Herr Tresto eingestehen, dass seine gute Beziehung zu seinen „weißen“ deutschen Kollege*innen, immer wieder durch diskriminierungs- und rassismusrelevante Aspekte „gestört“ wurde bzw. zukünftig werden könnte. Dieses Eingeständnis fällt Herrn Tresto schwer und deshalb hat er sich, vor dem Interview, dafür entschieden, andere, nicht diskriminierungs- und rassismusrelevante, Erklärungsmuster anzuführen.

Aber nach dem ersten Interview ist er sich in Bezug auf seine bislang angewendeten Erklärungsmuster unsicher geworden, weil er das Erklärungsmuster der Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz nun erstmalig auf die vergangenen Situationen anwendet und eine Passung feststellt, die dazu angelegt ist, seine vormaligen Erklärungsmuster zu revidieren. Er befindet sich somit in einer Transitionsphase, in der er seine bisher angewendeten Erklärungsmuster selbständig kritisch hinterfragt. Diese Transitionsphase könnte dazu führen, dass Herr Tresto zukünftig die Ambivalenz von Rassismus begreift (vgl. Kapitel 7.3.1 und Kapitel 7.3.4), die darin besteht, dass auch „nette“ Kolleg*innen und Schulleitungen ein rassistisches Wissen besitzen und davon in ihrem Alltag Gebrauch machen (werden). Dieses Eingeständnis könnte dazu führen, dass sich Herr Tresto mit Rassismus beschäftigt und einen nachhaltigen Weg findet, mit zukünftigen rassismusrelevanten Situationen umgehen zu lernen.

Aber genauso gut könnte es sein, dass er, trotz seiner Unsicherheit in Bezug auf seine Rassismuserfahrungen, zu dem Urteil gelangt, Rassismus als Erklärungsvariable nach wie vor auszuschließen und andere Ursachen für potentiell diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalte, die ihm in seinem Berufskontext widerfahren, zu suchen.

Daneben führt Herr Tresto, genauso wie Frau Hakh in Kapitel 8.5.3, das Untersuchungsdesign des quantitativen Teils der Studie an, wenn er schildert, dass er den Umstand, sich zwischen zwei Antwortkategorien entscheiden zu müssen, problematisch findet und er ein offeneres Setting für geeigneter hält, um seine Erfahrungen darlegen zu können und welches ihm eine differenziertere Antwortmöglichkeit bietet.

8.5.5 Eingeständnis

Das, äh verdrängt man. (.) Das sind Verdrängungen. Ganz klar (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 961). [...] vielleicht redet man sich das ja nur ein. (.) „Ist ja alles in Ordnung. Ist ja alles in Ordnung“. Aber, wenn ich dann so grabe, wie dieses, aber das habe ich verdrängt. Jetzt nur wegen dir fällt mir das ein. Ja?. [...] Ansonsten, ich hätte nie wieder drüber nachgedacht. (.) ja? Aber wenn man so [haut mehrere Male auf den Tisch] wirklich guckt. Man hat immer seine Diskriminierungserfahrungen dabei. Ne? Ja? Teilweise nimmt man das gar nicht mehr wahr. (.) Ja? Oder gerade in so einem Gespräch (.) so als Scherz wird das aufgefasst, ne? (.) Ich hab das da auch vergessen, ne? Aber jetzt, wirklich das (.) wie lange ist das her? Ein Jahr oder so. Holt man sowas raus. Ja? (.) Ich denke mal, wir verdrängen auch viel. (..) Um zu sagen: „Ist alles in Ordnung. Ist alles in Ordnung.“ Ja. „Ne, ne, das war nicht so gemeint, ne, ne, klar.“ (Z. 962-971). [...] Schutz. (.) Psychischer Schutz. (..) Verdrängungen sind ja da, (.) um die Seele (.) klarzuhalten. Ne? Ansonsten würden wir das nicht ertragen, ne? Weil, Menschen wollen keine Außenseiter sein. (.) Das ist so. Du willst akzeptiert sein (Z. 975-977). [...] Wir versuchen mit allen Mitteln, (.) ja, (.) und Leugnungen, zu sagen: „Ok, wir sind ein Teil von (.) diesen Leuten.“ Und dann akzeptiert man auch sowas. (.) Und lässt sich erniedrigen. (..) Um dazuzugehören. (..) Ja? Das ist meine Erklärung, ja? (Z. 979-982). [...] Deswegen verdrängen wir (...), ne? (Z. 986).

Die Ursache dafür, dass Herr Azar in dem Fragebogen angegeben hat, in seinem Berufskontext nicht (rassistisch) diskriminiert worden zu sein, wohingegen er im Interview mehrere rassismusrelevante Sachverhalte anführt (vgl. Kapitel 8.3.1 und 8.3.3 sowie 8.3.5) verortet er in der Verdrängung seiner rassismusrelevanten Erfahrungen. Erst aufgrund des Interviews ist ihm klargeworden, dass er zwar rassismusrelevante Erlebnisse gemacht, doch diese bislang erfolgreich verdrängt und „nie wieder drüber nachgedacht“ hat. Die Verdrängungen seiner Rassismuserfahrungen führen schließlich dazu, dass Herr Azar rassismusrelevante Situationen nicht als solche wahrnimmt bzw. einordnen kann und diese vielmehr „als Scherz (...) auf[ge]fasst“ bzw. vergisst. Erst das Interview hat eine Meinungsänderung bei ihm bewirkt und er ist sich, im Nachhinein, sicher, dass er in seinem beruflichen Kontext Rassismuserfahrungen gemacht hat.

Die Funktion der Verdrängung³⁴⁶ eigener Rassismuserfahrungen verortet Herr Azar in der psychologischen Schutzfunktion „um die Seele klarzuhalten“, um weiterhin als Lehrer tätig

³⁴⁶ Der Duden definiert Verdrängung folgendermaßen: „unbewusst aus bedrängende Erlebnisse, Vorstellungen, Bedürfnisse oder dem Bewusstsein verbannen; einen Bewusstseinsinhalt, der sich psychisch nicht verarbeiten lässt, unterdrücken“ (ebd. o.J., o.S.).

zu sein und mit seinen „*weißen*“ deutschen Kolleg*innen zusammenarbeiten zu können und sich, trotz seiner Rassismuserfahrungen, als Teil des Kollegiums und der bundesdeutschen Gesellschaft betrachten zu können.³⁴⁷

8.5.6 Ergebnisdiskussion

Im Rahmen der Untersuchung konnten die nachfolgenden fünf unterschiedlichen Erklärungs- und Umgangsstrategien in Bezug auf die erlebten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der IP rekonstruiert werden: (1) Blame the victim. (2) Verharmlosung. (3) Verleugnung. (4) Unsicherheit. (5) Eingeständnis.

Während drei der fünf IP auch nach den Interviews ihre Meinung nicht veränderten, und der Ansicht sind, im Berufskontext nicht (rassistisch) diskriminiert worden zu sein, obwohl sie in den Einzelinterviews zum Teil von mehreren ebensolchen Erfahrungen berichteten,³⁴⁸ ist sich ein interviewter Lehrer, nach dem Interview, unsicher darüber, ob er nicht doch (rassistische) Diskriminierung erlebt hat. Ein weiterer Lehrer hat im Laufe des Interviews seine Meinung verändert und ist entgegen seiner Auffassung, die er im quantitativen Teil der Studie kundgetan hat, der Ansicht, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext erlebt, aber vor dem Interview, verdrängt zu haben.

Es kann konstatiert werden, dass die drei IP, die der Meinung sind, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von ebensolchen Erfahrungen berichten, dieselben gesellschaftlichen Distanzierungsmuster anwenden, die von Messerschmidt in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft herausgearbeitet worden sind (vgl. Kapitel 1.5). Demnach unterscheidet sich die Art und Weise der Thematisierung der (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen dieser drei IP nicht wesentlich von der Art und Weise wie in der bundesdeutschen Gesellschaft Rassismus thematisiert wird.

³⁴⁷ Diesbezüglich merkt Delhom an: „Derjenige, dessen Stimme geraubt wurde, wie der von Goffman beschriebene stigmatisierte Mensch, lernt zu täuschen und sich zu verstecken, um mit seiner Verletzung leben zu können“ (ebd. 2007, 245).

³⁴⁸ Der Befund, dass IP davon überzeugt sind, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalten berichten, deckt sich mit den Studienergebnissen von Scharathow (2014, 414f.). Basit et al. (2007, 292. 115f.) Terkessidis (2004, 115f. 203f. 207f.). Bubitz/Wehner (1994, 42) zitiert nach Terkessidis (2004, 117). Essed (1990, 56. 1991, 285). Bielefeld et al. (1982, 10f.) zitiert nach Terkessidis (2004). Die Gründe verorten die Forscher*innen zum einen in der Tabuisierung der Thematisierung von Diskriminierung und Rassismus durch die „*weiße*“ Mehrheitsgesellschaft und zum anderen in das sich hieraus ergebende rudimentäre Wissen der IP über Diskriminierung und Rassismus, was dazu führt, dass die IP ebenjene Phänomene zwar wahrnehmen (können), aber nicht als solche benennen (können). Somit kann in Anlehnung an Langton (2007, 138) konstatiert werden, dass die Gelingensbedingungen für die Sprechakte rassismuserfahrener Personen durch die Sprechakte des Rassismus festgelegt sind, die sich wiederum an den Grundsätzen der Distanzierungsmuster der gesellschaftlichen Situation orientieren und die Thematisierung von Rassismus(erfahrungen) zu einem risikoreichen Unterfangen machen (vgl. Kapitel 8.5.2).

Ursächlich für diesen Befund, ist die Internalisierung der nachfolgend dargestellten Distanzierungsmuster durch die drei IP, die in der bundesdeutschen Gesellschaft virulent sind, und nicht nur zu der Dethematisierung von Rassismus im Allgemeinen führen, sondern auch zu der Dethematisierung von Rassismuserfahrungen von Personen führen, die (rassistisch) diskriminiert worden sind: (1) „Rassismusdiagnosen als Skandal: Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische wird als skandalös diffamiert“ (Messerschmidt 2011, 42): Wie in Kapitel 8.2 dargestellt, hat Raphael Tresto internalisiert, dass der „Vorwurf der Diskriminierung“ in der BRD „gravierend“ ist, vor allem vor dem Hintergrund, dass die im Berufsfeld Schule tätigen Personen, aufgrund ihrer Verbeamtung bzw. ihrer Anstellung im öffentlichen Dienst eine besondere Verpflichtung und Loyalität gegenüber dem Grundgesetz besitzen, dass u.a. dem Antidiskriminierungs- und Antirassismusschutz verpflichtet ist. Eine*n Kolleg(e)*in der (rassistischen) Diskriminierung zu bezichtigen, hieße demnach für den IP, dessen (non)verbale Handlung außerhalb des Grundgesetzes zu verorten. Die Skrupel dies zu tun, sind für den IP dafür verantwortlich, den Diskriminierungs- und Rassismusrvorwurf nicht zu äußern.

Für Mehdi Azar spielt in Kapitel 8.3.1 neben dem Verantwortungsgefühl gegenüber der Schülerin, bei seiner Entscheidung, die Schulleitung nicht einzuschalten, obwohl er von seiner Schülerin (rassistisch) diskriminiert worden ist, auch das Tabu bezüglich der Thematisierung von Rassismuserfahrungen eine Rolle. Gerade vor dem Hintergrund, dass seine Schule eine „Schule ohne Rassismus“ ist, sah der IP keine Chance auf eine zielführende Thematisierung seiner Rassismuserfahrungen, denn Herr Azar befürchtet, dass das Label „Schule ohne Rassismus“ gegen ihn verwendet werden könnte, indem – nomen est omen – behauptet werden würde, dass es an der Schule keinen Rassismus gäbe, weil sich die Mehrheit der Schulgemeinschaft dagegen ausgesprochen habe und dies auch durch ein Schild an der Eingangstür dokumentiert werde. Letztlich ist Herr Azar mit seiner Entscheidung, nicht zur Schulleitung zu gehen, unzufrieden. Er weiß allerdings nicht, wie er hätte besser reagieren können, denn die Thematisierung seiner Rassismuserfahrungen gestaltet sich in einer Umgebung, in dem Rassismus tabuisiert bzw. ausgeblendet wird schwierig.

(2) „Verlagerung des Rassismus in den (Rechts-)Extremismus: Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis rechtsextremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft

verankert ist“ (Messerschmidt 2011, 45): Herr Yilmaz kann die Bemerkung seines Kollegen: „Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?“ (vgl. Kapitel 8.3.7) nicht einordnen und ist sehr irritiert darüber. Seine Unsicherheit über die Rassismusrelevanz dieser Äußerung wird in seinen Fragen deutlich, die einen selbstreflexiven Charakter besitzen: „Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (.) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (.) seitens des Kollegen?“ Die Ursache seiner Unsicherheit im Hinblick auf die Einordnung der Aussage des Kollegen basiert darauf, dass Herr Yilmaz die gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung rassismusrelevanter Sachverhalte internalisiert hat, sodass diese in seiner Analyse wirkmächtig sind und dazu führen, dass er die Äußerung des Kollegen in den Rechtsextremismus einordnet („rechte Hintergedanken“) und dadurch die Existenz rassismusrelevanten Wissens bei Personen, die der „gesellschaftlichen Mitte“ angehören bzw. sich selbst dort verorten (wie beispielsweise Lehrer*innen) quasi ausschließt.

In der Bewertung der folgenden Schüler*innenaussagen: „Die Ausländer nehmen uns die Plätze weg.“ „Die wollen die Sozialsysteme, ne, nur die Kohle bekommen und so“ als „rechtsradikal“ (vgl. Kapitel 8.3.4) wird deutlich, dass Herr Tresto die gesellschaftlich virulenten Distanzierungsmuster in Bezug auf die Verlagerung des Rassismus in den (Rechts)Extremismus verinnerlicht hat, weil er die rassismusrelevanten Aussagen seiner Schüler*innen in den Rechtsextremismus verortet und diese nicht als rassistische Wissensbestände begreift, welche von der „Mitte der Gesellschaft“ (re)produziert werden und die Lebenswelt der „Mitte der Gesellschaft“ strukturieren.

(3) „Kulturalisierung: Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden“ (Messerschmidt 2011, 49): Herr Tresto bewertet es als seinen persönlichen Vorteil, in einem bestimmten Staat geboren zu sein, weil dieses Land, seiner Meinung nach, von den in der BRD lebenden Menschen positiv bewertet wird (vgl. Kapitel 8.3.4). Der IP offenbart damit seine Internalisierung der Hierarchie der (zugeschriebenen) Herkünfte bzw., Kulturen und ist sich sicher, dass er von seinen Mitmenschen positiv bewertet wird, während andere Personen, aufgrund ihrer (zugeschriebenen) „Herkunft“ bzw. „Kultur“ von den bundesdeutschen Gesellschaftsmitgliedern negativ bewertet werden. Herr Tresto hat die Imagination der unterschiedlichen Wertigkeit (zugeschriebener) „Herkünfte“ verinnerlicht und weiß um die gesellschaftlichen Vor- und Nachteile von Personen, die (nicht) ver-ändert werden bzw. auf

dem Kontinuum des „Othering“ von der „weißen“ deutschen Mehrheitsbevölkerung als weniger „fremd“ und „anders“ konstruiert werden.

Ewa Sokola hat die rassismusrelevanten, (neo)linguizistischen, monolingualen und kulturalistischen gesellschaftliche Wissensbestände in Bezug auf Mehrsprachigkeit internalisiert und (re)produziert diese in ihrer Rolle als Lehrerin (vgl. Kapitel 8.7). Dies äußert sich ihrer Auffassung, wonach Kinder „ohne Migrationshintergrund“ zwangsläufig einsprachig deutsch sind, ohne sprachliche Defizite zu besitzen, während Kinder, denen sie einen „Migrationshintergrund“ zuschreibt, per se mehrsprachig sind und Defizite in der deutschen Sprache besitzen. Im Rahmen ihrer Schilderung geht Frau Sokola außerdem auf ihre eigene Mehrsprachigkeit ein, die für sie in ihrem Berufskontext allerdings keine Rolle spielt, weil sie es selbst nicht zulässt, mit einer ihrer Kolleg*innen, die dieselbe Sprache beherrscht wie sie, ihre gemeinsam geteilte, nicht-deutsche Sprache zu sprechen. Diese Selbstzensur in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen weist auf die Internalisierung (neo)linguizistischer und monolingualer Wissensbestände hin, die darauf ausgerichtet sind, in der Institution Schule alleinig die deutsche Sprache als „legitime Sprache“ zu konstruieren und die Verwendung anderer Sprachen zu verbieten.

(4) „Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit: Immer wieder wird der Versuch unternommen, den Nationalsozialismus als abgrenzbare Episode zu repräsentieren. (...) Dabei liegt der Denkfehler (...) darin, zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit“ (Messerschmidt 2011, 52).

In dem o.g. Zitat kommt die Kontinuität der (Re)produktion rassistischer Wissensbestände in der zwischen der (post)nationalsozialistischen deutschen Gesellschaft zum Ausdruck. Dadurch wird die Aktualität der rassismusrelevanten Strukturierung der bundesdeutschen Gesellschaft betont. Da allerdings die drei vorher im Text benannten Distanzierungsmuster zu einer Dethematisierung von Rassismus in der hiesigen Gesellschaft führen, wird (fälschlicherweise) die Wirkmächtigkeit rassismusrelevanter Wissensbestände nicht auf die gegenwärtige Zeit bezogen, sondern in der nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands verortet.

Neben den drei o.g. Distanzierungsmustern spielt zudem die gesellschaftliche Ächtung direkter Formen des Rassismus in der demokratisch verfassten BRD und die stattdessen subtil ausgeübte und wahrgenommene (rassistische) Diskriminierung in der hiesigen Gesellschaft eine Rolle für das Distanzierungsmuster, Rassismus in der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands zu verorten. Dieses Distanzierungsmuster findet sich auch bei den IP wieder:

Beispielsweise verweist Herr Tresto zu Beginn seiner Schilderung (vgl. Kapitel 8.2) auf das Merkmal der Subtilität in Bezug auf die schulspezifische (rassistische) Diskriminierung. Direkte (rassistische) Diskriminierungen von Lehrkräften im schulischen Kontext stellen für den IP eher die Ausnahme dar. Die subtile und klandestine Form der (rassistischen) Diskriminierung ist für ihn dafür verantwortlich, dass sich die Beweisführung für die Betroffenen schwierig bis unmöglich gestaltet. Der IP äußert aufgrund der mangelnden Nachweisbarkeit die Sorge, paranoid zu werden, weil theoretisch jede Kommunikationssituation mit einer anderen Person Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz beinhalten könnte, die allerdings nur schwerlich nachgewiesen werden kann. Im Gegensatz zu einer konkreten Straftat (dem Diebstahl der Geldbörse), die beweisbar ist, ist die Unsicherheit in Bezug auf die Beweisführung dafür verantwortlich, dass Personen, die (rassistisch) diskriminiert worden sind, Unsicherheit darüber verspüren, ob dies tatsächlich der Fall war. Die fortwährende Beschäftigung mit (rassistischer) Diskriminierung und die Unsicherheit darüber, wann ein Sachverhalt diskriminierend bzw. rassistisch ist, treiben den IP um.

Das Distanzierungsmuster, Rassismus in die Vergangenheit einzuordnen, statt es als strukturierendes Merkmal der hiesigen bundesdeutschen Gesellschaft aufzufassen, äußert sich außerdem in dem kategorischen Ausschluss der Möglichkeit, von Rassismus betroffen (gewesen) zu sein, was an der Wortwahl von Herrn Tresto (vgl. Kapitel 8.5.4) deutlich wird: „Rassismus (...) habe ich nicht erfahren natürlich“. Herr Tresto benutzt das Wort Rassismus nicht. Es scheint, als sei dieses Wort belastet und für einen anderen Zusammenhang bestimmt – möglicherweise für die Zustandsbeschreibung der Vorgänge in Deutschland von 1933 bis 1945.

8.6 Beziehung zu schulrelevanten Personengruppen³⁴⁹

Nachfolgend werden die Ergebnisse der selbsteingeschätzten Beziehungsqualität der IP in Bezug auf ihre Schüler*innen (vgl. Kapitel 8.6.1), die Eltern ihrer Schüler*innen (vgl. Kapitel 8.6.2), ihre Kolleg*innen (vgl. Kapitel 8.6.3) und ihre Vorgesetzten (vgl. Kapitel 8.6.4) dargelegt.

³⁴⁹ Die Antworten aller fünf IP wurden bezüglich aller, in diesem Kontext, relevanter Aspekte analysiert. Um Wiederholungen in der nachfolgenden Darstellung zu vermeiden, wird im Folgenden jeweils nur eine Interviewpassage einer*eines IP pars pro toto analysiert. Die nachfolgend vorgestellten Interviewausschnitte beinhalten allesamt jene Aspekte, die von allen anderen IP bezüglich dieses Gegenstandsbereichs genannt worden sind.

8.6.1 Schüler*innen

*Ich sag mal (.) als junger Lehrer (.) hat man vielleicht einen anderen Zugang [zu den Schüler*innen, Anm.d.Verf.] als äh Kollegen, die schon seit 30 Jahren unterrichten. Äh, weil die Altersdifferenz nicht so groß ist ähm (.) deswegen war im Grunde (.) das Verhältnis äh, also Schüler-Lehrer-Verhältnis (.) sowohl im (.) äh Referendariat als auch jetzt relativ positiv. Also ganz gut. Die Schüler sehen mich als (.) hm (..) a natürlich als Lehrperson auf der anderen Seite auch als Vertrauensperson und äh sprechen mit mir auch über deren äh Anliegen [...] (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 303-308). [...] Es sind [...] sehr individuelle Anliegen, die die Schüler [...] haben (.) sei es private äh Probleme oder Probleme innerhalb der Schule, die mich dann ggf. als Vertrauensperson sehen (Z. 311-313). [...] Ähm, also bis jetzt (.) hm habe ich diese Rolle, durchwegs positiv erlebt, weil (..) ähm die Schüler äh=ei auch nochmal so mitbekommen, dass die Rolle, also beziehungsweise die Lehrperson einen Migrationshintergrund hat und somit für Sie ein (.) bestimmte Ziele greifbarer werden, meiner Meinung nach und nicht, die Distanz haben, so als Schüler haben, so, dass ist noch ein Ziel, was äh eigentlich vielleicht auch gar nicht erreichbar ist. Insofern ist das schon sehr positiv. (.) Hm (.) da ähm (.) hat man vielleicht versucht man auch mit der Lehrperson vielleicht noch mal auf einer bestimmten anderen Ebene zu kommunizieren, aber da muss man natürlich auch schauen, dass das auch Grenzen hat, weil man ja nicht nur (.) ich bezeichne mich nicht als Lehrperson (.) mein Migrationshintergrund, meine Zuwanderungsgeschichte liegt nicht im Vordergrund, sondern ich bin in erster Linie Lehrer, wie jeder andere Kollege, ähm im Kollegium auch und äh (.) empfinde äh meinen äh Migrationshintergrund als äh Zusatz (Z. 336-346). [...] Jedenfalls werde [...] auch bei bestimmten Situationen [...] konsultiert, wenn es äh zum Beispiel bestimmte, ich sag mal, bestimmte Situationen gibt, äh, wo ich vielleicht einen besseren Zugang habe (Z. 337-350).*

Alle IP bewerten ihre Beziehung zu ihren Schüler*innen als überaus positiv und zwar ungeachtet des vorhandenen oder fehlenden „Migrationshintergrundes“ Zweitgenannter.³⁵⁰ Außerdem berichten die IP von ihrer Vorbildfunktion insbesondere gegenüber Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“. Die nachfolgend analysierten Aussagen von Herrn Yilmaz stehen beispielhaft für die Einschätzungen aller anderen IP: Herr Yilmaz erklärt sein „relativ positiv[es]“ und „ganz gut[es]“ Verhältnis zu seinen Schüler*innen, das er bereits seit Beginn seines Referendariats besitzt, mit seinem, vergleichsweise, jungen Alter, mit dem er sich von

³⁵⁰ Auch Mehdi Azar (vgl. Kapitel 8.3.1 und 8.3.5), Raphael Tresto (vgl. Kapitel 8.3.4), Zarah Hagh (vgl. Kapitel 8.3.7) und Ewa Sokola (vgl. Kapitel 8.3.7), die in den genannten Kapiteln rassismusrelevante Situationen mit ihren Schüler*innen schildern, bewerten ihre Beziehungen zu ihren Schüler*innen positiv.

seinen Kolleg*innen abhebt, „die schon seit 30 Jahren unterrichten“. Entgegen der Auffassung, dass Expert*innen routinierter und erfolgreicher in ihrem Beruf sind, während sich Noviz*innen die Kompetenzen erst in jahrelanger Berufspraxis aneignen müssen (vgl. Kapitel 7.7), bewertet Herr Yilmaz sein, vergleichsweise junges Alter, als vorteilhaft bezüglich seines Verhältnisses zu seinen Schüler*innen. Er nimmt sich sowohl als „Lehrperson“ als auch „Vertrauensperson“ seiner Schüler*innen, ungeachtet ihrer (zugeschriebenen) „Herkunft“, wahr, weil Letztgenannte mit ihm sowohl über ihre „private[n] Probleme“ als auch über ihre „Probleme innerhalb der Schule“ sprechen. Einen expliziten Bezug zu Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ führt er von sich aus nicht an. Erst nachdem der Interviewer ihn auf sein Verhältnis zu ebenjenen Schüler*innen anspricht, betont Herr Yilmaz, dass er implizit als Rollenvorbild agiert und dies als „positiv erlebt“. Mithilfe seiner Tätigkeit als Lehrer gelingt es ihm daher als Vorbild für seine Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ aufzutreten, damit für sie „bestimmte Ziele [beispielsweise ebenso bildungserfolgreich zu werden wie Herr Yilmaz, Anm.d.Verf.] greifbarer werden“.

Gleichzeitig schildert Herr Yilmaz implizit, dass er von Grenzüberschreitungen seitens seiner Schüler*innen betroffen ist, die, aufgrund der Berufung auf den gemeinsam geteilten „Migrationshintergrund“, „mit der Lehrperson vielleicht noch mal auf einer anderen Ebene (...) kommunizieren“. Zudem kritisiert er eine weitere Grenzüberschreitung, durch seine „weißen“ deutschen Kolleg*innen, die, seiner Meinung nach, seine Möglichkeiten, auf die Schülerschaft „mit Migrationshintergrund“ Einfluss nehmen zu können, überschätzen und zwar, weil sie glauben, dass Herr Yilmaz, aufgrund seines „Migrationshintergrundes“, einen „besseren Zugang“ zu ihnen habe. Seine vorsichtige Ausdrucksweise in Bezug auf den unterstellten „besseren Zugang“ wird mithilfe des Wortes „vielleicht“ verdeutlicht und deutet darauf hin, dass er sich von der pauschalen Zuschreibung seiner Kollege*innen distanzieren möchte.

Kritikwürdig an der Unterstellung eines „besseren Zugang[s]“ ist nämlich, dass seine Kolleg*innen sich nicht darauf berufen, dass Herr Yilmaz bestimmte Kompetenzen besitzt, die er erworben hat; stattdessen naturalisieren sie seine Fähigkeiten und seine gute Beziehung zu seinen Schüler*innen, die sie nicht mit seinem besonderen sensiblen Umgang mit Letztgenannten begründen, sondern diese alleinig auf seinen „Migrationshintergrund“ zurückführen. Damit ver-ändern die Kolleg*innen sowohl Herrn Yilmaz als auch die Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“.

Herr Yilmaz übt subtile Kritik an den Vereinnahmungsversuchen und Grenzüberschreitungen seiner Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ auf der einen und den Unterstellungen

seiner „weißen“-deutschen Kolleg*innen auf der anderen Seite, indem er sich selbst „in erster Linie [als, Anm.d.Verf.] Lehrer wie jeder andere Kollege“ bezeichnet. Hiermit meint er seine „weißen“ deutschen Lehrer*innen, die von Vereinnahmungsversuchen seitens anderer Personen geschützt sind und denen niemand einen „besseren Zugang“ zu bestimmten Schüler*innengruppen unterstellt. Damit plädiert Herr Yilmaz für einen selbstbestimmten Umgang mit seinen persönlichen Qualifikationen.

Allerdings ist auch Herr Yilmaz nicht gänzlich frei von der, durch seine „weißen“ deutschen Kolleg*innen und der Bildungsadministration vorgebrachten Behauptung, wonach Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ einen „besseren Zugang“ zu Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ haben sollen (vgl. Kapitel 3.1), denn schließlich ist er der Ansicht, dass er ein positives Rollenvorbild für seine Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ sein kann und dies nicht für seine Schüler*innen „ohne Migrationshintergrund“ in gleichem Maße darlegt, auch wenn er diese Meinung erst äußert, als der Interviewer ihn gezielt nach Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ fragt.

8.6.2 Eltern der Schüler*innen

[...] bis jetzt hatte ich keine negative Erfahrung. Eher positiv (.) die Eltern haben uns unterstützt (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 240-241). [...] (.) Ich möchte jetzt nicht unbedingt sagen, dass man, das ist auch sehr individuell, dass ich als Lehrperson mit Migrationshintergrund bei Eltern mit Migrationshintergrund vielleicht eher akzeptiert werde, aber vielleicht (.) ist das unterschwellig, immer so, spielt das eine Rolle. (Z. 363-366).

Die IP schätzen ihre Beziehungen zu den Eltern ihrer Schüler*innen überwiegend positiv ein. Kein*e IP bewertet ihr*sein Verhältnis zu den Eltern ihrer*seiner Schüler*innen negativ. Hakan Yilmaz schildert, dass er in seinem Berufskontext eine positive Beziehung zu den Eltern seiner Schüler*innen pflegt und vertrauensvoll mit ihnen zusammenarbeitet. Ohne darauf angesprochen worden zu sein, schildert er, ein eher „unterschwellig“ wahrgenommenes, Gefühl, von „Eltern mit Migrationshintergrund (...) eher akzeptiert“ zu werden, im Vergleich zu Eltern „ohne Migrationshintergrund“. Das Wort „immer“ verdeutlichen hierbei, dass diese Empfindung subtil, aber durchgängig vorhanden ist.

8.6.3 Kolleg*innen

Also, ich habe Schwierigkeiten mit manchen Kollegen und es ist immer ein Einzelfall, ne, sonst mit den meisten (.) äh, sehr freundlichen Umgang oder neutral, ne, miteinander. Also,

ich fühle mich im Ganzen von von Kollegen an allen meinen Schulen gut aufgenommen (Interview Raphael Tresto, IRT, Z. 512-515). [...] Also, es gibt natürlich [...] einen gewissen Gerechtigkeitssinn bei Menschen und da die Distanz nicht gegeben ist und da du auch Kollege bist und eine Nähe da ist, dann gibt es auch zumindest auch eine moralische Unterstützung, da. Ne? Und deswegen sind die Kollegen auch häufig, also ich würde sagen, da Unterstützung [...] suchen, mit den Kollegen mit denen man sich versteht (Z. 882-886).

Von allen IP wird die Beziehung zu ihren Kolleg*innen gut bis ambivalent geschildert. Keine*r der IP berichtet ausschließlich von einer negativen Beziehung.³⁵¹ Herr Tresto berichtet von seinen „Schwierigkeiten“, die er mit einigen seiner Kollege*innen hat. Die Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz dieser Sachverhalte (die in den Kapiteln 8.3.2, 8.3.4, 8.3.6.1, 8.3.6.3 und 8.3.8 dargestellt worden sind) bringt er in seiner Schilderung nicht zum Ausdruck, sondern bewertet diese stattdessen als „Einzelfälle“. Diskriminierungs- und rassismusrelevante Aussagen und/oder Geschehnisse bzw. Personen, die solche Aussagen treffen oder ebensolche Geschehnisse (un)intendiert initiieren, als „Einzelfälle“ zu bezeichnen, basiert auf der Annahme, dass (rassistische) Diskriminierung eine Ausnahmerecheinung in einer ansonsten diskriminierungs- und rassismusfreien Gesellschaft ist, was nicht der Realität entspricht.

Des Weiteren bewertet Herr Tresto den Umgang mit seinen Kolleg*innen als „freundlich“ bzw. „neutral“, weil er sich bisher „an allen (...) Schulen gut aufgenommen“ gefühlt hat. Dieses Gefühl basiert u.a. auf seinen Glauben an den „Gerechtigkeitssinn“ seiner Mitmenschen im Allgemeinen und die „moralische Unterstützung“ durch seine Kolleg*innen im Speziellen. Er hat sicherlich in der Vergangenheit, neben den rassismusrelevanten Erlebnissen mit seinen Kolleg*innen und Vorgesetzten, auch Unterstützung durch andere Kolleg*innen und Vorgesetzte erfahren, sodass sich seine Beziehung zu seinen Kolleg*innen als ambivalent bezeichnen lässt.

8.6.4 Vorgesetzte

Also, ich hatte bisher (..) ähm, drei (.) genau, das ist jetzt die dritte Schulleitung, ne? Also drei unterschiedliche Schulleiter. (.) Ne, 4, entschuldigung 4, genau deswegen zähle ich, ne? (.) Und ja die Verhältnisse zu denen, das sind, das war sehr unterschiedlich (Interview

³⁵¹ Obwohl Raphael Tresto (vgl. Kapitel 8.3.2) und Hakan Yilmaz (vgl. Kapitel 8.3.6.2 und 8.3.7) von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, die alleinig bzw. u.a. von ihren Kolleg*innen ausgegangen sind, bewerten sie ihre Beziehung zu ihren Kolleg*innen positiv.

Raphael Tresto, Z. 43-45). [...] Manchmal ist das positiv, manchmal weniger positiv (Z. 47-48).

Die Darstellung der Beziehung zwischen den IP und ihren Vorgesetzten zeichnet sich durch Ambivalenz aus. Keine*r der IP bezeichnet die Beziehung zu ihren*seinen Vorgesetzten als durchweg negativ.³⁵² Herr Tresto bezeichnet die Beziehungen zu seinen vier Schulleitungen, mit denen er im Laufe seines Berufslebens zusammengearbeitet hat, als „sehr unterschiedlich“. Daher fällt seine Bewertung bezüglich der Beziehungsqualität differenziert aus.

8.6.5 Ergebnisdiskussion

Herr Yilmaz beurteilt seine Beziehungsqualität zu allen seinen Schüler*innen, ungeachtet ihrer (zugeschriebenen) „Herkunft“ positiv, weil er der Meinung ist, dass er sowohl als Lehrperson als auch als Vertrauensperson von ihnen akzeptiert wird. Nachdem der Interviewer eine spezifische Frage zu der Beziehungsqualität zwischen dem IP und seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ stellt, berichtet Herr Yilmaz davon, dass er von diesen Lerner*innen als Rollenvorbild, aufgrund des von ihm erreichten Bildungserfolgs, betrachtet wird und diese Rolle annimmt und positiv beurteilt. Herr Yilmaz tritt damit zwar als „change agent“ auf, doch er verwahrt sich gegen die damit einhergehenden Grenzüberschreitungen seitens der Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ und der Unterstellungen seiner Kolleg*innen, die der Ansicht sind, dass er, alleinig aufgrund seiner (zugeschriebenen) „Herkunft“, einen „besseren Zugang“ zu seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ habe. Die Beziehung zu ihren Schüler*innen wird von sämtlichen IP positiv bewertet – so auch von Mehdi Azar, Raphael Tresto, Zarah Hagh und Ewa Sokola, obwohl sie von ihren Schüler*innen (rassistisch) diskriminiert worden sind.

Die Beziehung zu den Eltern seiner Schüler*innen betrachtet Herr Yilmaz ebenfalls positiv, wobei er bei dieser Frage, ohne die spezielle Nachfrage des Interviewers, auf die besondere Beziehungsqualität zu den Eltern „mit Migrationshintergrund“ eingeht, weil er durchwegs das Gefühl hat, von dieser Elternschaft als Lehrer akzeptiert zu werden. Auch die anderen IP, deren Aussagen in diesem Kontext nicht dargestellt werden konnten, bewerten die Elternarbeit ähnlich positiv.

³⁵² Beispielsweise bewerten Mehdi Azar (vgl. 8.3.3) und Raphael Tresto (vgl. Kapitel 8.3.6.1 und 8.3.6.3) ihre Beziehungen zu ihren Vorgesetzten positiv, obwohl sie in den genannten Kapiteln von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, bei denen ihre Vorgesetzten beteiligt waren.

Herr Tresto bewertet seine Beziehung zu seinen Kolleg*innen und Vorgesetzten ambivalent, weil er zum einen von seinen Kolleg*innen und Vorgesetzten ver-ändert wurde bzw. wird (vgl. Kapitel 8.3.2, 8.3.4, 8.3.6.1, 8.3.6.3 und 8.3.8) und zum anderen von seinen Kolleg*innen „moralische Unterstützung“ erfahren hat bzw. erfährt. Keiner der IP bewertet die Beziehung zu den Kolleg*innen und Vorgesetzten durchweg negativ, obwohl Raphael Tresto, Hakan Yilmaz und Mehdi Azar von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen berichten, die alleinig bzw. u.a. von ihren Kolleg*innen bzw. Vorgesetzten ausgegangen sind. Wie bereits in Kapitel 7.5.5 dargestellt, wird die Beziehung zwischen den IP und ihren*seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ und deren Eltern als besonders vertrauensvoll bezeichnet. Auch nehmen die IP, wie bereits in 7.5.5 dargestellt, keinen Bezug zu Kolleg*innen bzw. Vorgesetzte „mit Zuwanderungsgeschichte“, was auf die geringe Anzahl von Menschen „mit Migrationshintergrund bzw. Personen „of Color“ oder „Schwarzen“ Deutschen verweist, die den Lehrer*innenberuf ausüben und sich in schulischen Leitungspositionen befinden.

8.7 Mehrsprachigkeit

Hm, das ist heikel mit dem Thema Mehrsprachigkeit habe ich jetzt an zwei Schulen die Erfahrung gemacht, (.) äh, bei einer Schule war Sie nicht so angenehm, da waren (..) glaube ich 85 Prozent Migrationshintergrund von diesen 85igern waren teilweise Klassen mit 100 Prozent drin. (.) Mit einer einheitlichen Sprache, ich sag, [Nennung der Sprache]. (.) Und wenn dies dann alle sich in der Pause oder in dem Unterrichtsbeginn auf [Nennung der Sprache] unterhalten, man geht rein und versteht nicht viel. Sag ich, ist das keine schöne Erfahrung. Lernt man das kennen, das vielleicht Minderheit bedeutet [lacht], sich nochmal auseinanderzusetzen und jetzt wo ich hier bin, ist das äh eine sehr gemischte Gruppe. Das heißt, immer so zehn, 15 Prozent aus fünf, sechs Ländern. Das heißt, es muss automatisch Deutsch gesprochen werden. Es kommt ganz selten vor, dass (.) eine Muttersprache gesprochen wird. Für mich ist es eher komisch im Lehrerzimmer (...) äh da nicht spontan mit einer Kollegin, die aus meinem Heimatland auch kommt, sage ich, mich auf meiner Heimatsprache zu unterhalten, weil ich weiß (.) macht man nicht. Das geht nicht. Dass ich da auf Deutsch immer sehr höflich, nett anspreche, wo ich vielleicht spontan auch natürlich anders (..) ansprechen würde. Nur ich sage, dass ist von der Höflichkeit her, den anderen gegenüber geht gar nicht und das hat ja schon mit dem eigenen Gewissen was zu tun, deshalb mache ich das nicht. Nicht weil ich Geheimnisse (.) sprechen möchte, sondern es ist eine Respektebene, den anderen gegenüber, ne? (Interview Ewa Sokola, IES, Z. 492-510). [...] wir

haben hier von (.) sage ich mindestens (.) zehn, 12 Kollegen, die auch eine anderen Sprache sprechen. Kein einziger [spricht im Lehrerzimmer, Anm.d.Verf.] so richtig ne andere Sprache. Also, ist eindeutig, pur Deutsch. Ich sag auch, wenn jetzt vier Kollegen aus der [Nennung eines Landes] sind, drei aus [Nennung eines anderen Staates] sind und so weiter, aber die haben noch nie (.) im Lehrerzimmer oder wenn ich bin zum Auto, da ist die Raucherpause, also irgendwo ist Deutsch für alle, ohne dass es jemals ein Thema war, also ist bei mir in diesen vier Jahren nie angekommen, dass jemals drüber diskutiert wurde. (.) Gibt es nicht. (.) Und in den Klassenzimmer (.) habe ich jetzt in zwei Klassen gehabt, dass vor dem Unterricht (.) auf einer anderen Sprache gesprochen wurde, habe ich sofort als Diskussion in der [Nennung eines Gremiums der Schule] genommen, ob es in anderen Klassen und Jahrgängen auch vorkommt. Das war aber wirklich nur in den beiden Klassen, also wahrscheinlich Außenposition. Es ist an dieser Schule kein Thema, was ich an anderen Schulen anders erlebt habe (Z. 516-528). [...] Äh, dadurch, dass wir ja hier in Deutschland leben und ich weiß, welchen hohen Stellenwert, auch jobmäßig, von der deutschen Sprache her, dass man kompetent damit umgeht, (.) und auch dadurch ja bessere Chancen hat, merken wir leider, dass der Wortschatz nach der fünf bei den bei vielen abnimmt. Das heißt, durch die Sender, die man zuhause hört, der Kontakt vielleicht, man geht nicht mehr in den deutschen Verein oder zum Kindergeburtstag, sondern man spricht eher die Muttersprache in der Freizeit. Wenn in den Pausen das auch noch ist. (.) Die ganzen Fernsehsender, die ganzen Medien werden nicht mehr entsprechend so (.) wahrgenommen, wie in den kleineren Klassen, merke ich, dass der Wortschatz abnimmt und das sehe ich nicht positiv, weil ich sage: ‚Wenn man nicht mehr in diesen Räumlichkeiten=wenn man in der Schule ist, die die deutsche Sprache nicht beibehält, dann hat man gar keine Chance.‘ Und deshalb unterstütze ich sehr, und würde auch das bestmögliche machen, dass es so bleibt. (..) Weil ich sage, meine Aufgabe ist, die Kinder für einen Job, fürs Leben vorzubereiten (lacht), das lebe ich sehr, sage ich, auch vor und nehme ich sehr sehr ernst. Nicht, weil ich was gegen die Muttersprache habe. Ich unterstütze muttersprachlichen Unterricht. Ich finde es sehr wichtig, auch grammatikalisch, dass die eine Zweit-, Drittsprache aufbauen. Also, total wichtig. Aber nicht, dass miteinander in der Schule. (..) (Z. 545-561).

Frau Sokola bezeichnet das „Thema Mehrsprachigkeit“ als „heikel“ und „nicht so angenehm“. Ihr unangenehmes Gefühl speist sich aus ihren beruflichen Erfahrungen, die sie an „einer Schule“ gesammelt hat, deren Schülerschaft überwiegend einen „Migrationshintergrund“ besitzt und in der, in einigen Klassen, alleinig Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“

beschult werden. In Anbetracht ihrer Schilderung wird deutlich, dass sie den (zugeschriebenen) „Migrationshintergrund“ ihrer Schüler*innen und deren (zugeschriebene) Mehrsprachigkeit nicht als Bereicherung, sondern als Problem bzw. Belastung betrachtet.³⁵³ In ihrer Beurteilung überträgt Frau Sokola die gesellschaftliche Defizitperspektive in Bezug auf die, als unzulässig hoch empfundene, Präsenz von Personen „mit Migrationshintergrund“ in bestimmten Stadtteilen sowie die Beherrschung nicht-deutscher Sprachen ebenjener Personen und der damit einhergehenden Unterstellung der mangelnden Sprachbeherrschung der deutschen Sprache, auf ihre Schüler*innen, die sie, aufgrund der Beherrschung einer nicht-deutschen Sprache, ver-ändert und ihnen somit einen „Migrationshintergrund“ zuschreibt. Somit werden die nicht-deutschen Sprachkompetenzen der Schüler*innen von Frau Sokola gleichgesetzt mit ihrer nicht-deutschen „Herkunft“.

Vor dem Hintergrund ihrer Schilderung kann angenommen werden, dass sie Schulen und Klassen, in denen überwiegend Schüler*innen „ohne Migrationshintergrund“ beschult werden, die einsprachig aufwachsen, nicht problematisiert, sodass sich hieraus ihre Internalisierung rassistischer Unterscheidungen bezüglich der Sprache und der (zugeschriebenen) „Herkunft“ ergibt. Die Ursache hierfür liegt darin, dass Schulen und Klassen, in denen überwiegend Personen „ohne Migrationshintergrund“ beschult werden, die einsprachig aufwachsen, als Norm konstruiert werden, während Schulen und Klassen, in denen überwiegend Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ beschult werden, als problematische Ausnahme von der (fiktiven) Norm gelten. Während Schulen und Klassen, in denen überwiegen „weiß“-deutsche Schüler*innen beschult werden, weder aufgrund ihrer (scheinbaren) homogenen Zusammensetzung noch aufgrund ihrer (als einheitlichen konstruierten) Sprachkenntnisse im Deutschen, im bundesdeutschen Diskurs, problematisiert werden, weil diese Schüler*innen als selbstverständlicher Bestandteil der deutschen Schülerschaft verstanden werden, werden Bildungsinstitutionen, die eine überwiegend zwei- oder mehrsprachige Schüler*innenschaft bzw. eine „migrantische“ Schüler*innenschaft beschulen, in die diskursive Nähe von „Parallelgesellschaften“³⁵⁴ gerückt und zudem werden

³⁵³ In seiner Studie weist Terkessidis (2004, 160) auf die Konstruktion von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als defizitäre Abweichung von der (imaginierten) Norm „weißer“ deutscher Schüler*innen hin, die durch die Institution Schule betrieben wird. Die Förderung von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ wird dem Selbstverständnis der Institution nach nicht als „normale Leistung“ sondern als eine „Sonderleistung“ konstruiert.

³⁵⁴ Sow definiert Parallelgesellschaft wie folgt: „Gruppe, die eigene Werte- und Moralvorstellungen entwickelt hat, die Regeln unserer Gesellschaft nur teilweise anerkennt, sich freiwillig und absichtlich abgrenzt und für Außenstehende schwer verständlich kommuniziert (was ebenfalls oft Absicht ist)“ (ebd. 2011, 657). Im bundesdeutschen Diskurs werden Stadtteile wie Berlin-Neukölln oder Duisburg-Marxloh als Parallelgesellschaft bezeichnet, u.a. weil die mehrheitlichen Bewohner*innen dieser Viertel als kriminelle und integrationsunwillige „Migrant*innen“ ver-ändert werden. Um sich gegen diese hegemoniale Zuschreibung widerständig zu äußern

diese Schüler*innen als nicht selbstverständlicher Teil der bundesdeutschen Schüler*innenschaft betrachtet und problematisiert.³⁵⁵

Somit ist bei der Problematisierung der „migrantischen“ Bildungsinstitutionen nicht die Homogenität bzw. Heterogenität der jeweiligen Schulen und Klassen bzw. die Homogenität bzw. Heterogenität der Sprachkenntnisse der Schüler*innen ursächlich für deren defizitorientierte Bewertung durch die IP, sondern die Internalisierung rassismusrelevanter und (neo)linguizistischer Wissensbestände (vgl. Kapitel 7.3.6.1) durch die IP, wonach „weiß“-deutsche und einsprachig-deutschsprachige Schüler*innen die Norm darstellen, wohingegen alle übrigen Schüler*innen als defizitäre Ausnahme betrachtet werden.

Ihre Defizitperspektive auf ihre „migrantischen“ Schüler*innen und deren nicht-deutschen Sprachkenntnissen führt schließlich dazu, dass sich die IP als sprachliche Norm konstruiert, während sie den nicht-deutschen Sprachenkenntnissen ihrer Schüler*innen Illegitimität zuschreibt (vgl. Kapitel 7.3.6.2).

Ihr Befinden, sich als sprachliche „Minderheit“ zu fühlen, weil ihre Schüler*innen außerhalb des Unterrichts nicht-deutsche Sprachen sprechen, beurteilt die IP negativ, indem sie äußert, dass dies „keine schöne Erfahrung“ für sie ist. Mit dieser Aussage bezieht sich die IP, wahrscheinlich ohne es intendiert zu haben, auf die gesellschaftliche Integrations- und Assimilationsdebatte (vgl. Kapitel 7.3.5), in der „Mehr- bzw. Minderheiten“ aufgrund (zugeschriebener) Sprachkenntnisse bzw. Herkünfte konstruiert werden, wobei einsprachig-deutsche Personen als Mehrheit und Personen, die mehrsprachig sind, als Minderheit konstruiert werden. Während die Erstgenannten, im Sinne des monolingualen Habitus (vgl. Kapitel 7.3.6.3), als sprachliche Norm konstruiert werden, werden die Zweitgenannten als von dieser sprachlichen Norm abweichend dargestellt und müssen sich deshalb „anpassen bzw. assimilieren“. Für die IP besteht kein Zweifel, dass die einsprachig-deutschsprachige Bevölkerung die Mehrheit bzw. die Norm darstellt, wohingegen ihre mehrsprachigen Schüler*innen die Minderheit und die Abweichung von dieser Norm darstellen. Deshalb

und den Begriff Parallelgesellschaft zu kritisieren, bezeichnet Sow die folgenden Personengruppen als Mitglieder der jeweiligen Parallelgesellschaft: „Beispiele: Politiker, Privatinternatschüler, Emos, Banker, Freimaurer, Bahnradsfahrer, Pfadfinder, Rollenspielfreaks, Goths, LAN-Party-Teilnehmende, Dirigenten, Pornostars, katholische Pfarrer, Fernsehproduzenten, Immobilienspekulanten, Makler, Finanzbeamte“ (ebd. 657). Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Parallelgesellschaft eignen sich Cudak/Bukow (2016) i.E. Bukow et al. (2007). Kanak Attak (2001). Das ZfTi merkt, unter Berufung auf Aumüller (2009, 203), Folgendes an: „Wahrscheinlich [wurde der Begriff Parallelgesellschaft, Anm.d.Verf.] erstmals von Wilhelm Heitmeyer (1996) in einem Gespräch mit der Zeit zu seinem Werk ‚Verlockender Fundamentalismus‘ erwähnt und seitdem vor allem im journalistischen und politischen Wortschatz angesiedelt. Ursprünglich bezog sich der Begriff auf die Dissidentenbewegung in den Staaten des Warschauer Paktes“ (ZfTi 2011, 147).

³⁵⁵ Beispielhaft für die Konstruktion einer als defizitär, unerwünscht bzw. illegitim betrachteten „migrantischen“ Schüler*innenschaft können die Äußerungen von Kraus (Präsident des deutschen Lehrerverbands) betrachtet werden, der die Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ für das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den PISA-Tests verantwortlich macht (vgl. Hinz 2013, o.S.).

beurteilt die IP die Situation an ihrer vormaligen Schule als „unschöne Erfahrung“, weil die hegemonialen Gesellschaftsverhältnisse bezüglich der Mehr- bzw. Minderheit praktisch umgekehrt worden sind, weil plötzlich die „Minderheit“ einsprachig-deutschsprachig war und die „Mehrheit“ mehrere Sprachen gesprochen hat, die von den Lehrer*innen nicht verstanden wurden.

Eine weiterer Aspekt bezüglich der sprachlichen Beurteilung von Mehrsprachigkeit durch die IP, der kritisch analysiert werden muss, ist ihre Imagination, wonach Kinder „ohne Migrationshintergrund“ zwangsläufig einsprachig deutsch sind, ohne sprachliche Defizite zu besitzen, während sie davon ausgeht, dass Kinder, denen sie einen „Migrationshintergrund“ zuschreibt, per se mehrsprachig sind und Defizite in der deutschen Sprache besitzen. Die Realität ist komplexer als die Annahmen der IP, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie rassistische, (neo)linguistische und monolinguale gesellschaftliche Wissensbestände in Bezug auf Mehrsprachigkeit internalisiert hat und in ihrer Rolle als Lehrerin (re)produziert.

Die Schüler*innenschaft ihrer gegenwärtigen Schule bezeichnet die IP als „gemischte Gruppe“, in der „automatisch Deutsch gesprochen werden“ muss. Auch hier wird deutlich, dass sie ihre Schüler*innen, aufgrund ihrer Sprachkenntnisse, ver-ändert und ihnen unterschiedliche Staaten zuordnet und sie dementsprechend nicht als deutsche Schüler*innen wahrnimmt.

Im Rahmen ihrer Schilderung geht Frau Sokola außerdem auf ihre eigene Mehrsprachigkeit ein, die für sie in ihrem Berufskontext allerdings keine Rolle spielt, weil sie es selbst nicht zulässt, mit einer ihrer Kolleg*innen, die dieselbe Sprache beherrscht wie sie, ihre gemeinsam geteilte, nicht-deutsche Sprache zu sprechen. Diese Selbstzensur in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen weist auf die Internalisierung (neo)linguistischer und monolingualer Wissensbestände hin, die darauf ausgerichtet sind, in der Institution Schule alleinig die deutsche Sprache als „legitime Sprache“ zu konstruieren und die Verwendung anderer Sprachen zu verbieten. Das Verbot, die nicht-deutschen Sprachkompetenzen im Lehrer*innenzimmer anzuwenden, gleicht der Anwendung eines unausgesprochenen Gesetzes. Diese symbolische Macht des monolingualen Habitus der deutschen Schule (vgl. Kapitel 7.3.6.1), die die IP wahrscheinlich selbst als Schülerin erfahren hat, gibt sie nun als Lehrerin an die nächste Generation der Schüler*innenschaft weiter. Diese wiederum lernt, dass es (scheinbare) „legitime Sprachen“ und „illegitime Sprachen“ in der Schule gibt, deren Bildungswert (von den Lehrer*innen) als hoch bzw. niedrig konstruiert wird. Die Internalisierung des monolingualen Habitus und der (neo)linguistischen Bewertungen

unterschiedlicher Sprachen im Kontext Schule führt bei den mehrsprachigen Schüler*innen und Lehrer*innen dazu, einen wesentlichen Teil ihrer Identität in ihrem Ausbildungs- und Berufskontext, in denen sie einen wesentlichen Teil ihrer Lebens verbringen, zu verbergen, zu verleugnen und als minderwertig zu betrachten, was letztlich wiederum zu der Ausbildung eines Minderwertigkeitskomplex beiträgt.³⁵⁶ Der von der IP internalisierte Minderwertigkeitskomplex in Bezug auf die Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen in der Schule wird von ihr und den anderen Lehrer*innen innerhalb des Kollegiums geteilt, weil sich alle mehrsprachigen Kollege*innen selbst zensieren. Zudem vermitteln die mehrsprachigen Lehrer*innen diesen internalisierten Minderwertigkeitskomplex an ihre mehrsprachigen Schüler*innen und (re)produzieren somit die rassismusrelevanten, (neo)linguizistischen und monolingualen Wissensbestände.

Anders als das „Deutschgebot“ im Lehrer*innenzimmer, was eher einem ungeschriebenen Gesetz gleicht, wird die Einhaltung des „Deutschgebots“ im Klassenzimmer von der IP scharf überwacht und auch zum problematisierten Gegenstand von Konferenzen gemacht. Während somit die monolingualen und (neo)linguizistischen Wissensbestände im Lehrer*innenzimmer eher subtil wirkmächtig sind, werden dieselben Aspekte in Bezug auf die Schülerschaft explizit angesprochen und sanktioniert.

Die Begründung für dieses sanktionierende Vorgehen der IP gegenüber der Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen durch die Schüler*innen basiert auf die o.g. (neo)linguizistische Annahme der IP, wonach Mehrsprachigkeit gleichgesetzt wird mit einem Defizit im Deutschen. Zudem wird von der IP angenommen, dass Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache ihren Schüler*innen „jobmäßig“ vonnöten sein werden. Diese wohlmeinende Haltung darf nicht bezweifelt werden, doch die Argumentation der IP fußt auf die hegemoniale und rassismusrelevante Vorstellung, nach der Personen, die nicht einsprachig-deutsch aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, selbst dafür Schuld tragen, wenn sie keinen Arbeitsplatz bekommen, weil diesen Personen defizitäre Deutschsprachkenntnisse zugeschrieben werden. Zudem verkennt die IP, dass in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen von Personen, die mehrsprachig sind bzw. denen Mehrsprachigkeit zugeschrieben wird und die einen „Migrationshintergrund“ besitzen bzw. denen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird, nicht vornehmlich die (mangelhaften) Deutschkenntnisse davon abhalten, einen Ausbildungs- bzw. einen Arbeitsplatz zu erhalten, sondern u.a. die gesellschaftlich wirkmächtigen rassismusrelevanten Wissensbestände bei personalverantwortlichen

³⁵⁶ Der Duden definiert Minderwertigkeitskomplex folgendermaßen: „durch ein gesteigertes Minderwertigkeitsgefühl hervorgerufener Komplex (ebd. o.J., o.S.). Ein Komplex ist eine „bedrückende, negative Vorstellung [eines Individuums, Anm.d. Verf.] in Bezug auf sich selbst“ (Duden o.J., o.S.).

Personen.³⁵⁷ Damit personalisiert und verortet sie die Verantwortung für die erfolgreiche Arbeitsplatzsuche in den Verantwortungsbereich der mehrsprachigen und „migrantischen“ Personen und klammert rassistische Sachverhalte aus ihrer Bewertung aus.

Der Trugschluss von Frau Sokola kann als Subtext ihrer Argumentation folgendermaßen verschriftlicht werden: „Assimiliert euch und ihr werdet erfolgreich!“ (vgl. Kapitel 7.4.2).

Am Ende ihrer Schilderung gibt Frau Sokola Folgendes an: „Ich unterstütze muttersprachlichen Unterricht“, weil sie den Aufbau der „Zweit-, Drittsprache (...) total wichtig“ findet. Allerdings betont sie, dass ihrer Meinung nach, eine solche Förderung „nicht (...) miteinander in der Schule“ stattfinden kann. Der Subtext dieser Aussage lautet: „In der Schule dürfen die Schüler*innen nur Deutsch sprechen. Alle anderen Sprachen sind verboten. Wenn die Schüler*innen unbedingt eine nicht-deutsche Sprache sprechen wollen, sollen sie dies in ihrer Freizeit tun.“ Damit wird, wie bereits o.g., die schulgestützte Herausbildung eines wesentlichen Teils der Identität mehrsprachiger Schüler*innen (Muttersprache) in einer entscheidenden Lebensphase der persönlichen Identitätsentwicklung (7-18 Jahren) durch eine wichtige Bezugsperson (Lehrerin) verhindert und sanktioniert. Das Potenzial, welches die mehrsprachigen Schüler*innen besitzen, wird nicht nur nicht gefördert, sondern auch in den Bereich eines gesetzlichen Verbots gerückt (vgl. Kapitel 7.3.6.2), sodass die Schüler*innen internalisieren, dass ihren Erstsprachenkenntnissen kein bzw. allenfalls ein rudimentärer Bildungswert zukommt.

Dieses problematische Verständnis in Bezug auf die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen durch die IP führt zu der Konstruktion von „Bildungssprachen“, denen ein Wert in der Schule zukommt und „Freizeitsprachen“, denen kein bzw. ein rudimentärer Wert in der Schule zukommt.³⁵⁸

Es kann konstatiert werden: Frau Sokola betrachtet die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen nicht als Bereicherung, sondern als Problem bzw. Belastung. Die Ursache hierfür basiert auf der Internalisierung rassistischer und (neo)linguizistischer Wissensbestände, die dafür verantwortlich sind, dass sie ihre mehrsprachigen Schüler*innen, aufgrund ihrer nicht-deutschen Sprachkenntnisse ver-ändert, ihnen eine andere „Herkunft“ als die Deutsche zuschreibt und sie nicht als selbstverständlichen Teil der bundesdeutschen Schüler*innenschaft betrachtet, sondern stattdessen problematisiert. Während sie die „weiß“-deutschen und einsprachig-deutschsprachigen Schüler*innen als Norm konstruiert, betrachtet

³⁵⁷ Diesbezüglich siehe Scherr et al. (2015). SVR (2014). Farrokhzad (2010). Imdorf (2010).

³⁵⁸ Dirim/Mecheril merken diesbezüglich Folgendes an: „Als pädagogische Maxime zeichnet sich (...) ab, dass es sinnvoll und geraten ist, in der Organisation und Institution Schule, in der schulischen Interaktionsordnung und Kultur, aber auch im Habitus der einzelnen Lehrer/innen verfestigte ‚diskriminierungsförderliche‘ Momente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu reflektieren und zu verändern“ (ebd. 2010a, 116).

sie alle übrigen Schüler*innen als defizitäre Ausnahme. Aufgrund dessen und im Sinne des monolingualen Habitus, schreibt sie den Sprachenkenntnissen ihrer mehrsprachigen Schüler*innen Illegitimität zu, sanktioniert das Sprechen nicht-deutscher Sprachen in der Schule und fordert von ebenjenen Schüler*innen sich sprachlich zu assimilieren, um erfolgreich zu werden. Allerdings verkennt sie hierbei, dass rassismusrelevante Wissensbestände von Personalverantwortlichen, unabhängig von der tatsächlichen Sprachbeherrschung von Schüler*innen, die beispielsweise einen Ausbildungsplatz suchen, dazu beitragen, dass Letztgenannte Personen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz rassistisch diskriminiert werden.

Zudem müssen, anders als von der IP behauptet, ihre Schüler*innen, denen sie keinen „Migrationshintergrund“ zuschreibt, nicht zwangsläufig einsprachig deutsch sein und Schüler*innen, denen sie einen „Migrationshintergrund“ zuschreibt, müssen nicht per se mehrsprachig sein. Aber nicht nur ihren Schüler*innen, sondern auch sich selbst und ihren Kolleg*innen gesteht sie (sich) nicht zu, eine andere Sprache als die Deutsche in der Schule zu sprechen. Diese Selbstzensur in Bezug auf ihre mehrsprachigen Kompetenzen weist auf die Internalisierung (neo)linguizistischer und monolingualer Wissensbestände hin, die darauf ausgerichtet sind, in der Institution Schule alleinig die deutsche Sprache als legitime Sprache zu konstruieren und die Verwendung anderer Sprachen zu verbieten. Aufgrund ihrer Internalisierung des monolingualen Habitus und der (neo)linguizistischen Bewertungen unterschiedlicher Sprachen im Kontext Schule, die sie dazu bringt, ihre Mehrsprachigkeit zu verleugnen und gegenüber dem Deutschen als minderwertig zu betrachten, kann davon ausgegangen werden, dass die IP diesbezüglich einen Minderwertigkeitskomplex besitzt. Diesen Minderwertigkeitskomplex in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit (re)produziert sie in ihrem Handeln gegenüber ihren Schüler*innen.

Zu konstatieren ist, dass nicht die Tatsache der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen das Problem bzw. die Belastung für die Institution Schule ausmacht, sondern die rassismusrelevante, (neo)linguizistische und monolinguale Beurteilung und Umgangsweise dieser nicht-deutschen Sprachkenntnisse seitens der IP bzw. seitens anderer Vertreter*innen der Institution Schule.

8.8 Aussehen

Na, klar. (.) Na, klar. (...) Na, klar. D=E=Erstens ist der (.) deutscher Herkunft, ne? Ganz klarer Fall, (.) ja? Aber wenn jetzt n Schwarzafrikaner vorne steht, ne, nur als Beispiel jetzt (.) Extrembeispiel, ja? Der wird nicht als Lehrer akzeptiert. Alleine schon vom Aussehen her.

Leider. (.) Ja. Das passt so nicht in den Köpfen. Ja? „Also, ich rede mal mit deinem, hier deinem Englischlehrer, der ist ja Afrikaner. [Erstaunt und erschrocken, Anm.d.Verf.] Ist das dein Lehrer?“ Gut, bei mir geht noch vielleicht vom Aussehen, gerade noch. Ne? Dass man sagt, (.) sag mal, aber wenn du jetzt, f==extrem dich unterscheidest von einem typisch deutschen Lehrer von den Physiognomie (..) könnte man erstmal erstaunt wahrscheinlich sein. Ne? (.) Ich weiß es aber nicht. Ich vermute es. Wie ich die=gerade hier. Ich rede jetzt von [Nennung des Stadtteils]. Kann natürlich sein, dass im [Nennung eines anderen Stadtteils], indem ein hoher Anteil der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat, weißte, ist er der Größte, ne, ja, dann sagen die: „Boah, super!“ Ja? „Wir haben einen schwarzen Lehrer.“ Ne? [...] (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 700-712).

Herr Azar ist der Meinung, dass die bundesdeutsche Bevölkerung eine spezifische Vorstellung davon besitzt, wie eine deutsche Lehrkraft auszusehen hat. Das erste relevante Kriterium, das ein*e deutsch*e(r) Lehrer*in, seiner Meinung nach, besitzen muss, um von der deutschen Gesellschaft als solche*r anerkannt zu werden, ist die „deutsche[r] Herkunft“. Vor dem Hintergrund seiner vermuteten Skepsis bezüglich der Akzeptanz von Schwarzen deutschen Lehrer*innen durch die mehrheitlich „weiße“ deutsche Bevölkerung,³⁵⁹ kann konstatiert werden, dass er sich darüber im Klaren ist, dass deutschen Lehrer*innen „of Color“ bzw. „Schwarzen“ deutschen Lehrer*innen ihr Deutschsein bzw. ihre „deutsche[r] Herkunft“ von „weißen“ deutschen Personen abgesprochen wird, weil sie der „weiß“-deutschen Norm nicht entsprechen und deshalb, in einem rassismusrelevanten Sinne, als Devianz konstruiert und betrachtet werden.

Aus seiner Schilderung geht hervor, dass Herr Azar die befürchtete Infragestellung der Expert*innenrolle, insbesondere von „Schwarzen“ deutschen Lehrer*innen, bedauert, aber sich sicher ist, dass Eltern von Schüler*innen gegenüber diesen Lehrer*innen eine rassismusrelevante Abneigung hegen, diese*n Lehrer*innen nicht als Expert(e)*in und als Deutsche*r akzeptieren, sondern sie als „Afrikaner[*innen]“ ver-ändern. Damit rekurriert der IP auf eine rassismusrelevante gesellschaftliche Imagination und Konstruktion, wonach Menschen, die nicht „weiß“-deutsch sind und damit der imaginierten Norm entsprechen, als nicht-deutsche Personen konstruiert werden, denen (fälschlicherweise) eine nicht-deutsche

³⁵⁹ Der von dem IP verwendete Begriff „Schwarzafrikaner“ besitzt Rassismusrelevanz, die durch Sow (2011, 667) folgendermaßen benannt wird: „Die primäre Funktion des Begriffs ‚Schwarzafrikaner‘ besteht (...) darin, das N-Wort abgelöst zu haben, während dessen gesamter rassistischer Kontext bestehen bleibt. Eine geographische Bedeutung oder Konnotation hat das Wort ‚Schwarzafrikaner‘ (...) nicht, da weiße Menschen, die in Schwarzafrika leben, nicht als Schwarzafrikaner_innen bezeichnet werden, Schwarze deutsche oder Schwarze italienische Menschen, egal, wo sie leben, hingegen schon“.

„Herkunft“ zugeordnet wird.

Herrn Azars Befürchtung, wonach „Schwarze“ deutsche Lehrer*innen von den Eltern ihrer Schüler*innen nicht akzeptiert werden könnten, basiert auf seiner Vermutung, dass sich ebenjene Eltern auf ihre rassismusrelevanten Vorstellungen beziehen könnten, wonach „Schwarze“ Personen eine (fälschlicherweise unterstellte) geringere Intelligenz im Vergleich zu „weißen“ Personen besitzen, sodass Erstgenannte „weißen“ deutschen Kindern nichts beibringen können, weil sie ebenjenen intellektuell unterlegen sind (vgl. Kapitel 2.2.1).

In dieser Schilderung von Herrn Azar kommt aber auch die internalisierte rassismusrelevante Hierarchie in Bezug auf die Konstruktion von „Rassen“ zum Ausdruck (vgl. Kapitel 2.2.1). Denn zwar existiert zwischen „weißen“ deutschen Personen und allen übrigen Personen, die nicht als „weiß“-deutsch betrachtet werden, ein rassismusrelevantes Machtverhältnis, aber auch zwischen Personen „of Color“ und „Schwarzen“ deutschen Personen besteht ein Machtverhältnis.³⁶⁰ Deshalb ist Herr Azar der Meinung, dass die rassismusrelevanten Vorbehalte ihm gegenüber, als Lehrer „of Color“, nicht so massiv sind wie der von ihm antizipierte Rassismus von dem „Schwarze“ deutsche Lehrer*innen betroffen sind. Diese Aussage spiegelt seine Wissensbestände in Bezug auf die rassismusrelevante Einteilung aller Menschen in vier unterschiedliche biologische „Rassen“ wieder (vgl. Kapitel 2.2.1).

Es kann konstatiert werden: Herr Azar ist der Meinung, dass es in der bundesdeutschen Gesellschaft, die mehrheitlich „weiß“-deutsch ist, die explizite Vorstellung existiert, dass eine deutsche Lehrkraft „weiß“ zu sein hat, weil Deutschsein in der gesellschaftlichen Imagination mit „weißsein“ verknüpft ist. „Schwarze“ deutsche Lehrer*innen und Lehrer*innen „of Color“ hingegen, so die Ansicht des IP, werden als von dieser Norm abweichend konstruiert, was Herr Azar bedauert. Insbesondere „Schwarze“ deutsche Lehrer*innen müssten, so der IP, leider damit rechnen, im Berufskontext (rassistisch) diskriminiert zu werden.

In seiner Schilderung verweist Herr Azar sowohl auf das rassismusrelevante Machtverhältnis zwischen „weißen“ Deutschen und allen übrigen Deutschen, die als „nicht-weiß“ konstruiert und denen dementsprechend eine andere „Herkunft“ als die Deutsche zugeschrieben wird, als auch auf das Machtverhältnis zwischen Personen „of Color“ und „Schwarzen“ deutschen Personen, welches von dem IP als ein Hierarchisches dargestellt wird.

³⁶⁰ Aslan merkt diesbezüglich Folgendes an: „Das Erkennen und Anerkennen von Unterschiedlichkeiten und auch unterschiedlichen Wirkungsweisen der jeweiligen Rassifizierungen ist eine wichtige Voraussetzung für funktionierende solidarische Bündnisse und der Vertrauensarbeit zwischen unterschiedlichen marginalisierten Menschen. Auch zwischen People of Color existieren unterschiedliche Hierarchisierungen und Privilegien, die eine besondere Herausforderung für eine emanzipierende und selbstermächtigende Plattform aller Gruppenmitglieder darstellen“ (ebd. 2016 i.E.).

8.9 Reformvorschläge

[...] im Grunde muss das den Menschen und den Schülern und der Fachseminarleitung oder sonst wo (.) nochmal klar sein, dass äh dass auch Menschen mit Migrationshintergrund in die Schule gehören, genau wie jeder andere Kollege auch, weil das die Gesellschaft widerspiegelt. (.) Wenn wir uns die Statistiken anschauen, äh bei äh Schülern mit Migrationshintergrund bzw. generell Kindern und von vier bis sechs beträgt die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund teilweise, je nach äh unterschied=also es kommt jeweils auf die jeweilige Kommune an, (.) äh bei fast äh 40 Prozent und wenn da im Grunde den Schülern auch nicht deutlich wird, so im Grunde hat in der Schule kein Lehrer einen Migrationshintergrund, dann verfälscht das so insgesamt das Bild (Interview Hakan Yilmaz, IHY, Z. 603-611). [...] und [diese demographische Tatsache, Anm.d.Verf.] nicht als Gefahr sehen äh: ‚Leute, das und das könnte passieren‘, sondern dass man tatsächlich sagt: ‚Leute, das und das ist Tatsache (.) und wir müssen jetzt schauen, wie wir mit diesem Wandel der Gesellschaft umgehen, äh und äh , wie wir das als äh Potenzial als Bereicherung für uns nutzen können (Z. 644-647).

Herr Yilmaz betont den Partizipationsanspruch von Menschen „mit Migrationshintergrund“, die er als selbstverständlichen Teil der bundesdeutschen Gesellschaft begreift und die, seiner Meinung nach, entsprechend ihres Bevölkerungsanteils im Lehrer*innenberuf vertreten sein müssten (vgl. Kapitel 8.4.5). Dass dem allerdings noch nicht so ist und Menschen „mit Migrationshintergrund“ im Lehrer*innenberuf bislang unterrepräsentiert sind (vgl. Kapitel 1.3), verdeutlicht Herr Yilmaz, indem er darauf hinweist, dass die geringe Anzahl von ebenjenen Personen im Lehrer*innenberuf einer Verfälschung gesellschaftlicher Größenordnungen gleichkommt.

Seine Aussage „genau wie jeder andere Kollege auch“ verdeutlicht zum einen, dass er die hegemoniale Normalitätskonstruktion, wonach Menschen „mit Migrationshintergrund“ als Abweichung von der „weiß“-deutschen Norm betrachtet werden, kritisiert; zum anderen möchte er zu einer Neubewertung dieser künstlich geschaffenen gesellschaftlichen Norm, im Sinne der Etablierung einer rassismuskritischen Migrationsgesellschaft, anregen, in der alle Gesellschaftsgruppen gleichberechtigt partizipieren und teilhaben können. Diesbezüglich verweist er auf den demographischen Wandel und stellt fest, dass, in einigen Regionen Deutschlands, ein erheblicher Anteil der Bevölkerung einen „Migrationshintergrund“ besitzt. Aus diesem Faktum leitet er die Forderung nach gleichberechtigter beruflicher Teilhabe von Letztgenannten in der Institution Schule ab. Diesbezüglich sei allerdings ein Umdenken von

„den Menschen, (...) den Schülern und der Fachseminarleitung“ notwendig, die beispielsweise ihr rassismusrelevantes Wissen darüber, wie ein*e deutsche*r Lehrer*in auszusehen habe (vgl. Kapitel 7.7 und 8.8) überdenken müssen, damit auch „Schwarze“ deutsche Lehrer*innen und Lehrer*innen „of Color“ als gleichberechtigte Kolleg*innen und weisungsbefugte Vorgesetzte gelten können.

Zum Schluss verweist Herr Yilmaz auf die bislang vorherrschende Defizitorientierung und rassismusrelevante Darstellung in Bezug auf Menschen „mit Migrationshintergrund“ hin, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen u.a. als Problem bzw. „Gefahr“ präsentiert werden. Dies wird von dem IP kritisiert. Stattdessen plädiert er für einen pragmatischen Umgang mit der gesellschaftlichen Diversität, indem er sich darauf beruft, dass „der Wandel der Gesellschaft (...) als Potenzial als Bereicherung“ nutzbar gemacht werden könne.

Neben einer normorientierten Argumentationsweise (Proporzmodell) nutzt Herr Yilmaz in seinem Plädoyer für eine migrations- bzw. diversitätssensible Ausrichtung der Gesellschaft auch marktorientierte Argumente, die Nützlichkeitsabwägungen in den Vordergrund der diversitätsbewussten Umgestaltung der Gesellschaft stellen.³⁶¹

Es kann konstatiert werden: Herr Yilmaz formuliert einen expliziten Partizipationsanspruch von Menschen „mit Migrationshintergrund“, gemäß ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung, im Lehrer*innenzimmer zukünftig vertreten zu sein. Diese Forderung leitet er aus dem demographischen Wandel ab, der für den IP nicht eine „Gefahr“, sondern eine „Bereicherung“ darstellt. Um dieses „Potenzial (...) nutzen zu können“, muss allerdings die rassismuskritische und diversitätsbewusste Sensibilisierung von Personen stattfinden, die für die Etablierung der hegemonialen Normalitätskonstruktion mitverantwortlich sind und Deutschsein mit „weißsein“ gleichsetzen. Neben normorientierten Aspekten führt Herr Yilmaz auch marktorientierte Argumente ein, die zwar für eine Diversifizierung gesellschaftlicher Teilbereiche, wie dem Arbeitsmarkt, funktional sind, doch Nützlichkeitsabwägungen in den Vordergrund rücken, ohne rassismusrelevante Machtasymmetrien zu dekonstruieren.

³⁶¹ Für eine kritische Auseinandersetzung bezüglich der Betonung von Nützlichkeitsabwägungen in der Migrations- und Integrationspolitik der BRD von 1949 bis zur Gegenwart siehe Fereidooni (2012b). Eggers (2011a,b) kritisiert die Marktförmigkeit von Diversitätspolitikern, die beispielsweise den Nutzen von Diversität betonen, aber die rassismusrelevanten Machtasymmetrien innerhalb der Gesellschaft bzw. in Unternehmen vernachlässigen. Auch Emmerich/Hormel kritisieren die Unternehmensstrategie des „Diversity Managements“, das in erster Linie zur Imagebildung eines Unternehmens genutzt werde und in denen konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung aller Mitarbeiter*innen ausbleibt (vgl. ebd. 2013, 187f.)

9. Ergebnisdiskussion

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf die beiden unterschiedlichen Interviewgruppen präsentiert (9.1), bevor zentrale Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils der Studie dargestellt werden (9.2).

9.1 Präsentation ausgewählter Ergebnisse beider Interviewgruppen

Die Untersuchung der beiden Gruppen von Interviewpartner*innen hat ergeben, dass sowohl IP, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext (rassistisch) diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein als auch IP, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext nicht (rassistisch) diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein, dieselben Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen machen, wobei bei der zweitgenannten Gruppe im Gegensatz zu der erstgenannten Gruppe, die institutionelle Diskriminierung aufgrund des Kopftuchtragens keine Rolle gespielt hat. Eine andere Unterscheidung zwischen den beiden Gruppen betrifft die Bewältigungsstrategie der Resignation: Während zwei der erstgenannten Gruppe den Vorbereitungsdienst vorzeitig und ohne Zweites Staatsexamen abgebrochen haben, beendeten sämtliche Gruppenmitglieder der zweitgenannten Gruppe das Referendariat erfolgreich. Die dokumentierte Resignation innerhalb der zweitgenannten Gruppe bezieht sich demnach, anders als innerhalb der erstgenannten Gruppe, auf das Verlassen der Schule, an dem die (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen erlebt worden sind.

Vor dem Hintergrund, dass die zweitgenannte Gruppe im Fragebogen angegeben hat, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen zu machen bzw. gemacht zu haben, aber sämtliche Gruppenmitglieder, in den problemzentrierten Interviews, von ebensolchen Erfahrungen berichtet haben, wurde, anders als in der erstgenannten Gruppe, auf die folgende Frage eingegangen: Warum ist es für die IP schwierig, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen als solche zu benennen, obwohl sie diese wahrgenommen haben? (vgl. Kapitel 8.5).

Demnach kann konstatiert werden, dass der fundamentale Unterschied zwischen den beiden untersuchten Gruppen zum einen darin besteht, dass die erstgenannte Gruppe die erlittenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sowohl im Fragebogen angegeben als auch im Interview verbalisiert hat, während die zweitgenannte Gruppe diese Erfahrungen ausschließlich im Interview geschildert hat. Zum anderen, lässt sich als zentrale Differenz der beiden Gruppen festhalten, dass alle Mitglieder*innen der erstgenannten Gruppe sich sicher sind, im Berufskontext (rassistisch) diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein, während drei Mitglieder*innen der zweitgenannte Gruppe, trotz der von ihnen dargestellten

(rassistischen) Diskriminierungserfahrungen, auch nach dem Interview, weiterhin davon ausgehen, im Berufskontext nicht (rassistisch) diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein. Ein Gruppenmitglied ist sich, nach dem Interview, bezüglich der Einordnung seiner Erfahrungen unsicher und ein Mitglied hat seine Meinung dahingehend verändert, dass er nach dem Interview davon überzeugt ist, im Berufskontext diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein.

9.2 Präsentation ausgewählter quantitativer und qualitativer Ergebnisse

Obwohl in der Fragebogenauswertung 60 Prozent der 159 UT angegeben haben, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Berufskontext erlebt zu haben, konnte im qualitativen Teil dieser Studie ermittelt werden, dass sämtliche der zehn IP, auch diejenigen fünf Referendar*innen und Lehrer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen im Arbeitskontext gemacht zu haben, (rassistisch) diskriminiert worden sind. Daraus kann geschlossen werden, dass sich innerhalb der Gruppe derjenigen (40 Prozent) der UT, die angegeben haben, im Berufskontext keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, Referendar*innen und Lehrer*innen befinden, die sehr wohl ebensolche Erfahrungen gemacht haben, aber entweder dies nicht so empfinden oder sich, aufgrund der wirkmächtigen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung von Rassismus und Rassismuserfahrungen in der bundesdeutschen Gesellschaft, davor scheuen, ihre Erfahrungen als rassistisch zu klassifizieren. Eine dritte Ursache kann im Untersuchungsdesign verortet werden, da qualitative Studien geeigneter erscheinen, um sensible Themen wie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen zu untersuchen.

Die Mehrheit der quantitativ befragten UT hat angegeben, sowohl im Referendariat als auch als ausgebildete Lehrkraft (rassistisch) diskriminiert worden zu sein. Dieser quantitative Befund konnte im qualitativen Teil der Studie bestätigt werden, weil sämtliche IP das Referendariat und die Phase der Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft als diskriminierungs- und rassismusrelevante Phasen betrachten, während kein*r der IP im Interview angegeben hat, dass das Referendariat keine diskriminierungs- und rassismusrelevante Rolle gespielt hat. Während jede*r siebte UT im quantitativen Teil der Studie ausschließlich die Tätigkeit als fertig ausgebildete Lehrperson als diskriminierungs- und rassismusrelevante Phase angibt, hat dies kein*e IP getan.

Sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Teil der Studie gibt die Mehrheit der UT an, von ihren Kollege*innen und Vorgesetzten (rassistisch) diskriminiert worden zu sein,

während die Schüler*innen und ihre Eltern eher nachrangig als (rassistisch) Diskriminierende benannt worden sind.

Auch die am häufigsten im Fragebogen angegebene bzw. im Interview geschilderte Form der (rassistischen) Diskriminierung unterscheidet sich nicht voneinander, denn die subtile, indirekte (rassistische) Diskriminierung spielt die prominenteste Rolle für die UT.

Im quantitativen Teil der Studie sind fast neun von zehn UT der Meinung, dass sich die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen negativ auf ihren Gemütszustand ausgewirkt haben. Im qualitativen Teil konnte ermittelt werden, dass zwei von zehn IP, aufgrund der (rassistischen) Diskriminierung den Vorbereitungsdienst vorzeitig und ohne Zweites Staatsexamen beendet haben. Werden nur diejenigen IP berücksichtigt, die angegeben haben, (rassistisch) diskriminiert worden zu sein, haben zwei von fünf IP das Referendariat abgebrochen. Eine dieser Personen sieht einen direkten Zusammenhang zwischen ihren (rassistischen) Erfahrungen, die sie im Referendariat gesammelt hat und einer Krankheit, die eine Operation und einen stationären Krankenhausaufenthalt notwendig machte. Aber auch einige der fünf IP, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, schilderten – nachdem sie sich auf ebensolche Erfahrungen bezogen – die negativen psychischen Folgen, die daraus für sie resultierten.

Ähnlich wie im quantitativen Teil der Studie, haben die meisten IP dargelegt, dass sie die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen selbstständig bewältigen mussten, wobei zwei von zehn IP von ihren Vorgesetzten Hilfe erhalten haben und ein*e IP von den Kolleg*innen Unterstützung erhielt. Während sich allerdings im quantitativen Teil der Studie die meisten UT Hilfe im Umgang mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, vor allem von ihren Vorgesetzten bzw. Kolleg*innen gewünscht haben, geben einige IP den Wunsch an, sich im Falle von (rassistischer) Diskriminierung an unabhängige Beschwerdestellen mit Weisungsbefugnis wenden zu können, die bisher jedoch nicht existieren. Eine IP ermittelt die Notwendigkeit, den Vorbereitungsdienst demokratischer zu gestalten und im Rahmen von bildungspolitischen Reformmaßnahmen die Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten der Referendar*innen zu befördern.

Die Selbsteinschätzung bezüglich des „herkunftsbezogenen“ Benachteiligungsempfindens der UT, die im quantitativen Teil der Studie ermittelt worden ist, korrespondiert mit den Schilderungen der IP in den Interviews, die in ihrem beruflichen Kontext verändert werden. Mögliche Ursachen für den bemerkenswerten Umstand, dass drei UT, die im Fragebogen angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz gemacht zu haben, aber dennoch „herkunftsbezogene“ Benachteiligungserfahrungen im

Fragebogen angeben haben, wurden im qualitativen Teil der Studie untersucht. Es wurden fünf unterschiedliche Gründe der fünf Interviewpartner*innen herausgearbeitet, die diese für den Umstand angeben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, obwohl sie von rassismusrelevanten Sachverhalten betroffen waren.

Fast ein Viertel derjenigen UT, die im Fragebogen angegeben haben, keinerlei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, verschriftlichten im Fragebogen, dass sie sich leistungsbezogen benachteiligt fühlen. Die Analyse der Nachfrage, inwiefern sich das leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden äußert, weist darauf hin, dass die Anwendung „doppelter Standards“ zwischen Lehrenden „mit und ohne Migrationshintergrund“ für die UT die wichtigste erklärende Variable darstellt. Sowohl das „herkunftsbedingte“ als auch das leistungsbezogene Benachteiligungsempfinden von denjenigen UT, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Berufskontext gemacht zu haben, waren wichtige Hinweise für die qualitative Untersuchung in Bezug auf die IP, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben. Somit hat sich der im qualitativen Teil der Studie herausgearbeitete Befund, wonach auch diejenigen IP, die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, bereits im quantitativen Teil der Studie abgezeichnet. Ein weiterer korrespondierender Befund zwischen dem quantitativen und qualitativen Teil der Studie ist der Umstand, von „doppelten Standards“ betroffen zu sein, der in der qualitativen Studie für beide Gruppen der IP herausgearbeitet werden konnte.

Der Befund, wonach die überwiegende Mehrheit der UT im Fragebogenuntersuchung angegeben hat, sowohl von ihren Schüler*innen als auch von deren Eltern, unabhängig von der „Herkunft“, als Expert(e)*innen für den Lehrer*innenberuf wahrgenommen zu werden, korrespondiert mit den Ergebnissen der Interviewbefragungen, unabhängig davon, ob die Lehrer*innen im Fragebogen angegeben haben, (rassistisch) Diskriminierung worden zu sein oder nicht.

Außerdem konnte der quantitativ erhobene Befund, wonach einige UT angegeben haben, dass sich die Zusammenarbeit mit „allochthonen“ Schüler*innen und Eltern vertrauensvoller gestaltet als die Kooperation mit „deutschstämmigen“ Schüler*innen und deren Eltern, auch im qualitativen Teil der Studie bestätigt werden. Zudem hat ein Teil der UT und der IP das Gefühl, dass Eltern „mit Migrationshintergrund“ Stolz empfinden, weil Personen „mit Migrationshintergrund“ den Beruf der Lehrkraft ausüben. Kein*e UT und IP hat etwas Vergleichbares über die Kooperation mit „deutschstämmigen“ Eltern verschriftlicht bzw.

geäußert. Im qualitativen Teil der Studie konnte zusätzlich herausgearbeitet werden, dass sich einige IP als „change agents“ in ihren Schulen und engagieren und insbesondere als Rollenvorbilder für ihrer Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ agieren. Gleichzeitig konnte herausgearbeitet werden, dass sich ein IP sowohl gegen die Vereinnahmungsversuche seiner Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ als auch gegen die Annahme seiner „weißen“ deutschen Kolleg*innen, die der Meinung sind, dass er als Lehrer „mit Migrationshintergrund“ eine „besondere Beziehung“ seinen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ besitzt, aktiv zur Wehr setzt.

Die quantitativen Ergebnisse, wonach diejenigen UT, die eine vergleichsweise geringere Sprachkompetenz besitzen bzw. akzentsprachig sind, stärker (rassistisch) diskriminiert werden, konnte im qualitativen Teil der Studie intensiver dargestellt werden, indem die Perfektions- und Normorientierung, die Konstruktion legitimer und illegitimer Sprachen und die Kombination aus Perfektions- und Normorientierung sowie Sprachverboten und Sprachhierarchien herausgearbeitet worden ist.

Auch die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie in Bezug auf die (rassistische) Diskriminierung von muslimischen UT, konnte in der qualitativen Studie intensiver analysiert werden.

Neben diesen Befunden, die für sich alleinig auf die 159 Referendar*innen und Lehrer*innen beziehen, die an dieser Studie teilgenommen haben, konnten vier Befunde herausgearbeitet werden, die für die Grundgesamtheit aller Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ Gültigkeit besitzen: (1) Es existiert ein Zusammenhang zwischen dem Geburtsort und der Wahrscheinlichkeit, im Berufskontext (rassistisch) diskriminiert zu werden, sodass mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass alle in der BRD tätigen Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die in einem Staat geboren worden sind, der außerhalb der EU liegt, vergleichsweise mehr (rassistische) Diskriminierung erfahren als Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die in Deutschland, in einem EU-Staat oder in einem nicht näher definiert sonstigen Staat geboren wurden. (2) Außerdem wurde der Zusammenhang zwischen bestimmten Muttersprachen und der Wahrscheinlichkeit, im Berufskontext rassistisch diskriminiert zu werden, nachgewiesen, sodass Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die türkisch- oder russischsprachig sind bzw. eine dieser Muttersprachenkombinationen³⁶² beherrschen, vergleichsweise stärker von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind als ebenjene

³⁶² Türkisch, Kurdisch, Türkisch-Deutsch, Türkisch-Kurdisch, Russisch, Russische Gebärdensprache, Russisch-Deutsch, Russisch-Russische Gebärdensprache, Russisch-Aserbaidschanisch.

(angehende) Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, die eine sonstige Muttersprache bzw. -kombination besitzen. (3) Des Weiteren existiert ein Zusammenhang zwischen dem Beruf der Mutter und der Wahrscheinlichkeit (rassistisch) diskriminiert zu werden, sodass Referendar*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“, deren Mütter als Hausfrauen, ungelernete Arbeiterinnen und Beamtinnen³⁶³ arbeiten bzw. gearbeitet haben im Gegensatz zu (angehenden) Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“, deren Mütter in einem sonstigen Beruf tätig sind bzw. waren, überdurchschnittlich oft (rassistisch) diskriminiert werden. (4) Zudem existiert ein Zusammenhang zwischen den (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen und der Interviewbereitschaft der UT, denn UT, die von (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind, sind signifikant häufiger bereit, ein Interview zu führen. Diese vier generalisierungsfähigen Befunde des quantitativen Teils der Studie haben auch in den Interviews der UT eine wesentliche Rolle in Bezug auf ihre (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen gespielt, denn die Kategorien „Herkunft“, „Sprache“ und „sozialisatorischer Sozialstatus“ waren für fast alle Interviewpartner*innen wichtige Aspekte ihrer (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen. Der Zusammenhang zwischen den (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen und der Bereitschaft, ein Interview zu führen ist für die Frage aufschlussreich, warum es für die Interviewpartner*innen schwierig ist, ihre (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren (vgl. Kapitel 8.4). Der Umstand, dass diejenigen UT, die im Fragebogen angegeben haben, keine (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, signifikant weniger bereit sind, ein Interview zu führen, lässt sich in dem Gesamtzusammenhang der herausgearbeiteten Dethematisierungsmechanismen in Bezug auf Rassismus und Rassismuserfahrungen einbetten (vgl. 8.4.6).

Zu konstatieren ist, dass sich die Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils der Studie gegenseitig ergänzten. Quantitative Befunde konnten mithilfe der Interviews differenzierter herausgearbeitet werden. Somit hat die Nutzung beider Methoden zu einem erheblichen Erkenntnisgewinn geführt.

³⁶³ Die Hälfte der UT die angegeben haben, dass ihre Mutter als Beamtin (ge)arbeitet (hat), gab als Ort der Tätigkeit das Ausland an.

10. Schluss

„Wir brauchen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund“. Mit diesem Zitat von Bundeskanzlerin Merkel wurde diese Studie eingeleitet und mit diesem Zitat wird diese Untersuchung beendet. Diese (bildungs)politische Forderung bildet die Klammer zwischen dem theoretischen Wunsch nach Steigerung der Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ innerhalb des deutschen Schulwesens und den diskriminierungs- und rassismusrelevanten Praxiserfahrungen, denen ebenjene Lehrer*innen, die diesem Ruf gefolgt sind, ausgesetzt sind. Dieser Diskrepanz zwischen (bildungs)politischem Wunsch, nach Diversifizierung des Lehrpersonals und der schulischen Wirklichkeit von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ die, wie in dieser Studie ermittelt worden ist, von zum Teil massiven (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen betroffen sind, muss (bildungs)politischer Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem sich an die Forderung nach der Erhöhung der Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ die folgende Frage anschließt: „Was muss getan werden, um Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ vor Diskriminierung und Rassismus im Berufsleben zu schützen?“

Als Handlungsaufforderung für die (Bildungs)politik, die Steigerung der Anzahl von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ zu befördern und zwar, weil die Personengruppe „mit Migrationshintergrund“ im Lehrer*innenberuf bislang unterrepräsentiert ist, bei gleichzeitiger rassismuskritischer Analyse der Institution Schule, können die folgenden Befunde dieser Studie dienen: Es wurde ermittelt, dass sechs von zehn Referendar*innen und Lehrer*innen, die sich an dieser Studie beteiligt haben, auf acht unterschiedlichen Arten in ihrem Berufskontext (rassistisch) diskriminiert worden sind, wobei der tatsächliche Wert von Lehrkräften, die von (rassistischer) Diskriminierung im Berufsleben betroffen sind, mit Sicherheit höher liegt, weil im qualitativen Teil der Studie festgestellt wurde, dass auch diejenigen fünf Lehrkräfte mit denen ein Interview geführt worden ist und die im Fragebogen angegeben haben, keine Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Berufskontext gemacht zu haben, in den Interviews von denselben acht unterschiedlichen Formen (rassistischer) Diskriminierung berichteten.

Die Verantwortlichen für diese Erlebnisse waren vornehmlich die Vorgesetzten und Kolleg*innen der Fragebogen- und Interviewteilnehmer*innen. Außerdem wurde festgestellt, dass die (angehenden) Lehrer*innen die nachfolgenden Bewältigungsstrategien anwenden bzw. angewendet haben, um, trotz dieser belastenden Erfahrungen, weiterhin als Lehrkraft tätig sein zu können: Anpassung, Authentizität, Idealismus, Distanzierung und Resignation.

Zudem wurde ermittelt, dass die Distanzierungsmuster, die in der Gesamtgesellschaft Anwendung finden, um Rassismus nicht thematisieren zu müssen, auch von den interviewten Lehrkräften verwendet werden, um sich von den eigenen (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen zu distanzieren. Entweder geben die interviewten Lehrer*innen den (rassistisch) diskriminierten Opfern die Schuld für die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Taten der (rassistisch) Diskriminierenden, oder aber sie verleugnen bzw. verdrängen ihre (rassistische) Diskriminierung bzw. sind sich unsicher, ob sie tatsächlich (rassistisch) diskriminiert worden sind.

In der qualitativen Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Interviewpartner*innen, in unterschiedlicher Intensität bzw. Art und Weise, die Institution Schule als diskriminierungs- und rassismusrelevanten Raum³⁶⁴ wahrnehmen, der in Bezug auf das Aussehen, die „Herkunft“, die Sprache, die Religion und das Verhalten der darin tätigen Person hochgradig normierend und selektierend wirkt. Die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Erfahrungen der Interviewpartner*innen, die in dieser Studie dokumentiert und analysiert worden sind, lassen sich anhand folgender Fragestellungen nachzeichnen:

Wie habe ich auszusehen in dem Raum Schule?

Die Interviewpartner*innen nehmen Schule als Raum wahr, in dem eine spezifische Vorstellung darüber existiert, wie die darin tätigen Lehrer*innen auszusehen haben. Diese, von der Gesellschaft und den in der Institution Schule tätigen Personen (re)produzierte, Imagination basiert auf der rassismusrelevanten Norm, dass Lehrkräfte „weiß“ zu sein haben, um der (fiktiven) Vorstellung der imaginären bundesdeutschen Gemeinschaft, die als „weiß“ gedacht wird, gerecht zu werden. Interviewpartner*innen, die von ihren Vorgesetzten, Kollege*innen, Schüler*innen und deren Eltern als nicht-„weiß“ bzw. von dieser Norm abweichend konstruiert worden sind, wurden deshalb von diesen Personengruppen rassistisch diskriminiert.

Welche „Herkunft“ muss ich in dem Raum Schule besitzen?

Für die rassismusrelevanten Erfahrungen der Interviewpartner*innen war nicht entscheidend, ob sie selbstbestimmt ihre nationale „Herkunft“ in der BRD oder in einem anderen Staat verorten oder nicht, vielmehr wurde ihnen ihre deutsche „Herkunft“ von ihren Vorgesetzten,

³⁶⁴ „Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001, 224). Dieses Konzept beinhaltet die Dualität, dass Menschen durch ihre soziale Interaktion Orte hervorbringen und gestalten können, ebenso wie Orte die soziale Kommunikation von Menschen vorstrukturieren und entscheidend beeinflussen können.

Kolleg*innen, Schüler*innen und deren Eltern abgesprochen und stattdessen wurde ihnen unterstellt, keine „richtigen“ Deutschen zu sein, weil sie in einem anderen Staat geboren wurden bzw. neben der deutschen Staatsangehörigkeit eine andere besaßen.

Welche Religion muss ich in dem Raum Schule haben?

Insbesondere diejenigen Interviewpartner*innen, die muslimischem Glaubens sind bzw. denen der muslimische Glaube zugeschrieben wird, werden in ihrer Tätigkeit als Referendar*in oder Lehrer*in institutionell (aufgrund der „Kopftucherlasse“, die es Kopftuchtragenden Lehrerinnen in bestimmten Bundesländern verbieten, in der Schule das Kopftuch zu tragen) und direkt (aufgrund des antimuslimischen Rassismus) rassistisch diskriminiert.

Wie habe ich zu sprechen in dem Raum Schule?

Der Raum Schule wurde von den Interviewpartner*innen als hochgradig monolingual wahrgenommen, in dem (neo)linguizistische Mechanismen wirksam sind, die beispielsweise dafür verantwortlich sind, dass Lehrer*innen, die deutsche* Muttersprachler*innen sind und ohne Akzent Deutsch sprechen als sprachliche Norm konstruiert werden, wohingegen akzentsprachige Lehrer*innen von sprachlicher (rassistischer) Diskriminierung betroffen sind, indem ihre sprachlichen Kenntnisse abgewertet oder das Sprechen der nicht-deutschen Sprachen im Lehrer*innenzimmer verboten wird.

Wie habe ich mich zu verhalten in dem Raum Schule?

Der Raum Schule ist eine sich selbst und ihre Normen reproduzierende Institution, denn die Akteur*innen kontrollieren die Einhaltung der o.g. Aspekte sowohl gegenüber den Schüler*innen als auch gegenüber ihren Kolleg*innen. Den Interviewpartner*innen wird, im Vergleich zu den Kolleg*innen „ohne Migrationshintergrund“ vielfach eine andere Rolle in dem Raum Schule zugewiesen. Beispielsweise gelten für die erstgenannten Personen häufig strengere Anforderungen als für Personen, denen ihre Zugehörigkeit zur imaginierten deutschen Gemeinschaft nicht abgesprochen wird. Aber nicht nur die Lehrer*innen „ohne Migrationshintergrund“, sondern auch einige interviewte Lehrkräfte tragen zu der (Re)produktion der rassistusrelevanten Normen bei, weil sie diese internalisiert haben.

Wer bestimmte die soziale Position innerhalb des Raumes Schule?

Die unterschiedlichen Akteur*innen (Schüler*innen und deren Eltern sowie Lehrer*innen und die Schulleitung) stehen im sozialen Raum Schule qua Position, die durch Alter, Bildungsstatus, Amt und Aufgaben in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Während die Schüler*innen sowohl ihren Eltern als auch Lehrer*innen untergeordnet sind, agieren die Eltern und Lehrer*innen, die sich in einer Verantwortungspartner*innenschaft mit den Lehrer*innen befinden, auf Augenhöhe. Die Schulleitung nimmt gegenüber den drei o.g. Gruppen eine herausgehobene Position ein.

Bei den interviewten Referendar*innen und Lehrer*innen spielen aber nicht nur die o.g. Aspekte, die die „natürliche hierarchische Ordnung“ der Schule konstituieren eine Rolle für deren soziale Positionierung im Raum Schule, sondern auch die zugeschriebenen Merkmale wie die nationale „Herkunft“. Rassismusrelevante Äußerungen oder Taten von Personen in diesem sozialen Raum gegenüber den Interviewpartner*innen führen demnach dazu, dass die soziale Positionierung ebenjener Personen von der „natürlichen Ordnung“ abweicht und diese Personen einen prekären Status erhalten, sowohl in Bezug zu ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten, als auch in Bezug zu ihren Schüler*innen und deren Eltern.

Wer darf Regeln aufstellen, die für die übrigen Beteiligten Gültigkeit besitzen und wer muss sich an die aufgestellten Regeln halten?

Die interviewten Lehrkräfte haben dargestellt, dass sie, aufgrund ihrer Ver-änderung durch ihre Vorgesetzten, Kolleg*innen, Schüler*innen und ihren Eltern, nicht in der Lage sind, allgemeingültige Regeln aufzustellen, weil sie sich in einer vergleichsweise prekären Position befinden und sich gegenüber Personen, die im Raum Schule nicht ver-ändert werden als weniger handlungsmächtig empfinden. Zudem gelten rassismusrelevante Regelungen nicht nur für Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, sondern ebenfalls für Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“; wie beispielsweise: Verbot die Muttersprache zu sprechen. Des Weiteren nehmen die interviewten Lehrer*innen die Etablierung doppelter Standards wahr, die es ihnen schwer machen, sich im Lehrer*innenberuf zu etablieren.

Wer wird von den Vorgesetzten, Kolleg*innen, Schüler*innen und deren Eltern als (il)legitime*r Akteur*in im Raum Schule wahrgenommen?

Diese Frage korrespondiert mit den o.g. Fragestellungen, weil diejenigen Lehrer*innen, die der „weiß“-deutschen Norm bezüglich ihres Aussehens, der damit verbundenen Zuschreibung ihrer „Herkunft“, der religions- und sprachbezogenen Norm nicht entsprechen bzw. sich

weigern, diese Vorstellungen zu (re)produzieren, schildern, dass sie von den o.g. Personengruppen nicht als gleichwertige Kolleg*in bzw. als Respektsperson wahrgenommen und akzeptiert werden. Die Interviewpartner*innen, die gegen diese o.g. Normen „verstoßen“, werden entweder als Gefahr für die Schüler*innen dargestellt, beispielsweise wenn sie Kopftuch tragen oder ihnen ein Mangel in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse im Deutschen unterstellt wird, beispielsweise wenn sie Deutsch mit einem bestimmten Akzent sprechen. Diese wahlweise „gefährlichen“ bzw. „mangelhaften“ Referendar*innen werden entweder nicht ausgebildet oder sie, wenn sie bereits ausgebildete Lehrer*innen sind, müssen sie mit Sanktionen in Form von diskriminierenden und rassistischen Aussagen rechnen. Manchmal hängt die Akzeptanz von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ allerdings auch davon ab, in welchem Stadtteil oder in welcher Schulform die betreffenden Lehrer*innen unterrichten, denn einigen Interviewpartner*innen äußerten das Gefühl, vornehmlich als „Helfer in der Not“ akzeptiert zu werden, in Schulen und Schulformen, in denen ein hoher Anteil von Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ beschult wird, wohingegen sie in Schulen und Schulformen, in denen vergleichsweise wenige Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ beschult werden, als unrechtmäßig präsenste Personen wahrgenommen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde empfinden die Interviewpartner*innen den Raum Schule als diskriminierungs- und rassismusrelevant vorgeprägt. Denn wenn der soziale Raum Schule nicht die Möglichkeit geben würde, Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ rassistisch zu diskriminieren, wäre es für die darin tätigen Personen viel schwieriger, sich rassistisch zu verhalten. Durch diese diskriminierungs- und rassismurelevante (Vor)Strukturierung des Raumes Schule, sind diskriminierungs- und rassismusrelevante Wissensbestände im Raum Schule sowohl für alle beteiligten „ohne Migrationshintergrund“ als Analysekatgorie geläufig, als auch für alle beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ als leidvolle Erfahrung Realität. Die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Sachverhalte, die bisher Anwendung fanden gegenüber Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“, werden nun auf die Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ übertragen.

Die diskriminierungs- und rassismusrelevanten Regeln und Normen sind Strukturierungsmerkmale des Raumes Schule, auf denen sich darin tätigen Personen beziehen können, um die rassismusrelevanten Normen zu (re)produzieren. Alle Personen, die sich nicht verhalten, wie es oben beschrieben ist bzw. die nicht den o.g. Imaginationen entsprechen,

müssen deshalb damit rechnen, (rassistisch) diskriminiert zu werden, weil der soziale Interaktionsraum Schule diskriminierungs- und rassismusrelevantes Verhalten aller Akteur*innen befördert. Den Interviewpartner*innen wurde entweder ein Mangel in Bezug auf ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen unterstellt und/oder sie wurden als Gefahr für die Schüler*innen und die Institution Schule konstruiert, weil sie eine andere Religion und/oder „Herkunft“ besaßen bzw. weil ihnen ebensolche Dinge zugeschrieben worden sind.

In Anbetracht dieser Befunde lautet der rassismusrelevante Subtext der Forderung nach der Erhöhung des Anteils von Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“: „Wir brauchen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Allerdings müssen diese Lehrerinnen und Lehrer das ‚richtige‘ Aussehen, die ‚richtige‘ Religion und die ‚richtige‘ Sprache besitzen sowie sich ‚richtig‘ verhalten.

Da sich diese Forderung allerdings nicht im Einklang mit dem Grundgesetz befindet und nicht zu einer rassismussensiblen Reformierung des deutschen Schulwesens beiträgt, in dem alle beteiligten Personen respektiert werden, müssen individuelle Anstrengungen von institutionellen Maßnahmen flankiert werden, denn nicht nur das Individuum, das diskriminierungs- und rassismusrelevante Wissensbestände in sich trägt, muss sich diese vergegenwärtigen, sondern auch die diskriminierungs- und rassismusrelevante (Vor)Strukturierung des Raumes Schule muss hervorgehoben und kritisch thematisiert werden. Die Interdependenz von diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen der Personen und der diskriminierungs- und rassismusrelevanten (Vor)Strukturierung des Raumes Schule führt kumulativ dazu, dass Lehrer*innen „mit Migrationshintergrund“ (rassistisch) diskriminiert werden. Wenn sich demnach die Struktur des Raumes Schule rassismuskritisch verändern würde, müssten sich die darin tätigen Personen verändern und umgekehrt. Letztlich geht es darum einen rassismussensiblen Raum zu schaffen, in dem sich die Akteur*innen rassismussensibel verhalten, dies kann allerdings nur gelingen, wenn sich die in dem Raum tätigen Personen eigenständig mit ihren diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen. Neben rassismuskritischen Studien, die ihren Fokus auf die Gesamtgesellschaft richten, müssen Desiderate bezüglich der rassismuskritischen Ausbildung von Lehrer*innen beseitigt werden, die dazu beitragen, die Leerstelle zwischen der unzureichenden rassismuskritischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der anschließenden Erwartung rassismussensiblen Handelns von Lehrer*innen in der schulischen Praxis zu schließen.

Weitere Forschungsanstrengungen müssten dazu verwendet werden, um herauszuarbeiten, wie der Vorbereitungsdienst nachhaltig demokratisiert werden kann. Zudem müssen

wissenschaftliche Expertise und Evaluationen erforschen, wie die Etablierung unabhängiger Beschwerdestellen für Lehramtsstudierende, Studienreferendar*innen und Lehrer*innen gelingen kann.

Die vornehmliche Aufgabe der rassismussensiblen Schule der Zukunft ist, eine Sprache zu finden, um über Rassismus und Rassismuserfahrungen gemeinsam in einen Dialog zu geraten. Diese Studie hat u.a. belegt, dass die Möglichkeiten über Rassismus bzw. Rassismuserfahrungen zu sprechen, eingeschränkt und risikoreich sind, weil gesellschaftlich und schulisch wirkmächtige Distanzierungsmuster die Dethematisierung begünstigen. Zukünftige Forschungsanstrengungen müssen sich mit der Herausarbeitung von Sagbarkeitsfeldern und Dethematisierungsfeldern in Bezug auf Personen, die primär und sekundär von Rassismus betroffen sind, widmen. Die Dethematisierung von Rassismus und die Unmöglichkeit über Rassismuserfahrungen zu sprechen, muss in ein reflektiertes und wissenschaftsgestütztes Sprechen über Rassismus und Rassismuserfahrungen transformiert werden. Hierbei geht es nicht um Schuldzuschreibungen, sondern darum, dass alle Gesellschaftsmitglieder bezüglich ihrer eigenen Verstrickung in diskriminierungs- und rassismusrelevante Sachverhalte Verantwortung übernehmen. „weiße“ deutsche Lehrer*innen, indem sie Verantwortung übernehmen für ihre (un)intendierten rassismusrelevanten Aussagen und Taten, sowie indem sie sich ihrer (un)sichtbaren Privilegien bewusst werden. Die Verantwortung von Lehrer*innen „of Color“ bzw. „Schwarzen“ deutschen Lehrer*innen ist, sich ein rassismuskritisches Wissen anzueignen um Mechanismen von Rassismus erkennen zu können, damit sie diese nicht internalisieren und (re)produzieren. Außerdem ist der Aufbau wirksamer und nachhaltiger Empowermentstrategien notwendig, um mit rassismusrelevanten Sachverhalten umgehen zu lernen, ohne physischen und/oder psychischen Schaden zu nehmen.

Es geht darum, die rassismuskritische Schule von morgen zu erschaffen und dies gelingt nur gemeinsam.

Literatur

AAPF (o.J.): Focus on Affirmative Action. Abrufbar unter:

<https://static.squarespace.com/static/53f20d90e4b0b80451158d8c/53f399a5e4b029c2ffbe26cc/53f399c7e4b029c2ffbe2aad/1408473543120/Affirmative-Action-Primer-Focus-on-Affirmative-Action.pdf?format=original>
(Stand: 9.07.2015).

ADB Köln/Aachener Verein zur Förderung psychisch Kranker und Behinderter e.V./AWO Kreisverband Bonn/Rhein-Sieg e.V./Landschaftsverband Rheinland/Sozialpsychiatrische Kompetenzzentren Migration (2011): Alltägliche Diskriminierung und seelische Gesundheit (Tagungsdokumentation). Abrufbar unter:
<http://www.oegg.de/index.php?tagungsdokumentation-erschiene-alltaegliche-diskriminierung-und-seelische-gesundheit> (Stand: 3.06.2015).

ADS (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Handlungsempfehlungen. Abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskr_aufgrund_islam_Religionszugehoerigkeit_sozialwissenschaftlich.pdf?__blob=publicationFile
(Stand: 6.04.2015).

ADS (2012) Benachteiligungserfahrungen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Ost West - Vergleich. Abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Benachteilig_Migrant_innen_Ost_West_Vergleich.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 8.04.2015).

ADS (2013a): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. 7. Auflage. Abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 27.01.2014).

ADS (2013b): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Abrufbar unter:

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 7.02.2015).

AGD e.V. (2011): Identitätsfindung im Alevitentum. Abrufbar unter: http://alevi.com/de/wp-content/uploads/2011/10/Identit%C3%A4tsfindung-im-Alevitentum_Ismail-Kaplan2.pdf (Stand: 16.07.2014).

Aguirre, Adalberto Jr. (2000): Academic Storytelling. A Critical Race Theory Story of Affirmative Action. In: *Sociological Perspectives* 43 (2), S. 319-339.

Ahmed, Aischa (2009): ‚Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen‘. Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 270-282.

Ahmed, Leila (1992): *Women and Gender in Islam. Historical Roots of a Modern Debate*, New Haven: Yale University Press.

Akbaba, Yaliz (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 187-196.

Akbaba, Yaliz/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 37-57.

Akbulut, Nurcan (2016 i.E.): Diskursive Verfestigungen ‚muslimischer Alterität‘. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: VS Verlag.

Allport, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils, Köln: Kiepenheuer & Witsch

Al-Samarai, Nicola Lauré (2011): Schwarze Deutsche. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 611-613.

Alexander, Karl L./Entwisle, Doris R./Thompson, Maxine S. (1987): School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In. In: American Sociological Review, 52 (5), S. 665-682.

Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit – Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur, Blaufelden: Wilhelm Braumüller.

AmF e.V. (2011): Stellungnahme zu den anliegenden Verfassungsbeschwerden (unveröffentlicht).

Amir-Moazami, Shirin (2007): Politisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich. Bielefeld: transcript.

Anderson, Benedict (1983): Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, London: Verso.

Andrades, Eva Maria/El, Meral/Schütze, Dorothea (2016 i.E.): Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung. Für eine nicht-diskriminierende, demokratische Gesellschaft.

Arbeitskammer des Saarlandes (2014): Migration im Saarland: ein Überblick 2014, Saarbrücken: Eigendruck.

Arndt, Susan (2009a): »Rassen« gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der »Racial Turn« als gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 340-362.

Arndt, Susan (2009b): Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 24-28.

Arndt, Susan (2011): Ethnie. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 632-633.

Arndt Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast.

Arndt, Susan (2012): Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen, München: C.H. Beck.

Arndt, Susan (2014): Rassismus und Wissen. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 17-34.

Asbrand, Barbara (2009): Die Gruppe Apfel. Abrufbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/asbrand_apfel_ofas.pdf (Stand: 11.02.2015).

Aslan, Emine (2016 i.E.): Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Atali-Timmer, Fatoş/Mecheril, Paul (2015): Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Sprache. Abrufbar unter: <http://antifra.blog.rosalux.de/zur-notwendigkeit-einer-rassismuskritischen-sprache/> (Stand: 28.08.2015).

Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld: transcript.

Attia, Iman (2012): Konstruktion mit realen Folgen. Rassismus ist kein Vorurteil, sondern ein gesellschaftliches Machtverhältnis. In: BER e.V. (Hrsg.), Wer anderen einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext, Berlin: Eigendruck, S. 12-13.

Aumüller, Jutta (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept, Bielefeld: transcript.

Austin, John L. (1986): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with Words, Stuttgart: Reclam.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001129004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 2.06.2015).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Stand: 22.07.2014).

Aygün-Sadic, Gülden/Bajenaru, Oana/Melter, Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 109-129.

Ayim, May (1997): Weißer Stress und Schwarze Nerven. Stressfaktor Rassismus. In: May Ayim. Grenzenlos und unverschämt. Berlin: Orlanda, S. 111-132.

Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. In: ZeitBilder. Bd. 15, Bonn: BpB, S. 90-96.

Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hrsg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument Verlag, S. 247-260.

Balibar, Étienne (2002): Kultur und Identität. In: Alex Demirovic und Manuela Bojadzijeve (Hrsg.), Konjunkturen des Rassismus, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136-156.

BAMF (2007): Zuwanderung und Integration von (Spät)Aussiedlern – Ermittlung und Bewertung von Auswirkungen des Wohnortzuweisungsgesetzes. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb03-wohnortzuweisungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.03.2014).

BAMF (2008a): Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp17-einbuengerung.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 25.03.2015).

BAMF (2008b): Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp21-wohnen-innerstaedtische-segregation.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 30.03.2015).

BAMF (2008c): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.03.2015).

BAMF (2009a): Grunddaten der Zuwandererbevolkerung in Deutschland. Working Paper 27 der Forschungsgruppe des BAMF aus der Reihe „Integrationsreport“ Teil 6. Nürnberg. Aktualisiert am 13.03.2013. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp27-grunddaten.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 19.01.2015).

BAMF (2009b): Muslimisches Leben in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb06-muslimisches->

leben.pdf;jsessionid=6CC92B9E8B01D8B3E18875922EF636C1.1_cid392?__blob=publicationFile (Stand: 31.03.2015).

BAMF (2011): Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 25.03.2015).

BAMF (2014a): 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2014-10-29-Lagebericht-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 1.07.2015).

BAMF (2014b): Migrationsbericht 2012. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 25.03.2015).

Bandorski, Sonja/Yasemin Karakaşoğlu (2013): Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann, S. 133-155.

Barlas, Asma (2002). *Believing Women in Islam: Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur'an*. Austin: University of Texas.

Barskanmaz, Cengiz (2009): Das Kopftuch als das Andere. Eine notwendige postkoloniale Kritik des deutschen Rechtsdiskurses. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 361-392.

Barskanmaz, Cengiz (2011): Rasse – Unwort des Antidiskriminierungsrechts? In: *Kritische Justiz*, 44. Jg (4), S. 382-389.

Bartsch, Patrick (2002): Aleviten. In: Ralf Elger (Hrsg.), *Kleines Islam Lexikon*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Basit, Tehmina N./Roberts, Lorna/McNamara, Olwen/Carrington, Bruce/Maguire, Meg/ Woddrow, Derek (2006): Did they jump or were they pushed? Reasons why minority ethnic trainees withdraw from initial teacher training courses. In: *British Educational Research Journal*, 32 (3), S. 387-410.

Basit, Tehmina N. /McNamara, Olwen/Roberts, Lorna/Carrington, Bruce/Maguire, Meg/ Woddrow, Derek (2007): The Bar Is Slightly Higher. The Perception of Racism in Teacher Education. In: *Cambridge Journal of Education*, 37 (2). S. 279-298.

Baum, Antonia (17.11.2014): Sagen Sie bitte Profx. Zu mir. Interview mit Lann Hornscheidt. Abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/profx-als-geschlechtergerechte-sprache-fuer-professoren-13268220.html> (Stand: 29.1.2015).

Bauman, Zygmund (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Beamten-Online (2014): Bundesbeamtengesetz § 7 BGG Abs. 1. Abrufbar unter: <http://www.beamten-online.de/recht/beamtenrecht/1897> (Stand: 17.03.2014).

Becker, Manfred (2016 i.E.): Was ist Diversity Management? In: Karim Fereidooni und Antonietta P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity: Die diversitätswusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, Wiesbaden: Springer VS.

Behr, Rafael (2000): *Cop-Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur der Polizei*, Opladen: Leske + Budrich.

Bello, Bettina (2012): „Ihr grenzt euch doch selbst aus!“ Empowerment – Räume als Orte der Selbstbestimmung. In: BER e.V. (Hrsg.), Wer anderen einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext, Berlin: Eigendruck, S. 30-33.

Bennett, Christine I. (2001): Research on Racial Issues in American Higher Education. In: James Banks und Cherry A. McGee Banks (Hrsg.), Handbook of Research on Multicultural Education, San Fransisco: Jossey-Bass, S. 663-682.

Benokraitis, Nicole V./Feagin, Joe R. (1995): Modern Sexism: Blatant, Subtle, and Covert Discrimination, New Jersey: Prentice Hall.

BER e.V. (2012): Wer anderen einen Brunnen gräbt...Rassismuskritik/Empowerment/ Globaler Kontext, Berlin: Eigendruck.

BER e.V. (2013): Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, Berlin: Eigendruck.

Berchem, David Johannes (2011): Wanderer zwischen den Kulturen: Ethnizität deutscher Migranten in Australien zwischen Hybridität, Transkulturation und Identitätskohäsion, Bielefeld: transcript.

Berghahn, Sabine (2009): Deutschlands konfrontativer Umgang mit dem Kopftuch der Lehrerin. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Bielefeld: transcript, S. 33-72.

Berghahn, Sabine (2016 i.E.): Die Kopftuchdebatte in Deutschland. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Bergmann, Werner (1994): Sozialpsychologische Hintergründe der Ausländerfeindlichkeit. In: Gernot Böhme, Rabindra Nath Chakraborty, Frank Weiler (Hrsg.), Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Junius, S. 97-128.

Bertelsmann Stiftung (2009) Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund, Gütersloh: Bertelsmann.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.

BI (2008): Newsletter Ausgabe 56 vom 10.09.2008. Leben Migranten länger? Abrufbar unter: http://www.berlin-institut.org/newsletter/56_10_September_2008.html.html#Artikel0 (Stand: 20.07.2015).

BI (2014): Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Abrufbar unter: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Neue_Potenziale/Neue_Potenziale_online.pdf (Stand: 3.06.2015).

Bibouche, Seddik/Held, Josef (2011): Rechtsextreme Dynamiken in der politischen Kultur. Zur sinnvollen Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden am Beispiel eines Forschungsprojekts. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 258-276.

Bielefeld, Uli/Kreissl, Reinhardt/Münster, Thomas (1982): Junge Ausländer im Konflikt. Lebenssituation und Überlebensformen, München: Juventa.

Blom, Herman (2011): Allochthone Polizisten bei der Polizei. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und Forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 293-308.

BMBF a (o.J): Glossar – reglementierte und unreglementierte Berufe. Abrufbar unter: http://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/glossar.php#reglementierte_berufe (Stand: 21.05.2015).

BMBF b (o.J): Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse – Ländergesetze. Abrufbar unter: <http://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/laendergesetze.php> (Stand: 21.05.2015).

- BMBF c (o.J): Informationen zum Verfahren. Abrufbar unter: <http://www.erkennung-in-deutschland.de/tools/berater/de/berater/result> (Stand: 21.05.2015).
- BMJ (2008): Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern (Beamtenstatusgesetz – BeamStG) – § 7 Abs. 1 a-c. Abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/beamstg/BJNR101000008.html> (Stand: 21.05.2015).
- Bobzin, Hartmut (2001): Der Koran. Eine Einführung, München: C.H. Beck.
- Bönkost, Jule (2014): Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch, Trier: WVT.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung, Opladen: Leske u. Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2006): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 6. Auflage, Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Durchgesehene Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2006): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann.
- Bommers, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. (3), S. 483-491.
- Booth, Alison/Leigh, Andrew/Varganova, Elena (2010): Does Racial and Ethnic Discrimination Vary Across Minority Groups? Evidence from a Field Experiment. Abrufbar unter: <http://ftp.iza.org/dp4947.pdf> (Stand: 10.05.2015).
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2012a): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Unveränderter Nachdruck der 2. Auflage. Wien: new academic press.
- Bourdieu, Pierre (2012b): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 229-242.
- Bozay, Kemal (2012): Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 117-124.
- Brake, Anna (2011): Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In: Jutta Ecarius und Ingrid Miethe (Hrsg.), Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung, Opladen. Berlin. Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 41-63.
- Branch, Robert M. (2001): Report of the State Board of Education on the Status of Minority Teachers in Tennessee. Abrufbar unter: http://www.tn.gov/education/ci/minority/doc/minority_tchr-rpt_2001.pdf (Stand: 6.07.2015).
- Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann.
- BReg. (3.07.2014): Deutsche Staatsangehörigkeit. Neuregelung der Optionspflicht. Abrufbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2014/04/2014-04-07-staatsangehoerigkeit.html> (Stand: 4.07.2014).
- BReg. (17.06.2015): Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel beim Deutschen Fürsorgetag am 17. Juni 2015. Abrufbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2015/06/2015-06-18-merkel-fuersorgetag.html> (Stand: 14.09.2015).

- Broden, Anne (2007): Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, 13. Jg. (2), S. 9-13.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2011): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 7-23.
- Broek van den, Lida (1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Auflage, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Bruckstein Çoruh, Almut S. (2010): Die jüdisch-christliche Tradition ist eine Erfindung. Abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/islam-debatte-die-juedisch-christliche-tradition-ist-eine-erfindung/1954276.html> (6.08.2015).
- Brumlik, Micha (2014): Normative Grundlagen der Rassismuskritik. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage, Bielefeld: transcript, S. 23-36.
- Brunner, Cryss C./Peyton-Claire, Lisa (2000): Seeking Representation Supporting Black Female Graduate Students Who Aspire to the Superintendency. In: Urban Education, 35(5), S. 532-548.
- Bubitz, Hannelore/Wehner, Marlies (1994): Studentinnen aus Einwanderungsländern an deutschen Hochschulen. Interkulturelle Erfahrungen in Studium und Alltag. Reihe Bildung – Wissenschaft – Internationale. Hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn: Eigendruck.
- Bubrowski, Helene (2013): Das dritte ist ein offenes Geschlecht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Online vom 1.11.2013. Abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/intersexualitaet-das-dritte-ist-ein-offenes-geschlecht-12642963.html> (Stand: 18.03.2014).
- Bühl, Achim (2012): SPSS 20: Einführung in die moderne Datenanalyse, München: Pearson Studium.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen, Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundschuh, Werner (2010): Unterrichtsbeispiel: Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus am 5. Mai. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck, Wien, Bozen. Abrufbar unter: http://www.politischebildung.com/pdfs/bundschuh_1332.pdf (Stand: 12.07.2015).
- Burschel, Friedrich (2010): Verlorene Landstriche. Herausforderungen in den „Entleerungsräumen“: rechter Mainstream und rechtsextreme Verankerung in der Provinz. In: Friedrich Burschel (Hrsg.), Stadt – Land – Rechts. Brauner Alltag in der deutschen Provinz, Berlin: Karl Dietz Verlag 2010, S. 10-21.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung: Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin: Suhrkamp.
- BVerfG (2003): Beschluss vom 24.09.2003 – 2 BvR 1436/02. Abrufbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rs20030924_2bvr143602.html (Stand: 30.04.2015).
- BVerwG (2008): Beschluss vom 26.06.2008 – 2 C 22.07. Abrufbar unter: <http://www.bverwg.de/entscheidungen/entscheidung.php?ent=260608U2C22.07.0> (Stand: 30.04.2015).
- BVerfG (2010): Beschluss vom 04. Februar 2010 – 1 BvR 369/04. Abrufbar unter: http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2010/02/rk20100204_1bvr036904.html (Stand: 21.04.2015).
- BVerfG (2015): Beschluss vom 27. Januar 2015 – 1 BvR 471/10. Abrufbar unter: http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2015/01/rs20150127_1bvr047110.html (Stand: 21.04.2015).

Can, Halil (2011): Empowerment – Selbstermächtigung in People of Color Räumen. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 587-590.

Carr, Carolyn S. (1995): Mexican American female principals: In pursuit of democratic praxis and a legacy of caring. Paper, Salt Lake City, Utah. Abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396368.pdf> (Stand: 15.06.2015).

Carrington, Bruce/Bonnett, Alastair/Demaine, Jack/Hall, Ian/ Nayak, Anoop/Short Geoffrey/Skelton Christine/ Smith, Fay/ Tomlin, Richard (2001): Ethnicity and the Professional Socialisation of Teachers. In: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/609/3/ethnicity-and-the-professional-socialisation-of-teachers-exe.pdf> (Stand: 3.04.2015).

Carrington, Bruce/Skelton, Christine (2003): Re-thinking „role models: equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. In: *Journal of Educational Policy*, 18 (3), S. 253-265.

Castro Varela, Maria d. M./Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Anita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 23-53.

Castro Varela, Maria d. M./Dhawan, Nikita (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster: Unrast, S. 270-287.

Çetin, Zülfukar (2011): Eine ökonomische Macht, die auf Normalisierung abzielt. In: Koray Yılmaz-Günay, (Hrsg.): *Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre ‚Muslime versus Schwule‘. Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001*, Berlin: Schmohl & Partner, S. 103-113.

Çetin, Zülfukar (2012): Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin, Bielefeld: transcript.

Chamberlain, Houston S. (1934): Auswahl aus seinen gesammelten Werken. Abrufbar unter: <http://www.hs.chamberlain.net/auswahl/auswahl.html> (Stand: 12.07.2015).

Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum die Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus*, Berlin: Metropol, S. 309-326.

Clarke, John/Jefferson, Tony/Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: John Clare, Axel Honneth, Rolf Lindner, Rainer Paris, *Jugendkultur als Widerstand: Milieus, Rituale, Revokationen*, Frankfurt/Main: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft, S. 39-131.

Cremer, Hendrik (2010): Ein Grundgesetz ohne „Rasse“ Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Abrufbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_16_ein_grundgesetz_ohne_rasse.pdf (Stand: 6.02.2015).

Crenshaw, Kimberé W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum* 139, S. 139-167.

Crichlow, Warren (2005): *Race, Identity and Representation in Education*, New York: Routledge.

Cudak, Karin/Bukow, Wolf-Dietrich (2016 i.E.): Zur Entwicklung von institutionellem Rassismus: Rassistische Routinen in der kommunalen Praxis. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.

DAAD (2011): *Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung*. Abrufbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf (Stand: 22.07.2015).

- DAK (2014): Studie zur Fastenzeit. Abrufbar unter: http://www.dak.de/dak/bundesweite_themen/Studie_zur_Fastenzeit-1384822.html (Stand: 1.04.2015).
- DBK (2014): Das katholische Profil caritativer Dienste und Einrichtungen in der pluralen Gesellschaft. Abrufbar unter: <http://www.dbk-shop.de/de/Deutsche-Bischofskonferenz/Die-deutschen-Bischoefe/Hirtenschreiben-und-Erklarungen/Das-katholische-Profil-caritativer-Dienste-und-Einrichtungen-in-der-pluralen-Gesellschaft.html> (Stand: 13.09.2015).
- DBT (3.07.2014): – Zweite und dritte Beratung des von der Bundesregierung eingebrachten Entwurfs eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes. Drucksache 18/1312, 18/1759. Abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/tagesordnungen/-/277264> (Stand: 4.07.2014).
- Decker, Oliver/Weißmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2010). Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07504-20120321.pdf> (Stand: 4.07.2014).
- Decker, Oliver/Kies, Johannes/Brähler, Elmar (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012, Bonn: Dietz. Abrufbar unter: http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf (Stand: 4.03.2014).
- Dee, Thomas S. (2001): Teachers, race and student achievement in a randomized experiment. NBER Working Paper Series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Abrufbar unter: <https://www.nber.org/papers/w8432.pdf> (Stand: 18.04.2015).
- Deines, Stefan (2007): Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und ‚sozialer Gewalt‘. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 275-293.
- Delhom, Pascal (2007): Die geraubte Stimme. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 229-247.
- Department of Education (2014): School, pupils and their characteristics: January 2014. Abrufbar unter: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/410543/2014_SPC_SFR_Text_v1_02.pdf (Stand: 8.07.2015).
- Department of Education (2015): School workforce in England. November 2014. Abrufbar unter: <https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2014> (Stand: 4.07.2015).
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Anita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Anita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-138.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg, Krassimir Stojanov (Hrsg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster: Waxmann, S. 91-112.
- Dirim, İnci (2013): Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens und Elisabeth Romaner (Hrsg.), Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden: Springer VS, S. 197-212.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2016 i.E.): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Ditton, Hartmut/Maaz, Kai (2011): Sozioökonomischer Status. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Burkhard Gniewosz (Hrsg.), Lehrbuch Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-209.

Doğmuş, Aysun (2016 i.E.): Empowerment im Lehramtsstudium. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin (2016 i.E.): Muslimization: 'Othering' Experiences of Students with Migrant Background in Academic Teacher Education. In: Jens Schneider und Clea Schmidt (Hrsg.), In: Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives, Rotterdam: Sense Publishers.

Downey, Douglas B./Pribesh, Shana (2004): When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. In: Sociology of Education, 77 (4), S. 267-282.

Duarte, Alex (2000): Wanted: 2 million teachers, especially minorities. In: The Education Digest, 66 (4). S. 19-23.

Duden (o.J.): Ethnie. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Ethnie> (Stand: 29.01.2015).

Duden (o.J.): Babuschka. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Babuschka> (Stand: 10.02.2015).

Duden (2001): Toleranz, Mannheim: Brockhaus, S. 1584.

Duden (2001): Dulden, Mannheim: Brockhaus, S. 403.

Duden (2001): Habitus, Mannheim: Brockhaus, S. 695.

Duden (2001): Gefühl, Mannheim: Brockhaus, S. 613

Duden (2001): Mechanismus, Mannheim: Brockhaus, S. 1062.

Duden (o.J.): Korpsgeist. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Korpsgeist> (Stand: 23.05.2015).

Duden (o.J.): Parole. Abrufbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Parole_Leitspruch_Kennwort_Behauptung (Stand: 02.06.2015).

Duden (o.J.): Bildungsfern. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/bildungsfern> (Stand: 20.05.2014).

Duden (o.J.): Meritokratie. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Meritokratie> (Stand: 24.05.2015).

Duden (o.J.): Paranoia. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Paranoia> (Stand: 24.07.2015).

Duden (o.J.): Siesta. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Siesta> (Stand: 28.07.2015).

Duden (o.J.): Sarkasmus. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sarkasmus> (Stand: 9.08.2015).

Duden (o.J.): Chancengleichheit. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Chancengleichheit> (Stand: 10.08.2015).

Duden (o.J.): Tabula rasa. Abrufbar unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/Tabula_rasa (Stand: 11.08.2015).

Duden (o.J.): Minderwertigkeitskomplex. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Minderwertigkeitskomplex> (Stand: 24.08.2015).

- Duden (o.J.): Komplex Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Komplex#Bedeutung2a> (Stand: 24.08.2015).
- Duden (o.J.): Resilienz. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Resilienz> (Stand: 24.05.2015).
- Duden (o.J.): Leistung. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Leistung> (Stand: 17.07.2015).
- Duden (o.J.): Parodie. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Parodie> (Stand: 9.08.2015).
- Duden (o.J.): Assimilation. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Assimilation> (Stand: 10.08.2015).
- Duden (o.J.): Trutzburg. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Trutzburg> (Stand: 10.08.2015).
- Duden (o.J.): Dekonstruktion. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Dekonstruktion> (Stand: 18.08.2015).
- Duden (o.J.): Nötigung. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Noetigung#Bedeutung1> (Stand: 22.09.2015).
- Duden (o.J.): Empfindung. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Empfindung> (Stand: 28.09.2015).
- Duden (o.J.): Verdrängung. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/verdraengen#Bedeutung2> (Stand: 29.09.2015).
- Duden (o.J.): Benachteiligung. Abrufbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Benachteiligung> (Stand: 29.09.2015).
- Ebeling, Klaus (2007): Weltreligionen kompakt. Zum Verständnis von Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus. Forschungsbericht 79 des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr. Abrufbar unter: <http://www.mgfa-potsdam.de/html/einsatzunterstuetzung/downloads/forschungsbericht79.pdf?PHPSESSID=92bb8> (Stand: 25.03.2014).
- Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. 2. Auflage, Berlin: LIT.
- Egenberger, Vera (2016 i.E.): Stärkung des Diskriminierungsschutzes in Deutschland am Beispiel des AGG. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.
- Eggers, Maureen Maisha (2004): Schwarze Identität, Transkulturalität und die Aufgabe politischer Bildungsarbeit. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59476/transkulturalitaet> (Stand: 29.01.2015).
- Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene der Identität. Abrufbar unter: http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002289/Dissertation_Maureen_Eggers.pdf;jsessionid=35E99F8E3A5A50F1D646853B35A04281 (Stand: 30.12.2014).
- Eggers, Maureen M. (2007): Kritische Überschreitungen: Die Kollektivierung von (interdependentem) Eigen-Sinn als identitätspolitische Herausforderung. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hrsg.), re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 243-257.

Eggers, Maureen M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 11-13.

Eggers, Maureen M. (2009): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 56-72.

Eggers, Maureen M. (2011a): Diversität/Diversity. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 256-263.

Eggers, Maureen M. (2011b): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 59-85.

Eggers, Maureen M. (2012a): Rassismus-Missverständnisse. Warum People of Color gegenüber Weißen nicht rassistisch sein können. In: BER e.V. (Hrsg.), *Wer anderen einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext*, Berlin: Eigendruck, S. 14-15.

Eggers, Maisha M. (2012b): Transformationspotentiale, kreative Macht und Auseinandersetzungen mit einer kritischen Differenzperspektive. Schwarze Lesben in Deutschland. In: Peggy Pietsche (Hrsg.), *Euer Schweigen schützt euch nicht. Audre Lorde und die Schwarze Frauenbewegung in Deutschland*, Berlin: Orlanda Frauenverlag, S. 85-96.

Eggers, Maureen M. (2013): Schwarze feministische Männlichkeitsbilder: Eine paradigmatische Liebe. In: Ballhaus Naunynstrasse (Hrsg.): *Black Lux: Ein Heimatfest aus Schwarzen Perspektiven*, 28.08.–30.09.13. Festivalzeitung, Berlin: Selbstverlag, S. 1-3. Abrufbar unter: <https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-ahumanw/mitarbeiter/lehrende/eggers/schwarze-feministische-maennlichkeitsbilder-mme-2013-sdl.pdf> (Stand: 15.01.2014).

Ehrenberg, Ronald G./Goldhaber, Daniel D./Brewer, Dominic J. (1994): Do Teachers' race, Gender And Ethnicity Matter? Evidence from the National Education Longitudinal Study of 1988. NBER Working Paper Series, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Abrufbar unter: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1626&context=articles> (Stand: 23.05.2015).

El, Meral/Fereidooni, Karim (2016 i.E.): Experiences of Racism by Teachers of Color in Germany. In: Jens Schneider und Clea Schmidt (Hrsg.), *In: Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers.

El, Meral/Fereidooni, Karim (2016 i.E.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

El, Meral/Fereidooni, Karim (2016 i.E.): Rassismuserfahrungen von Lehrer*innen „of Color“ im deutschen Schulwesen. In: dies. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin (2016 i.E.): *Erziehungs- und Platzierungsverhalten von türkischen und vietnamesischen Familien*, Weinheim: Beltz.

El-Mafaalani/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2016 i.E.): Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.

El-Tayeb, Fatima (2001): *Schwarze Deutsche: Der Diskurs um Rasse und nationale Identität 1890-1933*, Frankfurt/Main: Campus.

El-Tayeb, Fatima (2012): *Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa*. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 129-145.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer VS.

End, Markus (2014): *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation*. Abrufbar unter: <http://www.sintiundroma.de/fileadmin/dokumente/publikationen/extern/2014StudieMarkusEndAntiziganismus.pdf> (Stand: 2.04.2015).

Enns, Inna/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2015): *Nachdenklich und dankbar – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung. Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums*. In: Kricke, Meike/ Kürten, Lousia (Hrsg.): *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 11-15.

Enzelberger, Sabina (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs: Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*: Weinheim: Beltz Juventa.

Erel, Umut (2012): *Migrantinnen zwischen Anerkennung und Abqualifizierung*. In: In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S.108-128.

Ergün-Hamaz,Mutlu/Hamaz, Sofia (2013): *Empowerment*. Abrufbar unter: http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Stand: 27.05.2015).

Essed, Philomena (1990): *Everyday Racism. Reports from Women of Two Cultures*, Claremont/CA: Hunter House.

Essed, Philomena (1991): *Die Niederländer als Alltagsproblem – Einige Anmerkungen zum Charakter des Weißen Rassismus*. In: Philomena Essed und Chris Mullard, *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*, Felsberg: Migro-Verlag, S. 11-44.

Essed, Philomena (1992): *Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden*. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.), *Rassismus und Migration in Europa*, Hamburg: Argument Verlag GmbH, S. 373-387.

Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): *Schulpädagogik*, Weinheim, Beltz.

ECRI (2014): *ECRI Report on Germany*. Abrufbar unter: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Germany/DEU-CbC-V-2014-002-ENG.pdf> (Stand: 27.02.2014).

EU (2005): *Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7.September 2005 über die Anerkennungen von Berufsqualifikationen*. Abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20140117:DE:PDF> (Stand: 21.05.2015).

Fairclough, Adam (2000): *Beeing in the Field of Education and also beeing a Negro...Seems...tragic: Black Teachers in the Jim Crow South*. In: *The Journal of American History*, 87 (1), S. 65-91.

Fanon, Frantz (2013): *Schwarze Haut, weiße Masken*, Wien: Turia + Kant.

Farkas, George/Grobe, Robert P./Sheehan, Daniel/Shuan Yuan (1990): *Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District*. In: *American Sociological Review*, 55 (1), S. 127-142.

Farr, Arnold (2009): Wie Weißsein sichtbar wird. Aufklärungsrassismus und die Struktur eines rassifizierten Bewusstseins. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 40-55.

Farrokhzad, Schahzad (2010): Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In: Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp und Almut Zwengel (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 305-324.

Fenwick, Leslie T. (2001): Where Do We Go From Here: Diversity in Teaching and School Leadership. In: Nathaniel Jackson, Wiley S. Bolden and Leslie T. Fenwick (Hrsg.), *Patterns of Excellence: Promoting Quality in Teaching Through Diversity*. Atlanta: The Southern Education Foundation, S.189-198. Abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463252.pdf> (Stand: 11.07.2015).

Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (2012a): Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs-)politischen Ursachen? In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 61 Jg., (3), S. 363-371.

Fereidooni, Karim (2012b): Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 23-38.

Fereidooni, Karim (Hrsg.) (2012c): *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Migrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim (2013): Die Erweiterung des Notwendigen: Rassismuskritische Kompetenzentwicklung für politische BildnerInnen. In: *politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis*, 46 Jg., (3), S. 144-155.

Fereidooni, Karim (2014): Vom interkulturellen Klassenzimmer zum interkulturellen Lehrerzimmer: Gelingensbedingungen der diversitätsbewussten Schulöffnung. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), *Divers – kontrovers. Ideen für den interkulturellen Schulalltag*. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, S. 6-11.

Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ)*, 65. Jg., 40/2015, S. 38-45.

Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2016 i.E.): Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Christopher David Stoop (Hrsg.), *Rassismuskritik in der Grundschule*, Weinheim: Beltz.

Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (2016 i.E.): Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens: Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße? In: Karim Fereidooni und Antonietta P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, Wiesbaden: Springer VS.

Ferreira, Grada (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. 2. Auflage, Münster: Unrast. S. 146-165.

FH Münster (2013): Öffentliche Abendvorlesung über Migration. Abrufbar unter: <https://www.fh-muenster.de/fb10/abendvorlesung.php> (Stand: 27.02.2014).

FiBS (2012): Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes 2010-2012. Abrufbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/fibs_evaluationsbericht.pdf?start&ts=1366963903&file=fibs_evaluationsbericht.pdf (Stand: 2.06.2015).

- Fisher, Maria (1998): *Latino Education: Status And Prospects*. State Of Hispanic America 1998. Washington, DC: National Council Of La Raza. Abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427129.pdf> (Stand: 20.04.2015).
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, Uwe (2011): Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzung der Triangulation. In: In: Jutta Ecarius und Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Opladen. Berlin. Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 19-39.
- Foroutan, Naika/Schäfer, Isabel (2009): *Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 59. Jg., 5/2009, 26.01.2009, S. 11-18.
- Foroutan, Naika (2010): *Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60. Jg., 46-47/2010, 15.11.2010, S. 9-15.
- Foster, Michelle (1990): *The Politics of Race: Through the Eyes of African American Teachers*. In: *Journal of Education*, 172 (3). S. 123-142.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafe. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999): *Die Verteidigung der Gesellschaft*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2002): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II. Daniel Defert und François Ewald (Hrsg.)*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. Daniel Defert und François Ewald (Hrsg.)*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Frittm, Markus (2012): *Humor und sein Nutzen für Sozialarbeiterinnen*, Wiesbaden: VS College.
- Fürstenau, Sara (2011): *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): *Die kulturoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt*. In: In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-87.
- Gabriel, Deborah (2016 i.E.): *Race, Racism and Resistance in British Academia*. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.
- Gallup Coexist Index (2009): *Weltweite Studie interkonfessioneller Beziehungen*. Abrufbar unter: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/gallup-studie-deutsch.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 15.05.2015).
- Gardiner, Mary E./Enomoto Ernestine K. (2006): *Urban School Principals And Their Roles As Multicultural Leaders*. In: *Urban Education*, 41(6). S. 568-584.
- Garfinkel, Harold (2007): *Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien*. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 49-57.
- Gärtig, Anne-Kathrin/Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

- Gehring, Petra (2007): Über die Körperkraft von Sprache. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 211-228.
- Geertz, Clifford (1991): *Religiöse Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gehmacher, Ernst (2008): Qualitativ und quantitativ – kein Methodenstreit. In: *SWS-Rundschau*, (48. Jg.), Heft 2/2008, S. 221-223. Abrufbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23329/ssoar-2008-2-gehmacher-qualitativ_und_quantitativ_-_kein.pdf?sequence=1 (Stand: 25.02.2014).
- Gehring, Petra (2007): Über die Körperkraft von Sprache. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 211-228.
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gesetzes- und Verordnungsblatt Berlin (2005): Auszug aus dem Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin Nr. 48. Februar 2005. Abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/neutral_gesetz.pdf?start&ts=1416488007&file=neutral_gesetz.pdf (Stand: 1.05.2015).
- Ghuman, Paul A. S. (1995): *Asian Teachers in British Schools. A Study of Two Generations*, Clevedon: Longdunn Press.
- Gibbons, Stephen/Vignoles, Anna (2009): *Access, Choice And Participation In Higher Education*. Abrufbar unter: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp101.pdf> (Stand: 2.07.2015).
- Giraz, Muhammed (2012): Ein Plädoyer für mehr Vorbilder mit Kopf, Herz und Hand. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Migrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 235-237.
- Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine Publication Company.
- Glokal e.V. (2013): *Mit kolonialen Grüßen...Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. 2. Vollständig überarbeitete Auflage*. Berlin: Eigendruck.
- Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2015): *Begleitung des Berufsfeldpraktikums im Ausland vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Perspektive. Bd. 1*. Abrufbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ01.pdf>(Stand:28.07.2015).
- Göbel, Kerstin (2013): *Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 209-222.
- Goethe Institut (o.J.): *Qualifizierte Lehrkräfte*. Abrufbar unter: <http://www.goethe.de/ins/de/ler/qlk/deindex.htm> (Stand: 7.08.2015).
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the Mangement of Spoiles Identity*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2004): *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. In: Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage*, Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage*, Wiesbaden: VS Verlag.

- Gordon, Jenny (2005): Inadvertent complicity: Colorblindness in Teacher Education. In: Educational Studies, 38 (2). S. 135-153.
- Gordon June A. (1997): Teachers of Color Speak to Issues of Respect and Image. In: The Urban Review, 29 (1), S. 41-66.
- Graumann, Carl F./Wintermantel, Margret (2007): Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. In: In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 147-177.
- Grigo, Jacqueline (2015): Religiöse Kleidung. Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz, Bielefeld: transcript.
- Guillaumin, Colette (1995): Racism, sexism, power and ideology, London: Routledge.
- Guillaumin, Colette (2000): Zur Bedeutung des Begriffs ‚Rasse‘. In: Nora Rätzsch (Hrsg.), Theorie über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 34-42.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2012): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: Unrast. S. 17-37.
- Ha, Kien N. (2004): Kolonial-rassistisch – subversiv – postmodern: Hybridität bei Homi Bhabha und in der deutschsprachigen Rezeption. In: Rebekka Habermas und Rebekka v. Mallinckrodt (Hrsg.), Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn. Europäische und angloamerikanische Positionen der Kulturwissenschaften, Göttingen: Wallstein, S. 53-69.
- Ha, Kien N. (2007a): People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hrsg.), Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 31-40.
- Ha, Kien N. (2007b): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis; In: Kien Nghi Ha/Nicola Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 113-128.
- Ha, Kien N. (2007c): Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hrsg.), Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 41-54.
- Ha, Kien N. (2009): Macht(t)raum(a) Berlin. Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 105-117.
- Ha, Kien N. (2010): Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen »Rassebastarde«, Bielefeld: transcript.
- Ha, Kien N. (2012): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigration. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: Unrast. S. 56-107.
- Haberman, Martin (2000): Increasing the Number of High-Quality African American Teachers in Urban Schools. Abrufbar unter: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_26/ai_62980768/ (Stand: 23.03.2015).
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag.
- Hall, Stuart (1989): Die Konstruktion von ‚Rasse‘ in den Medien. In: Ideologie. Kultur. Rassismus. Ausgewählte Schriften 1, Hamburg: Argument Verlag, S. 150-171.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument-Verlag.

- Halm, Heinz (2008): *Der Islam. Geschichte und Gegenwart*, München: C.H. Beck.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*, Weinheim: Juventa.
- Hargreaves, Linda M. (2011): *The Status of Minority Ethnic Teachers in England: Institutional Racism in the Staffroom*. Abrufbar unter: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2898937> (Stand: 10.07.2015).
- Haritaworn, Jinthana (2009): ‚Der Menschheit treu‘: Rassenverrat und Multi-Themenpolitik im derzeitigen Multikulturalismus. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 158-171.
- Haritaworn, Jinthana (2016 i.E.): *Beyond Hate: Queer Metonymies of Crime, Pathology and Anti-Violence*. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.) (2007): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Hartmann, Jutta (2012): *Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Sozialisation*. 62. Jg, 49-50/2012, S. 34-41.
- Hartmann, Michael (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt/Main und New York: Campus.
- Haug, Sonja (2005): *Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-Ökonomischen Panel*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), S. 263-284.
- Hatepoetry (o.J.): Abrufbar unter: <http://hatepoetry.com/> (Stand: 2.09.2015).
- Hayali, Dunya (2010): *Die katholische Araberin*. Abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2010/18/BP-Hayali-Interview> (Stand: 31.03.2014).
- Heinemann, Alisha M.B. (2015): *Lebenslanges Lernen nur für ‚Native Speaker‘!? In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*, Bielefeld: transcript, S. 131-147.
- Heinrich, Caroline (2011): *„Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*, Wien: Passagen Verlag.
- Heitmeyer, Wilhelm (2006): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Gesellschaftliche Zustände und Reaktionen in der Bevölkerung aus 2002 bis 2005* In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände Folge 4*, Frankfurt: Suhrkamp, S. 15-36.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2012): *Deutsche Zustände. Folge 10*. Berlin: Suhrkamp.
- Helfferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Henkes, Christian/Kneip, Sascha (2009): *Die Penardebatten um das Kopftuch in den deutschen Landesparlamenten*. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 249-274.
- Hentges, Gudrun (1999): *Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und »Wilden« in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Herbert, Ulrich (2003): *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Herrmann, Steffen K./Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld, transcript, S. 7-30.

Hernández Aguilar, Luiz M. (2014): Rassifizierte Subjekte und die Sprache der Toleranz. Die Deutsche Islamkonferenz und die Institutionalisierung des Islam in Deutschland. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechthild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropolis, S. 265-285.

Herriger, Norbert (2014): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64. Jg., 13-14/2014, 24.03.2014, S. 39-45.

Herzog, Roman (1997): Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Abrufbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html (Stand: 27.01.2014).

Hesselberger, Dieter (Hrsg.) (2003): Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, Bonn: BpB.

Hetzl, Mechthild/Hetzl, Andreas (2007): Zur Sprache der Sprachlosen. Ebenen der Gewalt in der diskursiven Produktion von Behinderung. In: In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 337-352.

Hinz, Paul-Nikolas (2013): Lehrer-Chef: Migranten kosten uns besseres Pisa-Ergebnis. Abrufbar unter: http://www.focus.de/familie/pisa/deutschland-im-mittelmass-lehrer-chef-migranten-kosten-uns-besseres-pisa-ergebnis_id_3451082.html (Stand: 23.08.2015).

Hirschfeld, Uwe (2004): Ländlicher Raum – Nährboden für Rechtsextremismus? Impulsreferat im Rahmen der Fachtagung „Rechtsextremismus im ländlichen Raum. Tendenzen. Analysen und Handlungsmöglichkeiten. (15.-16.11.2004, Evangelische Akademie Meißen). Abrufbar unter: http://www.ev-akademie-meissen.de/fileadmin/studienbereich/Jugend/Archiv_Jugend/Demokratiestaerkung_und_Rechtsextremismus/Tagung_Rex_im_Laendlichen_Raum/Dokumentation.pdf?PHPSESSID=81efea66477535c178d250129d82ab58. S. 11-19 (Stand: 1.7.2014).

Höbl, Stefan/Fereidooni, Karim, (2016 i.E.): „... es ist ein Teil von mir“. Empirische Perspektiven auf die Bedeutung des Kopftuchs in sozialisatorischer Hinsicht. In: Gerald Blaschke-Nacak und Stefan Höbl (Hrsg.), Islam und Sozialisation – rekonstruktive Studien zur sozialisatorischen Bedeutung islamischer Religiosität, Wiesbaden: Springer VS, S. 147-171.

Hoerder, Dirk (2010): Geschichte der deutschen Migration. Vom Mittelalter bis heute, München: C.H. Beck.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1987): Gastarbeiterwanderungen und soziale Spannungen. In: Helga Reimann und Horst Reimann (Hrsg.), Gastarbeiter. 2. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 48–66.

Holliday, Adrian (2005): The Struggle to Teach English as an International Language, Cambridge: Cambridge University Press.

Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELT Journal. Volume 60/4, October 2006, S. 385-387.

Holzcamp, Christine/Rommelpacher, Birgit (1991): Frauen und Rechtsextremismus. Wie sind Mädchen und Frauen verstrickt? In: Pädagogik extra und demokratische Erziehung. 01/1991, S. 33-39.

Honneth, Axel (2003): ‚Unsichtbarkeit. Über die moralische Epistemologie von ‘Anerkennung’. In: Axel Honneth, Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. 2. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 10-27.

Hoodfar, Homa (1997): The Veil in Their Minds and on Our Heads. Veiling Practices and Muslim Women. In: Lila Lowe (Hrsg.), The Politics of Culture in the Shadow of Capital, Durham: Duke University Press, S. 416-446.

Hopson, Robin L. (2013): “People like me”. Racialized teachers and the call for the community. Abrufbar unter:

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/43595/1/Hopson_Robin_L_201311_PhD_thesis.pdf (Stand: 7.07.2015).

Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft: Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte, Wiesbaden: VS Verlag.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: dies. (Hrsg.), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-20.

Hornscheidt, Antje (2009): (Nicht) Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 476-489.

Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik, Frankfurt/Main: brandes & apsel.

Hummitzsch, Thomas (15.11.2013): Deutschland: Erste Jahresbilanz nach Einführung des Berufsanerkennungsgesetzes. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/172982/bilanz-zum-berufsanerkennungsgesetz> (Stand: 24.04.2014).

Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag.

Hummrich, Merle (2012): Schulkultureller Zugehörigkeitsraum und Migration. Zur raumanalytischen Dimensionierung von Schule und Migration. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 18 (1), S. 25-40.

Hutson, Christiane (2007): Schwarzkrank? Post/koloniale Rassifizierungen von Krankheit in Deutschland. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hrsg.), re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, S. 229-241.

IDA e.V. (o.J.): Ethnisierung. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=E> (Stand: 16.07.2015).

IDA e.V. (o.J.): Kulturalisierung. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=K> (Stand: 16.07.2015).

IDA e.V. (o.J.): Vorurteil. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=V> (Stand: 28.07.2015).

IDA e.V. (o.J.): Stereotyp. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=S> (Stand: 28.07.2015).

IDA e.V. (o.J.): Othering. Abrufbar unter: <http://www.ida-nrw.de/glossar/?qlChar=O> (Stand: 6.01.2015).

IDA e.V. (o.J.): Essentialisierung. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=E> (Stand: 6.04.2015).

IDA e.V. (o.J.): Klassismus. Abrufbar unter: <http://www.idaev.de/glossar/?qlChar=K> (Stand: 9.08.2015).

IEVR der Universität Trier (2014): Kopftuchverbote für Lehrkräfte in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.uni-trier.de/index.php?id=24373> (Stand: 21.04.2015).

Igel, Ulrike/Brähler, Elmar/ Grande, Gesine (2010): „Der Einfluss von Diskriminierungserfahrungen auf die Gesundheit von MigrantInnen,“ in: Psychiatrische Praxis, Jg. 37 (04), S. 183-190.

Imdorf, Christian (2010): Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hrsg.), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden: VS Verlag, S. 197-219.

IOM (2013): Handreichung zu religions- und konfessionsübergreifenden Foren als Instrument der Integrationsförderung. Ergebnisse aus dem Projekt „Rekord“. Abrufbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-religiose-vielfalt-iom.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 31.03.2014).

Infoportal für den öffentlichen Dienst (o.J.): Die Gehaltsunterschiede angestellter und verbeamteter Lehrer. Abrufbar unter: <http://www.oeffentlichen-dienst.de/gew-aktuelles/260-gew-news/825-gehhaltsunterschiede.html> (Stand: 9.08.2015).

Irvine, Jacqueline J. (1989): Beyond Role Models: An Examination of Cultural Influences on the Pedagogical Perspectives of Black Teachers. In: Peabody Journal of Education, 66 (4), S. 51-63.

Jäger, Siegfried (1992): BrandSätze. Rassismus im Alltag. Abrufbar unter: http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Buecher/Brandsaetze/Brandsaetze_web.pdf (Stand: 3.04.2015).

Jessen, Jens (2006): Symbolische Politik. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/29745/symbolische-politik-essay?p=all> (Stand: 10.08.2015).

Jorgenson, Olaf (2000): The Need For More Ethnic Teachers: Addressing The Critical Shortage in American Public Schools. Abrufbar unter: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=10551> (Stand: 3.04.2015)

Johnson, Lauri (2006): Making Her Community A Better Place To Live: Culturally Responsive Urban School Leadership In Historical Context. In: Leadership and Policy In Schools, 5 (1). S. 19-36.

Jungnitz, Ludger/Lenz, Hans-Joachim/Puchert, Ralf/Puhe, Henry/Walter, Willi (Hrsg.) (2007): Gewalt gegen Männer Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland, Opladen: Barbara Budrich.

Kaelble, Hartmut/Kirsch, Martin/Schmidt-Gernig, Alexander (Hrsg.) (2002): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert, Berlin: Campus.

Kalin, Rudolph/Rayko, Donald (1980): The Social Significance of Speech in the Job Interview. In: Robert N. St. Clair und Howard Giles (Hrsg.), The Social and Psychological Context of Language, Hillsdale: L. Erlbaum Associates, S. 39-50.

Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 77-98.

Kanak Attak (2001): Weißes Ghetto. Abrufbar unter: <http://www.kanak-attak.de/ka/kanaktv/volume1.html> (Stand: 22.08.2015).

Kant, Immanuel (1968): Von den verschiedenen Racen der Menschen. In: Kants Werke. Vorkritische Schriften. Akademie Textausgabe, Band II, Berlin: de Gruyter.

Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (1999): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Karakaşoğlu, Yasemin (2003): Stellungnahme zu den Motiven von jungen Musliminnen in Deutschland für das Anlegen eines Kopftuches. Abrufbar unter: http://www.nafisa.de/wp-content/uploads/2008/11/karakasoglu_gutachten_kopftuch.pdf (Stand: 14.05.2015).

Karakaşoğlu, Yasemin (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann. S. 121-135.

Karakaşoğlu/Yasemin, Wojciechowicz/Anna A., Bandorski/Sonja/Kul, Aysun (2013) „Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium“ Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen Projektzeitraum: Januar 2009 bis Dezember 2012 – Teilprojekt „Grundlagenstudie zur Studiensituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Bremen“. Abrufbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf (Stand: 3.07.2015).

Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz Anna A. (2016 i.E.): Muslim*innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS.

Karakayali, Juliane/ Tsianos, Vassilis S./Karakayali, Serhat/Ibrahim, Aida (2012): *Decolorise it!* Abrufbar unter: http://www.akweb.de/ak_s/ak575/23.htm (Stand: 31.01.2015).

Keanley, Janet E. (2008): *Factors Affecting Satisfaction and Retention of African American and European American Teachers in an Urban School District: Implications for Building and Maintaining Teachers Employed in School Districts Across The Nation*. In: *Education and Urban Society*, 40 (5). S. 613-627.

Kecskes, Robert/Wolf, Christof (1993): *Christliche Religiosität: Konzepte, Indikatoren, Messinstrumente*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 45 (2): S. 270-287.

Kerner, Ina (2009): *Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus*, Frankfurt/Main: Campus.

Kelley, Jonathan/De Graaf, Nan Dirk (1997): *National context, parental socialization, and religious belief: Results from 15 Nations*. In: *American Sociological Review* 62 (2), S. 639-659. Abrufbar unter: http://www.unil.ch/webdav/site/issrc/shared/De_Graaf_15_Nations_Kopie.pdf?origin=publication_detail (Stand: 1.04.2014).

Kilomba, Grada (2010): *Plantation Memories. Episodes of everyday racism*. 2. Auflage, Münster: Unrast.

Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried (2010): *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Kirdis, Halis (2012): *Meine Zeit als Türkischlehrer in einer ‚türkischen Modellklasse‘ an einem deutschen Gymnasium*. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 245-248.

Kleemann, Frank/Krähne, Uwe/Matuschek, Ingo (2009): *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Klinkhammer., Gritt (2000): *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Frauen der zweiten Generation in Deutschland*, Marburg: Diagonal Verlag.

Knieps, Claudia (1999): *Geschichte der Verschleierung der Frau im Islam*, Würzburg: Ergon.

Klippert, Heinz (2002): *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 13. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

KMK (2000): *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (Stand: 26.05.2015).

Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012): *Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein*. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 89-94.

Knappik, Magdalena (2013): *Die monolinguale Doxa österreichischer Hochschulen. Kritik einer selbstverständlichen Herrschaftsordnung*. In: Peter Clar, Markus Greulich, Birgit Springsits (Hrsg.), *Zeitgemäße Verknüpfungen*, Wien: Praesens, S. 353-368.

Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): *Native-speakerism in der LehrerInnenbildung*. IN: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, S. 20-23.

Knortz, Heike (2008): *Diplomatische Tauschgeschäfte. Gastarbeiterin in der westdeutschen Diplomatie und Beschäftigungspolitik 1953-1973*, Köln: Böhlau Verlag.

Köbsell, Swantje (2016 i.E.): Doing Disability: Wie werden Menschen mit Beeinträchtigungen zu ‚Behinderten‘ gemacht? In: Karim Fereidooni und Antonietta P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, Wiesbaden: Springer VS.

Koenig, Harold G./George, Linda K./Peterson, Bercedis L. (1998): Religiosity and Remission of Depression in Medically Ill Older Patients. In: *The American Journal of Psychiatry*, 155, (4), S. 536-542. Abrufbar unter: <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/ajp.155.4.536> (Stand: 24.05.2015).

Krämer, Sybille (2007): Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte? In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 31-48.

Krieger, Nancy (2003): Does Racism Harm Health? Did Child Abuse Exist Before 1962? On Explicit Questions, Critical Science, and Current Controversies: An Ecosocial Perspective. In: *American Journal of Public Health*, Jg. 93 (2), S. 194-199.

Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Sara Fürstenau, Mechild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-68.

Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 17-36.

Kühnel, Wolfgang/Hiebe Katy/Julia Tölke (2005): Subjektive Bewältigungsstrategien und Gruppenkonflikte in einer geschlossenen Institution – das Beispiel des Strafvollzugs. In: Wilhelm Heitmeyer und Peter Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 235-258.

Kuch, Hannes/Herrmann, Steffen K. (2007): Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 179-210.

Kul, Aysun (2013): „Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 157-171.

Kuria, Emily Ngubia (2015): *eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin: w_orten & Meer.

Kurz, Andrea/Stockhammer, Constanze/Fuchs, Susanne/Meinhard, Dieter (2009): Das problemzentrierte Interview. In: Renate Buber und Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. 2. überarbeitete Auflage*, Wiesbaden: Gabler, S. 463-475.

LAG Düsseldorf (2008): Beschluss vom 10.04.2008 – 5 Sa 1836/07. Abrufbar unter: http://www.lag-duesseldorf.nrw.de/behoerde/rechtsprechung/veroeffentlichungen/index.php?welches=./jahr2008_12.php (Stand: 30.04.2015).

Langton, Rae (2007): Sprchakte und unsprechbare Akte. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 107-146.

Leask Marilyn/Turner Sheila/Turner Tony (1996): Recruiting Science Teachers from Ethnic Minority Groups: selection for initial teacher education. In: *Research in Science & Techno-logical Education*, 14 (1), S. 5-20.

Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden*, Münster: Waxmann. Abrufbar unter: http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf (Stand: 27.01.2014).

Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (2008): Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer, Münster: Waxmann: S. 129-146.

Lembke, Julia (2010): Anerkennung ausländischer Lehrerinnen- und Lehrerqualifikation in Schleswig-Holstein. Bestandsaufnahme und Ratgeber. Abrufbar unter: http://netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/01_Anerkennung/2010_Leifaden-Anerkennung-Lehrer.pdf (Stand: 8.07.2015).

Lengyel, Drorit/Rosen, Lisa (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 71-87.

Lexikon Psychologie (o.J): Kognitive Dissonanz. Abrufbar unter: http://www.lexikon-psychologie.de/Kognitive_Dissonanz/ (Stand: 4.4.2015).

Liebsch, Burkhard (2007): Nach dem angeblichen Ende der ‚Sprachvergessenheit‘: Vorläufige Fragen zur Unvermeidlichkeit der Verletzung Anderer in und mit Worten. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hrsg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 249-274.

Lösing, Felix (2014): Nachrichten aus dem ‚Herz der Finsternis‘. Rassismus im ‚Spiegel‘. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), Sprache – Macht – Rassismus, Berlin: Metropol Verlag, S. 97-125.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

LT NRW (2015): Gesetz zur Sicherung von Schullaufbahnen und zur Weiterentwicklung des Schulrechts (12. Schulrechtsänderungsgesetz). Abrufbar unter: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMG16-150.pdf> (Stand: 29.06.2015).

Lutz, Helma (1991): Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/Main: IKO Verlag.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mansel, Jürgen/Christ, Oliver/Heitmeyer, Wilhelm (2012): Der Effekt von Prekarisierung auf fremdenfeindliche Einstellungen. Ergebnisse aus einem Drei-Wellen-Panel und zehn jährlichen Surveys. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin: Suhrkamp, S. 105-128.

Marmer, Elina (2016 i.E.): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Marmer, Elina/Sow, Papa (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Wienheim: Beltz.

Marotzki, Winfried (2011): Leitfadeninterview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 114.

Massumi, Mona (2015): Lehrerbildung durch Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrkraefte-mit-Zuwanderungsgeschichte/Bericht-Massumi/index.html> (Stand: 2.06.2015).

Massumi, Mona (2016 i.E.): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In: Meral El und

Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Maylor, Uvanney (2009): ‚They do not relate to Black people like us‘: Black teachers as role models for Black pupils. In: Journal of Education Policy, 24 (1), S. 509-527.

Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.

Mayring, Phillip/Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 323-333.

McCray, Carlos R./Wright, James V./Beauchum, Floyd D. (2007). Social Justice. In: Educational Leadership: Using Critical Race Theory to Unmask African American Principal Placement. In: Journal of Instructional Psychology, 34(4). S. 247-255.

McIntosh, Peggy (1989): White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. In: Peace and Freedom Magazine, July/August. Women’s International League for Peace and Freedom, Philadelphia. S. 10-12.

McKenley, Jan/Gordon, Gloria (2002): Challenge plus: The Experience of Black and Minority Ethnic School Leaders, Nottingham: National College for School Leadership. Abrufbar unter: http://dera.ioe.ac.uk/5192/7/download_id%3D17115%26filename%3Dchallenge-plus-experience-of-bme-leaders-full-report_Redacted.pdf (Stand: 3.07.2015).

McNamara, Olwen/Howson, John/Gunter, Helen/Fryers, Andrew (2010): The Leadership Aspirations and Careers of Black and Minority Teachers, Birmingham: NASUWT/NSL. Abrufbar unter: http://www.equitableeducation.co.uk/uploads/1/5/5/9/15597724/the_leadership_aspirations_and_careers_of_black_and_minority_ethnic_teachers.pdf (Stand: 11.07.2015).

Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus, Hamburg: Dietz.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2005): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten...In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 462-471.

Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2006): Adoleszens und Migrations. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Vera King und Hans-Christoph Koller (Hrsg.), Adoleszens – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden: VS Verlag, S. 221-240.

Mecheril, Paul/Seukwa, Louis H. (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (4), S. 8-13.

Mecheril, Paul (2008): „Diversity“. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Abrufbar unter: <http://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuuepfung> (Stand: 30.01.2015).

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Jürgen Oelkers (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 194-208.

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.), Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 54-76.

Mecheril, Paul (2011): Andere Deutsche (gibt es nicht). In: Susan Arndt und Nadja Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 579-582.

Mecheril, Paul (2014): Was ist das X im Postmigrantischen? In: *Sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, Band 2, Heft 3, S. 107-112. Abrufbar unter: <http://www.zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/150/246> (Stand: 10.05.2015).

Mediendienst Integration (2015): *Bildung*. Abrufbar unter: <http://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html> (Stand: 2.09.2015).

Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*, Münster: Waxmann.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 150-178.

Mernissi, Fatema (1989): *Der politische Harem. Mohammed und die Frauen*, Frankfurt/Main: Herder.

Messerschmidt, Astrid (2011): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus*. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 41-57.

Meuser, Michael (2011): *Inhaltsanalyse*. In: In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. durchgesehene Auflage, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 89-91.

Meyer, Hilbert (2002): *Unterrichtsmethoden*. Abrufbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/06_meyer_unterrichtsmethoden.pdf (Stand: 8.08.2015).

Miles, Robert (1992): *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. 2. Auflage, Hamburg: Argument Verlag.

Miller, Lisa/Bansal, Ravi/Wickramaratne, Priya/Hao, Xuejun/Tenke, Craig E./Weissman, Myrna M./Peterson, Bradley S. (2014): *Neuroanatomical Correlates of Religiosity and Spirituality. A Study in Adults at High and Low Familial Risk for Depression*. In: *JAMA Psychiatry*, 71(2), S. 128-135. Abrufbar unter: <http://psychophysiology.cpmc.columbia.edu/pdf/miller2013a.pdf> (Stand: 24.05.2015).

Milner, Richard M./Woolfolk-Hoy, Anita (2003): *A Case Study of an African American Teacher's self-efficacy, Stereotype Threat and Persistence*. In *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), S. 263-276.

MKJS Ba-Wü (2010): *Schulgesetz für das Land Baden-Württemberg*. Abrufbar unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/ctn/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=1n&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBW1983V33P38&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Stand: 30.04.2015).

Moebius, Stephan (2008): *Macht und Hegemonie. Grundrisse einer poststrukturalistischen Analytik der Macht*. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 58-74.

Monjezi Brown, Indre (2009) *Muslimische Frauen und das Kopftuch – Hijab und Islamischer Feminismus*. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 437-463.

Monzó, Lillia/Rueda, Robert (2001): *Examining Latino Paraeducators' Interactions With Latino Students*. In: *American Journal of Education*, 109 (4). S. 438-471.

Monzó, Lillia/Rueda, Robert/Higadera, Ignacio (2004): Appropriating The Sociocultural Resources Of Latino Paraeducators For Effective Instruction With Latino Students: Promise and Problems. In: Urban Education, 39 (1), S. 52-90.

Mosse, George L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt/Main: S.Fischer.

MRBB e.V. (Hrsg.) (2011): Institutioneller Rassismus. Ein Plädoyer für deutschlandweite Aktionspläne gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung. Abrufbar unter: http://www.mrbb.de/dokumente/pressemitteilungen/LAPgR_Brosch%C3%BCre.pdf (Stand: 28.03.2014).

MSW NRW (2011): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP). Abrufbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP_vom_10__April_2011.pdf (Stand: 5.06.2014).

MSW NRW (2012): Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO). Abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/ADO.pdf> (Stand: 5.06.2014).

MSW NRW (2013): Lehrerrat. Neue Aufgaben, Rechte und Pflichten. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Personalvertretungsrecht/Handreichung-Lehrerrat.pdf> (Stand: 19.08.2015).

MSW NRW (2014): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (Stand: 30.04.2015).

Müller, Olaf (2013): Kirchlichkeit und Religiosität in Ostmittel- und Osteuropa. Entwicklungen – Muster – Bestimmungsgründe, Wiesbaden: Springer VS.

Mysorekar, Sheila (2007): Widerstand. Poesie des Überlebens. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hrsg.), re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 339-345.

Nassehi, Armin (1995): Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Betrachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 47 (3), S. 443-463.

NCES (2015): Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools. Abrufbar unter: http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cge.asp (Stand: 8.07.2015).

Nelde, Peter H. (2004): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei, S. 61-75. Abrufbar unter: http://www.bohemicum.de/fileadmin/Downloads/nekula/bruecken2004_2_dvoustrany.pdf (Stand: 10.05.2015).

Neumann, Ursula/ Knorr, Dagmar (2015): „Sprachliches Selbstverständnis von mehrsprachigen Studierenden“. Vortrag gehalten auf dem Symposium „Deutschunterricht und Migration“ am 8./9.05.2015, Ruhr-Universität Bochum.

Nguyen-Lam, Kim (2003): Recruitment, Preparation and Retention Of Teachers Of Color. The Southeast Asian American Teachers' Experience, New Orleans: National Association for Bilingual Education (NABE) Conference.

Nguyen, Toan Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: ZEP 2/2013, S. 20-24. Abrufbar unter: http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101307&uid=frei (Stand: 21.09.2015).

Nguyen, Toan Q. (2016 i.E.): Entrinnbarkeiten. Rassismuserfahrungen und Empowerment von Schüler_innen of Color.

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. 2. Auflage, Opladen: Leske + Budrich.

- Noh, Samuel/Kaspar, Violet/Wickrama, Kandauda A. (2009): Overt and Subtle Racial Discrimination and Mental Health: Preliminary Findings for Korean Immigrants. In: *American Journal of Public Health*, 97 (7), S. 1269-1274.
- Nökel, Sigrid (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie, Bielefeld: transcript.
- Nökel, Sigrid (2007): ‚Neo-Muslimas‘ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne. In: Hans-Jürgen von Wensierski /Claudia Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsensprozesse und Jugendkulturen*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 135-155.
- Oduro-Sarpong, Lawrence (2012): Empowerment – Die heilende Kraft von innen. In: BER e.V. (Hrsg.), *Wer anderen einen Brunnen gräbt. Rassismuskritik/Empowerment/Globaler Kontext*, Berlin: Eigendruck, S. 26-29.
- Ogbu, John U. (2001): Understanding Cultural Diversity and Learning. In: James Banks und Cherry A. McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco: Jossey-Bass, S. 582-593.
- Oguntoye, Katharina (1997): Eine afro-deutsche Geschichte. Zur Lebenssituation von Afrikanern und Afro-Deutschen in Deutschland von 1884 bis 1950. Berlin: Hoho.
- Oguntoye, Katharina/Ayim/Opitz, May/Schultz, Dagmar (2006): *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. 2. Auflage, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Okawa, Gail Y. (2002): Diving for Pearls: Mentoring as Cultural and Activist Practice among Academics of Color. Abrufbar unter: <http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Mentoring.pdf> (Stand: 4.05.2015).
- Ong, Anthony D./Fuller-Rowell, Thomas/Burrow, Anthony L. (2009): Racial Discrimination and the Stress Process. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (6), 1259-1271.
- Onyekwuluje, Anne B. (2002): Guess Who’s Coming to Class: Teaching through the Politics of Race, Class and Gender. In: Lucila Vargas (Hrsg.), *Women Faculty of Color in the White Classroom. Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity*, New York: Peter Lang. S. 237-256.
- Paier, Dietmar (2010): *Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Pascoe, Elizabeth A./Richman, Laura S. (2009). Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135 (4), 531-554.
- Pates, Rebecca/Schmidt, Daniel/Karawanskij, Susanne (Hrsg.) (2010): *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Petzke, Martin/Endrikat, Kirsten/Kühnel, Steffen M. (2007): Risikofaktor Konformität. Soziale Gruppenprozesse im kommunalen Kontext, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Deutsche Zustände. Folge 5*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 52-76.
- Peucker, Mario (2010): Arbeitsmarktdiskriminierung von MigrantInnen–Zwischen strukturellen Barrieren und interpersoneller Ausgrenzung. In: *Dossier Rassismus und Diskriminierung in Deutschland*, S. 38-44. Abrufbar unter:http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_rassismus_und_diskriminierung.pdf (Stand:5.06.2014).
- Phillip, Simone/Starl, Klaus (2013): Lebenssituation von ‚Schwarzen‘ in urbanen Zentren Österreichs. Bestandsaufnahme und Implikationen für nationale, regionale und lokale Menschenrechtspolitiken. Abrufbar unter:http://www.etc-graz.at/typo3/fileadmin/user_upload/ETC-Hauptseite/publikationen/Selbststaendige_Publikationen/ETC-Neumin-Web.pdf (Stand. 6.06.2014).
- Piesche, Peggy (1999): Identität und Wahrnehmung in literarischen Texten Schwarzer deutscher Autorinnen der 90er Jahre. In: Cathy S. Gelbin, Kader Konuk, Peggy Piesche (Hrsg.), *AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland*, Königstein/Taunus 1999, S. 195-205.

Piesche, Peggy (2009): Der ‚Fortschritt‘ der Aufklärung – Kants ‚Race‘ und die Zentrierung des weißen Subjekts. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Pietsche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 30-39.

Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2011): Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 192-193.

Polizei NRW (2014): Ihr Weg zu uns – Voraussetzungen. Abrufbar unter: http://www.polizei-nrw.de/artikel__134.html (Stand: 25.03.2014).

Pollack, Detlef/Müller, Olaf (2013): *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Friedrichs, Nils/Yendell, Alexander (2014): Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas. Erste Beobachtungen. In: *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa*, Wiesbaden: Springer VS, S. 13-34.

Powney, Janet/Wilson, Valerie/Hall, Stuart et al. (2003): *Teachers' Careers: The impact of age, disability, ethnicity, gender and sexual orientation*, London: DES.

Porst, Rolf (2013): *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Prasad, Nivedita (1994): Verinnerlichter Kolonialismus. In: Olga Uremovic und Gundula Oerter (Hrsg.), *Frauen zwischen Grenzen. Rassismus und Nationalismus in der feministischen Diskussion*, Frankfurt/Main: Campus, S. 161-166.

Prasad, Nivedita (2008): Gewalt gegen Migrantinnen und die Gefahr ihrer Instrumentalisierung im Kontext von Migrationsbeschränkung – Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession mit ethischer Verantwortung. Abrufbar unter: <https://www.frauen-gegen-gewalt.de/gewalt-gegen-migrantinnen.html> (Stand: 2.09.2015).

Prasad, Nivedita (2009): Gewalt und Rassismus als Risikofaktoren für die Gesundheit von Migrantinnen. Abrufbar unter: <http://www.boell.de/de/navigation/feminismus-geschlechterdemokratie-gewalt-rassismus-als-risikofaktoren-fuer-die-gesundheit-von-migrantinnen-13959.html> (Stand: 6.06.2014).

Preissing, Christa/Wagner, Petra (2003): *Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg i.B.: Herder.

Pries, Ludger (2009): *Internationale Migration*, Bielefeld: Transcript.

Quioco, Alice/Rios, Francisco (2000): The Power of their Presence: Minority Group Teachers and Schooling. In: *Review of Educational Research*, 70 (4), S. 485–528.

Raiser, Ulrich (2007): *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*, Berlin: LIT-Verlag.

Rathel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*, Wiesbaden: VS Verlag.

Raman, Shankar (1995): The Racial Turn: ‚Race‘, Postkolonialität, Literaturwissenschaft. In: Miltos Pechlivanos/Stefan Rieger/Wolfgang Struck/Michael Weitz (Hrsg.), *Einführung in die Literaturwissenschaft*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 241-255.

Ramirez, Fred (2011): Why Teach? Ethnic Minority Students' Views On Teaching. Abrufbar unter: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_201004/ai_n56825717/ (Stand: 4.07.2015).

Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*, Bielefeld: transcript.

Reichhardt, Robert (2003): *Teacher Attrition and Teacher Diversity in Colorado*. Abrufbar unter: http://www.qualityteaching.org/Documents/3_teacher_attrition_diversity.pdf (Stand: 24.06.2015).

- Reinke, Kerstin (2011): Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. In: *Babylonia* 02/11. Abrufbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2reinke.pdf (Stand: 16.04.2015).
- Reuter, Julia/Terhart, Henrike (2014): Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm, Mechtild M. Jansen, Jamila Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus*, Berlin: Metropol Verlag, S. 35-51.
- Ridley, Charles R. (1984): Clinical treatment of the nondisclosing Black client: A therapeutic paradox. In: *American Psychologist*, Jg. 39 (11), S. 1234-1244.
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. 2. Auflage, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (2005): Was ist eigentlich Rassismus? Vortrag auf der Tagung des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserarbeit e.V. (IDA) „Rassismus – eine Jugendsünde?“. Bonn. Abrufbar unter: http://www.birgit-rommelspacher.de/was_ist_rassismus.pdf (Stand: 24.07.2015).
- Rommelspacher, Birgit (2009): Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 395-411.
- Rose, Nadine (2011): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 209-233.
- Ross, Wayne E./Ooka Pang, Valerie (2006): *Race, Ethnicity and Education*, Greenwood: Praeger.
- Rössel, Jörg (2009): *Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Rotter, Carolin/Schlickum, Christine (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 59-68.
- Rotter, Carolin (2014): *Zwischen Illusion und Schulalltag: Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: Springer VS.
- RP-Online (2015): Mehrheit der Deutschen lehnt Einwanderer aus Nicht-EU-Ländern ab. Abrufbar unter: <http://www.rp-online.de/panorama/deutschland/mehrheit-der-deutschen-lehnt-einwanderer-aus-nicht-eu-laendern-ab-aid-1.4888685> (Stand: 28.5.2015).
- Rubin, Donald L. (1992): Nonlanguage Factors Affecting Undergraduates` Judgements of Nonnative English-Speaking Teaching Assistants. In: *Research in Higher Education*, 33 (4), S. 511-531.
- Rüssmann, Kirsten/Dierkes, Simon M./Hill, Paul B. (2010): Soziale Desintegration und Bindungsstil als Determinanten von Fremdenfeindlichkeit. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 39, (4), S. 281-301.
- Ryan, James/Pollock, Katina/Antonelli, Fab (2007): *Teacher and Administrator Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks and Glass Ceilings*. Paper Prepared for the Annual Conference of the Society for the Study of Education. Saskatoon. May, 2007. Abrufbar unter: http://home.oise.utoronto.ca/~jryan/pub_files/Art.April09.numbers.pdf (Stand: 8.07.2015).
- Ryan, James/Pollock, Katina/Antonelli, Fab (2009): *Teacher Diversity in Canada: Leaky Pipelines, Bottlenecks, and Glass Ceilings*. In: *Canadian Journal of Education* 32, (3), S. 591-617. Abrufbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859264.pdf> (Stand: 8.07.2015).
- Şahin, Reyhan (2014): *Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin: LIT Verlag.
- Said, Edward W. (2010): *Orientalismus*, 2. Auflage, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.

Salentin, Kurt (2007): Diskriminierungserfahrungen ethnischer Minderheiten in der Bundesrepublik. Abrufbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/ikg/dateien/kurt_salentin/diskriminierungserfahrungen.pdf (Stand: 8.04.2015).

Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 58 (1), S. 201-227.

Scharathow, Wiebke (2011): Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 87-111.

Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen, Bielefeld: transcript.

Scharathow, Wiebke (2016 i.E.): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Schaubühne Berlin (2012): Mein Muslim – dein Muslim. Wie das Bild vom Islam in der Öffentlichkeit entworfen wird. Streitraum vom 23.01.2012. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/mediathek/146599/mein-muslim-dein-muslim-wie-das-bild-vom-islam-in-der-oeffentlichkeit-entworfen-wird> (Stand: 2.09.2015).

Schauenburg, Barbara (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann, S. 169-180.

Schellenberg, Britta (2016 i.E.): Strategien gegen Rassismus und Rechtsextremismus. Drei Jahre nach Entdeckung des „Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU). In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Schellenberger, Uwe (2011): Transmigration als Lebensstil. Selbstbilder und Erfahrungswelten von Pendlern zwischen Deutschland und Neuseeland, Münster: Waxmann.

Scherr, Alber/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden, Wiesbaden: Springer VS

Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren, Bielefeld: transcript.

Schneider, Jens/Schmidt, Clea (2016 i.E.): Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts, Rotterdam: Sense.

Schöneck, Nadine M./Voß, Werner (2005): Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie, Wiesbaden: VS Verlag.

Scholz Jörg (2000): Soziologie der Fremdenfreundlichkeit. Theoretische und empirische Analysen, Frankfurt/Main: Campus.

Shubert, Klaus/Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. 5. Auflage, Bonn: Dietz.

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2015): 10 Fragen – 10 Antworten zum Projekt. Abrufbar unter: <http://www.schule-ohne-rassismus.org/wer-wir-sind/10-fragen-10-antworten/> (Stand: 27.07.2015).

Schwarzbach-Apithy, Aretha (2009): Interkulturalität und Anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 247-261.

Scott, Kimberly A. (2003): 'My Students Think I'm Indian': The Presentation of an African-American Self to Pre-Service Teachers. In: *Race, Ethnicity and Education*, 6 (3), S. 211-226.

Searle, John (1989): How Performatives Work. In: *Linguistics and Philosophy*, 12, S. 535-558.

Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003): *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Juventa.

Şen, Faruk/Sauer, Martina (2006): *Islam in Deutschland. Einstellungen der türkischstämmigen Muslime. Religiöse Praxis und organisatorische Vertretung türkischstämmiger Muslime in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. ZfT-aktuell Nr. 115, Essen.

Abrufbar unter: <http://www.tamvakfi.de/downloads/downislamindeutschland.pdf> (Stand: 8.07.2014).

Selimović, Sanjin (2008): *Die Motivation zur Wahl des Lehrerberufs – Eine ethnographische Studie mit Studentinnen und Studenten mit türkischem Migrationshintergrund*, München: Grin Verlag.

Shiner, Michael/Modood, Tariq (2002): Help or Hindrance? Higher Education and the Route to Ethnic Equality. In: *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), S. 209-232. Abrufbar unter: http://www.tariqmodood.com/uploads/1/2/3/9/12392325/help_hindrance.pdf (Stand: 8.07.2015).

Shooman, Yasemin (2014): ‚...weil ihre Kultur so ist‘. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld: transcript.

Shure, Saphira (2015): Das Wollknäuel entwirren. Die verschiedenen Enden der rassistischen Verstrickung erkennen und bearbeiten. In: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*, 21 Jg., (1), März 2015, S. 4-10.

Siminovskaia, Olga (2007): *Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten: Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration*, Wiesbaden: VS Verlag.

Siouti, Irimi (2013): *Transnationale Biographien: Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgeneration griechischer Arbeitsmigranten*, Bielefeld, Transcript.

Siraj-Blatchford, Iram (1991): A Study of Black Students' Perceptions of Racism in Initial Teacher Education. In: *British Educational Research Journal*, 17 (1), S. 35-50.

Sliwka, Anne (2012): Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 169-176.

Smith, William/Allen, Walter/Danley, Lynette (2007): 'Assume the position...you fit the description': psychosocial experiences and racial battle fatigue among African American male college students. In: *American Behavioral Scientist*, Jg. 51, S. 551-578.

Smylie, Mark A./Bay, Mary/Tozer, Steven E. (1999). Preparing teachers as agents of change. In: Gary A. Griffith (Eds.), *The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago, S. 18-62.

Sökefeld, Martin (Hrsg.) (2008): *Aleviten in Deutschland. Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora*, Bielefeld: Transcript.

Solomon, Patrick R. (1997): Race, Role Modelling, and Representation in Teacher Education and Teaching. In: *Canadian Journal of Education*, 22 (4), S. 395-410.

Sow, Noah (2011): Parallelgesellschaft. In: Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 657.

Sow, Noah (2011): Schwarzafrika. In: Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 667-668.

Spielhaus, Riem (2011): Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung, Würzburg: Ergon.

Spielhaus, Riem (2016 i.E.): Comedy als Empowerment. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Spivak, Gayatri C. (1985): The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. In: History and Theory, 24 (3), S. 247-272.

Springsits, Birgit (2015): ‚Nein, das kann nur die Muttersprache sein.‘ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 89-108.

Sprung, Anne (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft, Münster: Waxmann.

StBa (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 2.03.2015).

StBa (2012a): Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2011 um 216000 Personen gestiegen. Pressemitteilung Nr. 326 vom 19.09.2012. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_326_122.html (Stand: 17.03.2015).

StBa (2012b): Schulen auf einen Blick. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 13.07.2015).

StBa (2012c): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 10.07.2015)

StBa (2013a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 1.07.2015).

StBa (2013b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/2013. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 25.03.2014).

StBa (2013c): Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht. Abrufbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>

StBa (2014a): Auf einen Blick. Abrufbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell2012Migranten.html> (Stand: 18.03.2015).

StBa (2014b): Schulen auf einen Blick. Abrufbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018149004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 21.07.2015).

Stehr, Nico/Grundmann, Reiner (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Steyerl, Hito (2012): Postkolonialismus und Biopolitik. Probleme der Übertragung postkolonialer Ansätze in den deutschen Kontext. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 38-55.

Stouffer, Samuel A./Suchman, Edward A./De Vinney, Leland C./Starr, Shirley A./Williams, Robin M. (1949): The American soldier. Adjustment during army life, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Strasser, Josef/Streber, Corinna (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Streber und Wiebke Warburg (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 97-126.

Street, Richard/Hopper, Robert (1982): A Model of Speech Style Evaluation. In: Howard Giles und Ellen Bouchard Ryan (Hrsg.), Attitudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts, London: Hodder Arnold, S. 175-188.

Strübing, Jörg (2011): Theoretisches Sampling. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 154-156.

Sue, Derald W. (2010): Microaggressions in everyday life: Race, Gender and Sexual Orientation, New Jersey: John Wiley & Sons.

SVR (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Abrufbar unter:http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf (Stand: 23.08.2015).

Talbert-Johnson, Carolyn (2001). The quest for equity: Maintaining African American teachers in special education. In: Journal of Negro Education, 70 (4), 286-296.

Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher Migrantinnen türkischer Herkunft, Wiesbaden: VS Verlag.

Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt/Main: Peter Lang.

Terhart, Henrike (2014): Körper und Migration. Eine Studie zu Körperinszenierungen junger Frauen in Text und Bild, Bielefeld: transcript.

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld: transcript.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur, Berlin: Suhrkamp.

The Swann Report (1985): Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Abrufbar unter: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html> (Stand: 10.07.2015).

Thielmann, Jörn (2008): Vielfältige muslimische Religiosität in Deutschland. Ein Gesamtüberblick zu den Ergebnissen der Studie der Bertelsmann Stiftung. In: Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor. Muslimische Religiosität in Deutschland. Überblick zu religiösen Einstellungen und Praktiken, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 13-21. Abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_25864_25865_2.pdf (Stand: 8.07.2014)

Thomauke, Nathalie (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und –praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 85-108.

Thompson, John B. (2012): Einführung. In: Pierre Bourdieu, Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs, Wien: new academic press, S. 1-35.

Tillman, Lillian C. (2004): African American Principals and the Legacy of Brown. In: Review of Research in Education, 28 (1), S. 101-146.

Toellner-Bauer, Ulrike (o.J.): Methoden der Erkenntnisgewinnung. Abrufbar unter: https://www.fh-muenster.de/fb12/downloads/personen/toellner-bauer/Methoden_der_Erkentnisgewinnung.pdf (Stand: 22.07.2015).

Torres, Judith/Santos, Janet/Peck, Nancy L./Cortes, Lydia (2004): Minority Teacher Recruitment, Development, and Retention. Abrufbar unter: http://www.lab.brown.edu/pubs/minority_teacher/minteachrcrt.pdf (Stand: 3.06.2015).

Tracy, Rosemarie (2006): Einführung in die Thematik des Kongresses. Frühe Mehrsprachigkeit. Chancen – Mythen – Risiken. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim, S. 10-15. Abrufbar unter: http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/BWS_FrueheMehrsprachigkeit_2011.pdf (Stand: 10.05.2015).

Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 5. Auflage, Weinheim: Beltz.

Treptow, Eva (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Münster: Waxmann.

Trompeta, Michalina (2016 i.E.): Antiziganismus im neuen Netz. Eine Kritische Diskursanalyse zu Diskussionsforen deutscher Online-Zeitungen. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand: 27.02.2014).

U.S. Department of Education (2013): Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey. First Look. Abrufbar unter: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2013314> (Stand: 4.07.2015).

Usinger, Jenet (2009): Increasing the Ranks of Minority Principals. Abrufbar unter: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct09/vol67/num02/Increasing-the-Ranks-of-Minority-Principals.aspx> (Stand: 21.01.2015)

Uslucan, Haci H. (2009): Erziehung und psychisches Wohlbefinden von jungen Migrant/inn/en. Zeitschrift für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 58, 278-296.

Utlu, Deniz (2011): Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 445-448.

VBE (31.07.2008): Eine Schule – viele Kulturen. Abrufbar unter: http://vbe-bv-k.de/index.php?session=39b6cfa90d166fbd44e78134074061aa&barrierefrei=1&content_id=2149 (Stand: 1.07.2015).

Velho, Astride (2011a): „Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis. In: Landeshauptstadt München, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund (AMIGRA) (Hrsg.), Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung. Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation Fachtagung vom 12.10.2010, S. 12-39. Abrufbar unter: <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Amigra/Publikationen.html> (Stand: 6.06.2014).

Velho, Astride (2011b): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 113-137.

VG Düsseldorf (2007): Urteil vom 05.06.2007 – 2 K 6225/06. Abrubar unter: http://www.vg-duesseldorf.nrw.de/presse/pressemitteilungen/archiv/2007/20_070605/index.php (Stand: 1.05.2015).

VGH Mannheim (2008): Urteil vom 14.03.2008 – 4 S 516/07. Abrufbar unter: http://lrw.juris.de/cgi-bin/laender_rechtsprechung/document.py?Gericht=bw&GerichtAuswahl=VGH+Baden-W%FCrttemberg&Art=en&sid=a04ed38d5ef48b3ce2d585e8ba5a8420&nr=10214&pos=1&anz=3 (Stand: 30.04.2015).

Vogel, Dita (2013): Deutschland: 1,5 Millionen Menschen weniger als angenommen. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/newsletter/163371/15-millionen-menschen-weniger> (Stand: 02.09.2015).

Wachendorfer, Ursula (2006): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Susan Arndt (Hrsg.), *Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland*. Studienausgabe, Münster: Unrast, S. 57-66.

Wachendorfer, Ursula (2009): *Weiß* halten *weiße* Räume *weiß*. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 2. Auflage, Münster: Unrast, S. 530-539.

Wadud-Muhsin, Amina (1999): *Qur'an and Woman: Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Wagner, Katharina/Riehl, Claudia M. (2013): Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: Heike Brandl, Emre Arslan, Elke Langelahn, Claudia Riehlmer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung, und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*, S. 1-9. Abrufbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=2611292&fileOId=2611293> (Stand: 10.05.2015).

Wagner, Petra (2002): Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. In: *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*, 24. Jg. (3), S. 62-70.

Waibel, Harry (2014): *Der gescheiterte Anti-Faschismus der SED: Rassismus in der DDR*, Frankfurt: Peter Lang.

Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Einwanderungsgesellschaft*, Stuttgart: UTB.

Washington Valora (1982): Racial Differences in Teacher Perceptions of First and Fourth Grade Pupils on Selected Characteristics. In: *The Journal of Negro Education*, 51 (1), S. 60-72.

Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*, Opladen: Leske + Budrich.

Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe, 5. Auflage, Tübingen: Mohr.

Weheliye, Alexander G. (2011): Nation. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörter spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 450-455.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Weiß, Anja (2013): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold (Hrsg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld: Transkript, S. 39-67.

Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2010): „Opa war kein Nazi“: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Wenderoth, Annette (1998): ‚Hast du was...?‘ – Die stille Gewalt der Schmollenden. Gedanken zu Tätern und Opfern. In: Franz Januschek und Klaus Gloy (Hrsg.), Sprache und/oder Gewalt? Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Osnabrück: Universität Osnabrück, S. 137-152.

Wiedenroth, Ellen (1986): Was macht mich so anders in den Augen der anderen? In: Katharina Oguntoye, May Opitz und Dagmar Schulz (Hg.): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte, S. 164-166.

Wengeler, Martin (2006): Zur historischen Kontinuität von Argumentationsmustern im Migrationsdiskurs. In: Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (Hrsg.), Massenmedien, Migration und Integration. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-36.

Wielandt, Rotraudt (2009): Die Vorschrift des Kopftuchtragens für die muslimische Frau: Grundlagen und aktueller innerislamischer Diskussionsstand. Abrufbar unter: http://www.60-jahre-bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/Sonstiges/Wielandt_Kopftuch.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 1.04.2014).

Wiese, Kirsten (2009): Kopftuchtragen im Widerspruch zum Erziehungsziel ‚Gleichberechtigung‘. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hrsg.), Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Bielefeld: transcript, S. 225-248.

Wiktionary (o.J.): Schläfer. Abrufbar unter: <https://de.wiktionary.org/wiki/Schl%C3%A4fer> (Stand: 9.08.2015).

Wippermann, Katja/Wippermann, Carsten/Kirchner, Andreas (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Whitley, Bernard E. Jr./ Kite, Mary E. (2009): The Psychology of Prejudice and Discrimination, New York: Wadsworth Inc Fulfillment.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitative Sozialforschung – Überblick und Alternativen, Frankfurt/Main: Campus.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim: Beltz, S. 227-255. Abrufbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/563/ssoar-1985-witzel-das_problemzentrierte_interview.pdf?sequence=1 (Stand: 10.07.2015).

Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hrsg.), Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden Baden: Nomos, S.49-76.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>(Stand: 13.07.2015).

Wojciechowicz, Anna A. (2013): ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien. In: Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Kara-kaşoğlu, Carolin Rotter (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann, S. 119-132.

Wolfgarten, Tim (2016 i.E.): Seeing through race – der Fokus auf die eigene Rezeptionsgewohnheit als Ansatzpunkt rassismuskritischer Bildungsarbeit mit dem Medium Bild. In: Meral El und Karim Fereidooni

(Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Wollrad, Eske (2011): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 141-162.

Worterbuchdeutsch.com (o.J.): Subtext. Abrufbar unter: <http://worterbuchdeutsch.com/de/subtext> (Stand: 3.09.2015).

Yilmaz-Günay, Koray (Hrsg.) (2011): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre ‚Muslime versus Schwule‘. Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001, Berlin: Schmolh & Partner.

Yeboah, Amma (2016 i.E.): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Meral El und Karim Fereidooni (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer VS.

Young, Michelle D./Petersen, George J./Short Paula M. (2002): The Complexity of Substantive Reform: A Call for Interdependence among Key Stakeholder. In: Educational Administration Quarterly, 38 (2), S. 137-175. Abrufbar unter: http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=gse_fac (Stand: 4.06.2015).

Zeoli, Antonietta (2012): Die Chimäre einer interkulturellen Schule ohne Zuwanderer, sondern mit Menschen. In: Karim Fereidooni (Hrsg.), Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden: Springer VS, S. 161-168.

Zerda de la, Nancy/Hopper, Robert (1979): Employment Interviewers' Reactions to Mexican American Speech. In: Communication Monographs, (13), S. 126-134.

Zerger, Johannes (1997): Was ist Rassismus? Eine Einführung, Göttingen: Lamuv.

ZfTI (2011): Teilhabe und Orientierungen türkeistämmiger Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der zehnten Mehrthemenbefragung 2009. Abrufbar unter: <http://zfti.de/downloads/downmehrthemenbefragung2009.pdf> (Stand: 8.04.2015).

Zick, Andreas (1998): Wirksamkeit von Anti-Rassismus-Trainings. Abrufbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/Zick%20%281998%29%20Antirassismus-Gutachten.pdf> (Stand: 5.04.2015).

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Abrufbar unter: http://www.fes-gegenrechtsextremismus.de/pdf_11/FES-Studie+Die+Abwertung+der+Anderen.pdf (Stand: 24.07.2015).

Zölch, Janina/King, Vera/Koller, Hans-Christoph/Carnicer, Javier A./Subov, Elvin: (2009). Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: Vera King und Hans-Christoph Koller (Hrsg.), Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67-84.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Stichprobengröße
Tabelle 2:	Geschlechtszugehörigkeit
Tabelle 3:	Geburtszeitraum
Tabelle 4:	Geburtszeitraum (kumuliert)
Tabelle 5:	Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Insgesamt
Tabelle 6:	Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Frauen
Tabelle 7:	Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Männer
Tabelle 8:	Geburtszeitraum und Geschlecht
Tabelle 9:	Arbeitserfahrung
Tabelle 10:	Arbeitserfahrung (kumuliert)
Tabelle 11:	Schulform
Tabelle 12:	Schulform (kumuliert)
Tabelle 13:	Unterrichtsfächer
Tabelle 14:	Die fünf beliebtesten Unterrichtsfächer
Tabelle 15:	Fächerkombinationen
Tabelle 16:	Die fünf beliebtesten Unterrichtskombinationen
Tabelle 17:	Aufteilung der Unterrichtsfächer in Aufgabenbereiche
Tabelle 18:	Einwohner*innenzahl des Schulstandortes
Tabelle 19:	Einwohner*innenzahl des Schulstandortes (kumuliert)
Tabelle 20:	Geburtsstaaten
Tabelle 21:	Die fünf häufigsten Geburtsstaaten
Tabelle 22:	Aufteilung der Geburtsstaaten nach Deutschland, EU-Ausland und Nicht- EU-Ausland
Tabelle 23:	Staatsangehörigkeiten
Tabelle 24:	Staatsangehörigkeiten mit Kombinationen
Tabelle 25:	Staatsangehörigkeiten nach EU und Nicht-EU-Ausland
Tabelle 26:	Muttersprachen
Tabelle 27:	Bildungswert der Muttersprachen
Tabelle 28:	Sprachkompetenz
Tabelle 29:	Akzentsprachigkeit allgemein
Tabelle 30:	Akzentsprachigkeit nach Muttersprachen
Tabelle 31:	Konfessionelle Zugehörigkeit
Tabelle 32:	Konfessionelle Zugehörigkeit (kumuliert)
Tabelle 33:	Religiosität
Tabelle 34:	Religiosität (kumuliert)
Tabelle 35:	Religiosität nach konfessioneller Zugehörigkeit
Tabelle 36:	Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften
Tabelle 37:	Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften (kumuliert)
Tabelle 38:	Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften nach konfessioneller Zugehörigkeit
Tabelle 39:	Gottesdienstbesuch
Tabelle 40:	Gottesdienstbesuch (kumuliert)
Tabelle 41:	Gottesdienstbesuch nach konfessioneller Zugehörigkeit
Tabelle 42:	Kopftuch
Tabelle 43:	Kopftuch (muslimische Frauen)
Tabelle 44:	Berufstätigkeit Väter
Tabelle 45:	Berufstätigkeit Väter (kumuliert I)
Tabelle 46:	Berufstätigkeit Väter (kumuliert II)
Tabelle 47:	Berufstätigkeit Mütter

- Tabelle 48: Berufstätigkeit der Mütter (Hausfrauen)
- Tabelle 49: Interviewbereitschaft
- Tabelle 50: Interviewbereitschaft nach Geschlecht
- Tabelle 51: Email-Adresse
- Tabelle 52: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 53: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufsstadium
- Tabelle 54: (Rassistisch) Diskriminierende (differenziert)
- Tabelle 55: (Rassistische) Diskriminierungsart
- Tabelle 56: (Rassistische) Diskriminierungsart (Drei häufigsten Nennungen)
- Tabelle 57: (Rassistische) Diskriminierungshäufigkeit
- Tabelle 58: Auswirkung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auf den Gemütszustand der Referendar*innen und Lehrer*innen
- Tabelle 59: Auswirkung der Diskriminierungserfahrungen- und Rassismuserfahrungen auf den Gemütszustand der Referendar*innen und Lehrer*innen (kumuliert)
- Tabelle 60: Reaktionen der (rassistisch) Diskriminierten (differenziert)
- Tabelle 61: Hilfeleistende (differenziert)
- Tabelle 62: Gewünschte Hilfeleistende (differenziert)
- Tabelle 63: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 64: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 65: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 66: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 67: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 68: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 69: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 70: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 71: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 72: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 73: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 74: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)
- Tabelle 75: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 76: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Tabelle 77: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

- Tabelle 78: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen
- Tabelle 79: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)
- Tabelle 80: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen
- Tabelle 81: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen
- Tabelle 82: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)
- Tabelle 83: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen
- Tabelle 84: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen
- Tabelle 85: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)
- Tabelle 86: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen
- Tabelle 87: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 88: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)
- Tabelle 89: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 90: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 91: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)
- Tabelle 92: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 93: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 94: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)

- Tabelle 95: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen
- Tabelle 96: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 97: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 98: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 99: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 100: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 101: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 102: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 103: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 104: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern
- Tabelle 105: Akzeptanz der Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 106: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 107: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 108: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 109: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 110: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 111: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 112: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)
- Tabelle 113: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern
- Tabelle 114: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geschlecht
- Tabelle 115: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geschlecht (Signifikanztest)
- Tabelle 116: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter

- Tabelle 117: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (Signifikanztest)
- Tabelle 118: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (kumuliert)
- Tabelle 119: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 120: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform
- Tabelle 121: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (Signifikanztest)
- Tabelle 122: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (kumuliert)
- Tabelle 123: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 124: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung
- Tabelle 125: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (kumuliert)
- Tabelle 126: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (Signifikanztest)
- Tabelle 127: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer
- Tabelle 129: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (Signifikanztest)
- Tabelle 130: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße
- Tabelle 131: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (Signifikanztest)
- Tabelle 132: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (kumuliert)
- Tabelle 133: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 134: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit
- Tabelle 135: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (Signifikanztest)
- Tabelle 136: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (kumuliert)
- Tabelle 137: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 138: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat
- Tabelle 139: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (Signifikanztest)
- Tabelle 140: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert)
- Tabelle 141: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert und Signifikanztest)

- Tabelle 142: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert II)
- Tabelle 143: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert II und Signifikanztest)
- Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache
- Tabelle 145: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (Signifikanztest)
- Tabelle 146: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (kumuliert)
- Tabelle 147: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 148: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den am häufigsten genannten Muttersprachen und –kombinationen
- Tabelle 149: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den am häufigsten genannten Muttersprachen und –kombinationen (Signifikanztest)
- Tabelle 150: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und türkischer, russischer und sonstigen Muttersprache(n) und –kombinationen
- Tabelle 151: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und türkischer, russischer und sonstigen Muttersprache(n) und –kombinationen (Signifikanztest)
- Tabelle 152: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Sprachkompetenz
- Tabelle 153: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Sprachkompetenz (Signifikanztest)
- Tabelle 154: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit
- Tabelle 155: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (Signifikanztest)
- Tabelle 156: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (spezifisch)
- Tabelle 157: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (spezifisch und Signifikanztest)
- Tabelle 158: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession
- Tabelle 159: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession
- Tabelle 160: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ)
- Tabelle 161: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ und Signifikanztest)
- Tabelle 162: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ II)
- Tabelle 163: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ II und Signifikanztest)
- Tabelle 164: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften
- Tabelle 165: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (Signifikanztest)

- Tabelle 166: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (kumuliert)
- Tabelle 167: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 168: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Muslime)
- Tabelle 169: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Muslime und Signifikanztest)
- Tabelle 170: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Christen)
- Tabelle 171: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Christen und Signifikanztest)
- Tabelle 172: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Konfessionslose)
- Tabelle 173: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Konfessionslose und Signifikanztest)
- Tabelle 174: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch
- Tabelle 175: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (Signifikanztest)
- Tabelle 176: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (kumuliert)
- Tabelle 177: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 178: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Muslime)
- Tabelle 179: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Muslime und Signifikanztest)
- Tabelle 180: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Christen)
- Tabelle 181: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Christen und Signifikanztest)
- Tabelle 182: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur sonstige Konfessionen)
- Tabelle 183: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur sonstige Konfessionen und Signifikanztest)
- Tabelle 184: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Konfessionslose)
- Tabelle 185: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Konfessionslose und Signifikanztest)
- Tabelle 186: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Kopftuchtragen

- Tabelle 187: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Kopftuchtragen (Signifikanztest)
- Tabelle 188: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf
- Tabelle 189: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (Signifikanztest)
- Tabelle 190: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (kumuliert)
- Tabelle 191: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 192: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf
- Tabelle 193: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (Signifikanztest)
- Tabelle 194: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (kumuliert)
- Tabelle 195: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (kumuliert und Signifikanztest)
- Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf
- Tabelle 197: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (Signifikanz)
- Tabelle 198: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit dem mütterlichen Beruf der Hausfrau)
- Tabelle 199: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit dem mütterlichen Beruf der Hausfrau und Signifikanztest)
- Tabelle 200: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit den elterlichen Berufen der Hausfrau, der ungelerten Arbeiterin/des ungelerten Arbeiters und der Facharbeiterin sowie des Facharbeiters)
- Tabelle 201: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit den elterlichen Berufen der Hausfrau, der ungelerten Arbeiterin/des ungelerten Arbeiters und der Facharbeiterin sowie des Facharbeiters und Signifikanztest)
- Tabelle 202: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Interviewbereitschaft
- Tabelle 203: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Interviewbereitschaft (Signifikanztest)

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Die fünf beliebtesten Unterrichtsfächer
- Abbildung 2: Die fünf am häufigsten genannten Geburtsstaaten
- Abbildung 3: Aufteilung der Geburtsstaaten nach Deutschland, EU-Ausland und Nicht- EU-Ausland
- Abbildung 4: Staatsangehörigkeiten nach EU und Nicht-EU-Ausland
- Abbildung 5: Beruf Eltern
- Abbildung 6: (Rassistisch) Diskriminierende
- Abbildung 7: (Rassistisch) Diskriminierende (mit Analyse der Kategorie „keine der o.g. Gruppen, sondern...“)
- Abbildung 8: (Rassistische) Diskriminierungshäufigkeit (kumuliert)
- Abbildung 9: Reaktionen der Diskriminierten
- Abbildung 10: Sonstige Reaktion der (rassistisch) Diskriminierten (differenziert)
- Abbildung 11: Hilfeleistende
- Abbildung 12: Sonstige Hilfeleistende (differenziert)
- Abbildung 13: Gewünschte Hilfeleistende
- Abbildung 14: Sonstige gewünschte Hilfeleistende (differenziert)

Abkürzungsverzeichnis

AAPF	African American Policy Forum
ADB Köln	Antidiskriminierungsbüro Köln
ABD Sachsen	Antidiskriminierungsbüro Sachsen
ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AGD e.V.	Alevitische Gemeinde Deutschlands e.V.
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AmF e.V.	Aktionsbündnis muslimischer Frauen in Deutschland e.V.
Anm.d.Verf.	Anmerkung des Verfassers
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BER e.V.	Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag e.V.
BI	Berlin-Institut
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJ	Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BReg.	Bundesregierung
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
ca.	circa
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DBK	Deutsche Bischofskonferenz
DBT	Deutscher Bundestag
ebd.	Ebenda
ECRI	European Commission against Racism and Intolerance
et al.	et alii bzw. et aliae
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FiBS	Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
GG	Grundgesetz
Hrsg.	Herausgeber*innen
IDA e.V.	Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e.V.
IEVR Trier	Institut für europäisches Verfassungsrecht der Universität Trier
IOM	Internationale Organisation für Migration

KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LAG Düsseldorf	Landesarbeitsgericht Düsseldorf
LT NRW	Landtag Nordrhein-Westfalen
MKJS Ba-Wü	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg
MRBB e.V.	Migrationsrat Berlin-Brandenburg e.V.
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
NCES	National Center for Education Statistics
sog.	so genannt
StBa	Statistisches Bundesamt
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
u.a.	unter anderem
UN	United Nations
UPP	Unterrichtspraktische Prüfung
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VGH Ba-Wü	Verfassungsgerichtshof Baden-Württemberg
vgl.	vergleiche
VG Düsseldorf	Verwaltungsgericht Düsseldorf
VwGO	Verwaltungsgerichtsordnung
www.	world wide web
z.B.	zum Beispiel
ZfTI	Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung
ZfsL	Zentrum für Schulpraktische Lehrerausbildung

Anhang

Nachfolgend findet sich der Fragebogen des quantitativen Teils der Studie und der Leitfragebogen des qualitativen Teils der Studie, bevor die Tabellen und Abbildungen des quantitativen Teils der Studie dargestellt werden.

Fragebogen des quantitativen Teils der Studie

In diesem Fragebogen geht es um Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften. Bitte machen Sie für die zutreffende Antwortmöglichkeit ein Kreuz (neben dem schon bestehenden Kreuz) oder der schreiben Sie die passende Antwort ins leere Feld.

1) Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?

-
- a) Ja x (weiter mit Frage 2)
-
- b) Nein x (weiter mit Frage 10, Seite 3)
-

2) In welchem beruflichen Stadium haben Sie Diskriminierungserfahrungen gemacht? (Mehrfachnennung möglich)

-
- a) Im Vorbereitungsdienst (Referendariat) x
-
- b) In der Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft x
-

3) Von wem ging die Diskriminierung aus? (Mehrfachnennung möglich)

-
- a) Schülerinnen und Schüler x
-
- b) Kolleginnen und Kollegen x
-
- c) Vorgesetzte x
-
- d) Eltern der Schülerinnen und Schüler x
-
- e) Keine der o.g. Gruppen, sondern

4) Von welcher Art der Diskriminierung waren Sie betroffen? (Mehrfachnennung möglich)

-
- a) direkte Diskriminierung
(z.B. offen geäußerte Beleidigung;
Beschimpfung; Drohung) x
-
- b) indirekte Diskriminierung
(z.B. die Kollegen/die Kolleginnen vermeiden
den Kontakt zu mir; ich fühle mich im Kollegium

isoliert; für mich gelten andere/
strengere Regeln als für andere LehrerInnen) x

c) Sonstige Art

5) Wie häufig wurden sie in der o.g. Weise diskriminiert?

a) sehr selten (bis zu einem Mal) x

b) selten (zwei bis drei Mal) x

c) ab und zu (mehr als drei Mal
aber weniger als sieben Mal) x

d) häufig (sieben Mal aber weniger als zehn Mal) x

e) sehr häufig (mehr als zehn Mal) x

6) Wie schätzen Sie die folgende Aussage ein?

„Die Diskriminierungserfahrung hat sich negativ auf meinen Gemütszustand ausgewirkt!“

Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

7) Wie haben Sie auf die Diskriminierungserfahrung reagiert?

a) Gar nicht x

b) Freunden anvertraut x

c) Kolleginnen und Kollegen anvertraut x

d) Vorgesetzten gemeldet x

e) Anzeige erstattet x

f) Sonstige Reaktion x

8) Wer hat Ihnen in der konkreten Situation geholfen?

a) Schülerinnen und Schüler x

b) Kolleginnen und Kollegen x

c) Vorgesetzte x

d) Eltern der Schülerinnen und Schüler x

e) Sonstigen Personen oder Institutionen

f) Mir hat niemand geholfen x

9) Von wem hätten Sie sich (weitere) Hilfe gewünscht? Ich hätte mir Hilfe gewünscht von:

a) Schülerinnen und Schülern x

b) Kolleginnen und Kollegen x

c) Vorgesetzten x

d) Eltern der Schülerinnen und Schüler x

e) Sonstigen Personen oder Institutionen

10) Bitte nehmen Sie Stellung zu den folgenden Statements:

10 a) „Ich habe das Gefühl am Arbeitsplatz aufgrund meiner Herkunft benachteiligt zu werden!“

Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10 b) „Ich habe das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine deutschstämmigen Kollegen oder KollegInnen!“

Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10c) Wie äußert sich das?

10d) „Meiner Meinung nach werde ich von meinen deutschstämmigen SchülerInnen als Experte/Expertin anerkannt!“

Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10e) In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?

10f) „Meiner Meinung nach werde ich von meinen SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Experte/Expertin anerkannt!“

.....
Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10g) In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?

10h)“Ich habe das Gefühl, dass mich deutschstämmige Eltern meiner Schülerinnen und Schüler als Lehrperson akzeptieren!“

.....
Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10i) In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?

.....

10j) „Ich habe das Gefühl, dass mich Eltern meiner Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Lehrperson akzeptieren!“

.....
Stimme voll zu Stimme gar nicht zu
x x x x x

10k) In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?

.....

Fragen zu Ihrer Person

11) Was ist Ihr Geschlecht?

.....
a) männlich x

.....
b) weiblich x

12) In welchem Zeitraum sind Sie geboren?

-
a) von 1930 bis 1939 X
.....
b) von 1940-1949 X
.....
c) von 1950-1959 X
.....
d) von 1960-1969 X
.....
e) von 1970-1979 X
.....
f) von 1980-1989 X
.....

13) Schreiben Sie bitte auf an welcher Schulform Sie unterrichten:

.....

.....

14) Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?

-
a) 1 bis unter 3 Jahre X
.....
b) 3 bis unter 7 Jahre X
.....
c) Mehr als 7 Jahre X
.....

15) Schreiben Sie bitte auf, welche Fächer Sie unterrichten. (Mehrfachnennung möglich)

.....

.....

16) Was ist Ihre Muttersprache?

.....

.....

17) Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? (Mehrfachnennung möglich)

-
a) Deutsch
.....
b) Sonstige _____
.....

18) In welchem Staat sind Sie geboren?

-
a) Deutschland
.....
b) Sonstiger Staat _____
.....

19) Welche Religion haben Sie?

.....

20) Ihre Selbsteinschätzung ist gefragt: Wie religiös sind Sie?

Sehr religiös Überhaupt nicht religiös
x x x x x

20) Inwiefern integrieren sie Ihre Religion im Alltag? Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

20a) „Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!“

Stimme voll zu Lehne völlig ab
x x x x x

20b) „Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synagoge/ im Tempel/ im Cem Haus!“

Stimme voll zu Lehne völlig ab
x x x x x

21) Diese Frage sollte nur von Frauen beantwortet werden: Tragen Sie ein Kopftuch?

a) Ja x

b) Nein x

c) Keine Angabe x

22) Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?

Sehr hoch Sehr niedrig
x x x x x

23) Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?

a) Ja

b) Nein

c) Kann ich nicht beurteilen

24) Geben Sie bitte Ihre sexuelle Orientierung an.³⁶⁵

-
- | | |
|------------------|-------|
| a) heterosexuell | X |
| | |
| b) homosexuell | X |
| | |
| c) transsexuell | X |
| | |
| d) keine Angabe | X |
-

25) Wie viele Einwohner leben in ihrem Schulstandort?

-
- | | |
|--|-------|
| a) mehr als 1.000 Einwohner und
weniger als 10.000 Einwohner | X |
| | |
| b) mehr als 10.000 Einwohner und
weniger als 100.000 Einwohner | X |
| | |
| c) mehr als 100.000 Einwohner und
weniger als 1.000.000 Einwohner | X |
| | |
| d) mehr als 1.000.000 Einwohner | X |
-

26) Welchen Beruf übt(e) ihr Vater aus?

-
- | | |
|-------------------------|-------|
| a) Ungelernter Arbeiter | X |
| | |
| b) Facharbeiter | X |
| | |
| c) Angestellter | X |
| | |
| d) Selbständiger | X |
| | |
| e) Beamter | X |

f) sonstiger Beruf:

27) Welchen Beruf übt(e) ihre Mutter aus?

-
- | | |
|---------------------------|-------|
| a) Ungelernter Arbeiterin | X |
| | |
| b) Facharbeiterin | X |
| | |
| c) Angestellte | X |
| | |
| d) Selbständige | X |

³⁶⁵ Frage 24 wurde in den Auswertung der Fragebögen nicht berücksichtigt. Die Intention, die mit der Konstruktion dieser Frage verbunden war, leitet sich aus dem Einbezug der sexuellen Orientierung als einer weiteren Analysekategorie der untersuchten Personen ab, jedoch hat keine Lehrkraft angegeben, Homo- oder Transsexuell zu sein.

.....
e) Beamtin x
.....

f) sonstiger Beruf:

.....

28) Sind sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden?
.....

a) Ja x
.....

b) Nein x
.....

Falls Sie mit einem (anonymen) Interview einverstanden sein sollten, hinterlassen Sie Ihren Namen und Ihre Email-Adresse

.....

29) Haben Sie Anmerkungen/Vorschläge?

.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Leitfragebogen des qualitativen Teils der Studie

Information für die Interviewpartner*innen

Liebe Frau XXX/Lieber Herr XXX,

ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, mit mir ein Interview zu führen. Um das Interview im Verlauf meiner Dissertation zu nutzen, benötige ich Ihr Einverständnis. Außerdem würde ich das Interview gerne aufzeichnen. Sind Sie mit beiden Dingen einverstanden? Ich werde mir im Laufe des Interviews wahrscheinlich einige Notizen machen. Ich hoffe, dass Sie dadurch nicht abgelenkt werden. Wenn Sie im Laufe des Interviews den Wunsch verspüren, eine Pause zu machen, ist dies jederzeit problemlos möglich. Bitte weisen Sie mich darauf hin. Falls Sie eine Frage nicht beantworten möchten, ist dies auch kein Problem. Ich möchte Ihnen noch einmal versichern, dass ich dieses Interview nur für wissenschaftliche Zwecke nutzen und anonymisieren werde. Deswegen können Dritte keine Rückschlüsse auf Ihre Person ziehen.

Haben Sie Fragen an mich, bevor wir mit dem Interview beginnen?

Interviewfragen

I. Erzählgenerierende Einleitung

Erzählen Sie bitte, wie eine typische Arbeitswoche von Ihnen, von Montagmorgen bis Freitagnachmittag, aussieht/aussah.

II. Vorgesetzte

Mich interessiert Ihre Beziehung zu Ihren Vorgesetzten: Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, die Sie mit Ihren Vorgesetzten gemacht haben.

III. Kolleg*innen

Nun möchte ich auf Ihren Alltag im Lehrer*innenzimmer eingehen: Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, die Sie mit Ihren Kolleg*innen gesammelt haben.

IV. Schüler*innen

Im Folgenden möchte ich auf Ihren Alltag im Klassenzimmer eingehen: Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, die Sie mit Ihren Schüler*innen gesammelt haben.

V. Eltern

Nun möchte ich auf die Eltern Ihrer Schüler*innen eingehen: Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, die Sie mit den Eltern Ihrer Schüler*innen gesammelt haben.

VI. Diskriminierungserfahrungen

- a) Was verstehen Sie unter Diskriminierung?
- b) Was führt Ihrer Meinung nach (im Allgemeinen) zu Diskriminierung?
- c) Haben Sie in Ihrem Schulalltag Diskriminierungen erfahren?

Fragen stellen, nur wenn Diskriminierungserfahrungen gemacht worden sind (Bewältigungsstrategien):

Wie sind Sie mit den Diskriminierungen umgegangen/bzw. wie gehen Sie damit um?

Fragen stellen, nur wenn keine Diskriminierungserfahrungen gemacht worden sind:

- a) Ich habe in einer englischen Studie gelesen, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Diskriminierungserfahrungen im beruflichen Kontext gemacht haben. Wie erklären Sie sich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte angibt, diskriminiert worden zu sein?
- b) Wie sollten Lehrkräfte, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben/machen damit umgehen?

f) Nur bei KopftuchträgerInnen:

- a) Inwiefern glauben Sie, dass das Kopftuch für Ihre Erfahrungen im beruflichen Kontext eine Rolle spielt.
- b) Was bedeutet Religion für Sie?

VIII. Sprache

Inwiefern spielt Mehrsprachigkeit eine Rolle in Ihrer Schule (bezogen auf das Klassenzimmer als auch im Lehrerzimmer)?

Wenn die Lehrkraft auch mal eine andere Sprache als die Deutsche im Klassen- und/oder Lehrerzimmer benutzt:

Erzählen Sie davon, wie es Ihre Kolleg*innen/Vorgesetzten aufnehmen, wenn Sie eine andere Sprache als Deutsch im Lehrerzimmer sprechen.

Wenn die Lehrkraft nur die deutsche Sprache im Klassen- und/oder Lehrerzimmer benutzt:

Erzählen Sie davon, warum Sie nur die deutsche Sprache im Klassen- und/oder Lehrerzimmer verwenden.

Wenn die Lehrkraft akzentsprachig ist:

Ihrem Fragebogen haben Sie angegeben, dass Sie einen Akzent besitzen, wenn Sie Deutsch sprechen.

Erzählen Sie davon, wie Ihre Kolleg*innen/Vorgesetzten/Schüler*innen/deren Eltern es aufnehmen, dass Sie einen Akzent besitzen.

IX. Phänotypische Merkmale – Äußeres Erscheinungsbild

Glauben Sie, dass es in Deutschland bestimmte Vorstellungen gibt, wie ein*e Lehrer*in in Deutschland auszusehen hat?

XI. Reformwünsche

a) Was müsste sich Ihrer Auffassung nach in der Institution Schule verändern, damit Lehrkräfte „mit Migrationshintergrund“ nicht mehr diskriminiert werden?

XII. Abschlussfragen

a) Wenn Sie in meiner Lage wären und Referendar*innen und Lehrkräfte nach Ihren Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext befragen würden, was würden Sie noch fragen?

b) Das wäre es von meiner Seite aus; etwas, was wir noch nicht angesprochen haben? Möchten Sie mir noch etwas mitteilen?

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Zeit und ihre Unterstützung.

,den

Abtretung der Nutzungs- und Weiterverarbeitungsrechte für das Interview und alle darin geäußerten Sachverhalte

Hiermit räume ich _____, Herrn Karim Fereidooni die gesamten Nutzungs- und Weiterverarbeitungsrechte für dieses Interviews ein. Herr Karim Fereidooni hat das Recht, das mit mir geführte Interview auf unbestimmte Zeit zu nutzen (Nutzungsrecht) und weiterzubearbeiten (Weiterverarbeitungsrecht). Das Nutzungs- und Weiterverarbeitungsrecht ist zeitlich, räumlich und inhaltlich unbeschränkt. Hinsichtlich der Bearbeitung/Weiterverarbeitung/Publication des Interviews bestehen für Herrn Fereidooni keinerlei Einschränkungen. Herr Fereidooni kann somit Teile als auch das gesamte Interview publizieren und weiter bearbeiten. Ich bin damit einverstanden, dass Herr Fereidooni dieses Interview im Rahmen seiner Dissertation und in allen anderen zukünftigen schriftlichen und/oder audio-visuellen Publikationen/Vorträgen/Kongressbeiträgen weiterverwenden darf. Herr Fereidooni muss allerdings meine Identität schützen, indem er das Interview anonymisiert.

Unterschrift der*des Interviewt*(en)(in)

Unterschrift des Interviewers

Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Stichprobengröße

Statistiken		
Stichprobengröße		
N	Gültig	159
	Fehlend	0

Tabelle 2: Geschlechtszugehörigkeit

Statistiken		
Was ist Ihr Geschlecht?		
N	Gültig	159
	Fehlend	0

Was ist Ihr Geschlecht?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	51	32,1	32,1	32,1
	weiblich	108	67,9	67,9	100,0
	Gesamt	159	100,0	100,0	

Tabelle 3: Geburtszeitraum

Statistiken		
In welchem Zeitraum sind Sie geboren?		
N	Gültig	157
	Fehlend	2

In welchem Zeitraum sind Sie geboren?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	von 1930 bis 1939	1	,6	,6	,6
	von 1940 bis 1949	1	,6	,6	1,3
	von 1950 bis 1959	5	3,1	3,2	4,5
	von 1960 bis 1969	20	12,6	12,7	17,2
	von 1970 bis 1979	61	38,4	38,9	56,1
	von 1980 bis 1989	69	43,4	43,9	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
Fehlend	-99	2	1,3		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 4: Geburtszeitraum (kumuliert)

Zrkum					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Von 1930 bis 1969	27	17,0	17,2	17,2
	Von 1970 bis 1989	130	81,8	82,8	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
Fehlend	System	2	1,3		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 5: Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Insgesamt

Statistiken

In welchem Zeitraum sind Sie geboren?

N	Gültig	157
	Fehlend	2
Mittelwert		5,20
Standardfehler des Mittelwertes		,072
Median		5,00
Modus		6
Standardabweichung		,904
Varianz		,817
Spannweite		5
Minimum		1
Maximum		6
Summe		817
Perzentile	25	5,00
	50	5,00
	75	6,00

Tabelle 6: Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Frauen

Statistiken

		In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	Was ist Ihr Geschlecht?
N	Gültig	106	108
	Fehlend	2	0
Mittelwert		5,40	2,00
Standardfehler des Mittelwertes		,074	0,000
Median		6,00	2,00
Modus		6	2
Standardabweichung		,764	0,000
Varianz		,584	0,000
Spannweite		3	0
Minimum		3	2
Maximum		6	2
Summe		572	216
Perzentile	10	4,00	2,00
	20	5,00	2,00
	25	5,00	2,00
	30	5,00	2,00
	40	5,00	2,00
	50	6,00	2,00
	60	6,00	2,00
	70	6,00	2,00
	75	6,00	2,00
	80	6,00	2,00
	90	6,00	2,00

Tabelle 7: Durchschnittlicher Geburtszeitraum: Männer

Statistiken

		In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	Was ist Ihr Geschlecht?
N	Gültig	51	51
	Fehlend	0	0
Mittelwert		4,80	1,00
Standardfehler des Mittelwertes		,146	0,000
Median		5,00	1,00
Modus		5	1
Standardabweichung		1,040	0,000
Varianz		1,081	0,000
Spannweite		5	0
Minimum		1	1
Maximum		6	1
Summe		245	51
Perzentile	10	4,00	1,00
	20	4,00	1,00
	25	4,00	1,00
	30	4,60	1,00
	40	5,00	1,00
	50	5,00	1,00
	60	5,00	1,00
	70	5,00	1,00
	75	5,00	1,00
	80	6,00	1,00
	90	6,00	1,00

Tabelle 8: Geburtszeitraum und Geschlecht

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Was ist Ihr Geschlecht? * In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	157	98,7%	2	1,3%	159	100,0%

Was ist Ihr Geschlecht? * In welchem Zeitraum sind Sie geboren? Kreuztabelle									
			In welchem Zeitraum sind Sie geboren?						Gesamt
			von 1930 bis 1939	von 1940 bis 1949	von 1950 bis 1959	von 1960 bis 1969	von 1970 bis 1979	von 1980 bis 1989	
Was ist Ihr Geschlecht?	männlich	Anzahl	1	1	2	11	24	12	51
		Erwartete	,3	,3	1,6	6,5	19,8	22,4	51,0
		Anzahl							
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	2,0%	2,0%	3,9%	21,6%	47,1%	23,5%	100,0%
		% innerhalb von In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	100,0%	100,0%	40,0%	55,0%	39,3%	17,4%	32,5%
	weiblich	% der Gesamtzahl Residuen	,6%	,6%	1,3%	7,0%	15,3%	7,6%	32,5%
		Anzahl	0	0	3	9	37	57	106
		Erwartete	,7	,7	3,4	13,5	41,2	46,6	106,0
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	0,0%	0,0%	2,8%	8,5%	34,9%	53,8%	100,0%
		% innerhalb von In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	0,0%	0,0%	60,0%	45,0%	60,7%	82,6%	67,5%
Gesamt	% der Gesamtzahl Residuen	0,0%	0,0%	1,9%	5,7%	23,6%	36,3%	67,5%	
	Anzahl	1	1	5	20	61	69	157	
	Erwartete	1,0	1,0	5,0	20,0	61,0	69,0	157,0	
	% innerhalb	,6%	,6%	3,2%	12,7%	38,9%	43,9%	100,0%	
	% innerhalb	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	17,384 ^a	5	,004	,001 ^b	,000	,002			
Likelihood-Quotient	18,177	5	,003	,002 ^b	,001	,004			
Exakter Test nach Fisher	17,558			,001 ^b	,000	,001			
Zusammenhang linear-mit-linear	14,783 ^c	1	,000	,000 ^b	0,000	,000	,000 ^b	0,000	
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,32.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 1201206483.

c. Die standardisierte Statistik ist 3,845.

Tabelle 9: Arbeitserfahrung

Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 bis unter 3 jahre	68	42,8	43,9	43,9
	3 bis unter 7 jahre	46	28,9	29,7	73,5
	Mehr als 7 Jahre	41	25,8	26,5	100,0
	Gesamt	155	97,5	100,0	
Fehlend	-99	4	2,5		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 10: Arbeitserfahrung (kumuliert)

Arbertkum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 bis unter 7 Jahre	114	71,7	73,5	73,5
	Mehr als 7 Jahre	41	25,8	26,5	100,0
	Gesamt	155	97,5	100,0	
Fehlend	System	4	2,5		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 11: Schulform

Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Grundschule	19	11,9	12,4	12,4
	Hauptschule	13	8,2	8,5	20,9
	Realschule	8	5,0	5,2	26,1
	Gesamtschule	28	17,6	18,3	44,4
	Berufskolleg	27	17,0	17,6	62,1
	Förderschule	3	1,9	2,0	64,1
	Gymnasium	41	25,8	26,8	90,8
	Sekundarschul e	2	1,3	1,3	92,2
	Grund-, Haupt- und Realschule - "GHR"	7	4,4	4,6	96,7
	Stadtteilschule	2	1,3	1,3	98,0
	Abendgymnasi um	1	,6	,7	98,7
	Mittelschule	1	,6	,7	99,3
	Wirtschaftssch ule	1	,6	,7	100,0
	Gesamt	153	96,2	100,0	
	Fehlend	-99	6	3,8	
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 12: Schulform (kumuliert)

Sformkum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Gymnasium	41	25,8	26,8	26,8
	Gesamtschule	28	17,6	18,3	45,1
	Berufskolleg	27	17,0	17,6	62,7
	Sonstige	57	35,8	37,3	100,0
	Gesamt	153	96,2	100,0	
Fehlend	System	6	3,8		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 13: Unterrichtsfächer

Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	Deutsch	71	44,7	100	100
Fehlend	-99	88	55,3		
Gesamt		159	100		
Gültig	Englisch	40	25,2	100	100
Fehlend	-99	119	74,8		
Gesamt		159	100		
Gültig	Französisch	10	6,3	100	100
Fehlend	-99	149	93,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Italienisch	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Sport	17	10,7	100	100
Fehlend	-99	142	89,3		
Gesamt		159	100		
Gültig	Geschichte	27	17	100	100
Fehlend	-99	132	83		
Gesamt		159	100		
Gültig	Politik, Wirtschaft, Sozialkunde, Sozialwissenschaft	38	23,9	100	100
Fehlend	-99	121	76,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Kunst	13	8,2	100	100
Fehlend	-99	146	91,8		
Gesamt		159	100		
Gültig	Spanisch	9	5,7	100	100
Fehlend	-99	150	94,3		
Gesamt		159	100		
Gültig	Mathematik	46	28,9	100	100
Fehlend	-99	113	71,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Erdkunde	11	6,3	100	100
Fehlend	-99	148	93,1		
Gesamt		159	100		

Gültig	Türkisch	11	6,9	100	100
Fehlend	-99	148	93,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	katholische oder evangelische Religionslehre	7	4,4	100	100
Fehlend	-99	152	95,6		
Gesamt		159	100		
Gültig	Chemie	4	2,5	100	100
Fehlend	-99	155	97,5		
Gesamt		159	100		
Gültig	Physik	12	7,5	100	100
Fehlend	-99	147	92,5		
Gesamt		159	100		
Gültig	Islamkunde oder islamische Unterweisung	5	3,1	100	100
Fehlend	-99	154	96,9		
Gesamt		159	100		
Gültig	Philosophie/Ethik/praktische Philosophie	14	8,8	100	100
Fehlend	-99	145	91,2		
Gesamt		159	100		
Gültig	Musik	7	4,4	100	100
Fehlend	-99	152	95,6		
Gesamt		159	100		
Gültig	Gesundheit	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Biologie	9	5,7	100	100
Fehlend	-99	150	94,3		
Gesamt		159	100		
Gültig	Sachunterricht	15	9,4	100	100
Fehlend	-99	144	90,6		
Gesamt		159	100		
Gültig	Informatik	6	3,8	100	100
Fehlend	-99	153	96,2		
Gesamt		159	100		
Gültig	Elektrotechnik	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Textiles Gestalten	3	1,9	100	100

Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Rechnungswesen	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Bankbetriebslehre	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Erziehungswissenschaften/ Pädagogik	5	3,1	100	100
Fehlend	-99	154	96,9		
Gesamt		159	100		
Gültig	alle	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Medien	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Datenverarbeitung	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Biotechnik	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Ernährung und Hauswirtschaftslehre	4	2,5	100	100
Fehlend	-99	155	97,5		
Gesamt		159	100		
Gültig	Logistik	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Förderunterricht	3	1,9	100	100
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Russisch	3	1,9	100	100
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Biochemie	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		

Gültig	Betriebswirtschaftslehre	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Volkswirtschaftslehre	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Gestaltung/Gestaltungstechnik	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Sozialpädagogik	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache	7	4,4	100	100
Fehlend	-99	152	95,6		
Gesamt		159	100		
Gültig	Güterbewegung	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Allgemeine Wirtschaftslehre	3	1,9	100	100
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Wirtschaftliche Betriebslehre	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Handel, Absatz, Marketing	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Arbeitslehre	4	2,5	100	100
Fehlend	-99	155	97,5		
Gesamt		159	100		
Gültig	Personal	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Geschichte bilingual	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Fachunterricht	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		

Gesamt		159	100		
Gültig	Gesellschaftslehre	4	2,5	100	100
Fehlend	-99	155	97,5		
Gesamt		159	100		
Gültig	Erdkunde bilingual	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Bautechnik	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Soziologie	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Technik/Metaltechnik	3	1,9	100	100
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100		
Gültig	Darstellen und Gestalten	2	1,3	100	100
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100		
Gültig	Sprache	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Controlling	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Steuerlehre	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Niederländisch	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Freiarbeit	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		
Gültig	Berufsorientierung	1	0,6	100	100
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100		

Tabelle 14: Die fünf beliebtesten Unterrichtsfächer

Deutsch	71
Mathematik	46
Politik/Wirtschaft, Sozialkunde, Sozialwissenschaften, Gesellschaftslehre	42
Englisch	40
Geschichte, Geschichte bilingual	28
Sonstige	222

Abbildung 1: Die fünf beliebtesten Unterrichtsfächer

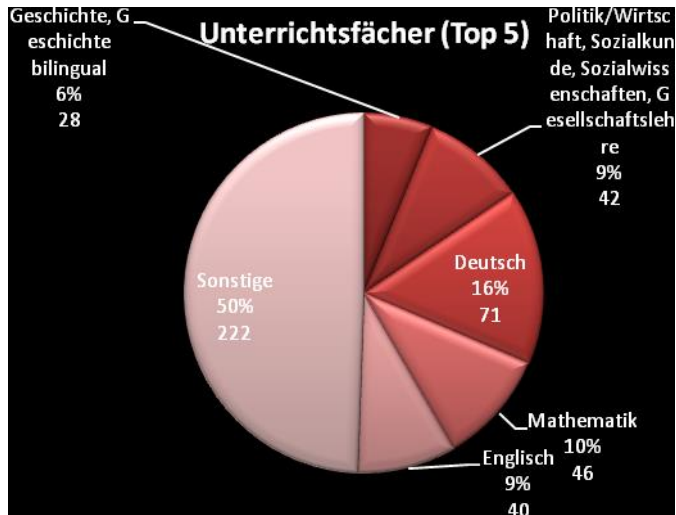


Tabelle 15: Fächerkombinationen

Statistiken					
Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten					
N	Gültig	158			
	Fehlend	1			
Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulier- te Prozente
Gültig	Deutsch	2	1,3	1,3	1,3
	Politik/Wirtschaft/Sozialwissensch- haften	1	,6	,6	1,9
	Kunst	1	,6	,6	2,5
	Mathematik	1	,6	,6	3,2
	Türkisch	1	,6	,6	3,8
	Biologie	1	,6	,6	4,4
	Russisch	1	,6	,6	5,1
	Deutsch und Englisch	8	5,0	5,1	10,1
	Deutsch und Italienisch	1	,6	,6	10,8
	Deutsch und Geschichte	5	3,1	3,2	13,9
	Deutsch und Politik/Wirtschaft/Sozialwissensch- haften	4	2,5	2,5	16,5
	Deutsch und Kunst	1	,6	,6	17,1
	Deutsch und Spanisch	1	,6	,6	17,7
	Deutsch und Türkisch	1	,6	,6	18,4
	Deutsch und kath. o. ev. Religion	2	1,3	1,3	19,6
	Deutsch und Sachunterricht	1	,6	,6	20,3
	Deutsch und Russisch	3	1,9	1,9	22,2
	Deutsch und Gestaltung/Gestaltungstechnik	1	,6	,6	22,8
	Deutsch und Sozialpädagogik	1	,6	,6	23,4
	Englisch und Französisch	2	1,3	1,3	24,7
	Englisch und Sport	1	,6	,6	25,3
	Englisch und Geschichte	2	1,3	1,3	26,6
	Englisch und Mathe	2	1,3	1,3	27,8
	Englisch und Biologie	1	,6	,6	28,5
	Englisch und Sachunterricht	1	,6	,6	29,1
	Englisch und Informatik	1	,6	,6	29,7
	Englisch und Textiles Gestalten	2	1,3	1,3	31,0
Englisch und Sozialpädagogik	1	,6	,6	31,6	
Englisch und Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre	1	,6	,6	32,3	
Französisch und Geschichte	1	,6	,6	32,9	

Französisch und Gestaltung/Gestaltungstechnik	1	,6	,6	33,5	
Französisch und Philosophie	1	,6	,6	34,2	
Sport und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	1	,6	,6	34,8	
Sport und Mathe	2	1,3	1,3	36,1	
Geschichte und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	3	1,9	1,9	38,0	
Geschichte und Spanisch	1	,6	,6	38,6	
Geschichte und Mathe	1	,6	,6	39,2	
Geschichte und Philosophie	1	,6	,6	39,9	
Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Mathe	1	,6	,6	40,5	
Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Arbeitslehre	2	1,3	1,3	41,8	
Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Technik/Metalltechnik	1	,6	,6	42,4	
Mathe und Erdkunde	2	1,3	1,3	43,7	
Mathe und Türkisch	1	,6	,6	44,3	
Mathe und kath. o. ev. Religion	1	,6	,6	44,9	
Mathe und Physik	4	2,5	2,5	47,5	
Mathe und Elektrotechnik	1	,6	,6	48,1	
Türkisch und Förderunterricht	1	,6	,6	48,7	
Chemie und Physik	2	1,3	1,3	50,0	
Philosophie und Fachunterricht	1	,6	,6	50,6	
Sachunterricht und DaF/DaZ	1	,6	,6	51,3	
Deutsch, Englisch, Philosophie	2	1,3	1,3	52,5	
Deutsch, Englisch, Mathe	1	,6	,6	53,2	
Deutsch, Englisch, Erdkunde	1	,6	,6	53,8	
Deutsch, Englisch, Musik	1	,6	,6	54,4	
Deutsch, Sport, Geschichte	1	,6	,6	55,1	
Deutsch, Sport, Mathe	1	,6	,6	55,7	
Deutsch, Sport, Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache	1	,6	,6	56,3	
Deutsch, Geschichte, Po/Wi/Sowi	1	,6	,6	57,0	
Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Türkisch	1	,6	,6	57,6	
Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Arbeitslehre	1	,6	,6	58,2	
Deutsch, Kunst, Spanisch	3	1,9	1,9	60,1	
Deutsch, Mathe, Sachunterricht	1	,6	,6	60,8	
Deutsch, Mathe, DaF/DaZ	1	,6	,6	61,4	
Deutsch, Türkisch, Islamkunde	1	,6	,6	62,0	

Deutsch, Sachunterricht, DaF/DaZ	1	,6	,6	62,7	
Deutsch, Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre, DaF/DaZ	1	,6	,6	63,3	
Englisch, Geschichte, Geschichte bilingual	1	,6	,6	63,9	
Englisch, Mathe, Physik	1	,6	,6	64,6	
Englisch, Erdkunde, Erdkunde bilingual	2	1,3	1,3	65,8	
Englisch, Philosophie, Musik	1	,6	,6	66,5	
Französisch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Spanisch	1	,6	,6	67,1	
Französisch, Spanisch, Soziologie	1	,6	,6	67,7	
Sport, Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi	1	,6	,6	68,4	
Sport, Türkisch, Islamkunde	1	,6	,6	69,0	
Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Biologie	1	,6	,6	69,6	
Geschichte, Philosophie, Musik	1	,6	,6	70,3	
Politik/Wirtschaft/Sowi, Spanisch, Philosophie	1	,6	,6	70,9	
Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Informatik	1	,6	,6	71,5	
Politik/Wirtschaft/Sowi, Biologie, Pädagogik	1	,6	,6	72,2	
Politik/Wirtschaft/Sowi, Pädagogik, GL	1	,6	,6	72,8	
Po/Wi/Sowi/Handel/Absatz/Marketing, Personal	1	,6	,6	73,4	
Mathe, Physik, Informatik	1	,6	,6	74,1	
Mathe, Physik, Bautechnik	1	,6	,6	74,7	
Mathe, Informatik, Elektrotechnik	1	,6	,6	75,3	
Türkisch, Islamkunde, DaF/DaZ	1	,6	,6	75,9	
Türkisch, Handel/Absatz/Marketing, Allg. Wirtschaftslehre	1	,6	,6	76,6	
Physik, Informatik, Technik/Metaltechnik	1	,6	,6	77,2	
Allg. Wirtschaftslehre, Controlling, Steuerlehre	1	,6	,6	77,8	
Deutsch, Englisch, Mathe, Sachunterricht	1	,6	,6	78,5	
Deutsch, Englisch, Mathe, Berufsorientierung	1	,6	,6	79,1	
Deutsch, Sport, Mathe, Sachunterricht	1	,6	,6	79,7	

Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Musik	1	,6	,6	80,4	
Deutsch, Sowi, Pädagogik, Medien	1	,6	,6	81,0	
Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Arbeitslehre, GL	1	,6	,6	81,6	
Deutsch, Kunst, Mathe, Sachunterricht	1	,6	,6	82,3	
Deutsch, Kunst, Religion, Sachunterricht	1	,6	,6	82,9	
Deutsch, Mathe, Türkisch, Informatik	1	,6	,6	83,5	
Deutsch, Mathe, Religion, Sachunterricht	1	,6	,6	84,2	
Deutsch, Mathe, Philosophie, Biologie	1	,6	,6	84,8	
Englisch, Spanisch, Mathe, Philosophie	1	,6	,6	85,4	
Französisch, Mathematik, Erdkunde, Chemie	1	,6	,6	86,1	
Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Islankunde	1	,6	,6	86,7	
Kunst, Mathe, Darstellen und Gestalten, Sprache	1	,6	,6	87,3	
Physik, Gesundheit, Biologie, Biochemie	1	,6	,6	88,0	
Deutsch, Englisch, Türkisch, Sachunterricht, Förderunterricht	1	,6	,6	88,6	
Deutsch, Sport, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Philosophie	1	,6	,6	89,2	
Deutsch, Geschichte, Politik, Mathe, Erdkunde	1	,6	,6	89,9	
Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Kunst, Philosophie, Arbeitslehre	1	,6	,6	90,5	
Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Islankunde, GL, Technik/Mataltechnik	1	,6	,6	91,1	
Politik, Rechnungswesen, Bankbetriebslehre, BWL, VWL	2	1,3	1,3	92,4	
Kunst, Mathe, Informatik, GL, Darstellen und Gestalten	1	,6	,6	93,0	
Deutsch, Englisch, Sport, Mathe, Sachunterricht, DaF/DaZ	1	,6	,6	93,7	
Deutsch, Englisch, Sport, Kunst,	1	,6	,6	94,3	

	Mathe, Sachunterricht					
	Deutsch, Sport, Geschichte, Politik, Erdkunde, Religion	1	,6	,6	94,9	
	Deutsch, Geschichte, Politik, Kunst, Erdkunde, Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre	1	,6	,6	95,6	
	Deutsch, Sport, Mathe, Religion, Musik, Sachunterricht	1	,6	,6	96,2	
	Deutsch, Englisch, Sport, Kunst, Mathe, Musik, Sachunterricht	1	,6	,6	96,8	
	Deutsch, Französisch, Geschichte, Sowi, Kunst, Erdkunde, Textiles Gestalten	1	,6	,6	97,5	
	Politik/Wirtschaft/Sowi, Logistik, Förderunterricht, BWL, Güterbewegung, Allg. Wirtschaftslehre, Wirt. Betriebslehre	1	,6	,6	98,1	
	Deutsch, Englisch, Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Chemie, Physik, Philosophie, Biologie	2	1,3	1,3	99,4	
	Alle	1	,6	,6	100,0	
	Gesamt	158	99,4	100,0		
Fehlend	-99	1	,6			
Gesamt		159	100,0			

Tabelle 16: Die fünf beliebtesten Unterrichtskombinationen

Deutsch und Englisch	8
Deutsch und Geschichte	5
Mathe und Physik	4
Deutsch, Politik/Wirtschaft und Sozialwissenschaften	4
Fehlend	1
Sonstige Kombinationen	136

Tabelle 17: Aufteilung der Unterrichtsfächer in Aufgabenbereiche

Sprachlich-Literarisch-Künstlerisch	175
Gesellschaftswissenschaftlich	103
Mathematisch-Naturwissenschaftlich-Technisch	88
Sonstige	83

Tabelle 18: Einwohner*innenzahl des Schulstandortes

		Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mehr als 1.000 Einwohner und weniger als 10.000 Einwohner	20	12,6	13,6	13,6
	mehr als 10.000 Einwohner und weniger als 100.000 Einwohner	48	30,2	32,7	46,3
	mehr als 100.000 Einwohner und weniger als 1.000.000 Einwohner	63	39,6	42,9	89,1
	mehr als 1.000.000 Einwohner	16	10,1	10,9	100,0
	Gesamt	147	92,5	100,0	
Fehlend	-99	12	7,5		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 19: Einwohner*innenzahl des Schulstandortes (kumuliert)

		Schulstkum			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Weniger als 100.000 Einwohner	68	42,8	46,3	46,3
	Mehr als 100.000 Einwohner	79	49,7	53,7	100,0
	Gesamt	147	92,5	100,0	
Fehlend	System	12	7,5		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 20: Geburtsstaaten

In welchem Staat sind Sie geboren?		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutschland	68	42,8	44,2	44,2
	Türkei	24	15,1	15,6	59,7
	Spanien	1	,6	,6	60,4
	Iran	4	2,5	2,6	63,0
	Marokko	2	1,3	1,3	64,3
	Russland - ehemalige Sowjetunion	12	7,5	7,8	72,1
	Polen	9	5,7	5,8	77,9
	Rumänien	5	3,1	3,2	81,2
	Palästina	1	,6	,6	81,8
	Serbien	2	1,3	1,3	83,1
	Aserbaidschan	1	,6	,6	83,8
	Sonstiger Staat	4	2,5	2,6	86,4
	Südkorea	1	,6	,6	87,0
	Georgien	1	,6	,6	87,7
	Ukraine	1	,6	,6	88,3
	Slowenien	1	,6	,6	89,0
	Niederlande	1	,6	,6	89,6
	USA	1	,6	,6	90,3
	Kassachstan	2	1,3	1,3	91,6
	Kamerun	1	,6	,6	92,2
	Afghanistan	2	1,3	1,3	93,5
	Belgien	1	,6	,6	94,2
	Tschechien	2	1,3	1,3	95,5
	Sri Lanka	1	,6	,6	96,1
	Portugal	1	,6	,6	96,8
	Togo	1	,6	,6	97,4
	Pakistan	1	,6	,6	98,1
	Weißrussland (Belarus)	1	,6	,6	98,7
	Slowakei	1	,6	,6	99,4
	Deutsche Demokratische Republik	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	154	96,9	100,0	
	Fehlend	-99	5	3,1	
	Gesamt	159	100,0		

Tabelle 21: Die fünf häufigsten Geburtsstaaten

Deutschland/DDR	69
Türkei	24
Russland/Ehemalige Sowjetunion	12
Polen	9
Rumänien	5
Sonstige	35
Fehlend	5

Abbildung 2: Die fünf am häufigsten genannten Geburtsstaaten

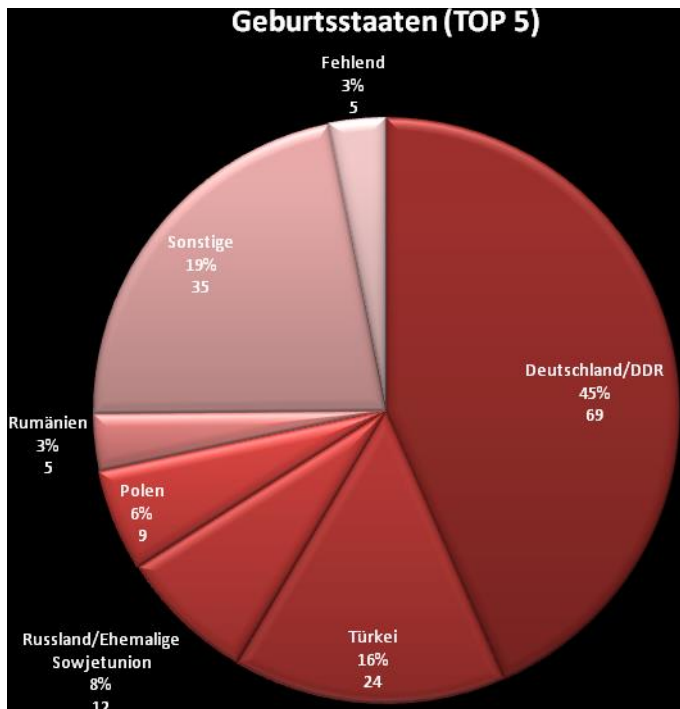


Tabelle 22: Aufteilung der Geburtsstaaten nach Deutschland, EU-Ausland und Nicht-EU-Ausland

Deutschland, EU-Ausland	69
EU-Ausland	22
Nicht EU-Ausland	59
Sonstige	4
Fehlend	5

Abbildung 3: Aufteilung der Geburtsstaaten nach Deutschland, EU-Ausland und Nicht-EU-Ausland

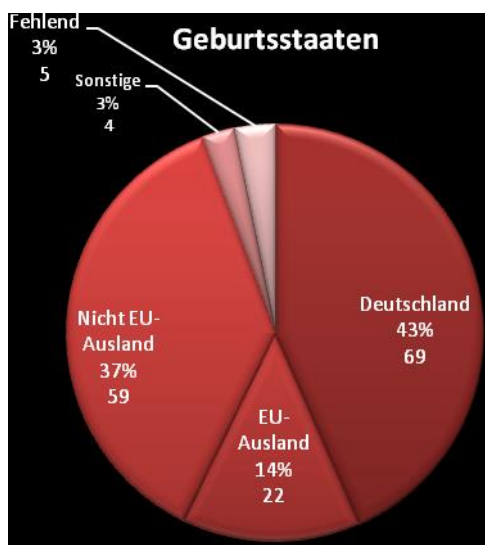


Tabelle 23: Staatsangehörigkeiten

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutsch	134	84,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	25	15,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Marokkanisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Italienisch	5	3,1	100,0	100,0
Fehlend	-99	154	96,9		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Türkisch	12	7,5	100,0	100,0
Fehlend	-99	147	92,5		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Russisch	4	2,5	100,0	100,0
Fehlend	-99	155	97,5		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Polnisch	5	3,1	100,0	100,0
Fehlend	-99	154	96,9		
Gesamt		159	100,0		

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Rumänisch	3	1,9	100,0	100,0
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Spanisch	2	1,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Koreanisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Tunesisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Sonstige	2	1,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Iranisch	3	1,9	100,0	100,0
Fehlend	-99	156	98,1		
Gesamt		159	100,0		

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Slowenisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	US- Amerikanisch	2	1,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kroatisch	2	1,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Tschechisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Portugiesisch	2	1,3	100,0	100,0
Fehlend	-99	157	98,7		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Irisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Togoisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		
Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Slowakisch	1	,6	100,0	100,0
Fehlend	-99	158	99,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 24: Staatsangehörigkeiten mit Kombinationen

Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutsch	108	67,9	69,2	69,2
	Italienisch	1	,6	,6	69,9
	Türkisch	3	1,9	1,9	71,8
	Russisch	3	1,9	1,9	73,7
	Polnisch	2	1,3	1,3	75,0
	Spanisch	2	1,3	1,3	76,3
	Koreanisch	1	,6	,6	76,9
	Sonstige	1	,6	,6	77,6
	Slowenisch	2	1,3	1,3	78,8
	US- Amerikanisch	2	1,3	1,3	80,1
	Kroatisch	1	,6	,6	80,8
	Tschechisch	1	,6	,6	81,4
	Portugiesisch	1	,6	,6	82,1
	Irish	1	,6	,6	82,7
	Togoisch	1	,6	,6	83,3
	Deutsch/Marok kanisch	1	,6	,6	84,0
	Deutsch/Italien isch	4	2,5	2,6	86,5
	Deutsch/Türkis ch	8	5,0	5,1	91,7
	Deutsch/Russi sch	1	,6	,6	92,3
	Deutsch/Polnis ch	3	1,9	1,9	94,2
	Deutsch/Rumä nisch	2	1,3	1,3	95,5
	Deutsch/Tunes isch	1	,6	,6	96,2
	Deutsch/Sonsti ge	1	,6	,6	96,8
	Deutsch/Iranis ch	3	1,9	1,9	98,7
	Deutsch/Kroati sch	1	,6	,6	99,4
	Deutsch/Portu giesisch	1	,6	,6	100,0
	Gesamt		156	98,1	100,0
Fehlend	-99	3	1,9		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 25: Staatsangehörigkeiten nach EU und Nicht-EU-Ausland

Deutschland, EU-Ausland	157
Nicht-EU Ausland	25
Sonstige, Keine Angabe	2
Fehlend	3

Abbildung 4: Staatsangehörigkeiten nach EU und Nicht-EU-Ausland

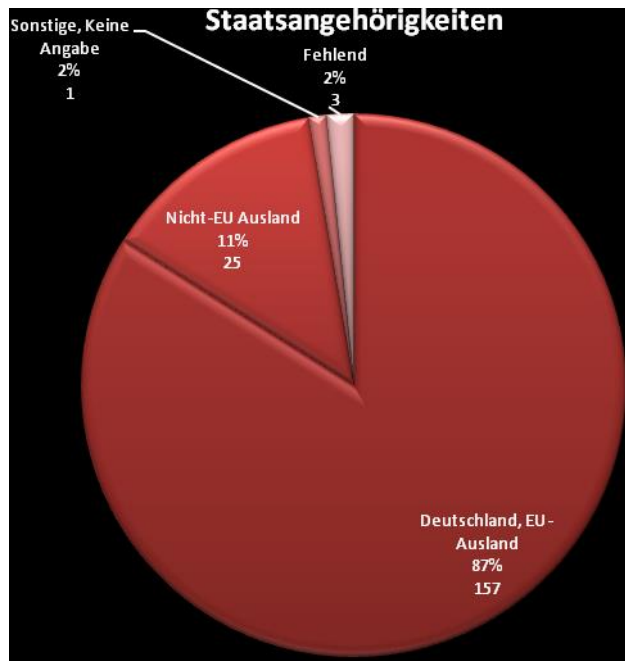


Tabelle 26: Muttersprachen

Was ist Ihre Muttersprache?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutsch	15	9,4	9,5	9,5
	Englisch	2	1,3	1,3	10,8
	Türkisch	45	28,3	28,5	39,2
	Kurdisch	3	1,9	1,9	41,1
	Russisch	13	8,2	8,2	49,4
	Italienisch	3	1,9	1,9	51,3
	Polnisch	8	5,0	5,1	56,3
	Arabisch	4	2,5	2,5	58,9
	Spanisch	4	2,5	2,5	61,4
	Serbisch	2	1,3	1,3	62,7
	Koreanisch	1	,6	,6	63,3
	Ungarisch	2	1,3	1,3	64,6
	Georgisch	1	,6	,6	65,2
	Farsi	2	1,3	1,3	66,5
	Türkmenisch	1	,6	,6	67,1
	Slowenisch	1	,6	,6	67,7
	Französisch	2	1,3	1,3	69,0
	Dari	1	,6	,6	69,6
	Tschechisch	1	,6	,6	70,3
	Aramäisch	2	1,3	1,3	71,5
	Mazedonisch	2	1,3	1,3	72,8
	Tamilisch	1	,6	,6	73,4
	Portugiesisch	2	1,3	1,3	74,7
	Urdu	1	,6	,6	75,3
	Kroatisch	1	,6	,6	75,9
	Slowakisch	1	,6	,6	76,6
	Serbo- Kroatisch	2	1,3	1,3	77,8
	Deutsch/Englis- ch	1	,6	,6	78,5
	Deutsch/Türkis- ch	11	6,9	7,0	85,4
	Deutsch/Russi- sch	3	1,9	1,9	87,3
	Deutsch/Italien- isch	2	1,3	1,3	88,6
	Deutsch/Polnis- ch	1	,6	,6	89,2
	Deutsch/Arabi- sch	3	1,9	1,9	91,1
	Deutsch/Rumä- nisch	1	,6	,6	91,8
Deutsch/Farsi	3	1,9	1,9	93,7	
Deutsch/Griec- hisch	1	,6	,6	94,3	
Türkisch/Kurdi- sch	5	3,1	3,2	97,5	
Russisch/russi- sche Gebärendensp- rache	1	,6	,6	98,1	
Russisch/Aser- baidtschanisch	1	,6	,6	98,7	
Italienisch/Kro- atisch	1	,6	,6	99,4	
Dari/Paschto	1	,6	,6	100,0	
Gesamt	158	99,4	100,0		
Fehlend	-99	1	,6		
Gesamt	159	100,0			

Tabelle 27: Bildungswert der Muttersprachen

Statistiken

Mu1neueste222

N	Gültig	159
	Fehlend	0

Mu1neueste222

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Muttersprachen und -kombinationen von LmM., die an dt. Schulen flächendeckend unterrichtet werden	20	12,6	12,6	12,6
	Muttersprachen und -kombinationen von LmM., die an dt. Schulen nicht flächendeckend unterrichtet werden	138	86,8	86,8	99,4
	Fehlend	1	,6	,6	100,0
Gesamt		159	100,0	100,0	

Tabelle 28: Sprachkompetenz

Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Sehr hoch	97	61,0	61,0	61,0
	Hoch	58	36,5	36,5	97,5
	Mittel	3	1,9	1,9	99,4
	Eher niedrig	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	159	100,0	100,0	

Tabelle 29: Akzentsprachigkeit allgemein

Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	50	31,4	31,6	31,6
	Nein	98	61,6	62,0	93,7
	kann ich nicht beurteilen	10	6,3	6,3	100,0
	Gesamt	158	99,4	100,0	
Fehlend	-99	1	,6		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 30: Akzentsprachigkeit nach Muttersprachen (1/4)

			Deutsch	Englisch	Türkisch	Kurdisch	Russisch	Italienisch	Polnisch	Arabisch	Spanisch	Serbisch
Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	Ja	Anzahl	1	1	5	1	11	0	5	0	3	0
		Erwartete Anzahl	4,7	,6	14,0	,9	4,1	,9	2,2	1,2	1,2	,6
		% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	2,0%	2,0%	10,2%	2,0%	22,4%	0,0%	10,2%	0,0%	6,1%	0,0%
		% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	6,7%	50,0%	11,1%	33,3%	84,6%	0,0%	71,4%	0,0%	75,0%	0,0%
		% der Gesamtzahl	,6%	,6%	3,2%	,6%	7,0%	0,0%	3,2%	0,0%	1,9%	0,0%
		Residuen	-3,7	,4	-9,0	,1	6,9	-9	2,8	-1,2	1,8	-,6
		Residuen	4,6	-1,2	7,9	-,9	-7,1	1,1	-2,4	1,5	-1,5	,8
	Nein	Anzahl	14	0	36	1	1	3	2	4	1	2
		Erwartete Anzahl	9,4	1,2	28,1	1,9	8,1	1,9	4,4	2,5	2,5	1,2
		% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	14,3%	0,0%	36,7%	1,0%	1,0%	3,1%	2,0%	4,1%	1,0%	2,0%
		% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	93,3%	0,0%	80,0%	33,3%	7,7%	100,0%	28,6%	100,0%	25,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	8,9%	0,0%	22,9%	,6%	,6%	1,9%	1,3%	2,5%	,6%	1,3%
		Residuen	4,6	-1,2	7,9	-,9	-7,1	1,1	-2,4	1,5	-1,5	,8
		Residuen	1,0	,1	2,9	,2	,8	,2	,4	,3	,3	,1
kann ich nicht beurteilen	Anzahl	0	1	4	1	1	0	0	0	0	0	
	Erwartete Anzahl	1,0	,1	2,9	,2	,8	,2	,4	,3	,3	,1	
	% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	0,0%	10,0%	40,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	0,0%	50,0%	8,9%	33,3%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	% der Gesamtzahl	0,0%	,6%	2,5%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	Residuen	-1,0	,9	1,1	,8	,2	-2	-,4	-,3	-,3	-,1	
	Residuen	-1,0	,9	1,1	,8	,2	-2	-,4	-,3	-,3	-,1	
Gesamt	Anzahl	15	2	45	3	13	3	7	4	4	2	
	Erwartete Anzahl	15,0	2,0	45,0	3,0	13,0	3,0	7,0	4,0	4,0	2,0	
	% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	9,6%	1,3%	28,7%	1,9%	8,3%	1,9%	4,5%	2,5%	2,5%	1,3%	
	% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	9,6%	1,3%	28,7%	1,9%	8,3%	1,9%	4,5%	2,5%	2,5%	1,3%	
	Residuen	-1,0	,9	1,1	,8	,2	-2	-,4	-,3	-,3	-,1	
	Residuen	-1,0	,9	1,1	,8	,2	-2	-,4	-,3	-,3	-,1	

Tabelle 30: Akzentsprachigkeit nach Muttersprachen (2/4)

Koreanisch	Ungarisch	Georgisch	Farsi	Türkmenisch	Slowenisch	Französisch	Dari	Tschechisch	Aramäisch
1	2	1	1	0	0	1	0	1	1
,3	,6	,3	,6	,3	,3	,6	,3	,3	,6
2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	2,0%
100,0%	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%	50,0%
,6%	1,3%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	,6%
,7	1,4	,7	,4	-,3	-,3	,4	-,3	,7	,4
0	0	0	1	1	1	0	1	0	1
,6	1,2	,6	1,2	,6	,6	1,2	,6	,6	1,2
0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%	1,0%	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%
0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%
-,6	-,1,2	-,6	-,2	,4	,4	-,1,2	,4	-,6	-,2
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%
-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	,9	-,1	-,1	-,1
1	2	1	2	1	1	2	1	1	2
1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%

Tabelle 30: Akzentsprachigkeit nach Muttersprachen (3/4)

Mazedonisch	Tamilisch	Portugiesisch	Urdu	Kroatisch	Slowakisch	Serbo-Kroatisch	Deutsch/Englisch	Deutsch/Türkisch	Deutsch/Russisch
0,6	1,3	1,6	0,3	0,3	1,3	2,6	0,3	1,4	2,9
0,0%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	4,1%	0,0%	2,0%	4,1%
0,0%	100,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	9,1%	66,7%
0,0%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	1,3%	0,0%	,6%	1,3%
-,6	,7	,4	-,3	-,3	,7	1,4	-,3	-2,4	1,1
2	0	1	1	1	0	0	1	9	1
1,2	,6	1,2	,6	,6	,6	1,2	,6	6,9	1,9
2,0%	0,0%	1,0%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	9,2%	1,0%
100,0%	0,0%	50,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	81,8%	33,3%
1,3%	0,0%	,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	5,7%	,6%
,8	-,6	-,2	,4	,4	-,6	-1,2	,4	2,1	-,9
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,1	,7	,2
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%
-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	,3	-,2
2	1	2	1	1	1	2	1	11	3
2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	11,0	3,0
1,3%	,6%	1,3%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	7,0%	1,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1,3%	,6%	1,3%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	7,0%	1,9%

Tabelle 30: Akzentsprachigkeit nach Muttersprachen (4/4)

												Gesamt
Deutsch/Italienisch	Deutsch/Polnisch	Deutsch/Arabisch	Deutsch/Rumänisch	Deutsch/Farsi	Deutsch/Griechisch	Türkisch/Kurdisch	Russisch/russische Gebärdensprache	Russisch/Aserbaidschanisch	Italienisch/Kroatisch	Dari/Paschtu		
1,6	0,3	0,9	1,3	0,9	0,3	2,6	1,3	1,3	0,3	0,3	0,3	49,0
2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	4,1%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	40,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	31,2%
,6%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	1,3%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	31,2%
,4	-,3	-,9	,7	-,9	-,3	,4	,7	,7	-,3	-,3	-,3	98,0
1,2	,6	1,9	,6	1,9	,6	3,1	,6	,6	,6	,6	,6	98,0
1,0%	1,0%	3,1%	0,0%	3,1%	1,0%	2,0%	0,0%	0,0%	1,0%	1,0%	1,0%	100,0%
50,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	40,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	62,4%
,6%	,6%	1,9%	0,0%	1,9%	,6%	1,3%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	62,4%
-,2	,4	1,1	-,6	1,1	,4	-,1	-,6	-,6	,4	,4	,4	10,0
0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	10,0
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
-,1	-,1	-,2	-,1	-,2	-,1	,7	-,1	-,1	-,1	-,1	-,1	157,0
2,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	157,0
1,3%	,6%	1,9%	,6%	1,9%	,6%	3,2%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1,3%	,6%	1,9%	,6%	1,9%	,6%	3,2%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%

Tabelle 31: Konfessionelle Zugehörigkeit

Statistiken

Rel1neueste

N	Gültig	153
	Fehlend	6

Rel1neueste

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Römisch-Katholisch	20	12,6	13,1
	Evangelisch	14	8,8	22,2
	Russisch-Orthodox	5	3,1	25,5
	Islamisch	70	44,0	45,8
	Freikirchlich	1	,6	,7
	Konfessionslos	30	18,9	19,6
	Serbisch-Orthodox	2	1,3	1,3
	Buddhistisch	1	,6	,7
	Jüdisch	2	1,3	1,3
	Syrisch-Orthodox	2	1,3	1,3
	Shivaismus	1	,6	,7
	Christentum	4	2,5	2,6
	Christlich-Orthodox	1	,6	,7
	Gesamt	153	96,2	100,0
Fehlend	System	6	3,8	
Gesamt		159	100,0	

zusammengefasst - Alevitisch und Islamisch, sowie Konfessionslos und Keine

Tabelle 32: Konfessionelle Zugehörigkeit (kumuliert)

Statistiken

Rel1neueste1

N	Gültig	153
	Fehlend	6

Rel1neueste1

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Christlich	49	30,8	32,0
	Islamisch	70	44,0	45,8
	Konfessionslos	30	18,9	19,6
	Sonstige	4	2,5	2,6
	Gesamt	153	96,2	100,0
Fehlend	System	6	3,8	
Gesamt		159	100,0	

Tabelle 33: Religiosität

Statistiken

Wie religiös sind Sie?

N	Gültig	153
	Fehlend	6

Wie religiös sind Sie?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Sehr religiös	15	9,4	9,8
	Religiös	34	21,4	22,2
	Ein wenig Religiös	41	25,8	26,8
	Eher nicht Religiös	22	13,8	14,4
	Überhaupt nicht religiös	41	25,8	26,8
	Gesamt	153	96,2	100,0
Fehlend	-99	6	3,8	
Gesamt		159	100,0	

Tabelle 34: Religiosität (kumuliert)

		AusRel1kum			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Sehr religiös, religiös, ein wenig religiös	90	56,6	58,8	58,8
	Eher nicht religiös, Überhaupt nicht religiös	63	39,6	41,2	100,0
	Gesamt	153	96,2	100,0	
Fehlend	System	6	3,8		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 35: Religiosität nach konfessioneller Zugehörigkeit

		Rel1neueste1 * AusRel1kum Kreuztabelle			
		AusRel1kum			Gesamt
		Sehr religiös, religiös, ein wenig religiös	Eher nicht religiös, Überhaupt nicht religiös		
Rel1neueste1	Christlich	Anzahl	32	14	46
		Erwartete	28,2	17,8	46,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Rel1neueste1	69,6%	30,4%	100,0%
		% innerhalb von AusRel1kum	35,6%	24,6%	31,3%
		% der Gesamtzahl Residuen	21,8%	9,5%	31,3%
	Islamisch	Anzahl	57	12	69
		Erwartete	42,2	26,8	69,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Rel1neueste1	82,6%	17,4%	100,0%
		% innerhalb von AusRel1kum	63,3%	21,1%	46,9%
		% der Gesamtzahl Residuen	38,8%	8,2%	46,9%
	Konfessionslos	Anzahl	0	28	28
		Erwartete	17,1	10,9	28,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Rel1neueste1	0,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel1kum	0,0%	49,1%	19,0%
		% der Gesamtzahl Residuen	0,0%	19,0%	19,0%
Sonstige	Anzahl	1	3	4	
	Erwartete	2,4	1,6	4,0	
	Anzahl				
	% innerhalb von Rel1neueste1	25,0%	75,0%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel1kum	1,1%	5,3%	2,7%	
	% der Gesamtzahl Residuen	,7%	2,0%	2,7%	
Gesamt	Anzahl	90	57	147	
	Erwartete	90,0	57,0	147,0	
	Anzahl				
	% innerhalb von Rel1neueste1	61,2%	38,8%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel1kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	61,2%	38,8%	100,0%	

Tabelle 36: Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften

Statistiken

Genuss- und Kleidungsvorschriften

N	Gültig	133
	Fehlend	26

"Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	13	8,2	9,8	9,8
	Stimme zu	15	9,4	11,3	21,1
	Stimme teilweise zu	26	16,4	19,5	40,6
	Stimme nicht zu	20	12,6	15,0	55,6
	Stimme gar nicht zu	59	37,1	44,4	100,0
	Gesamt	133	83,6	100,0	
Fehlend	-99	26	16,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 37: Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften (kumuliert)

AusRel2kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	54	34,0	40,6	40,6
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	79	49,7	59,4	100,0
	Gesamt	133	83,6	100,0	
Fehlend	System	26	16,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 38: Einhaltung der Genuss- und Kleidungsvorschriften nach konfessioneller Zugehörigkeit

			AusRel2kum		Gesamt	
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu		
Rel1neueste1	Christlich	Anzahl	11	31	42	
		Erwartete Anzahl	17,7	24,3	42,0	
		% innerhalb von Rel1neueste1	26,2%	73,8%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	20,4%	41,9%	32,8%	
		% der Gesamtzahl	8,6%	24,2%	32,8%	
		Residuen	-6,7	6,7		
		Islamisch	Anzahl	42	27	69
			Erwartete Anzahl	29,1	39,9	69,0
	% innerhalb von Rel1neueste1		60,9%	39,1%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel2kum		77,8%	36,5%	53,9%	
	% der Gesamtzahl		32,8%	21,1%	53,9%	
	Residuen		12,9	-12,9		
	Konfessionslos		Anzahl	1	12	13
			Erwartete Anzahl	5,5	7,5	13,0
		% innerhalb von Rel1neueste1	7,7%	92,3%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	1,9%	16,2%	10,2%	
		% der Gesamtzahl	,8%	9,4%	10,2%	
		Residuen	-4,5	4,5		
		Sonstige	Anzahl	0	4	4
			Erwartete Anzahl	1,7	2,3	4,0
% innerhalb von Rel1neueste1	0,0%		100,0%	100,0%		
% innerhalb von AusRel2kum	0,0%		5,4%	3,1%		
% der Gesamtzahl	0,0%		3,1%	3,1%		
Residuen	-1,7		1,7			
Gesamt	Anzahl		54	74	128	
	Erwartete Anzahl		54,0	74,0	128,0	
	% innerhalb von Rel1neueste1	42,2%	57,8%	100,0%		
	% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	100,0%	100,0%		
	% der Gesamtzahl	42,2%	57,8%	100,0%		

Tabelle 39: Gottesdienstbesuch

Statistiken

Gottesdienstbesuch

N	Gültig	134
	Fehlend	25

"Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	13	8,2	9,7	9,7
	Stimme zu	14	8,8	10,4	20,1
	Stimme teilweise zu	32	20,1	23,9	44,0
	Stimme nicht zu	41	25,8	30,6	74,6
	Lehne völlig ab	34	21,4	25,4	100,0
	Gesamt	134	84,3	100,0	
Fehlend	-99	25	15,7		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 40: Gottesdienstbesuch (kumuliert)

AusRel3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	59	37,1	44,0	44,0
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	75	47,2	56,0	100,0
	Gesamt	134	84,3	100,0	
Fehlend	System	25	15,7		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 41: Gottesdienstbesuch nach konfessioneller Zugehörigkeit

Rel1neueste1 "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus" Kreuztabelle

			Haus"					Gesamt
			Stimme voll zu	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu	Lehne völlig ab	
Rel1neueste1	Christlich	Anzahl	4	5	11	18	8	46
		Erwartete Anzahl	4,6	5,0	11,4	13,9	11,1	46,0
		% innerhalb von Rel1neueste1	8,7%	10,9%	23,9%	39,1%	17,4%	100,0%
		% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"	30,8%	35,7%	34,4%	46,2%	25,8%	35,7%
	Islamisch	% der Gesamtzahl	3,1%	3,9%	8,5%	14,0%	6,2%	35,7%
		Residuen	-,6	,0	-,4	4,1	-3,1	
		Anzahl	9	8	20	17	12	66
		Erwartete Anzahl	6,7	7,2	16,4	20,0	15,9	66,0
	Konfessionslos	% innerhalb von Rel1neueste1	13,6%	12,1%	30,3%	25,8%	18,2%	100,0%
		% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"	69,2%	57,1%	62,5%	43,6%	38,7%	51,2%
		% der Gesamtzahl	7,0%	6,2%	15,5%	13,2%	9,3%	51,2%
		Residuen	2,3	,8	3,6	-3,0	-3,9	
	Sonstige	Anzahl	0	1	0	3	10	14
		Erwartete Anzahl	1,4	1,5	3,5	4,2	3,4	14,0
		% innerhalb von Rel1neueste1	0,0%	7,1%	0,0%	21,4%	71,4%	100,0%
		% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"	0,0%	7,1%	0,0%	7,7%	32,3%	10,9%
	Gesamt	% der Gesamtzahl	0,0%	,8%	0,0%	2,3%	7,8%	10,9%
		Residuen	-1,4	-,5	-3,5	-1,2	6,6	
		Anzahl	0	0	1	1	1	3
		Erwartete Anzahl	,3	,3	,7	,9	,7	3,0
	% innerhalb von Rel1neueste1	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"	0,0%	0,0%	3,1%	2,6%	3,2%	2,3%	
	% der Gesamtzahl	0,0%	0,0%	,8%	,8%	,8%	2,3%	
	Residuen	-,3	-,3	,3	,1	,3		
	Anzahl	13	14	32	39	31	129	
	Erwartete Anzahl	13,0	14,0	32,0	39,0	31,0	129,0	
	% innerhalb von Rel1neueste1	10,1%	10,9%	24,8%	30,2%	24,0%	100,0%	
	% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synogoge/Tempel/Cem Haus"	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	10,1%	10,9%	24,8%	30,2%	24,0%	100,0%	

Tabelle 42: Kopftuch

Tragen Sie ein Kopftuch?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	8	7,4	7,8	7,8
	Nein	94	87,0	92,2	100,0
	Gesamt	102	94,4	100,0	
Fehlend	-99	6	5,6		
Gesamt		108	100,0		

Tabelle 43: Kopftuch (muslimische Frauen)

Rel1neueste1 * Tragen Sie ein Kopftuch? Kreuztabelle

			Tragen Sie ein Kopftuch?		Gesamt
			Ja	Nein	
Rel1neueste1	Islamisch	Anzahl	8	40	48
		Erwartete Anzahl	8,0	40,0	48,0
		% innerhalb von Rel1neueste1	16,7%	83,3%	100,0%
		% innerhalb von Tragen Sie ein Kopftuch?	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl Residuen	0,0	0,0	
Gesamt		Anzahl	8	40	48
		Erwartete Anzahl	8,0	40,0	48,0
		% innerhalb von Rel1neueste1	16,7%	83,3%	100,0%
		% innerhalb von Tragen Sie ein Kopftuch?	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	16,7%	83,3%	100,0%

Tabelle 44: Berufstätigkeit Väter

Statistiken

Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?

N	Gültig	157
	Fehlend	2

Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ungelernter Arbeiter	40	25,2	25,5	25,5
	Facharbeiter	39	24,5	24,8	50,3
	Angestellter	31	19,5	19,7	70,1
	Selbständiger	17	10,7	10,8	80,9
	Beamter	10	6,3	6,4	87,3
	Sonstiger Beruf	14	8,8	8,9	96,2
	Ungelernter Arbeiter/Selbständiger	2	1,3	1,3	97,5
	Ungelernter Arbeiter/Sonstiger Beruf	1	,6	,6	98,1
	Facharbeiter/Angestellter	1	,6	,6	98,7
	Angestellter/Beamter	1	,6	,6	99,4
	Angestellter/Sonstiger Beruf	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
	Fehlend	-99	2	1,3	
	Gesamt	159	100,0		

Tabelle 45: Berufstätigkeit Väter (kumuliert I)

BeVa1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ungeleiteter Arbeiter/Fach- arbeiter	79	49,7	50,3	50,3
	Angestellter	31	19,5	19,7	70,1
	Selbständiger	17	10,7	10,8	80,9
	Beamter	10	6,3	6,4	87,3
	Sonstiger Beruf	14	8,8	8,9	96,2
	Mehrere Berufsgruppen	6	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
Fehlend	System	2	1,3		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 46: Berufstätigkeit Väter (kumuliert II)

BeVa2kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ungeleiteter Arbeiter/Fach- arbeiter	79	49,7	50,3	50,3
	Sonstige Berufe	72	45,3	45,9	96,2
	Mehrere Berufsgruppen	6	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
Fehlend	System	2	1,3		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 47: Berufstätigkeit Mütter

Statistiken

Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?

N	Gültig	157
	Fehlend	2

Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ungeleitete Arbeiterin	37	23,3	23,6	23,6
	Facharbeiterin	9	5,7	5,7	29,3
	Angestellte	43	27,0	27,4	56,7
	Selbständige	5	3,1	3,2	59,9
	Beamtin	10	6,3	6,4	66,2
	Sonstiger Beruf	48	30,2	30,6	96,8
	Ungeleitete Arbeiterin/Son- stiger Beruf	2	1,3	1,3	98,1
	Angestellte/Be- amtin	1	,6	,6	98,7
	Beamtin/Sonstiger Beruf	1	,6	,6	99,4
	Ungeleitete Arbeiterin/Fac- harbeiterin/Son- stiger Beruf	1	,6	,6	100,0
	Gesamt	157	98,7	100,0	
	Fehlend	-99	2	1,3	
	Gesamt		159	100,0	

Tabelle 48: Berufstätigkeit der Mütter (Hausfrauen)

Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?				Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ungelernte Arbeiterin		37	23,3	23,6	23,6	
	Facharbeiterin		9	5,7	5,7	29,3	
	Angestellte		43	27,0	27,4	56,7	
	Selbständige		5	3,1	3,2	59,9	
	Beamtin		10	6,3	6,4	66,2	
	Sonstiger Beruf		10	6,3	6,4	72,6	
	Hausfrau		38	23,9	24,2	96,8	
	Ungelernte Arbeiterin/ Sonstiger Beruf		2	1,3	1,3	98,1	
	Angestellte/ Beamtin		1	,6	,6	98,7	
	Beamtin/ Sonstiger Beruf		1	,6	,6	99,4	
	Ungelernte Arbeiterin/ Facharbeiterin/ Sonstiger Beruf		1	,6	,6	100,0	
	Gesamt		157	98,7	100,0		
	Fehlend	-99	2	1,3			
	Gesamt		159	100,0			

Abbildung 5: Beruf Eltern

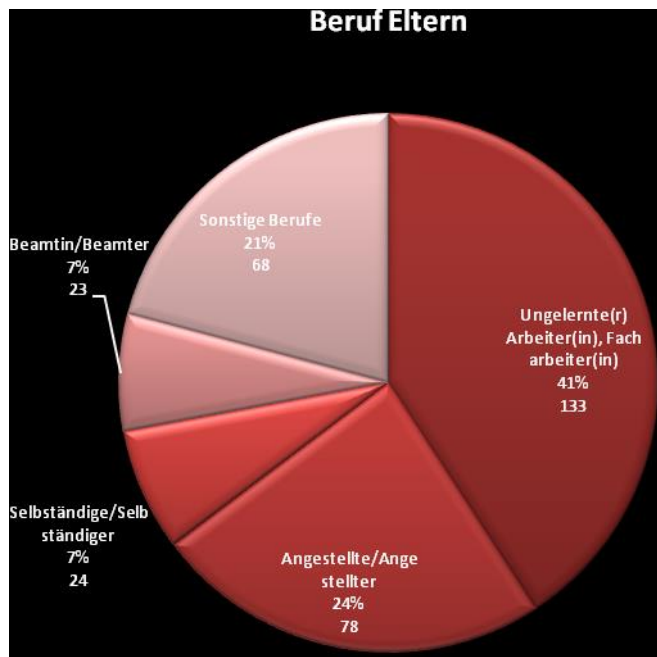


Tabelle 49: Interviewbereitschaft

Statistiken

Interviewbereitschaft

N	Gültig	146
	Fehlend	13

Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	92	57,9	63,0	63,0
	Nein	54	34,0	37,0	100,0
	Gesamt	146	91,8	100,0	
Fehlend	-99	13	8,2		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 50: Interviewbereitschaft nach Geschlecht

Was ist Ihr Geschlecht? * Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre

			(anonymen) Interview über Ihre		Gesamt
			ja	Nein	
Was ist Ihr Geschlecht?	männlich	Anzahl	30	17	47
		Erwartete Anzahl	29,6	17,4	47,0
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	63,8%	36,2%	100,0%
		% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	32,6%	31,5%	32,2%
		% der Gesamtzahl Residuen	20,5%	11,6%	32,2%
	weiblich	Anzahl	62	37	99
		Erwartete Anzahl	62,4	36,6	99,0
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	62,6%	37,4%	100,0%
		% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	67,4%	68,5%	67,8%
		% der Gesamtzahl Residuen	42,5%	25,3%	67,8%
Gesamt	Anzahl	92	54	146	
	Erwartete Anzahl	92,0	54,0	146,0	
	% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	63,0%	37,0%	100,0%	
	% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	63,0%	37,0%	100,0%	

Tabelle 51: Email-Adresse

Statistiken

Emailadresse

N	Gültig	159
	Fehlend	0

Falls Sie mit einem Interview einverstanden sind, geben Sie bitte Ihre Emailadresse an

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Email abgegeben	65	40,9	40,9	40,9
Email nicht abgegeben	94	59,1	59,1	100,0
Gesamt	159	100,0	100,0	

Tabelle 52: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Diskriminierungserfahrungen

N	Gültig	159
	Fehlend	0

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Ja	96	60,4	60,4	60,4
nein	63	39,6	39,6	100,0
Gesamt	159	100,0	100,0	

Tabelle 53: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufsstadium

Statistiken

Berufsstadium

N	Gültig	93
	Fehlend	3

In welchem beruflichen Stadium haben Sie Diskriminierungserfahrungen gemacht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Ref	38	39,6	40,9	40,9
Lehrkraft	13	13,5	14,0	54,8
Beides	42	43,8	45,2	100,0
Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	-99	3	3,1	
Gesamt	96	100,0		

Abbildung 6: (Rassistisch) Diskriminierende



Abbildung 7: (Rassistisch) Diskriminierende (mit Analyse der Kategorie „keine der o.g. Gruppen, sondern...“)



Tabelle 54: (Rassistisch) Diskriminierende (differenziert)

		Von wem ging die Diskriminierung aus?			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schülerinnen und Schüler	4	4,2	4,2	4,2
	Kolleginnen und Kollegen	7	7,3	7,3	11,5
	Vorgesetzte	11	11,5	11,5	22,9
	Eltern der Schülerinnen und Schüler	2	2,1	2,1	25,0
	Keine der o.g. Gruppen	5	5,2	5,2	30,2
	SchülerInnen und KollegInnen	7	7,3	7,3	37,5
	SchülerInnen und Eltern der SchülerInnen	3	3,1	3,1	40,6
	KollegInnen und Vorgesetzte	23	24,0	24,0	64,6
	KollegInnen und Eltern der SchülerInnen	4	4,2	4,2	68,8
	Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	3	3,1	3,1	71,9
	KollegInnen und keine der o.g. Gruppen	3	3,1	3,1	75,0
	SchülerInnen, KollegInnen und Vorgesetzte	12	12,5	12,5	87,5
	SchülerInnen, KollegInnen und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,0	88,5
	KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	3	3,1	3,1	91,7
	KollegInnen, Vorgesetzte und keine der o.g. Gruppen	2	2,1	2,1	93,8
	SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	3	3,1	3,1	96,9
	SchülerInnen, KollegInnen, Eltern der SchülerInnen und keine der o.g. Gruppen	1	1,0	1,0	97,9
KollegInnen, Vorgesetzte, Eltern der SchülerInnen und keine der o.g. Gruppen	1	1,0	1,0	99,0	
SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte, Eltern der SchülerInnen und keine der o.g. Gruppen	1	1,0	1,0	100,0	
Gesamt		96	100,0	100,0	

Tabelle 55: (Rassistische) Diskriminierungsart

Statistiken

Von welcher Art der Diskriminierung waren Sie betroffen?

N	Gültig	96
	Fehlend	0

Von welcher Art der Diskriminierung waren Sie betroffen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	direkte Diskriminierung	12	12,5	12,5	12,5
	indirekte Diskriminierung	23	24,0	24,0	36,5
	direkte und indirekte Diskriminierung	24	25,0	25,0	61,5
	Sonstige Art	15	15,6	15,6	77,1
	direkte Diskriminierung und sonstige Art	1	1,0	1,0	78,1
	indirekte Diskriminierung und sonstige Art	13	13,5	13,5	91,7
	direkte Diskriminierung, indirekte Diskriminierung und sonstige Art	8	8,3	8,3	100,0
Gesamt		96	100,0	100,0	

Tabelle 56: (Rassistische) Diskriminierungsart (drei häufigsten Nennungen)

DisArt1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Direkte und indirekte Diskriminierung	24	25,0	25,0	25,0
	Indirekte Diskriminierung	23	24,0	24,0	49,0
	Sonstige Art	15	15,6	15,6	64,6
	Sonstige	34	35,4	35,4	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Tabelle 57: Diskriminierungshäufigkeit

Wie häufig wurden Sie in der o.g. Weise diskriminiert?

N	Gültig	94
	Fehlend	2

Wie häufig wurden Sie in der o.g. Weise diskriminiert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr selten (bis zu einem Mal)	7	7,3	7,4	7,4
	selten (zwei bis drei Mal)	20	20,8	21,3	28,7
	ab und zu (mehr als drei Mal aber weniger als sieben Mal)	39	40,6	41,5	70,2
	häufig (sieben Mal aber weniger als zehn Mal)	15	15,6	16,0	86,2
	sehr häufig (mehr als zehn Mal)	13	13,5	13,8	100,0
	Gesamt	94	97,9	100,0	
	Fehlend	-99	1	1,0	
	System	1	1,0		
	Gesamt	2	2,1		
Gesamt		96	100,0		

Abbildung 8: (Rassistische) Diskriminierungshäufigkeit (kumuliert)



Tabelle 58: Auswirkung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auf den Gemütszustand der Referendar*innen und Lehrer*innen

Statistiken
Gemütszustand

N	Gültig	96
	Fehlend	0

"Die Diskriminierungserfahrung hat sich negativ auf meinen Gemütszustand ausgewirkt!"

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme voll zu	42	43,8	43,8	43,8
Stimme zu	25	26,0	26,0	69,8
Stimme teilweise zu	18	18,8	18,8	88,5
Stimme nicht zu	8	8,3	8,3	96,9
Stimme gar nicht zu	3	3,1	3,1	100,0
Gesamt	96	100,0	100,0	

Tabelle 59: Auswirkung der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auf den Gemütszustand der Referendar*innen und Lehrer*innen (kumuliert)

AusGe1kum

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	85	88,5	88,5	88,5
Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	11	11,5	11,5	100,0
Gesamt	96	100,0	100,0	

Abbildung 9: Reaktionen der Diskriminierten

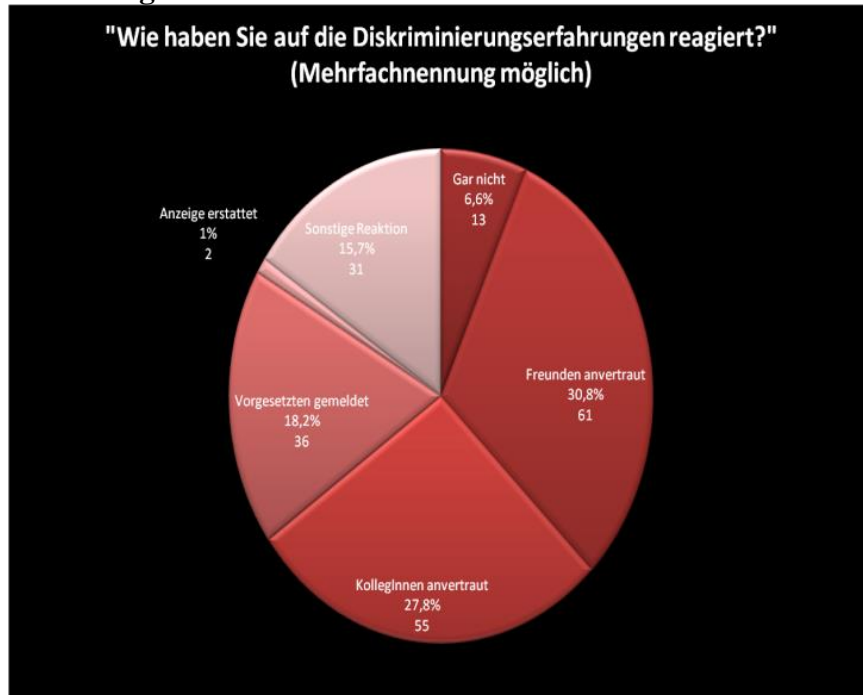


Tabelle 60: Reaktionen der (rassistisch) Diskriminierten (differenziert)

"Wie haben Sie auf die Diskriminierungserfahrung reagiert?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	Gar nicht	6	6,3	6,3	6,3
	Freunden anvertraut	10	10,4	10,4	16,7
	KollegInnen und Kollegen anvertraut	3	3,1	3,1	19,8
	Vorgesetzten gemeldet	2	2,1	2,1	21,9
	Sonstige Reaktion	8	8,3	8,3	30,2
	Gar nicht und Freunden anvertraut	2	2,1	2,1	32,3
	Gar nicht und KollegInnen anvertraut	1	1,0	1,0	33,3
	Freunden und KollegInnen anvertraut	15	15,6	15,6	49,0
	Freunden anvertraut und Vorgesetzten gemeldet	3	3,1	3,1	52,1
	Freunden anvertraut und sonstige Reaktion	3	3,1	3,1	55,2
	KollegInnen anvertraut und Vorgesetzten gemeldet	8	8,3	8,3	63,5
	KollegInnen anvertraut und sonstige Reaktion	1	1,0	1,0	64,6
	Vorgesetzten gemeldet und sonstige Reaktion	3	3,1	3,1	67,7
	Anzeige erstattet und sonstige Reaktion	1	1,0	1,0	68,8
	Gar nicht, Freunden und KollegInnen anvertraut	1	1,0	1,0	69,8
	Gar nicht, Freunden anvertraut und Vorgesetzten gemeldet	1	1,0	1,0	70,8
	Gar nicht, Freunden anvertraut und sonstige Reaktion	1	1,0	1,0	71,9
	Freunden und KollegInnen anvertraut und Vorgesetzten gemeldet	12	12,5	12,5	84,4
	Freunden und KollegInnen anvertraut und sonstige Reaktion	6	6,3	6,3	90,6
	Freunden anvertraut, Vorgesetzten gemeldet und sonstige Reaktion	3	3,1	3,1	93,8
	KollegInnen anvertraut, Vorgesetzten gemeldet und Anzeige erstattet	1	1,0	1,0	94,8
	KollegInnen anvertraut, Vorgesetzten gemeldet und sonstige Reaktion	1	1,0	1,0	95,8
	Freunden und KollegInnen anvertraut, Vorgesetzten gemeldet und sonstige Reaktion	2	2,1	2,1	97,9
	Gar nicht, Freunden und KollegInnen anvertraut, Vorgesetzten gemeldet und sonstige Reaktion	2	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Abbildung 10: Sonstige Reaktion der (rassistisch) Diskriminierten (differenziert)

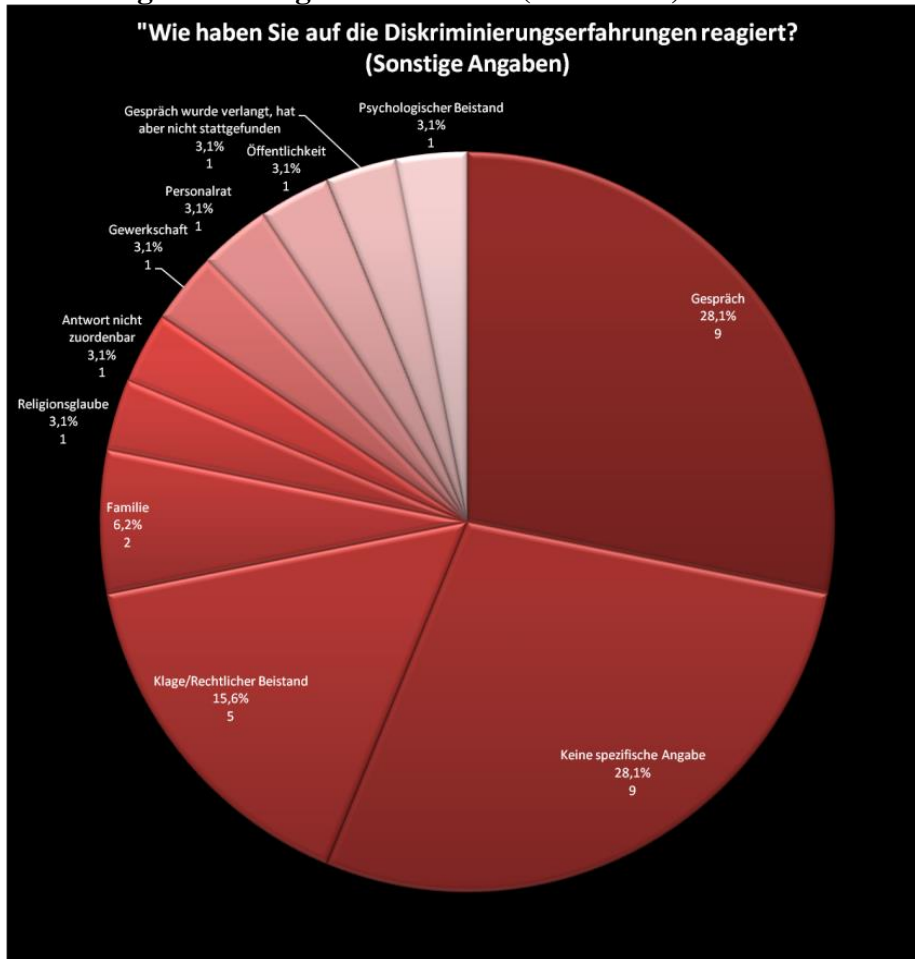


Abbildung 11: Hilfeleistende

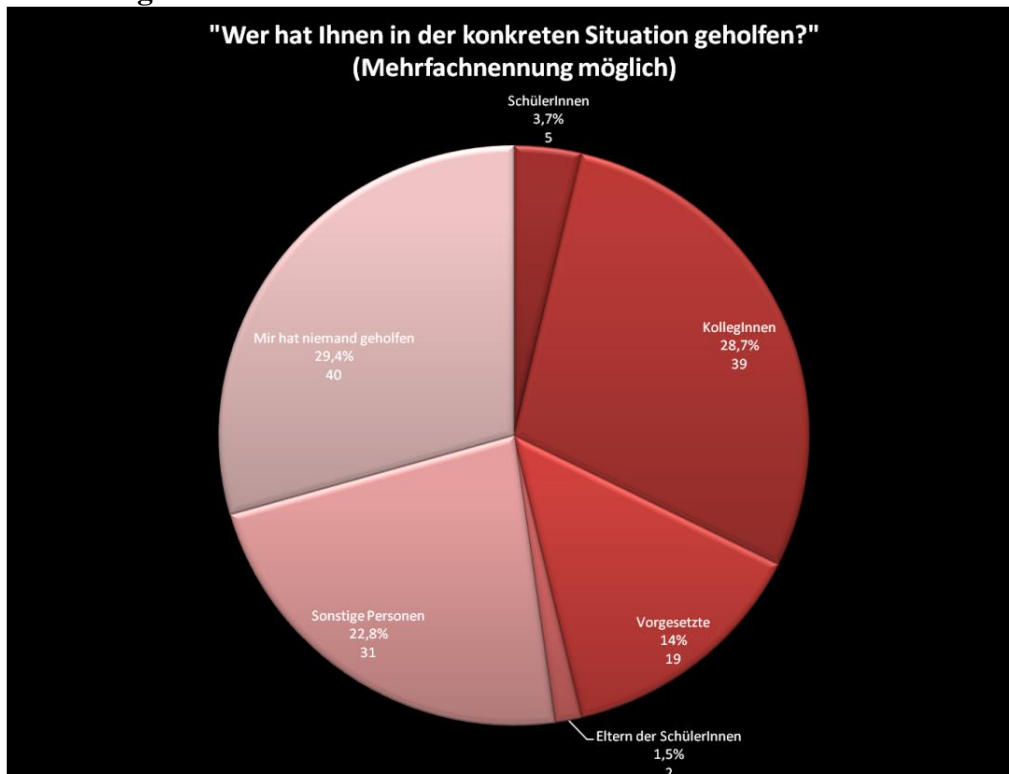


Tabelle 61: Hilfeleistende (differenziert)

		"Wer hat Ihnen in der konkreten Situation geholfen?"			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	KollegInnen und Kollegen	10	10,4	10,8	10,8
	Vorgesetzte	2	2,1	2,2	12,9
	Sonstige Personen	12	12,5	12,9	25,8
	Mir hat niemand geholfen	36	37,5	38,7	64,5
	SchülerInnen und sonstige Personen	1	1,0	1,1	65,6
	KollegInnen und Vorgesetzte	7	7,3	7,5	73,1
	KollegInnen und sonstige Personen	10	10,4	10,8	83,9
	KollegInnen und mir hat niemand geholfen	3	3,1	3,2	87,1
	Vorgesetzte und sonstige Personen	3	3,1	3,2	90,3
	SchülerInnen, KollegInnen und Vorgesetzte	1	1,0	1,1	91,4
	SchülerInnen, KollegInnen und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,1	92,5
	SchülerInnen, KollegInnen und sonstige Personen	1	1,0	1,1	93,5
	KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,1	94,6
	KollegInnen, Vorgesetzte und sonstige Personen	3	3,1	3,2	97,8
	KollegInnen, Vorgesetzte und mir hat niemand geholfen	1	1,0	1,1	98,9
	SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte und sonstige Personen	1	1,0	1,1	100,0
	Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	-99	3	3,1		
Gesamt		96	100,0		

Abbildung 12: Sonstige Hilfeleistende (differenziert)

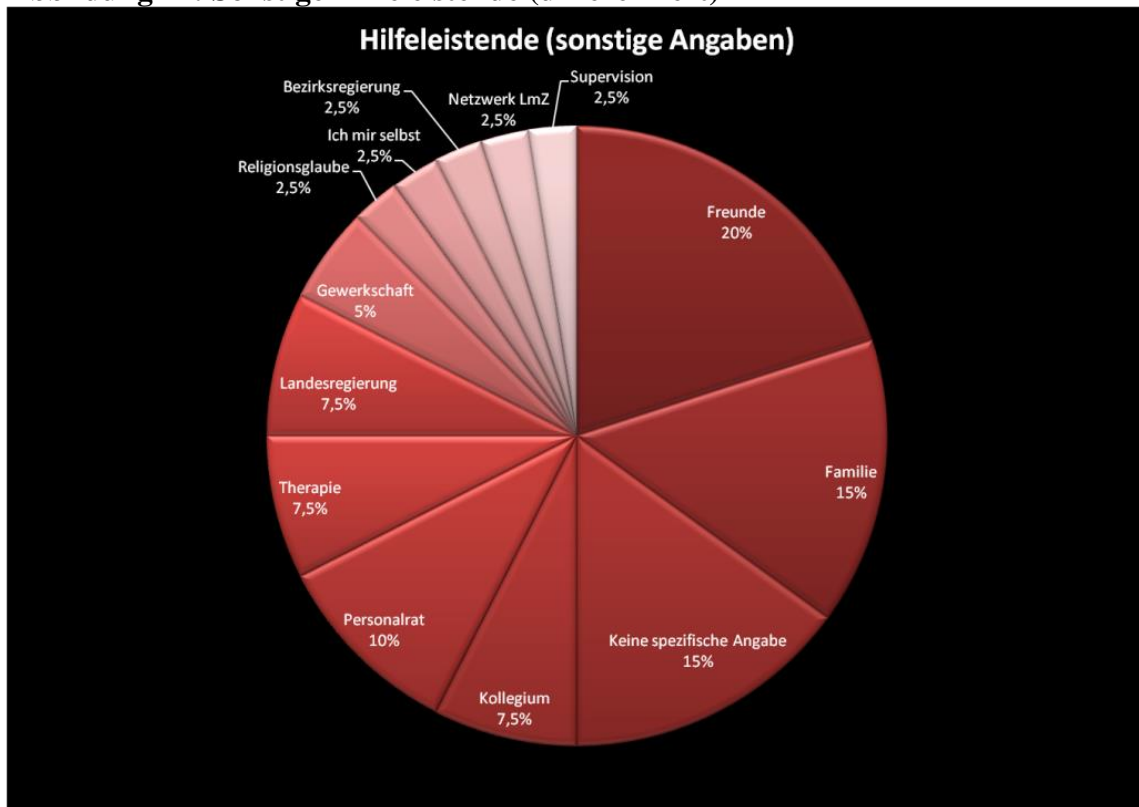


Abbildung 13: Gewünschte Hilfeleistende

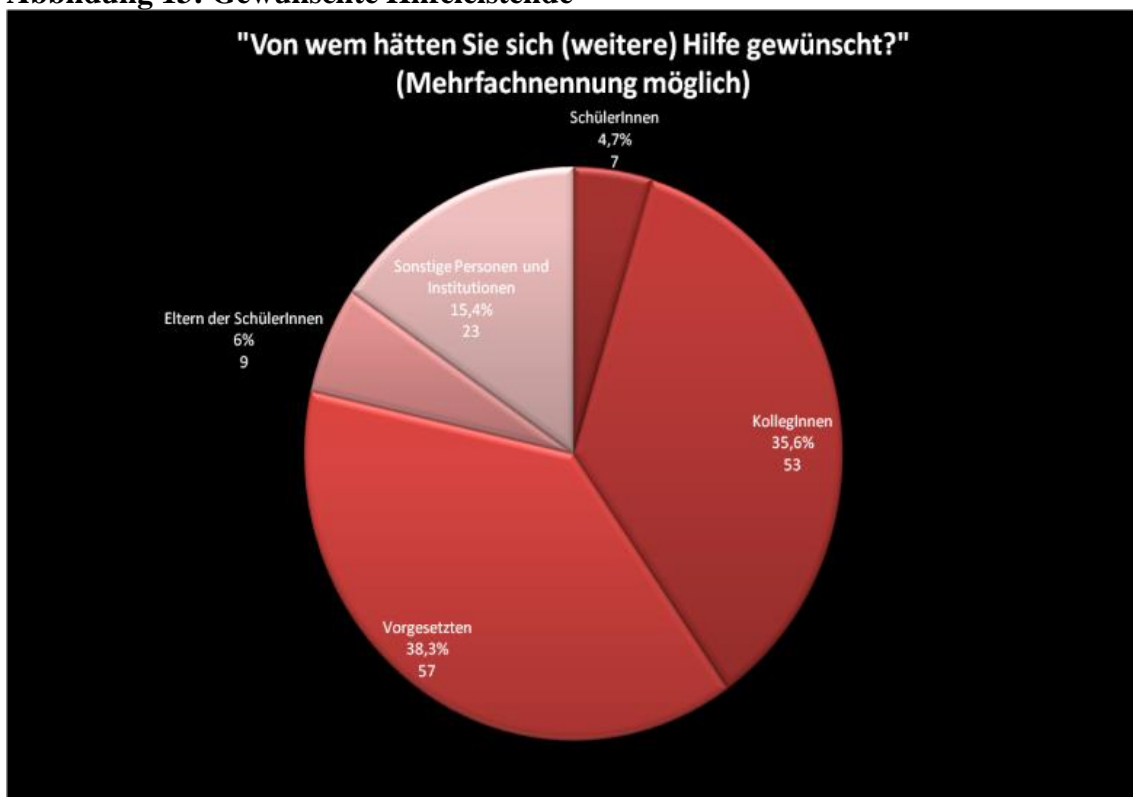


Tabelle 62: Gewünschte Hilfeleistende (differenziert)

"Von wem hätten Sie sich (weitere) Hilfe gewünscht? Ich hätte mir Hilfe gewünscht von..."

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kolleginnen und Kollegen	16	16,7	18,8	18,8
	Vorgesetzte	14	14,6	16,5	35,3
	Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,2	36,5
	Sonstige Personen	8	8,3	9,4	45,9
	SchülerInnen und KollegInnen	1	1,0	1,2	47,1
	SchülerInnen und Vorgesetzte	1	1,0	1,2	48,2
	SchülerInnen und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,2	49,4
	KollegInnen und Vorgesetzte	22	22,9	25,9	75,3
	KollegInnen und sonstige Personen	1	1,0	1,2	76,5
	Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	2	2,1	2,4	78,8
	Vorgesetzte und sonstige Personen	4	4,2	4,7	83,5
	SchülerInnen, KollegInnen und Vorgesetzte	1	1,0	1,2	84,7
	SchülerInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,2	85,9
	KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,2	87,1
	KollegInnen, Vorgesetzte und sonstige Personen	8	8,3	9,4	96,5
	SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern der SchülerInnen	1	1,0	1,2	97,6
	KollegInnen, Vorgesetzte, Eltern der SchülerInnen und sonstige Personen	1	1,0	1,2	98,8
SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte, Eltern der SchülerInnen und sonstige Personen	1	1,0	1,2	100,0	
Gesamt		85	88,5	100,0	
Fehlend	-99	11	11,5		
Gesamt		96	100,0		

Abbildung 14: Sonstige gewünschte Hilfeleistende (differenziert)

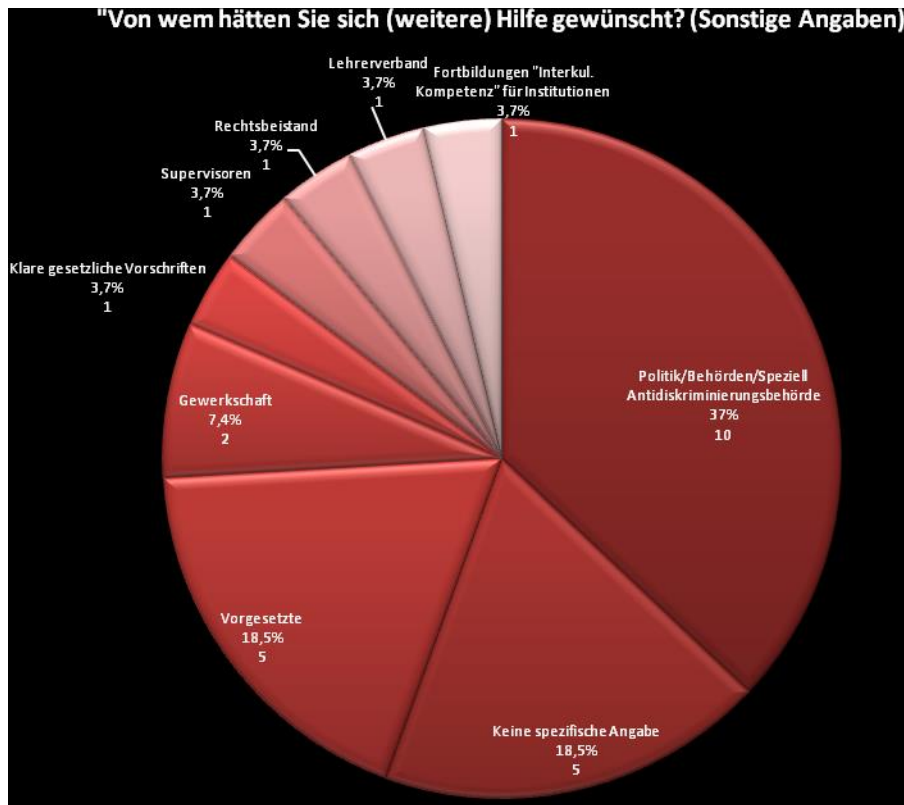


Tabelle 63: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Herkunftsbezogenes Benachteiligungsgef.

N	Gültig	153
	Fehlend	6

"Ich habe das Gefühl, am Arbeitsplatz aufg. m. Herkunft benachteiligt zu werden!"

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Stimme voll zu	14	8,8	9,2	9,2
Stimme zu	19	11,9	12,4	21,6
Stimme teilweise zu	22	13,8	14,4	35,9
Stimme nicht zu	28	17,6	18,3	54,2
Stimme gar nicht zu	70	44,0	45,8	100,0
Gesamt	153	96,2	100,0	
Fehlend	-99	6	3,8	
Gesamt	159	100,0		

Tabelle 64: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

AusAr1kum

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	55	34,6	35,9	35,9
Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	98	61,6	64,1	100,0
Gesamt	153	96,2	100,0	
Fehlend	System	6	3,8	
Gesamt	159	100,0		

Tabelle 65: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Herkunftsbezogenes Benachteiligungsgef.

N	Gültig	61
	Fehlend	2

"Ich habe das Gefühl am Arbeitsplatz aufg. m. Herkunft benachteiligt zu werden!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme zu	1	1,6	1,6	1,6
	Stimme teilweise zu	2	3,2	3,3	4,9
	Stimme nicht zu	10	15,9	16,4	21,3
	Stimme gar nicht zu	48	76,2	78,7	100,0
	Gesamt	61	96,8	100,0	
Fehlend	-99	2	3,2		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 66: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

AusAr1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	3	4,8	4,9	4,9
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	58	92,1	95,1	100,0
	Gesamt	61	96,8	100,0	
	Fehlend	System	2	3,2	
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 67: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Herkunftsbezogenes Benachteiligungsgefühl

N	Gültig	92
	Fehlend	4

"Ich habe das Gefühl am Arbeitsplatz aufgrund meiner Herkunft benachteiligt zu werden!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	14	14,6	15,2	15,2
	Stimme zu	18	18,8	19,6	34,8
	Stimme teilweise zu	20	20,8	21,7	56,5
	Stimme nicht zu	18	18,8	19,6	76,1
	Stimme gar nicht zu	22	22,9	23,9	100,0
	Gesamt	92	95,8	100,0	
Fehlend	-99	4	4,2		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 68: „Herkunftsbezogenes“ Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

AusAr1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	52	54,2	56,5	56,5
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	40	41,7	43,5	100,0
	Gesamt	92	95,8	100,0	
Fehlend	System	4	4,2		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 69: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Leistungsbezogenes Benachteiligungsempf.

N	Gültig	156
	Fehlend	3

"Ich habe das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine dt. Kolleg*innen!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	33	20,8	21,2	21,2
	Stimme zu	28	17,6	17,9	39,1
	Stimme teilweise zu	16	10,1	10,3	49,4
	Stimme nicht zu	16	10,1	10,3	59,6
	Stimme gar nicht zu	63	39,6	40,4	100,0
	Gesamt	156	98,1	100,0	
Fehlend	-99	3	1,9		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 70: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

AusKo1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	77	48,4	49,4	49,4
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	79	49,7	50,6	100,0
	Gesamt	156	98,1	100,0	
Fehlend	System	3	1,9		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 71: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Leistungsbezogenes Benachteiligungsgef.

N	Gültig	61
	Fehlend	2

"Ich habe das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine dtsh. Kolleginnen!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme zu	7	11,1	11,5	11,5
	Stimme teilweise zu	7	11,1	11,5	23,0
	Stimme nicht zu	3	4,8	4,9	27,9
	Stimme gar nicht zu	44	69,8	72,1	100,0
	Gesamt	61	96,8	100,0	
Fehlend	-99	2	3,2		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 72: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

AusKo1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	14	22,2	23,0	23,0
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	47	74,6	77,0	100,0
	Gesamt	61	96,8	100,0	
	Fehlend	System	2	3,2	
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 73: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

Leistungsbezogenes Benachteiligungsgef.

N	Gültig	95
	Fehlend	1

"Ich habe das Gefühl, dass ich mehr leisten muss als meine dt. Kolleginnen!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	33	34,4	34,7	34,7
	Stimme zu	21	21,9	22,1	56,8
	Stimme teilweise zu	9	9,4	9,5	66,3
	Stimme nicht zu	13	13,5	13,7	80,0
	Stimme gar nicht zu	19	19,8	20,0	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	-99	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 74: Leistungsbezogenes Benachteiligungsempfinden bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (kumuliert)

		AusKo1kum			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	63	65,6	66,3	66,3
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	32	33,3	33,7	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 75: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

"Wie äußert sich das?"

N	Gültig	68
	Fehlend	91

"Wie äußert sich das?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Disk. aufg. d. Kon. "dop. Stand." z.B. Meine Fehler werden negativer bewertet als d. F. m. au. Ko.; Erhöhte Visibilität	34	21,4	50,0	50,0
	Disk. aufgrund des mangelnden Vertrauens in meine Fähigkeiten als L. z.B. Man traut mir weniger zu als meinen au. Ko.	4	2,5	5,9	55,9
	Disk. aufgrund des geforderten außerunterrichtlichen Engagements (Dolmetschen) von dem au. Ko. nicht betroffen sind.	7	4,4	10,3	66,2
	Disk. aufgrund der mangelnden Anerkennung durch meine KollegInnen/Vorgesetzten	5	3,1	7,4	73,5
	Disk. aufgrund von Vorurteilen gegenüber meines Migrationshintergrundes	6	3,8	8,8	82,4
	Disk. aufg. der intensivieren Vorbereitungsz eit auf den Unterricht	3	1,9	4,4	86,8
	Disk. aufg. struktureller Ursachen	3	1,9	4,4	91,2
	Ich erfahre keine Diskriminierung	4	2,5	5,9	97,1
	Meine KollegInnen möchten nicht mit mir zusammenarbeiten	1	,6	1,5	98,5
	In allen Bereichen	1	,6	1,5	100,0
	Gesamt	68	42,8	100,0	
Fehlend	-99	91	57,2		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 76: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

"Wie äußert sich das?"

N	Gültig	11
	Fehlend	52

"Wie äußert sich das?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Disk. aufg. d. Kon. "dop. Stand." z.B. Meine Fehler werden negativer bewertet als d. F. m. au. Ko.; Erhöhte Visibilität	4	6,3	36,4	36,4
	Disk. aufgrund des mangelnden Vertrauens in meine Fähigkeiten als L. z.B. Man traut mir weniger zu als meinen au. Ko.	1	1,6	9,1	45,5
	Disk. aufgrund des geforderten außerunterrichtlichen Engagements (Dolmetschen) von dem au. Ko. nicht betroffen sind.	1	1,6	9,1	54,5
	Disk. aufgrund der mangelnden Anerkennung durch meine KollegInnen/Vorgesetzten	1	1,6	9,1	63,6
	Disk. aufg. der intensiveren Vorbereitungszeit auf den Unterricht	1	1,6	9,1	72,7
	Ich erfahre keine Diskriminierung	2	3,2	18,2	90,9
	In allen Bereichen	1	1,6	9,1	100,0
	Gesamt	11	17,5	100,0	
Fehlend	-99	52	82,5		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 77: Freie Antwortformulierung bezüglich des leistungsbezogenen Benachteiligungsempfindens bei (angehenden) Lehrenden mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen

Statistiken

"Wie äußert sich das?"

N	Gültig	57
	Fehlend	39

"Wie äußert sich das?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Disk. aufg. d. Kon. "dop. Stand." z.B. Meine Fehler werden negativer bewertet als d. F. m. au. Ko.; Erhöhte Visibilität	30	31,3	52,6	52,6
	Disk. aufgrund des mangelnden Vertrauens in meine Fähigkeiten als L. z.B. Man traut mir weniger zu als meinen au. Ko.	3	3,1	5,3	57,9
	Disk. aufgrund des geforderten außerunterrichtlichen Engagements (Dolmetschen) von dem au. Ko. nicht betroffen sind.	6	6,3	10,5	68,4
	Disk. aufgrund der mangelnden Anerkennung durch meine KollegInnen/Vorgesetzten	4	4,2	7,0	75,4
	Disk. aufgrund von Vorurteilen gegenüber meines Migrationshintergrundes	6	6,3	10,5	86,0
	Disk. aufg. der intensivieren Vorbereitungszeit auf den Unterricht	2	2,1	3,5	89,5
	Disk. aufg. struktureller Ursachen	3	3,1	5,3	94,7
	Ich erfahre keine Diskriminierung	2	2,1	3,5	98,2
	Meine KollegInnen möchten nicht mit mir zusammenarbeiten	1	1,0	1,8	100,0
	Gesamt	57	59,4	100,0	
Fehlend	-99	39	40,6		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 78: Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	155
	Fehlend	4

"Meiner Meinung nach werde ich von meinen dt. SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	80	50,3	51,6
	Stimme zu	40	25,2	77,4
	Stimme teilweise zu	17	10,7	88,4
	Stimme nicht zu	11	6,9	95,5
	Stimme gar nicht zu	7	4,4	100,0
	Gesamt	155	97,5	100,0
Fehlend	-99	4	2,5	
Gesamt		159	100,0	

Tabelle 79: Anerkennung des Experten*inentums von Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS1kum

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	137	86,2	88,4
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	18	11,3	100,0
	Gesamt	155	97,5	100,0
Fehlend	System	4	2,5	
Gesamt		159	100,0	

Tabelle 80: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	120
	Fehlend	39

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr.bezieht/beziehen	69	43,4	57,5	57,5
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen (Muttersprache)	11	6,9	9,2	66,7
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsgesprächen z.B. Pause, Notenverkündung, Schullaufbahnberatungen	8	5,0	6,7	73,3
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheiten; Thematisierung von Migration im Unterricht	4	2,5	3,3	76,7
	Meine Anerkennung als Expertin/Experte variiert je nach Unterrichtsfach	3	1,9	2,5	79,2
	Immer	15	9,4	12,5	91,7
	In keiner (speziellen) Situation	1	,6	,8	92,5
	In einer sonstigen Situation	2	1,3	1,7	94,2
	In meinem Amt als Klassenlehrer(in)	2	1,3	1,7	95,8
	Teamteaching	1	,6	,8	96,7
	In außerschulischen Projekten/Kontexten	2	1,3	1,7	98,3
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengruppe	1	,6	,8	99,2
	Ich erfahre keine Diskriminierung	1	,6	,8	100,0
Gesamt	120	75,5	100,0		
Fehlend	-99	39	24,5		
Gesamt	159	100,0			

Tabelle 81: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	62
	Fehlend	1

"Meiner Meinung nach werde ich von m. dt. SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	36	57,1	58,1	58,1
	Stimme zu	17	27,0	27,4	85,5
	Stimme teilweise zu	4	6,3	6,5	91,9
	Stimme nicht zu	4	6,3	6,5	98,4
	Stimme gar nicht zu	1	1,6	1,6	100,0
	Gesamt	62	98,4	100,0	
Fehlend	-99	1	1,6		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 82: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	57	90,5	91,9	91,9
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	5	7,9	8,1	100,0
	Gesamt	62	98,4	100,0	
Fehlend	System	1	1,6		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 83: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	51
	Fehlend	12

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr.bezieht/bезiehen	33	52,4	64,7	64,7
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen (Muttersprache)	5	7,9	9,8	74,5
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsgesprächen z.B. Pause, Notenverkündung, Schullaufbahnberatungen	1	1,6	2,0	76,5
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheiten; Thematisierung von Migration im Unterricht	3	4,8	5,9	82,4
	Immer	6	9,5	11,8	94,1
	In keiner (speziellen) Situation	1	1,6	2,0	96,1
	Teameaching	1	1,6	2,0	98,0
	Ich erfahre keine Diskriminierung	1	1,6	2,0	100,0
	Gesamt	51	81,0	100,0	
Fehlend	-99	12	19,0		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 84: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	93
	Fehlend	3

"Meiner Meinung nach werde ich von meinen dt. SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	44	45,8	47,3	47,3
	Stimme zu	23	24,0	24,7	72,0
	Stimme teilweise zu	13	13,5	14,0	86,0
	Stimme nicht zu	7	7,3	7,5	93,5
	Stimme gar nicht zu	6	6,3	6,5	100,0
	Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	-99	3	3,1		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 85: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	80	83,3	86,0	86,0
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	13	13,5	14,0	100,0
	Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	System	3	3,1		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 86: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen seitens „deutschstämmiger“ Schüler*innen

Statistiken		
Expertentum		
N	Gültig	69
	Fehlend	27

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr.bezieht/bезiehen	36	37,5	52,2	52,2
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen (Muttersprache)	6	6,3	8,7	60,9
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsgesprächen z.B. Pause, Notenverkündung, Schullaufbahnberatungen	7	7,3	10,1	71,0
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheiten; Thematisierung von Migration im Unterricht	1	1,0	1,4	72,5
	Meine Anerkennung als Expertin/Experte variiert je nach Unterrichtsfach	3	3,1	4,3	76,8
	Immer	9	9,4	13,0	89,9
	In einer sonstigen Situation	2	2,1	2,9	92,8
	In meinem Amt als Klassenlehrer(in)	2	2,1	2,9	95,7
	In außerschulischen Projekten/Kontexten	2	2,1	2,9	98,6
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengruppe	1	1,0	1,4	100,0
	Gesamt	69	71,9	100,0	
Fehlend	-99	27	28,1		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 87: Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	149
	Fehlend	10

"Meiner Meinung nach werde ich von m. "alloch." SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	94	59,1	63,1	63,1
	Stimme zu	40	25,2	26,8	89,9
	Stimme teilweise zu	6	3,8	4,0	94,0
	Stimme nicht zu	4	2,5	2,7	96,6
	Stimme gar nicht zu	5	3,1	3,4	100,0
	Gesamt	149	93,7	100,0	
	Fehlend	-99	10	6,3	
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 88: Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	140	88,1	94,0	94,0
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	9	5,7	6,0	100,0
	Gesamt	149	93,7	100,0	
Fehlend	System	10	6,3		
Gesamt		159	100,0		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 89: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	113
	Fehlend	46

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen	46	28,9	40,7	40,7
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen (Muttersprache)	12	7,5	10,6	51,3
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsge sprächen z.B. Pause, Notenverkünd ung, Schullaufbahn beraterungen	5	3,1	4,4	55,8
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheiten; Thematisierung von Migration im Unterricht	4	2,5	3,5	59,3
	Meine Anerkennung als Expertin/Experte variiert je nach Unterrichtsfach	4	2,5	3,5	62,8
	Vorbild und/oder stärkeres Vertrauensgefühl aufgrund meines Migrationshintergrundes.	15	9,4	13,3	76,1
	Allochthone SuS erwarten, dass ich Sie besser bewerte, als Ihre autochthonen MitschülerInnen	1	,6	,9	77,0
	Immer	21	13,2	18,6	95,6
	In keiner (speziellen) Situation	1	,6	,9	96,5
	Ich habe keinen Unterschied zwischen allochthonen und autochthonen SuS festgestellt	3	1,9	2,7	99,1
	Ich erfahre keine Diskriminierung	1	,6	,9	100,0
	Gesamt	113	71,1	100,0	
Fehlend	-99	46	28,9		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 90: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	59
	Fehlend	4

"Meiner Meinung nach werde ich von m. "allochth." SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	41	65,1	69,5	69,5
	Stimme zu	13	20,6	22,0	91,5
	Stimme teilweise zu	3	4,8	5,1	96,6
	Stimme nicht zu	1	1,6	1,7	98,3
	Stimme gar nicht zu	1	1,6	1,7	100,0
	Gesamt	59	93,7	100,0	
Fehlend	-99	4	6,3		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 91: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	57	90,5	96,6	96,6
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	2	3,2	3,4	100,0
	Gesamt	59	93,7	100,0	
Fehlend	System	4	6,3		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 92: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	48
	Fehlend	15

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr. bezieht/bezieh	16	25,4	33,3	33,3
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/bezieh	7	11,1	14,6	47,9
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsge	3	4,8	6,3	54,2
	sprächen z.B. Pause, Notenverkünd				
	ung, Schullaufbahn				
	beratungen				
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheit	3	4,8	6,3	60,4
	en; Thematisierung von Migration im Unterricht				
	Meine Anerkennung als Expertin/Experte variiert je nach Unterrichtsfach	2	3,2	4,2	64,6
	Vorbild und/oder stärkeres Vertrauensgefühl aufgrund meines Migrationshintergrundes.	9	14,3	18,8	83,3
Immer	4	6,3	8,3	91,7	
In keiner (speziellen) Situation	1	1,6	2,1	93,8	
Ich habe keinen Unterschied zwischen allochthonen und autochthonen SuS festgestellt	2	3,2	4,2	97,9	
Ich erfahre keine Diskriminierung	1	1,6	2,1	100,0	
Gesamt	48	76,2	100,0		
Fehlend	-99	15	23,8		
Gesamt	63	100,0			

Tabelle 93: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	90
	Fehlend	6

"Meiner Meinung nach werde ich von m. "allochth."SuS als Expert(e)*in anerkannt!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	53	55,2	58,9	58,9
	Stimme zu	27	28,1	30,0	88,9
	Stimme teilweise zu	3	3,1	3,3	92,2
	Stimme nicht zu	3	3,1	3,3	95,6
	Stimme gar nicht zu	4	4,2	4,4	100,0
	Gesamt	90	93,8	100,0	
Fehlend	-99	6	6,3		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 94: Anerkennung des Expert*innentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen (kumuliert)

AusSuS3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	83	86,5	92,2	92,2
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	7	7,3	7,8	100,0
	Gesamt	90	93,8	100,0	
Fehlend	System	6	6,3		
Gesamt		96	100,0		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 95: Freie Antwortformulierung bezüglich der Anerkennung des Expert*inentums von (angehenden) Lehrkräften mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Schüler*innen

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	65
	Fehlend	31

"In welchen Situationen oder in welchem Ihrer Unterrichtsfächer tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	In einem oder in mehreren meiner Unterrichtsfächer, das/die sich nicht explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen	30	31,3	46,2	46,2
	In einem oder in mehreren meiner Uf., das/die sich explizit auf meinen Migr. bezieht/beziehen (Muttersprache)	5	5,2	7,7	53,8
	In Gesprächen bzw. Beratungs- und/oder Bewertungsgesprächen z.B. Pause, Notenverkündung, Schullaufbahnberatungen	2	2,1	3,1	56,9
	Bei der Vermittlung interkultureller Angelegenheiten; Thematisierung von Migration im Unterricht	1	1,0	1,5	58,5
	Meine Anerkennung als Expertin/Expertin variiert je nach Unterrichtsfach	2	2,1	3,1	61,5
	Vorbild und/oder stärkeres Vertrauensgefühl aufgrund meines Migrationshintergrundes.	6	6,3	9,2	70,8
	Allochthone SuS erwarten, dass ich Sie besser bewerte, als Ihre autochthonen MitschülerInnen	1	1,0	1,5	72,3
	Immer	17	17,7	26,2	98,5
	Ich habe keinen Unterschied zwischen allochthonen und autochthonen SuS festgestellt	1	1,0	1,5	100,0
	Gesamt	65	67,7	100,0	
Fehlend	-99	31	32,3		
Gesamt	96	100,0			

Tabelle 96: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	144
	Fehlend	15

"Ich habe das Gefühl, dass mich dt. Eltern m. SuS als Lehrperson akzeptieren!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	77	48,4	53,5	53,5
	Stimme zu	41	25,8	28,5	81,9
	Stimme teilweise zu	16	10,1	11,1	93,1
	Stimme nicht zu	6	3,8	4,2	97,2
	Stimme gar nicht zu	4	2,5	2,8	100,0
	Gesamt	144	90,6	100,0	
Fehlend	-99	15	9,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 97: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)

AusElt1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	134	84,3	93,1	93,1
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	10	6,3	6,9	100,0
	Gesamt	144	90,6	100,0	
Fehlend	System	15	9,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 98: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	116
	Fehlend	43

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsge- sprächen z.B. Schulhof, Elternsprecha- g. Schullaufbahn- beratung	86	54,1	74,1	74,1
	Eltern haben sich über mich beschwert z.B. bei meinen KollegInnen und/oder Vorgesetzten	1	,6	,9	75,0
	In keiner (speziellen) Situation	3	1,9	2,6	77,6
	Wenn ich den SchülerInnen helfen kann	2	1,3	1,7	79,3
	Immer	8	5,0	6,9	86,2
	Bei einer sonstigen Situation	1	,6	,9	87,1
	Im Unterricht	1	,6	,9	87,9
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengrup- pe	11	6,9	9,5	97,4
	Aufgrund meines Statuses als Referendar/in	1	,6	,9	98,3
	Eltern trau(t)en mir weniger zu als anderen Lehrkräften	1	,6	,9	99,1
	Ich erfahre keine Diskriminierun- g	1	,6	,9	100,0
	Gesamt	116	73,0	100,0	
Fehlend	-99	43	27,0		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 99: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	57
	Fehlend	6

"Ich habe das Gefühl, dass mich "dt." Eltern m. SuS als Lehrperson akzeptieren!"

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme voll zu	44	69,8	77,2	77,2
Stimme zu	10	15,9	17,5	94,7
Stimme teilweise zu	2	3,2	3,5	98,2
Stimme gar nicht zu	1	1,6	1,8	100,0
Gesamt	57	90,5	100,0	
Fehlend -99	6	9,5		
Gesamt	63	100,0		

Tabelle 100: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)

AusElt1kum

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	56	88,9	98,2	98,2
Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	1	1,6	1,8	100,0
Gesamt	57	90,5	100,0	
Fehlend System	6	9,5		
Gesamt	63	100,0		

Tabelle 101: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	48
	Fehlend	15

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsgesprächen z.B. Schulhof, Elternsprechtag, Schullaufbahnberatung	34	54,0	70,8	70,8
In keiner (speziellen) Situation	2	3,2	4,2	75,0
Immer	5	7,9	10,4	85,4
Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengruppe	6	9,5	12,5	97,9
Aufgrund meines Statuses als Referendar/in	1	1,6	2,1	100,0
Gesamt	48	76,2	100,0	
Fehlend -99	15	23,8		
Gesamt	63	100,0		

Tabelle 102: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Expertentum

N	Gültig	87
	Fehlend	9

"Ich habe das Gefühl, dass mich "dt." Eltern m. SuS als Lehrperson akzeptieren!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	33	34,4	37,9	37,9
	Stimme zu	31	32,3	35,6	73,6
	Stimme teilweise zu	14	14,6	16,1	89,7
	Stimme nicht zu	6	6,3	6,9	96,6
	Stimme gar nicht zu	3	3,1	3,4	100,0
	Gesamt	87	90,6	100,0	
	Fehlend	-99	9	9,4	
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 103: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern (kumuliert)

AusElt1kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	78	81,3	89,7	89,7
	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	9	9,4	10,3	100,0
	Gesamt	87	90,6	100,0	
Fehlend	System	9	9,4		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 104: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „deutschstämmige“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	68
	Fehlend	28

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsge- sprächen z.B. Schulhof, Elternsprecha- ng, Schullaufbahn- beratung	52	54,2	76,5	76,5
	Eltern haben sich über mich beschwert z.B. bei meinen KollegInnen und/oder Vorgesetzten	1	1,0	1,5	77,9
	In keiner (speziellen) Situation	1	1,0	1,5	79,4
	Wenn ich den SchülerInnen helfen kann	2	2,1	2,9	82,4
	Immer	3	3,1	4,4	86,8
	Bei einer sonstigen Situation	1	1,0	1,5	88,2
	Im Unterricht	1	1,0	1,5	89,7
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengrup- pe	5	5,2	7,4	97,1
	Eltern trau(t)en mir weniger zu als anderen Lehrkräften	1	1,0	1,5	98,5
	Ich erfahre keine Diskriminierun- g	1	1,0	1,5	100,0
	Gesamt	68	70,8	100,0	
Fehlend	-99	28	29,2		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 105: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	142
	Fehlend	17

"Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern m. "allochth."SuS als Lp. akzeptieren!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	101	63,5	71,1	71,1
	Stimme zu	29	18,2	20,4	91,5
	Stimme teilweise zu	9	5,7	6,3	97,9
	Stimme nicht zu	3	1,9	2,1	100,0
	Gesamt	142	89,3	100,0	
Fehlend	-99	17	10,7		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 106: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)

AusEit3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	139	87,4	97,9	97,9
	Stimme nicht zu	3	1,9	2,1	100,0
	Gesamt	142	89,3	100,0	
	Fehlend	System	17	10,7	
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 107: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit und ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	109
	Fehlend	50

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsge- sprächen z.B. Schulhof, Elternsprechta- g, Schullaufbahn beratung	72	45,3	66,1	66,1
	In keiner (speziellen) Situation	2	1,3	1,8	67,9
	Stärkeres Vertrauensgef- ühl aufgrund meines Migrationshinter- grundes, Stolz, Solidaritätsgef- ühl	12	7,5	11,0	78,9
	Wenn ich den SchülerInnen helfen kann	1	,6	,9	79,8
	Bei mindestens zwei der o.g. Situationen	2	1,3	1,8	81,7
	Immer	11	6,9	10,1	91,7
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengrup- pe	8	5,0	7,3	99,1
	Aufgrund meines Statuses als Referendar/in	1	,6	,9	100,0
	Gesamt	109	68,6	100,0	
Fehlend	-99	50	31,4		
Gesamt		159	100,0		

Tabelle 108: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	56
	Fehlend	7

"Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern m. "allochth."SuS als Lp. akzeptieren!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	45	71,4	80,4	80,4
	Stimme zu	8	12,7	14,3	94,6
	Stimme teilweise zu	3	4,8	5,4	100,0
	Gesamt	56	88,9	100,0	
Fehlend	-99	7	11,1		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 109: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)

AusElt3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	56	88,9	100,0	100,0
Fehlend	System	7	11,1		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 110: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte ohne Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	48
	Fehlend	15

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsge- sprächen z.B. Schulhof, Elternsprecha- g. Schullaufbahn beratung	30	47,6	62,5	62,5
	In keiner (speziellen) Situation	2	3,2	4,2	66,7
	Stärkeres Vertrauensgef- ühl aufgrund meines Migrationshinter- grundes, Stolz, Solidaritätsgef- ühl	7	11,1	14,6	81,3
	Immer	5	7,9	10,4	91,7
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengrup- pe	3	4,8	6,3	97,9
	Aufgrund meines Status als Referendar/in	1	1,6	2,1	100,0
	Gesamt	48	76,2	100,0	
Fehlend	-99	15	23,8		
Gesamt		63	100,0		

Tabelle 111: Akzeptanz der Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	86
	Fehlend	10

"Ich habe das Gefühl, dass mich die Eltern m. "allochth." SuS als Lp. akzeptieren!"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu	56	58,3	65,1	65,1
	Stimme zu	21	21,9	24,4	89,5
	Stimme teilweise zu	6	6,3	7,0	96,5
	Stimme nicht zu	3	3,1	3,5	100,0
	Gesamt	86	89,6	100,0	
Fehlend	-99	10	10,4		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 112: Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern (kumuliert)

AusElt3kum

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme voll zu, Stimme zu, Stimme teilweise zu	83	86,5	96,5	96,5
	Stimme nicht zu	3	3,1	3,5	100,0
	Gesamt	86	89,6	100,0	
Fehlend	System	10	10,4		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 113: Freie Antwortformulierung bezüglich der Akzeptanz der (angehenden) Lehrkräfte mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen durch „allochthone“ Eltern

Statistiken

Expertentum

N	Gültig	61
	Fehlend	35

"In welchen Situationen tritt dieses Gefühl am stärksten auf?"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bei Gesprächen bzw. Beratungs- und Bewertungsge- sprächen z.B. Schulhof, Elternsprecha- ng, Schullaufbahn- beratung	42	43,8	68,9	68,9
	Stärkeres Vertrauensgef- ühl aufgrund meines Migrationshinter- grundes, Stolz, Solidaritätsgef- ühl	5	5,2	8,2	77,0
	Wenn ich den SchülerInnen helfen kann	1	1,0	1,6	78,7
	Bei mindestens zwei der o.g. Situationen	2	2,1	3,3	82,0
	Immer	6	6,3	9,8	91,8
	Bisher hatte ich wenig/keinen Kontakt zu dieser Personengrup- pe	5	5,2	8,2	100,0
	Gesamt	61	63,5	100,0	
Fehlend	-99	35	36,5		
Gesamt		96	100,0		

Tabelle 114: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geschlecht

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Was ist Ihr Geschlecht?	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Was

			Was ist Ihr Geschlecht?		Gesamt
			männlich	weiblich	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	31	65	96
		Erwartete Anzahl	30,8	65,2	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	32,3%	67,7%	100,0%
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	60,8%	60,2%	60,4%
		% der Gesamtzahl	19,5%	40,9%	60,4%
		Residuen	,2	-,2	
	nein	Anzahl	20	43	63
		Erwartete Anzahl	20,2	42,8	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	31,7%	68,3%	100,0%
		% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	39,2%	39,8%	39,6%
		% der Gesamtzahl	12,6%	27,0%	39,6%
		Residuen	-,2	,2	
Gesamt	Anzahl	51	108	159	
	Erwartete Anzahl	51,0	108,0	159,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	32,1%	67,9%	100,0%	
	% innerhalb von Was ist Ihr Geschlecht?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	32,1%	67,9%	100,0%	
	Residuen				

Tabelle 115: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geschlecht (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,005 ^a	1	,943	1,000	,542	
Kontinuitätskorrektur ^b	0,000	1	1,000			
Likelihood-Quotient	,005	1	,943	1,000	,542	
Exakter Test nach Fisher				1,000	,542	
Zusammenhang linear-mit-linear	,005 ^d	1	,943	1,000	,542	,138
Anzahl der gültigen Fälle	159					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 20,21.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist ,072.

Tabelle 116: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	157	98,7%	2	1,3%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * In welchem Zeitraum sind Sie geboren? Kreuztabelle

		In welchem Zeitraum sind Sie geboren?						Gesamt	
		von 1930 bis 1939	von 1940 bis 1949	von 1950 bis 1959	von 1960 bis 1969	von 1970 bis 1979	von 1980 bis 1989		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	0	1	4	15	41	34	95
		Erwartete Anzahl	,6	,6	3,0	12,1	36,9	41,8	95,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	1,1%	4,2%	15,8%	43,2%	35,8%	100,0%
		% innerhalb von In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	0,0%	100,0%	80,0%	75,0%	67,2%	49,3%	60,5%
		% der Gesamtzahl	0,0%	,6%	2,5%	9,6%	26,1%	21,7%	60,5%
		Residuen	-,6	,4	1,0	2,9	4,1	-7,8	
	nein	Anzahl	1	0	1	5	20	35	62
		Erwartete Anzahl	,4	,4	2,0	7,9	24,1	27,2	62,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	1,6%	0,0%	1,6%	8,1%	32,3%	56,5%	100,0%
		% innerhalb von In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	100,0%	0,0%	20,0%	25,0%	32,8%	50,7%	39,5%
	% der Gesamtzahl	,6%	0,0%	,6%	3,2%	12,7%	22,3%	39,5%	
	Residuen	,6	-,4	-1,0	-2,9	-4,1	7,8		
Gesamt	Anzahl	1	1	5	20	61	69	157	
	Erwartete Anzahl	1,0	1,0	5,0	20,0	61,0	69,0	157,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	,6%	,6%	3,2%	12,7%	38,9%	43,9%	100,0%	
	% innerhalb von In welchem Zeitraum sind Sie geboren?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	,6%	,6%	3,2%	12,7%	38,9%	43,9%	100,0%	

Tabelle 117: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	9,529 ^a	5	,090	,055 ^b	,049	,061			
Likelihood-Quotient	10,338	5	,066	,070 ^b	,064	,077			
Exakter Test nach Fisher	9,066			,061 ^b	,055	,067			
Zusammenhang linear-linear	4,212 ^c	1	,040	,046 ^b	,041	,052	,024 ^b	,020	,028
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 113410539.

c. Die standardisierte Statistik ist 2,052.

Tabelle 118: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *					
			Zrkum		Gesamt
			Von 1930 bis 1969	Von 1970 bis 1989	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	20	75	95
		Erwartete Anzahl	16,3	78,7	95,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	21,1%	78,9%	100,0%
		% innerhalb von Zrkum	74,1%	57,7%	60,5%
		% der Gesamtzahl	12,7%	47,8%	60,5%
	nein	Residuen	3,7	-3,7	
		Anzahl	7	55	62
		Erwartete Anzahl	10,7	51,3	62,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	11,3%	88,7%	100,0%
		% innerhalb von Zrkum	25,9%	42,3%	39,5%
Gesamt	% der Gesamtzahl	4,5%	35,0%	39,5%	
	Residuen	-3,7	3,7		
	Anzahl	27	130	157	
	Erwartete Anzahl	27,0	130,0	157,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	17,2%	82,8%	100,0%	
	% innerhalb von Zrkum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	17,2%	82,8%	100,0%	

Tabelle 119: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Alter (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	2,511 ^a	1	,113	,133	,084	
Kontinuitätskorrektur ^b	1,872	1	,171			
Likelihood-Quotient	2,628	1	,105	,133	,084	
Exakter Test nach Fisher				,133	,084	
Zusammenhang linear-mit-linear	2,495 ^d	1	,114	,133	,084	,051
Anzahl der gültigen Fälle	157					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,66.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,579.

Tabelle 120: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten	153	96,2%	6	3,8%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten Kreuztabelle

Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten

		Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten														Gesamt		
		Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Berufskolleg	Förderschule	Gymnasium	Sekundarschule	Grund-, Haupt- und Realschule "GHR"	Stadteilschule	Abendgymnasium	Mittelschule	Wirtschaftsschule				
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	10	5	6	16	21	1	21	2	6	2	0	1	1	1	92	
		Erwartete Anzahl	11,4	7,8	4,8	16,8	16,2	1,8	24,7	1,2	4,2	1,2	,6	,6	,6	,6	92,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	10,9%	5,4%	6,5%	17,4%	22,8%	1,1%	22,8%	2,2%	6,5%	2,2%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	100,0%	
		% innerhalb von Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten	52,6%	38,5%	75,0%	57,1%	77,8%	33,3%	51,2%	100,0%	85,7%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	60,1%	
		% der Gesamtzahl	6,5%	3,3%	3,9%	10,5%	13,7%	,7%	13,7%	1,3%	3,9%	1,3%	0,0%	,7%	,7%	,7%	60,1%	
		Residuen	-1,4	-2,8	1,2	-,8	4,8	-,8	-3,7	,8	1,8	,8	-,6	,4	,4	,4	,4	
	nein	Anzahl	9	8	2	12	6	2	20	0	1	0	1	0	0	0	61	
			Erwartete Anzahl	7,6	5,2	3,2	11,2	10,8	1,2	16,3	,8	2,8	,8	,4	,4	,4	,4	61,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	14,8%	13,1%	3,3%	19,7%	9,8%	3,3%	32,8%	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
			% innerhalb von Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten	47,4%	61,5%	25,0%	42,9%	22,2%	66,7%	48,8%	0,0%	14,3%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	39,9%
			% der Gesamtzahl	5,9%	5,2%	1,3%	7,8%	3,9%	1,3%	13,1%	0,0%	,7%	0,0%	,7%	0,0%	0,0%	0,0%	39,9%
			Residuen	1,4	2,8	-1,2	,8	-4,8	,8	3,7	-,8	-1,8	-,8	,6	-,4	-,4	-,4	-,4
Gesamt		Anzahl	19	13	8	28	27	3	41	2	7	2	1	1	1	1	153	
			Erwartete Anzahl	19,0	13,0	8,0	28,0	27,0	3,0	41,0	2,0	7,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	153,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	12,4%	8,5%	5,2%	18,3%	17,6%	2,0%	26,8%	1,3%	4,6%	1,3%	,7%	,7%	,7%	,7%	100,0%
			% innerhalb von Schreiben Sie bitte auf, an welcher Schulform Sie unterrichten	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% der Gesamtzahl	12,4%	8,5%	5,2%	18,3%	17,6%	2,0%	26,8%	1,3%	4,6%	1,3%	,7%	,7%	,7%	,7%	100,0%

Tabelle 121: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	16,996 ^a	12	,150	,113 ^b	,104	,121			
Likelihood-Quotient	19,949	12	,068	,116 ^b	,107	,124			
Exakter Test nach Fisher	15,853			,129 ^b	,120	,137			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,768 ^c	1	,184	,198 ^b	,188	,208	,098 ^b	,091	,106
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 16 Zellen (61,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,40.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 84799795.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,330.

Tabelle 122: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Sformkum Kreuztabelle

			Sformkum				Gesamt
			Gymnasium	Gesamtschule	Berufskolleg	Sonstige	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	21	16	21	34	92
		Erwartete Anzahl	24,7	16,8	16,2	34,3	92,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	22,8%	17,4%	22,8%	37,0%	100,0%
		% innerhalb von Sformkum	51,2%	57,1%	77,8%	59,6%	60,1%
		% der Gesamtzahl	13,7%	10,5%	13,7%	22,2%	60,1%
	nein	Residuen	-3,7	-8	4,8	-3	
		Anzahl	20	12	6	23	61
		Erwartete Anzahl	16,3	11,2	10,8	22,7	61,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	32,8%	19,7%	9,8%	37,7%	100,0%
		% innerhalb von Sformkum	48,8%	42,9%	22,2%	40,4%	39,9%
Gesamt	% der Gesamtzahl	13,1%	7,8%	3,9%	15,0%	39,9%	
	Residuen	3,7	,8	-4,8	,3		
	Anzahl	41	28	27	57	153	
	Erwartete Anzahl	41,0	28,0	27,0	57,0	153,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	26,8%	18,3%	17,6%	37,3%	100,0%	
	% innerhalb von Sformkum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	26,8%	18,3%	17,6%	37,3%	100,0%	

Tabelle 123: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulform (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	4,975 ^a	3	,174	,178 ^b	,168	,187			
Likelihood-Quotient	5,235	3	,155	,163 ^b	,154	,173			
Exakter Test nach Fisher	5,040			,167 ^b	,158	,177			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,113 ^c	1	,292	,314 ^b	,302	,325	,161 ^b	,152	,171
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,76.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 1771073678.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,055.

Tabelle 124: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?	155	97,5%	4	2,5%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie viele Jahre						
			Lehrkraft?			Gesamt
			1 bis unter 3 Jahre	3 bis unter 7 Jahre	Mehr als 7 Jahre	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	39	26	30	95
		Erwartete Anzahl	41,7	28,2	25,1	95,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	41,1%	27,4%	31,6%	100,0%
		% innerhalb von Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?	57,4%	56,5%	73,2%	61,3%
		% der Gesamtzahl Residuen	25,2%	16,8%	19,4%	61,3%
			-2,7	-2,2	4,9	
	nein	Anzahl	29	20	11	60
		Erwartete Anzahl	26,3	17,8	15,9	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	48,3%	33,3%	18,3%	100,0%
		% innerhalb von Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?	42,6%	43,5%	26,8%	38,7%
		% der Gesamtzahl Residuen	18,7%	12,9%	7,1%	38,7%
			2,7	2,2	-4,9	
Gesamt	Anzahl	68	46	41	155	
	Erwartete Anzahl	68,0	46,0	41,0	155,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	43,9%	29,7%	26,5%	100,0%	
	% innerhalb von Wie viele Jahre arbeiten Sie gegenwärtig als Lehrkraft?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	43,9%	29,7%	26,5%	100,0%	

Tabelle 125: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			Arbertkum		Gesamt
			1 bis unter 7 Jahre	Mehr als 7 Jahre	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	65	30	95
		Erwartete Anzahl	69,9	25,1	95,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	68,4%	31,6%	100,0%
		% innerhalb von Arbertkum	57,0%	73,2%	61,3%
		% der Gesamtzahl Residuen	41,9%	19,4%	61,3%
	nein	Anzahl	49	11	60
		Erwartete Anzahl	44,1	15,9	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	81,7%	18,3%	100,0%
		% innerhalb von Arbertkum	43,0%	26,8%	38,7%
		% der Gesamtzahl Residuen	31,6%	7,1%	38,7%
Gesamt	Anzahl	114	41	155	
	Erwartete Anzahl	114,0	41,0	155,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	73,5%	26,5%	100,0%	
	% innerhalb von Arbertkum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	73,5%	26,5%	100,0%	

Tabelle 126: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	3,324 ^a	2	,190	,200 ^b	,190	,210			
Likelihood-Quotient	3,440	2	,179	,200 ^b	,190	,210			
Exakter Test nach Fisher	3,348			,200 ^b	,190	,210			
Zusammenhang linear-mit-linear	2,288 ^c	1	,130	,138 ^b	,129	,147	,081 ^b	,073	,088
Anzahl der gültigen Fälle	155								

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,87.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 677935123.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,513.

Tabelle 127: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Berufserfahrung (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests ^c						
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	3,316 ^a	1	,069	,092	,050	
Kontinuitätskorrektur ^b	2,670	1	,102			
Likelihood-Quotient	3,432	1	,064	,092	,050	
Exakter Test nach Fisher				,092	,050	
Zusammenhang linear-mit-linear	3,295 ^d	1	,069	,092	,050	,029
Anzahl der gültigen Fälle	155					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 15,87.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -1,815.

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (1/10)

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten	158	99,4%	1	,6%	159	100,0%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (2/10)

		Deutsch	Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	Kunst	Mathematik	Türkisch	Biologie	Russisch	Deutsch und Englisch	Deutsch und Italienisch	Deutsch und Geschichte	Deutsch und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	Deutsch und Kunst	Deutsch und Spanisch	Deutsch und Türkisch
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	1 1,2	1 ,6	1 ,6	1 ,6	0 ,6	0 ,6	1 ,6	5 4,8	1 ,6	2 3,0	3 2,4	0 ,6	1 ,6	0 ,6
	nein	1 1,1%	1 1,1%	1 1,1%	1 1,1%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,1%	5 5,3%	1 1,1%	2 2,1%	3 3,2%	0 0,0%	1 1,1%	0 0,0%
	innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	62,5%	100,0%	40,0%	75,0%	0,0%	100,0%	0,0%
	Residuen Anzahl Erwartete Anzahl	-2 1	,4 0	,4 0	,4 0	-,6 1	-,6 1	,4 0	,2 3	,4 0	-1,0 3	,6 1	-,6 1	,4 0	-,6 1
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	4,8%	0,0%	4,8%	1,6%	1,6%	0,0%	1,6%
	Residuen Anzahl Erwartete Anzahl	-,2 2	-,4 1	-,4 1	-,4 1	,6 1	,6 1	-,4 1	-,2 8	-,4 1	1,0 5	-,6 4	,6 1	-,4 1	,6 1
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Residuen Anzahl Erwartete Anzahl	2 2,0	-,4 1,0	-,4 1,0	-,4 1,0	,6 1,0	,6 1,0	-,4 1,0	-,2 8,0	-,4 1,0	1,0 5,0	-,6 4,0	,6 1,0	-,4 1,0	,6 1,0
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	5,1%	,6%	3,2%	2,5%	,6%	,6%	,6%
Gesamt		2 2,0	-,4 1,0	-,4 1,0	-,4 1,0	,6 1,0	,6 1,0	-,4 1,0	-,2 8,0	-,4 1,0	1,0 5,0	-,6 4,0	,6 1,0	-,4 1,0	,6 1,0
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Residuen Anzahl Erwartete Anzahl	2 2,0	-,4 1,0	-,4 1,0	-,4 1,0	,6 1,0	,6 1,0	-,4 1,0	-,2 8,0	-,4 1,0	1,0 5,0	-,6 4,0	,6 1,0	-,4 1,0	,6 1,0
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? % innerhalb von Schreiben Sie auf, welche Fächer Sie unterrichten % der Gesamtzahl	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	5,1%	,6%	3,2%	2,5%	,6%	,6%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (3/10)

Deutsch und kath. o. ev. Religion	Deutsch und Sachunterricht	Deutsch und Russisch	Deutsch und Gealtlung/ Gestaltungstechnik	Deutsch und Sozialpädagogik	Englisch und Französisch	Englisch und Sport	Englisch und Geschichte	Englisch und Mathe	Englisch und Biologie	Englisch und Sachunterricht	Englisch und Informatik	Englisch und Textiles Gestalten	Englisch und Sozialpädagogik
0 1,2 0,0%	1 ,6 1,1%	2 1,8 2,1%	1 ,6 1,1%	1 ,6 1,1%	1 1,2 1,1%	0 ,6 0,0%	1 1,2 1,1%	1 1,2 1,1%	0 ,6 0,0%	1 ,6 1,1%	1 ,6 1,1%	2 1,2 2,1%	1 ,6 1,1%
0,0%	100,0%	66,7%	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
0,0%	,6%	1,3%	,6%	,6%	,6%	0,0%	,6%	,6%	0,0%	,6%	,6%	1,3%	,6%
-1,2 2 ,8 3,2%	,4 0 ,4 0,0%	,2 1 1,2 1,6%	,4 0 ,4 0,0%	,4 0 ,4 0,0%	-2 1 ,8 1,6%	-6 1 ,4 1,6%	-2 1 ,8 1,6%	-2 1 ,8 1,6%	-6 1 ,4 1,6%	,4 0 ,4 0,0%	,4 0 ,4 0,0%	,8 0 ,8 0,0%	,4 0 ,4 0,0%
100,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1,3%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1,2 2 2,0 1,3%	-4 1 1,0 ,6%	-2 3 3,0 1,9%	-4 1 1,0 ,6%	-4 1 1,0 ,6%	,2 2 2,0 1,3%	,6 1 1,0 ,6%	,2 2 2,0 1,3%	,2 2 2,0 1,3%	,6 1 1,0 ,6%	-4 1 1,0 ,6%	-4 1 1,0 ,6%	-8 2 2,0 1,3%	-4 1 1,0 ,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1,3%	,6%	1,9%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	1,3%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (4/10)

Englisch und Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre	Französische Geschichte	Französische Gestaltung/ Gestaltungstechnik	Französische Philosophie	Sport und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	Sport und Mathe	Geschichte und Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	Geschichte und Spanisch	Geschichte und Mathe	Geschichte und Philosophie	Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Mathe	Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Arbeitslehre	Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften und Technik/Metaltechnik	Mathe und Erdkunde
0,6	0,6	0,6	1,6	1,6	2,2	0,8	0,6	0,6	0,6	1,6	0,6	1,6	2,2
0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	2,1%
0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	1,3%
-1,4	-1,4	-1,4	,4	,4	,8	-1,8	-1,4	-1,4	-1,4	,4	-1,2	,4	,8
1,4	1,4	1,4	0,4	0,4	0,8	3,2	1,4	1,4	1,4	0,4	2,4	0,4	0,8
1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	,6%	,6%	,6%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%
1,0	1,0	1,0	-1,4	-1,4	-1,8	1,8	,6	,6	,6	-1,4	1,2	-1,4	-1,8
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (5/10)

Mathe und Türkisch	Mathe und kath. o. ev. Religion	Mathe und Physik	Mathe und Elektrotechnik	Türkisch und Förderunterricht	Chemie und Physik	Philosophie und Fachunterricht	Sachunterricht und DaF/DaZ	Deutsch, Englisch, Philosophie	Deutsch, Englisch, Mathe	Deutsch, Englisch, Erdkunde	Deutsch, Englisch, Musik	Deutsch, Sport, Geschichte	Deutsch, Sport, Mathe
1,6	0,6	3,2	1,6	0,6	0,2	1,6	1,6	2,2	1,6	0,6	1,6	1,6	1,6
1,1%	0,0%	3,2%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	2,1%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%
100,0%	0,0%	75,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	0,0%	1,9%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	1,3%	,6%	0,0%	,6%	,6%	,6%
,4 0 ,4	-,6 1 ,4	,6 1 1,6	,4 0 ,4	-,6 1 ,4	-1,2 2 ,8	,4 0 ,4	,4 0 ,4	,8 0 ,8	,4 0 ,4	-,6 1 ,4	,4 0 ,4	,4 0 ,4	,4 0 ,4
0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	1,6%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	100,0%	25,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	,6%	,6%	0,0%	,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%
-,4 1 1,0	,6 1 1,0	-,6 4 4,0	-,4 1 1,0	,6 1 1,0	1,2 2 2,0	-,4 1 1,0	-,4 1 1,0	-,8 2 2,0	-,4 1 1,0	,6 1 1,0	-,4 1 1,0	-,4 1 1,0	-,4 1 1,0
,6%	,6%	2,5%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	2,5%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (6/10)

Deutsch, Sport, Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache	Deutsch, Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sozialwissenschaften	Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sozial, Türkisch	Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sozial, Arbeitslehre	Deutsch, Kunst, Spanisch	Deutsch, Mathe, Sachunterricht	Deutsch, Mathe, DaF/DaZ	Deutsch, Türkisch, Islammkunde	Deutsch, Sachunterricht, DaF/DaZ	Deutsch, Ernährung- und Hauswirtschaftslehre, DaF/DaZ	Englisch, Geschichte, Bilingual	Englisch, Mathe, Physik	Englisch, Erdkunde, Bilingual	Englisch, Philosophie, Musik
1,6	1,6	1,6	0,6	3,8	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	0,6	0,6	0,6	0,6
1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
,6%	,6%	,6%	0,0%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
,4	,4	,4	-,6	1,2	,4	,4	,4	,4	,4	-,6	-,6	-,2	-,6
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1
,4	,4	,4	,4	1,2	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,8	,4
0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	3,2%	1,6%
0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	1,3%	,6%
-,4	-,4	-,4	,6	-,2	-,4	-,4	-,4	-,4	-,4	,6	,6	1,2	,6
1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1
1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
,6%	,6%	,6%	,6%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (7/10)

Französische, Politik/Wirtschaft/Sow i, Spanisch	Französische, Spanisch, Soziologie	Sport, Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi	Sport, Türkisch, Islankunde	Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Biologie	Geschichte, Philosophie, Musik	Politik/Wirtschaft/Sowi, Spanisch, Philosophie	Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Informatik	Politik/Wirtschaft/Sowi, Biologie, Pädagogik	Politik/Wirtschaft/Sowi, Pädagogik, GL	Politik/Wirtschaft/Sowi, Handel/Ab satz/Marketing, Personal	Mathe, Physik, Informatik	Mathe, Physik, Bautechnik	Mathe, Informatik, Elektrotechnik
1,6	1,6	1,6	1,6	0,6	1,6	0,6	1,6	0,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%
,40,4	,40,4	,40,4	,40,4	-6,1	,40,4	-6,1	,40,4	-6,1	,40,4	,40,4	,40,4	,40,4	,40,4
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
-4,1	-4,1	-4,1	-4,1	,6,1	-4,1	,6,1	-4,1	,6,1	-4,1	-4,1	-4,1	-4,1	-4,1
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (8/10)

Türkisch, Islamskunde, DaF/DaZ	Türkisch, Handel/Ab satz/Marketing, Allg. Wirtschaftslehre	Physik, Informatik, Technik/M etaltechnik	Allg. Wirtschaftslehre, Controlling, Steuerlehre	Deutsch, Englisch, Mathe, Sachunterricht	Deutsch, Englisch, Mathe, Berufsorientierung	Deutsch, Sport, Mathe, Sachunterricht	Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Musik	Deutsch, Sowi, Pädagogik, Medien	Deutsch, Politik/Wirtschaft/Sowi, Arbeitslehre, GL	Deutsch, Kunst, Mathe, Sachunterricht	Deutsch, Kunst, Religion, Sachunterricht	Deutsch, Mathe, Türkisch, Informatik	Deutsch, Mathe, Religion, Sachunterricht
1,6	1,6	1,6	0,6	0,6	0,6	0,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	0,6
1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%
,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%
,40,4	,40,4	,40,4	,61,4	,61,4	,61,4	,61,4	,40,4	,40,4	,40,4	,40,4	,40,4	,40,4	,61,4
0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%
,41,1	,41,1	,41,1	,61,1	,61,1	,61,1	,61,1	,41,1	,41,1	,41,1	,41,1	,41,1	,41,1	,61,1
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (9/10)

Deutsch, Mathe, Philosophie, Biologie	Englisch, Spanisch, Mathe, Philosophie	Französisch, Mathematik, Erdkunde, Chemie	Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Islamkunde	Kunst, Mathe, Darstellen und Gestalten, Sprache	Physik, Gesundheit, Biologie, Biochemie	Deutsch, Englisch, Türkisch, Sachunterricht, Förderunterricht	Deutsch, Sport, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Philosophie	Deutsch, Geschichte, Politik, Mathe, Erdkunde	Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Kunst, Philosophie, Arbeitslehre	Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Islankunde, GL, Technik/Materialtechnik	Politik, Rechnungswesen, Bankbetriebslehre, BWL, VWL	Kunst, Mathe, Informatik, GL, Darstellen und Gestalten	Deutsch, Englisch, Sport, Mathe, Sachunterricht, DaF/DaZ
0,6	1,6	0,6	1,6	0,6	1,6	1,6	0,6	1,6	1,6	0,6	1,2	0,6	0,6
0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%
0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%
0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	,6%	0,0%	,6%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%
-6,1	,4	-6,1	,4	-6,1	,4	,4	-6,1	,4	,4	-6,1	-2,1	-6,1	-6,1
,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,4	,8	,4	,4
1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%
100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	100,0%	100,0%
,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%
,6	-4	,6	-4	,6	-4	-4	,6	-4	-4	,6	,2	,6	,6
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	,6%

Tabelle 128: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (10/10)

Deutsches, Englisch, Sport, Kunst, Mathe, Sachunterricht	Deutsches, Sport, Geschichte, Politik, Erdkunde, Religion	Deutsch, Geschichte, Politik, Kunst, Erdkunde, Ernährungs- und Hauswirtschaftslehre	Deutsch, Sport, Mathe, Religion, Musik, Sachunterricht	Deutsch, Englisch, Sport, Kunst, Mathe, Musik, Sachunterricht	Deutsch, Französisch, Geschichte, Sowi, Kunst, Erdkunde, Textiles Gestalten	Politik/Wirtschaft/Sowi, Logistik, Förderunterricht, BWL, Güterbewegung, Allg. Wirtschaftslehre, Wirt. Betriebslehre	Deutsch, Englisch, Geschichte, Politik/Wirtschaft/Sowi, Mathe, Chemie, Physik, Philosophie, Biologie	Alle	Gesamt
0,6	0,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,2	0,6	95,0
0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	100,0%
0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	50,0%	0,0%	60,1%
0,0%	0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	60,1%
-1,4	-1,4	,4	,4	,4	,4	,4	-2,8	-1,4	63,0
1,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	100,0%
100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	39,9%
,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	39,9%
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	158,0
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	158,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	100,0%

Tabelle 129: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Unterrichtsfach bzw. Unterrichtsfächer (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	123,623 ^a	120	,392	,281 ^b	,270	,293			
Likelihood-Quotient	165,741	120	,004	,279 ^b	,267	,290			
Exakter Test nach Fisher	114,754			,314 ^b	,302	,326			
Zusammenhang linear-linear	,043 ^c	1	,835	,838 ^b	,828	,847	,421 ^b	,408	,433
Anzahl der gültigen Fälle	158								

a. 242 Zellen (100,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,40.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist -,208.

Tabelle 130: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?	147	92,5%	12	7,5%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie viele Einwohner leben in Ihrem

			Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?				Gesamt
			mehr als 1.000 Einwohner und weniger als 10.000 Einwohner	mehr als 10.000 Einwohner und weniger als 100.000 Einwohner	mehr als 100.000 Einwohner und weniger als 1.000.000 Einwohner	mehr als 1.000.000 Einwohner	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	12	34	34	11	91
		Erwartete Anzahl	12,4	29,7	39,0	9,9	91,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	13,2%	37,4%	37,4%	12,1%	100,0%
		% innerhalb von Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?	60,0%	70,8%	54,0%	68,8%	61,9%
		% der Gesamtzahl	8,2%	23,1%	23,1%	7,5%	61,9%
		Residuen	-4	4,3	-5,0	1,1	
	nein	Anzahl	8	14	29	5	56
		Erwartete Anzahl	7,6	18,3	24,0	6,1	56,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	14,3%	25,0%	51,8%	8,9%	100,0%
		% innerhalb von Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?	40,0%	29,2%	46,0%	31,3%	38,1%
		% der Gesamtzahl	5,4%	9,5%	19,7%	3,4%	38,1%
		Residuen	,4	-4,3	5,0	-1,1	
Gesamt	Anzahl	20	48	63	16	147	
	Erwartete Anzahl	20,0	48,0	63,0	16,0	147,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	13,6%	32,7%	42,9%	10,9%	100,0%	
	% innerhalb von Wie viele Einwohner leben in Ihrem Schulstandort?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	13,6%	32,7%	42,9%	10,9%	100,0%	
	Residuen						

Tabelle 131: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	3,654 ^a	3	,301	,308 ^b	,296	,320			
Likelihood-Quotient	3,688	3	,297	,304 ^b	,292	,315			
Exakter Test nach Fisher	3,614			,303 ^b	,291	,315			
Zusammenhang linear-mit-linear	,228 ^c	1	,633	,699 ^b	,687	,711	,357 ^b	,345	,369
Anzahl der gültigen Fälle	147								

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,10.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 440131537.

c. Die standardisierte Statistik ist ,478.

Tabelle 132: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		Schulstkum		Gesamt		
		Weniger als 100.000 Einwohner	Mehr als 100.000 Einwohner			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	46	45	91	
		Erwartete Anzahl	42,1	48,9	91,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	50,5%	49,5%	100,0%	
		% innerhalb von Schulstkum	67,6%	57,0%	61,9%	
		% der Gesamtzahl	31,3%	30,6%	61,9%	
		Residuen	3,9	-3,9		
	nein	Anzahl	22	34	56	
			Erwartete Anzahl	25,9	30,1	56,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	39,3%	60,7%	100,0%
			% innerhalb von Schulstkum	32,4%	43,0%	38,1%
		% der Gesamtzahl	15,0%	23,1%	38,1%	
		Residuen	-3,9	3,9		
Gesamt	Anzahl	68	79	147		
		Erwartete Anzahl	68,0	79,0	147,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	46,3%	53,7%	100,0%	
		% innerhalb von Schulstkum	100,0%	100,0%	100,0%	
		% der Gesamtzahl	46,3%	53,7%	100,0%	
		Residuen				

Tabelle 133: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Schulstandortgröße (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	1,769 ^a	1	,183	,233	,123	
Kontinuitätskorrektur ^b	1,345	1	,246			
Likelihood-Quotient	1,779	1	,182	,233	,123	
Exakter Test nach Fisher				,233	,123	
Zusammenhang linear-mit-linear	1,757 ^d	1	,185	,233	,123	,057
Anzahl der gültigen Fälle	147					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 25,90.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,326.

Tabelle 134: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (1/4)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich	156	98,1%	3	1,9%	159	100,0%

Tabelle 134: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (2/4)

		Deutsch	Italienisch	Türkisch	Russisch	Polnisch	Spanisch	Koreanisch	Sonstige	Slowenisch	US- Amerikanisch	Kroatisch	Tschechisch	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	73	0	2	3	1	1	1	1	2	0	0	
		Erwartete Anzahl	66,5	,6	1,8	1,8	1,2	1,2	,6	,6	1,2	1,2	,6	,6
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	76,0%	0,0%	2,1%	3,1%	1,0%	1,0%	1,0%	1,0%	1,0%	2,1%	0,0%	0,0%
		% innerhalb von Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich	67,6%	0,0%	66,7%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%
		% der Gesamtzahl	46,8%	0,0%	1,3%	1,9%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	0,0%	0,0%
		Residuen	6,5	-,6	,2	1,2	-,2	-,2	,4	,4	-,2	,8	-,6	-,6
	nein	Anzahl	35	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
		Erwartete Anzahl	41,5	,4	1,2	1,2	,8	,8	,4	,4	,8	,8	,4	,4
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	58,3%	1,7%	1,7%	0,0%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%	1,7%
		% innerhalb von Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich	32,4%	100,0%	33,3%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	22,4%	,6%	,6%	0,0%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	,6%
		Residuen	-,6,5	,6	-,2	-,1,2	,2	,2	-,4	-,4	,2	-,8	,6	,6
Gesamt	Anzahl	108	1	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	
	Erwartete Anzahl	108,0	1,0	3,0	3,0	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	69,2%	,6%	1,9%	1,9%	1,3%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	1,3%	,6%	,6%	
	% innerhalb von Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie? Mehrfachnennung möglich	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	69,2%	,6%	1,9%	1,9%	1,3%	1,3%	,6%	,6%	1,3%	1,3%	,6%	,6%	
	Residuen													

Tabelle 134: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (3/4)

Portugiesisch	Irish	Togoisch	Deutsch/Marokkanisch	Deutsch/Italienisch	Deutsch/Türkisch	Deutsch/Russisch	Deutsch/Polnisch	Deutsch/Rumänisch	Deutsch/Tunesisch	Deutsch/Sonstige	Deutsch/Iranisch
0,6	0,6	1,6	0,6	2,5	5,4	0,6	1,8	1,2	1,6	0,6	2,8
0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,1%	5,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,1%
0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%	62,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	66,7%
0,0%	0,0%	,6%	0,0%	1,3%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	1,3%
-6,1	-6,1	,4	-6,1	-5,2	,1	-6,1	-1,8	-1,2	,4	-6,1	,2
,4	,4	,4	,4	1,5	3,1	,4	1,2	,8	,4	,4	1,2
1,7%	1,7%	0,0%	1,7%	3,3%	5,0%	1,7%	5,0%	3,3%	0,0%	1,7%	1,7%
100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	50,0%	37,5%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	33,3%
,6%	,6%	0,0%	,6%	1,3%	1,9%	,6%	1,9%	1,3%	0,0%	,6%	,6%
,6	,6	-4	,6	,5	-1	,6	1,8	1,2	-4	,6	-2
1,0	1,0	1,0	1,0	4,0	8,0	1,0	3,0	2,0	1,0	1,0	3,0
,6%	,6%	,6%	,6%	2,6%	5,1%	,6%	1,9%	1,3%	,6%	,6%	1,9%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	2,6%	5,1%	,6%	1,9%	1,3%	,6%	,6%	1,9%

Tabelle 134: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (4/4)

		Gesamt
Deutsch/Kroatisch	Deutsch/Portugiesisch	
0	0	96
,6	,6	96,0
0,0%	0,0%	100,0%
0,0%	0,0%	61,5%
0,0%	0,0%	61,5%
-,6	-,6	60
1	1	60,0
,4	,4	60,0
1,7%	1,7%	100,0%
100,0%	100,0%	38,5%
,6%	,6%	38,5%
,6	,6	156
1,0	1,0	156,0
,6%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	100,0%

Tabelle 135: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	31,930 ^a	25	,160	,057 ^b	,051	,063			
Likelihood-Quotient	39,734	25	,031	,096 ^b	,089	,104			
Exakter Test nach Fisher	30,310			,036 ^b	,031	,041			
Zusammenhang linear-linear	8,648 ^c	1	,003	,004 ^b	,002	,005	,003 ^b	,001	,004
Anzahl der gültigen Fälle	156								

a. 50 Zellen (96,2%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,38.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist 2,941.

Tabelle 136: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung und Staatsangehörigkeit (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * St1_1kum Kreuztabelle

			St1_1kum					Gesamt
			Deutsch	EU-Ausland	Nicht EU-Ausland	Doppelte Staatsbürgerschaft	Sonstige	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	73	2	10	10	1	96
		Erwartete	66,5	5,5	7,4	16,0	,6	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	76,0%	2,1%	10,4%	10,4%	1,0%	100,0%
		% innerhalb von St1_1kum	67,6%	22,2%	83,3%	38,5%	100,0%	61,5%
		% der Gesamtzahl	46,8%	1,3%	6,4%	6,4%	,6%	61,5%
		Residuen	6,5	-3,5	2,6	-6,0	,4	
		Anzahl	35	7	2	16	0	60
	nein	Erwartete	41,5	3,5	4,6	10,0	,4	60,0
		Anzahl	58,3%	11,7%	3,3%	26,7%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?						
		% innerhalb von St1_1kum	32,4%	77,8%	16,7%	61,5%	0,0%	38,5%
		% der Gesamtzahl	22,4%	4,5%	1,3%	10,3%	0,0%	38,5%
		Residuen	-6,5	3,5	-2,6	6,0	-,4	
		Anzahl	108	9	12	26	1	156
Gesamt	Erwartete	108,0	9,0	12,0	26,0	1,0	156,0	
	Anzahl	69,2%	5,8%	7,7%	16,7%	,6%	100,0%	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?							
	% innerhalb von St1_1kum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	69,2%	5,8%	7,7%	16,7%	,6%	100,0%	

Tabelle 137: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Staatsangehörigkeit (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	16,434 ^a	4	,002	,001 ^b	,000	,002			
Likelihood-Quotient	16,825	4	,002	,002 ^b	,001	,004			
Exakter Test nach Fisher	15,700			,001 ^b	,000	,002			
Zusammenhang linear-mit-linear	4,121 ^c	1	,042	,046 ^b	,040	,051	,028 ^b	,024	,032
Anzahl der gültigen Fälle	156								

a. 4 Zellen (40,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,38.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist 2,030.

Tabelle 138: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (1/4)

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * In welchem Staat sind Sie geboren?	154	96,9%	5	3,1%	159	100,0%

Tabelle 138: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (2/4)

		Deutschland	Türkei	Spanien	Iran	Marokko	Russland - ehemalige Sowjetunion	Polen	Rumänien	Palästina	Serbien	Aserbaidshan	Sonstiger Staat	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungs- erfahrungen gemacht?	Anzahl	39	20	0	3	2	9	2	1	1	1	1	3	
	Erwartete Anzahl	41,5	14,6	,6	2,4	1,2	7,3	5,5	3,1	,6	1,2	,6	2,4	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierung erfahrungen gemacht?	41,5%	21,3%	0,0%	3,2%	2,1%	9,6%	2,1%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	3,2%	
	% innerhalb von In welchem Staat sind Sie geboren?	57,4%	83,3%	0,0%	75,0%	100,0%	75,0%	22,2%	20,0%	100,0%	50,0%	100,0%	75,0%	
	% der Gesamtzahl Residuen	25,3%	13,0%	0,0%	1,9%	1,3%	5,8%	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,9%	
	Residuen	-2,5	5,4	-,6	,6	,8	1,7	-3,5	-2,1	,4	-,2	,4	,6	
	nein	Anzahl	29	4	1	1	0	3	7	4	0	1	0	1
		Erwartete Anzahl	26,5	9,4	,4	1,6	,8	4,7	3,5	1,9	,4	,8	,4	1,6
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierung erfahrungen gemacht?	48,3%	6,7%	1,7%	1,7%	0,0%	5,0%	11,7%	6,7%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%
		% innerhalb von In welchem Staat sind Sie geboren?	42,6%	16,7%	100,0%	25,0%	0,0%	25,0%	77,8%	80,0%	0,0%	50,0%	0,0%	25,0%
		% der Gesamtzahl Residuen	18,8%	2,6%	,6%	,6%	0,0%	1,9%	4,5%	2,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%
		Residuen	2,5	-5,4	,6	-,6	-,8	-1,7	3,5	2,1	-,4	-,2	-,4	-,6
Gesamt		Anzahl	68	24	1	4	2	12	9	5	1	2	1	4
		Erwartete Anzahl	68,0	24,0	1,0	4,0	2,0	12,0	9,0	5,0	1,0	2,0	1,0	4,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierung erfahrungen gemacht?	44,2%	15,6%	,6%	2,6%	1,3%	7,8%	5,8%	3,2%	,6%	1,3%	,6%	2,6%
		% innerhalb von In welchem Staat sind Sie geboren?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl Residuen	44,2%	15,6%	,6%	2,6%	1,3%	7,8%	5,8%	3,2%	,6%	1,3%	,6%	2,6%
		Residuen	2,5	-5,4	,6	-,6	-,8	-1,7	3,5	2,1	-,4	-,2	-,4	-,6

Tabelle 138: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (3/4)

Südkorea	Georgien	Ukraine	Slowenien	Niederlande	USA	Kassachstan	Kamerun	Afghanistan	Belgien	Tschechien	Sri Lanka
1	1	1	0	0	1	2	0	2	0	0	0
,6	,6	,6	,6	,6	,6	1,2	,6	1,2	,6	1,2	,6
1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	2,1%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%
100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
,6%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	1,3%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%
,4	,4	,4	-,6	-,6	,4	,8	-,6	,8	-,6	-,1,2	-,6
0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2	1
,4	,4	,4	,4	,4	,4	,8	,4	,8	,4	,8	,4
0,0%	0,0%	0,0%	1,7%	1,7%	0,0%	0,0%	1,7%	0,0%	1,7%	3,3%	1,7%
0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	1,3%	,6%
-,4	-,4	-,4	,6	,6	-,4	-,8	,6	-,8	,6	1,2	,6
1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%

Tabelle 138: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (4/4)

						Gesamt
Portugal	Togo	Pakistan	Weißrussland (Belarus)	Slowakei	Deutsche Demokratische Republik	
0	1	1	1	1	0	94
,6	,6	,6	,6	,6	,6	94,0
0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	100,0%
0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	61,0%
0,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	0,0%	61,0%
-,6	,4	,4	,4	,4	-,6	60
1	0	0	0	0	1	60,0
,4	,4	,4	,4	,4	,4	60,0
1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%	100,0%
100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	39,0%
,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,6%	39,0%
,6	-,4	-,4	-,4	-,4	,6	154
1	1	1	1	1	1	154,0
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	154,0
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%

Tabelle 139: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	42,269 ^a	29	,053	,005 ^b	,003	,007			
Likelihood-Quotient	51,697	29	,006	,010 ^b	,007	,012			
Exakter Test nach Fisher	39,159			,007 ^b	,005	,009			
Zusammenhang linear-mit-linear	,560 ^c	1	,454	,467 ^b	,454	,479	,228 ^b	,217	,239
Anzahl der gültigen Fälle	154								

a. 54 Zellen (90,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 303130861.

c. Die standardisierte Statistik ist ,749.

Tabelle 140: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Stakumuliert1 Kreuztabelle

			Stakumuliert1				Gesamt
			Deutschland	EU-Ausland	Nicht EU-Ausland	Sonstiger Staat	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	39	4	48	3	94
		Erwartete Anzahl	42,1	13,4	36,0	2,4	94,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	41,5%	4,3%	51,1%	3,2%	100,0%
		% innerhalb von Stakumuliert1	56,5%	18,2%	81,4%	75,0%	61,0%
		% der Gesamtzahl	25,3%	2,6%	31,2%	1,9%	61,0%
		Residuen	-3,1	-9,4	12,0	,6	
	nein	Anzahl	30	18	11	1	60
		Erwartete Anzahl	26,9	8,6	23,0	1,6	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	50,0%	30,0%	18,3%	1,7%	100,0%
		% innerhalb von Stakumuliert1	43,5%	81,8%	18,6%	25,0%	39,0%
	% der Gesamtzahl	19,5%	11,7%	7,1%	,6%	39,0%	
	Residuen	3,1	9,4	-12,0	-,6		
Gesamt	Anzahl	69	22	59	4	154	
	Erwartete Anzahl	69,0	22,0	59,0	4,0	154,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	44,8%	14,3%	38,3%	2,6%	100,0%	
	% innerhalb von Stakumuliert1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	44,8%	14,3%	38,3%	2,6%	100,0%	

Tabelle 141: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	28,152 ^a	3	,000	,000 ^b	0,000	,000			
Likelihood-Exakter Test nach Fisher	29,322 28,437	3	,000	,000 ^b	0,000	,000			
Zusammenhang linear-mit-linear	7,635 ^c	1	,006	,007 ^b	,005	,009	,004 ^b	,002	,006
Anzahl der gültigen Fälle	154								

a. 2 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,56.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 475497203.

c. Die standardisierte Statistik ist -2,763.

Tabelle 142: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert II)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		Stakumuliert1neu		Gesamt	
		Deutschland, EU-Ausland, Sonstiger Staat	Nicht EU-Ausland		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	46	48	94
		Erwartete	58,0	36,0	94,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	48,9%	51,1%	100,0%
		% innerhalb von	48,4%	81,4%	61,0%
		% der Gesamtzahl	29,9%	31,2%	61,0%
		Residuen	-12,0	12,0	
	nein	Anzahl	49	11	60
		Erwartete Anzahl	37,0	23,0	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	81,7%	18,3%	100,0%
		% innerhalb von Stakumuliert1neu	51,6%	18,6%	39,0%
Gesamt		% der Residuen	31,8%	7,1%	39,0%
		Residuen	12,0	-12,0	
		Anzahl	95	59	154
		Erwartete Anzahl	95,0	59,0	154,0
		% innerhalb von	61,7%	38,3%	100,0%
		% innerhalb von Stakumuliert1neu	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	61,7%	38,3%	100,0%

Tabelle 143: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Geburtsstaat (kumuliert II und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Signifikanz (2-	Signifikanz (2-	Signifikanz (1-	Wahrscheinlic
Chi-Quadrat	16,601 ^a	1	,000	,000	,000	
Kontinuitätskorrektur ^b	15,245	1	,000			
Likelihood-Quotient	17,557	1	,000	,000	,000	
Exakter Test				,000	,000	
Zusammenhang	16,493 ^d	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	154					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 22,99.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -4,061.

Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (1/5)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Was ist Ihre Muttersprache?	158	99,4%	1	,6%	159	100,0%

Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (2/5)

		Deutsch	Englisch	Türkisch	Kurdisch	Russisch	Italienisch	Polnisch	Arabisch	Spanisch	Serbisch	Koreanisch	Ungarisch		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	8	1	31	2	11	1	2	3	3	1	1	0	
		Erwartete Anzahl	9,0	1,2	27,1	1,8	7,8	1,8	4,8	2,4	2,4	1,2	,6	1,2	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	8,4%	1,1%	32,6%	2,1%	11,6%	1,1%	2,1%	3,2%	3,2%	1,1%	1,1%	0,0%	
		% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	53,3%	50,0%	68,9%	66,7%	84,6%	33,3%	25,0%	75,0%	75,0%	50,0%	100,0%	0,0%	
		% der Gesamtzahl	5,1%	,6%	19,6%	1,3%	7,0%	,6%	1,3%	1,9%	1,9%	,6%	,6%	0,0%	
		Residuen	-1,0	-2	3,9	,2	3,2	-,8	-2,8	,6	,6	-,2	,4	-1,2	
	nein	Anzahl	7	1	14	1	2	2	6	1	1	1	0	2	
			Erwartete Anzahl	6,0	,8	17,9	1,2	5,2	1,2	3,2	1,6	1,6	,8	,4	,8
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	11,1%	1,6%	22,2%	1,6%	3,2%	3,2%	9,5%	1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	3,2%
			% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	46,7%	50,0%	31,1%	33,3%	15,4%	66,7%	75,0%	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	4,4%	,6%	8,9%	,6%	1,3%	1,3%	3,8%	,6%	,6%	,6%	0,0%	1,3%	
		Residuen	1,0	,2	-3,9	-,2	-3,2	,8	2,8	-,6	-,6	,2	-,4	1,2	
Gesamt		Anzahl	15	2	45	3	13	3	8	4	4	2	1	2	
			Erwartete Anzahl	15,0	2,0	45,0	3,0	13,0	3,0	8,0	4,0	4,0	2,0	1,0	2,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	9,5%	1,3%	28,5%	1,9%	8,2%	1,9%	5,1%	2,5%	2,5%	1,3%	,6%	1,3%
			% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	9,5%	1,3%	28,5%	1,9%	8,2%	1,9%	5,1%	2,5%	2,5%	1,3%	,6%	1,3%	

Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (3/5)

Georgisch	Farsi	Türkmenisch	Slowenisch	Französisch	Dari	Tschechisch	Aramäisch	Mazedonisch	Tamilisch	Portugiesisch	Urdu
1,6	2,1	1,1	0,0	1,1	1,1	0,0	1,1	1,1	0,0	0,0	1,1
100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	50,0%	100,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
,6	1,3	,6	0,0	,6	,6	0,0	,6	,6	0,0	0,0	,6
,4	,8	,4	-,6	-,2	,4	-,6	-,2	-,2	-,6	-1,2	,4
0,4	0,8	0,4	1,4	1,8	0,4	1,4	1,8	1,8	1,4	2,8	0,4
0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%	3,2%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%	0,0%
0,0%	0,0%	0,0%	,6	,6	0,0	,6	,6	,6	,6	1,3	0,0
-,4	-,8	-,4	,6	,2	-,4	,6	,2	,2	,6	1,2	-,4
1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0
,6	1,3	,6	,6	1,3	,6	,6	1,3	1,3	,6	1,3	,6
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6	1,3	,6	,6	1,3	,6	,6	1,3	1,3	,6	1,3	,6

Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (4/5)

Kroatisch	Slowakisch	Serbo-Kroatisch	Deutsch/Englisch	Deutsch/Türkisch	Deutsch/Russisch	Deutsch/Italienisch	Deutsch/Polnisch	Deutsch/Arabisch	Deutsch/Rumänisch	Deutsch/Farsi	Deutsch/Griechisch
0,6	1,6	1,2	1,6	7,6	3,8	1,2	0,6	1,8	0,6	1,8	0,6
0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	7,4%	3,2%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	0,0%
0,0%	100,0%	50,0%	100,0%	63,6%	100,0%	50,0%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%
0,0%	,6%	,6%	,6%	4,4%	1,9%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%
-1,6	,4	-2,1	,4	,4	1,2	-2,1	-1,6	-1,8	-1,6	-1,8	-1,6
1,4	1,4	1,8	1,4	4,4	1,2	1,8	1,4	1,2	1,4	1,2	1,4
1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	6,3%	0,0%	1,6%	1,6%	3,2%	1,6%	3,2%	1,6%
100,0%	0,0%	50,0%	0,0%	36,4%	0,0%	50,0%	100,0%	66,7%	100,0%	66,7%	100,0%
,6%	0,0%	,6%	0,0%	2,5%	0,0%	,6%	,6%	1,3%	,6%	1,3%	,6%
,6	-1,4	,2	-1,4	-1,4	-1,2	,2	,6	,8	,6	,8	,6
1,1	1,1	2,2	1,1	11	3	2,2	1,1	3	1,1	3	1,1
1,0	1,0	2,0	1,0	11,0	3,0	2,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0
,6%	,6%	1,3%	,6%	7,0%	1,9%	1,3%	,6%	1,9%	,6%	1,9%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	1,3%	,6%	7,0%	1,9%	1,3%	,6%	1,9%	,6%	1,9%	,6%

Tabelle 144: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (5/5)

					Gesamt
Türkisch/Kurdisch	Russisch/russische Gebärdensprache	Russisch/Aserbaidschanisch	Italienisch/Kroatisch	Dari/Paschto	
4	0	1	0	1	95
3,0	,6	,6	,6	,6	95,0
4,2%	0,0%	1,1%	0,0%	1,1%	100,0%
80,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	60,1%
2,5%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	60,1%
1,0	-,6	,4	-,6	,4	
1	1	0	1	0	63
2,0	,4	,4	,4	,4	63,0
1,6%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	100,0%
20,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	39,9%
,6%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	39,9%
-1,0	,6	-,4	,6	-,4	
5	1	1	1	1	158
5,0	1,0	1,0	1,0	1,0	158,0
3,2%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
3,2%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%

Tabelle 145: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	42,952 ^a	40	,346	,294 ^b	,282	,305			
Likelihood-Quotient	52,716	40	,086	,447 ^b	,434	,460			
Exakter Test nach Fisher	41,891			,194 ^b	,183	,204			
Zusammenhang linear-linear	1,225 ^c	1	,268	,264 ^b	,253	,276	,134 ^b	,125	,143
Anzahl der gültigen Fälle	158								

a. 75 Zellen (91,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,40.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist 1,107.

Tabelle 146: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		Mu1neueste2222		Gesamt	
		Hoher Bildungswert	Niedriger Bildungswert		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	11	84	95
		Erwartete	12,0	83,0	95,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	11,6%	88,4%	100,0%
		% innerhalb	55,0%	60,9%	60,1%
		% der	7,0%	53,2%	60,1%
		Residuen	-1,0	1,0	
	nein	Anzahl	9	54	63
		Erwartete	8,0	55,0	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	14,3%	85,7%	100,0%
Gesamt		% innerhalb von Mu1neueste2222	45,0%	39,1%	39,9%
		% der Gesamtzahl	5,7%	34,2%	39,9%
		Residuen	1,0	-1,0	
		Anzahl	20	138	158
		Erwartete	20,0	138,0	158,0
		% innerhalb	12,7%	87,3%	100,0%
		% innerhalb von Mu1neueste2222	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	12,7%	87,3%	100,0%

Tabelle 147: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Muttersprache (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,251 ^a	1	,616	,632	,394	
Kontinuitätskorrektur ^b	,066	1	,797			
Likelihood-Quotient	,248	1	,618	,632	,394	
Exakter Test nach Fisher				,632	,394	
Zusammenhang Anzahl der gültigen Fälle	,249 ^d 158	1	,617	,632	,394	,168

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,97.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -,499.

Tabelle 148: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den am häufigsten genannten Muttersprachen und -kombinationen

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Mu1kumuliert3 Kreuztabelle

		Mu1kumuliert3							
		Türkisch, Kurdisch, Türkisch/Deutsch, Türkisch/Kurdisch	Russisch, Russische Gebärdensprache, Russisch/Deutsch, Russisch/Russische Gebärdenspr., Russisch/Aserbaid.	Polnisch/Polnisch/Deutsch	Arabisch, Arabisch/Deutsch	Deutsch, Deutsch/Englisch, Deutsch/Italienisch, Deutsch/Rumänisch, Deutsch/Farsi, Deutsch/Griechisch	Sonstige	Gesamt	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	44	15	2	4	11	20	96
		Erwartete Anzahl	38,6	10,9	5,4	4,2	13,9	22,9	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	45,8%	15,6%	2,1%	4,2%	11,5%	20,8%	100,0%
		% innerhalb von Mu1kumuliert3	68,8%	83,3%	22,2%	57,1%	47,8%	52,6%	60,4%
		% der Gesamtzahl	27,7%	9,4%	1,3%	2,5%	6,9%	12,6%	60,4%
		Residuen	5,4	4,1	-3,4	-,2	-2,9	-2,9	
		Anzahl	20	3	7	3	12	18	63
		Erwartete Anzahl	25,4	7,1	3,6	2,8	9,1	15,1	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	31,7%	4,8%	11,1%	4,8%	19,0%	28,6%	100,0%
		% innerhalb von Mu1kumuliert3	31,3%	16,7%	77,8%	42,9%	52,2%	47,4%	39,6%
	% der Gesamtzahl	12,6%	1,9%	4,4%	1,9%	7,5%	11,3%	39,6%	
Gesamt		Residuen	-5,4	-4,1	3,4	,2	2,9	2,9	
		Anzahl	64	18	9	7	23	38	159
		Erwartete Anzahl	64,0	18,0	9,0	7,0	23,0	38,0	159,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	40,3%	11,3%	5,7%	4,4%	14,5%	23,9%	100,0%
		% innerhalb von Mu1kumuliert3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	40,3%	11,3%	5,7%	4,4%	14,5%	23,9%	100,0%

Tabelle 149: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und den am häufigsten genannten Muttersprachen und –kombinationen (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	13,815 ^a	5	,017	,015 ^b	,011	,018			
Likelihood-Quotient	14,292	5	,014	,020 ^b	,016	,023			
Exakter Test nach Fisher	13,682			,015 ^b	,012	,018			
Zusammenhang linear-mit-linear	5,137 ^c	1	,023	,026 ^b	,021	,030	,013 ^b	,010	,015
Anzahl der gültigen Fälle	159								

a. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,77.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 442399356.

c. Die standardisierte Statistik ist 2,267.

Tabelle 150: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und türkischer, russischer und sonstigen Muttersprache(n) und –kombinationen

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			Kombinationen		Gesamt
			TK, DTK, TKK / RU, DRU, RURUG, RUA	Sonstige	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	57	39	96
		Erwartete Anzahl	47,7	48,3	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	59,4%	40,6%	100,0%
		% innerhalb von Mu1Türkisch undRussisch undKombinationen	72,2%	48,8%	60,4%
		% der Gesamtzahl Residuen	35,8%	24,5%	60,4%
		Residuen	9,3	-9,3	
	nein	Anzahl	22	41	63
		Erwartete Anzahl	31,3	31,7	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	34,9%	65,1%	100,0%
		% innerhalb von Mu1Türkisch undRussisch undKombinationen	27,8%	51,3%	39,6%
		% der Gesamtzahl Residuen	13,8%	25,8%	39,6%
		Residuen	-9,3	9,3	
Gesamt	Anzahl	79	80	159	
	Erwartete Anzahl	79,0	80,0	159,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	49,7%	50,3%	100,0%	
	% innerhalb von Mu1Türkisch undRussisch undKombinationen	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	49,7%	50,3%	100,0%	
	Gesamtzahl				

Tabelle 151: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und türkischer, russischer und sonstigen Muttersprache(n) und –kombinationen (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	9,099 ^a	1	,003	,003	,002	
Kontinuitätskorrektur ^b	8,147	1	,004			
Likelihood-Quotient	9,209	1	,002	,003	,002	
Exakter Test nach Fisher				,003	,002	
Zusammenhang linear-mit-linear	9,042 ^d	1	,003	,003	,002	,001
Anzahl der gültigen Fälle	159					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 31,30.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 3,007.

Tabelle 152: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Sprachkompetenz

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?

	Ja	Anzahl	Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?				Gesamt
			Sehr hoch	Hoch	Mittel	Eher niedrig	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	ja	Erwartete	51	42	2	1	96
		Anzahl	58,6	35,0	1,8	,6	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	53,1%	43,8%	2,1%	1,0%	100,0%
		% innerhalb von Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?	52,6%	72,4%	66,7%	100,0%	60,4%
		% der Gesamtzahl Residuen	32,1%	26,4%	1,3%	,6%	60,4%
	nein	Anzahl	46	16	1	0	63
		Erwartete	38,4	23,0	1,2	,4	63,0
		Anzahl	73,0%	25,4%	1,6%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	47,4%	27,6%	33,3%	0,0%	39,6%
		% innerhalb von Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?	28,9%	10,1%	,6%	0,0%	39,6%
Gesamt	Anzahl	97	58	3	1	159	
	Erwartete	97,0	58,0	3,0	1,0	159,0	
	Anzahl	61,0%	36,5%	1,9%	,6%	100,0%	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% innerhalb von Wie schätzen Sie Ihre deutsche Sprachkompetenz ein?	61,0%	36,5%	1,9%	,6%	100,0%	

Tabelle 153: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Sprachkompetenz (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	6,685 ^a	3	,083	,048 ^b	,042	,054			
Likelihood-Quotient	7,166	3	,067	,081 ^b	,074	,088			
Exakter Test nach Fisher	6,748			,039 ^b	,034	,044			
Zusammenhang linear-mit-linear	5,977 ^c	1	,014	,015 ^b	,012	,018	,009 ^b	,007	,012
Anzahl der gültigen Fälle	159								

a. 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,40.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 1507486128.

c. Die standardisierte Statistik ist -2,445.

Tabelle 154: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	158	99,4%	1	,6%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?						
			sprechen?			Gesamt
			Ja	Nein	kann ich nicht beurteilen	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	32	56	8	96
		Erwartete Anzahl	30,4	59,5	6,1	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	33,3%	58,3%	8,3%	100,0%
		% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	64,0%	57,1%	80,0%	60,8%
		% der Gesamtzahl	20,3%	35,4%	5,1%	60,8%
		Residuen	1,6	-3,5	1,9	
	nein	Anzahl	18	42	2	62
		Erwartete Anzahl	19,6	38,5	3,9	62,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	29,0%	67,7%	3,2%	100,0%
		% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	36,0%	42,9%	20,0%	39,2%
		% der Gesamtzahl	11,4%	26,6%	1,3%	39,2%
		Residuen	-1,6	3,5	-1,9	
Gesamt	Anzahl	50	98	10	158	
	Erwartete Anzahl	50,0	98,0	10,0	158,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	31,6%	62,0%	6,3%	100,0%	
	% innerhalb von Haben Sie einen Akzent, wenn Sie Deutsch sprechen?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	31,6%	62,0%	6,3%	100,0%	
	Residuen					

Tabelle 155: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	2,311 ^a	2	,315	,329 ^b	,317	,341			
Likelihood-Quotient	2,461	2	,292	,284 ^b	,273	,296			
Exakter Test nach Fisher	2,154			,341 ^b	,329	,354			
Zusammenhang linear-mit-linear	,008 ^c	1	,930	1,000 ^b	1,000	1,000	,532 ^b	,519	,545
Anzahl der gültigen Fälle	158								

a. 1 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,92.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 113410539.

c. Die standardisierte Statistik ist -,088.

Tabelle 156: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (spezifisch) (1/2)

		Deutsch	Englisch	Türkisch	Kurdisch	Russisch	Polnisch	Spanisch	Koreanisch	Ungarisch	Georgisch	Farsi	Französisch
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	1	1	3	1	9	2	2	1	0	1	1	0
	Erwartete Anzahl	,6	,6	3,2	,6	7,0	3,2	1,9	,6	1,3	,6	,6	,6
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	3,2%	3,2%	9,7%	3,2%	29,0%	6,5%	6,5%	3,2%	0,0%	3,2%	3,2%	0,0%
	% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	100,0%	100,0%	60,0%	100,0%	81,8%	40,0%	66,7%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%
	% der Gesamtzahl	2,0%	2,0%	6,1%	2,0%	18,4%	4,1%	4,1%	2,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%
	Residuen	,4	,4	-,2	,4	2,0	-1,2	,1	,4	-1,3	,4	,4	-,6
	nein	0	0	2	0	2	3	1	0	2	0	0	1
	Erwartete Anzahl	,4	,4	1,8	,4	4,0	1,8	1,1	,4	,7	,4	,4	,4
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	11,1%	16,7%	5,6%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	5,6%
	% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	0,0%	0,0%	40,0%	0,0%	18,2%	60,0%	33,3%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
% der Gesamtzahl	0,0%	0,0%	4,1%	0,0%	4,1%	6,1%	2,0%	0,0%	4,1%	0,0%	0,0%	2,0%	
Residuen	-,4	-,4	,2	-,4	-2,0	1,2	-,1	-,4	1,3	-,4	-,4	,6	
Gesamt	Anzahl	1	1	5	1	11	5	3	1	2	1	1	1
	Erwartete Anzahl	1,0	1,0	5,0	1,0	11,0	5,0	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	2,0%	2,0%	10,2%	2,0%	22,4%	10,2%	6,1%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	2,0%
	% innerhalb von Was ist Ihre Muttersprache ?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl	2,0%	2,0%	10,2%	2,0%	22,4%	10,2%	6,1%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	2,0%

Tabelle 156: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (spezifisch) (2/2)

														Gesamt
Tschechisch	Aramäisch	Tamilisch	Portugiesisch	Slowakisch	Serbo-Kroatisch	Deutsch/Türkisch	Deutsch/Russisch	Deutsch/Italienisch	Deutsch/Rumänisch	Türkisch/Kurdisch	Russisch/russische Gebärdensprache	Russisch/Aserbaidschanisch		
0	1	0	0	1	1	0	2	1	0	2	0	1	31	
,6	,6	,6	,6	,6	1,3	,6	1,3	,6	,6	1,3	,6	,6	31,0	
0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	3,2%	3,2%	0,0%	6,5%	3,2%	0,0%	6,5%	0,0%	3,2%	100,0%	
0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	63,3%	
0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%	4,1%	2,0%	0,0%	4,1%	0,0%	2,0%	63,3%	
-6	,4	-6	-6	,4	-3	-6	,7	,4	-6	,7	-6	,4	18	
1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	18	
,4	,4	,4	,4	,4	,7	,4	,7	,4	,4	,7	,4	,4	18,0	
5,6%	0,0%	5,6%	5,6%	0,0%	5,6%	5,6%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%	5,6%	0,0%	100,0%	
100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	36,7%	
2,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%	2,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	0,0%	36,7%	
,6	-4	,6	,6	-4	,3	,6	-7	-4	,6	-7	,6	-4	49	
1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	49	
1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	49,0	
2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	4,1%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	100,0%	
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	2,0%	4,1%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	4,1%	2,0%	2,0%	100,0%	

Tabelle 157: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Akzentsprachigkeit (spezifisch und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	26,612 ^a	24	,323	,254 ^b	,243	,266			
Likelihood-Quotient	33,955	24	,085	,285 ^b	,273	,296			
Exakter Test nach Fisher	24,665			,270 ^b	,258	,281			
Zusammenhang linear-mit-linear	,442 ^c	1	,506	,510 ^b	,497	,523	,253 ^b	,242	,265
Anzahl der gültigen Fälle	49								

a. 49 Zellen (98,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,37.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 1993510611.

c. Die standardisierte Statistik ist ,665.

Tabelle 158: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welche Religion haben Sie?	153	96,2%	6	3,8%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welche Religion haben Sie? Kreuztabelle

		Welche Religion haben Sie?														Gesamt	
		Römisch-Katholisch	Evangelisch	Russisch-Orthodox	Islamisch	Freikirchlich	Keine - Konfessionslos	Serbisch-Orthodox	Alevitisch	Buddhistisch	Jüdisch	Syrisch-Orthodox	Shivaismus	Christentum	Christlich Orthodox		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *	Ja	Anzahl	6	6	4	47	0	19	1	3	1	1	1	0	3	1	93
		Erwartete	12,2	8,5	3,0	40,1	,6	18,2	1,2	2,4	,6	1,2	1,2	,6	2,4	,6	93,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	6,5%	6,5%	4,3%	50,5%	0,0%	20,4%	1,1%	3,2%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	3,2%	1,1%	100,0%
		% innerhalb von Welche Religion haben Sie?	30,0%	42,9%	80,0%	71,2%	0,0%	63,3%	50,0%	75,0%	100,0%	50,0%	50,0%	0,0%	75,0%	100,0%	60,8%
		% der Gesamtzahl	3,9%	3,9%	2,6%	30,7%	0,0%	12,4%	,7%	2,0%	,7%	,7%	,7%	0,0%	2,0%	,7%	60,8%
		Residuen	-6,2	-2,5	1,0	6,9	-6	,8	-2	,6	4	-2	-2	-6	6	,4	
	nein	Anzahl	14	8	1	19	1	11	1	1	0	1	1	1	1	0	60
		Erwartete	7,8	5,5	2,0	25,9	,4	11,8	,8	1,6	,4	,8	,8	,4	1,6	,4	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	23,3%	13,3%	1,7%	31,7%	1,7%	18,3%	1,7%	1,7%	0,0%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Welche Religion haben Sie?	70,0%	57,1%	20,0%	28,8%	100,0%	36,7%	50,0%	25,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	25,0%	0,0%	39,2%
	% der Gesamtzahl	9,2%	5,2%	,7%	12,4%	,7%	7,2%	,7%	,7%	0,0%	,7%	,7%	,7%	,7%	0,0%	39,2%	
	Residuen	6,2	2,5	-1,0	-6,9	,6	-8	2	-6	-4	2	2	,6	-6	-4		
Gesamt	Anzahl	20	14	5	66	1	30	2	4	1	2	2	1	4	1	153	
	Erwartete	20,0	14,0	5,0	66,0	1,0	30,0	2,0	4,0	1,0	2,0	2,0	1,0	4,0	1,0	153,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	13,1%	9,2%	3,3%	43,1%	,7%	19,6%	1,3%	2,6%	,7%	1,3%	1,3%	,7%	2,6%	,7%	100,0%	
	% innerhalb von Welche Religion haben Sie?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	13,1%	9,2%	3,3%	43,1%	,7%	19,6%	1,3%	2,6%	,7%	1,3%	1,3%	,7%	2,6%	,7%	100,0%	

Tabelle 159: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	19,067 ^a	13	,121	,073 ^b	,066	,080			
Likelihood-Quotient	20,393	13	,086	,172 ^b	,162	,181			
Exakter Test nach Fisher	19,104			,044 ^b	,038	,049			
Zusammenhang linear-mit-linear	3,707 ^c	1	,054	,056 ^b	,050	,062	,028 ^b	,024	,032
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 20 Zellen (71,4%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 762367465.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,925.

Tabelle 160: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Relneueste1 Kreuztabelle

			Relneueste1				Gesamt
			Christentum	Islam	Sonstige Ko.	Konfessionslos	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	22	50	2	19	93
		Erwartete	29,8	42,5	2,4	18,2	93,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	23,7%	53,8%	2,2%	20,4%	100,0%
		% innerhalb von Relneueste1	44,9%	71,4%	50,0%	63,3%	60,8%
		% der Gesamtzahl	14,4%	32,7%	1,3%	12,4%	60,8%
		Residuen	-7,8	7,5	-,4	,8	
	nein	Anzahl	27	20	2	11	60
		Erwartete	19,2	27,5	1,6	11,8	60,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	45,0%	33,3%	3,3%	18,3%	100,0%
		% innerhalb von Relneueste1	55,1%	28,6%	50,0%	36,7%	39,2%
		% der Gesamtzahl	17,6%	13,1%	1,3%	7,2%	39,2%
		Residuen	7,8	-7,5	,4	-,8	
Gesamt	Anzahl	49	70	4	30	153	
	Erwartete	49,0	70,0	4,0	30,0	153,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	32,0%	45,8%	2,6%	19,6%	100,0%	
	% innerhalb von Relneueste1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	32,0%	45,8%	2,6%	19,6%	100,0%	
	Residuen						

Tabelle 161: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	8,792 ^a	3	,032	,029 ^b	,025	,034			
Likelihood-Quotient	8,779	3	,032	,045 ^b	,040	,050			
Exakter Test nach Fisher	8,841			,025 ^b	,021	,029			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,917 ^c	1	,166	,186 ^b	,176	,196	,094 ^b	,086	,101
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 2 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,57.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 726961337.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,385.

Tabelle 162: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ II)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		Relneueste1neueste			Gesamt
		Christentum, Sonstige Konfessionen, Konfessionslos	Islamisch		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	46	50	96
		Erwartete	53,7	42,3	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	47,9%	52,1%	100,0%
		% innerhalb	51,7%	71,4%	60,4%
		% der Gesamtzahl	28,9%	31,4%	60,4%
		Residuen	-7,7	7,7	
	nein	Anzahl	43	20	63
		Erwartete	35,3	27,7	63,0
		% innerhalb	68,3%	31,7%	100,0%
		% innerhalb	48,3%	28,6%	39,6%
	% der Gesamtzahl	27,0%	12,6%	39,6%	
	Residuen	7,7	-7,7		
Gesamt	Anzahl	89	70	159	
	Erwartete	89,0	70,0	159,0	
	Anzahl				
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	56,0%	44,0%	100,0%	
	% innerhalb von Relneueste1neueste	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	56,0%	44,0%	100,0%	

Tabelle 163: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und Konfession (kumulativ II und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,384 ^a	1	,012	,014	,009	
Kontinuitätskorrektur	5,586	1	,018			
Likelihood-Quotient	6,485	1	,011	,014	,009	
Exakter Test nach Fisher				,014	,009	
Zusammenhang linear-linear	6,344 ^d	1	,012	,014	,009	,005
Anzahl der gültigen Fälle	159					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 27,74.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -2,519.

Tabelle 164: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * "Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"	133	83,6%	26	16,4%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * "Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"

		"Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"					Gesamt		
		Stimme voll zu	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu	Stimme gar nicht zu			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	10	12	14	10	35	81	
		Erwartete Anzahl	7,9	9,1	15,8	12,2	35,9	81,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	12,3%	14,8%	17,3%	12,3%	43,2%	100,0%	
		% innerhalb von "Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"	76,9%	80,0%	53,8%	50,0%	59,3%	60,9%	
		% der Gesamtzahl Residuen	7,5%	9,0%	10,5%	7,5%	26,3%	60,9%	
		nein	Anzahl	2,1	2,9	-1,8	-2,2	-,9	52
		Erwartete Anzahl	3	3	12	10	24	52,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	5,1	5,9	10,2	7,8	23,1	52,0	
		% innerhalb von "Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"	5,8%	5,8%	23,1%	19,2%	46,2%	100,0%	
		% der Gesamtzahl Residuen	2,3%	2,3%	9,0%	7,5%	18,0%	39,1%	
Gesamt	Anzahl	-2,1	-2,9	1,8	2,2	,9	133		
	Erwartete Anzahl	13	15	26	20	59	133,0		
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	9,8%	11,3%	19,5%	15,0%	44,4%	100,0%		
	% innerhalb von "Ich befolge die Genuss- und Kleidungsvorschriften meiner Religion!"	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% der Gesamtzahl	9,8%	11,3%	19,5%	15,0%	44,4%	100,0%		

Tabelle 165: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	5,303 ^a	4	,258	,270 ^b	,259	,282			
Likelihood-Quotient	5,601	4	,231	,252 ^b	,240	,263			
Exakter Test nach Fisher	5,181			,277 ^b	,265	,288			
Zusammenhang linear-mit-linear	2,027 ^c	1	,155	,155 ^b	,146	,165	,086 ^b	,078	,093
Anzahl der gültigen Fälle	133								

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,08.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 251863758.

c. Die standardisierte Statistik ist 1,424.

Tabelle 166: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			AusRel2kum		Gesamt
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	36	45	81
		Erwartete Anzahl	32,9	48,1	81,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	44,4%	55,6%	100,0%
		% innerhalb von AusRel2kum	66,7%	57,0%	60,9%
		% der Gesamtzahl	27,1%	33,8%	60,9%
	nein	Residuen	3,1	-3,1	
		Anzahl	18	34	52
		Erwartete Anzahl	21,1	30,9	52,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	34,6%	65,4%	100,0%
		% innerhalb von AusRel2kum	33,3%	43,0%	39,1%
Gesamt	% der Gesamtzahl	13,5%	25,6%	39,1%	
	Residuen	-3,1	3,1		
	Anzahl	54	79	133	
	Erwartete Anzahl	54,0	79,0	133,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	40,6%	59,4%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	40,6%	59,4%	100,0%	

Tabelle 167: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	1,269 ^a	1	,260	,283	,172	
Kontinuitätskorrektur ^b	,894	1	,344			
Likelihood-Quotient	1,279	1	,258	,283	,172	
Exakter Test nach Fisher				,283	,172	
Zusammenhang linear-linear	1,259 ^d	1	,262	,283	,172	,077
Anzahl der gültigen Fälle	133					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 21,11.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,122.

Tabelle 168: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Muslime)

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * AusRel2kum	69	98,6%	1	1,4%	70	100,0%

Nur Muslime

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *						
		AusRel2kum			Gesamt	
		Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme zu, Stimme gar nicht zu			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	33	17	50	
		Erwartete Anzahl	30,4	19,6	50,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	66,0%	34,0%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	78,6%	63,0%	72,5%	
		% der Gesamtzahl	47,8%	24,6%	72,5%	
		Residuen	2,6	-2,6		
	nein	Anzahl	9	10	19	
		Erwartete Anzahl	11,6	7,4	19,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	47,4%	52,6%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	21,4%	37,0%	27,5%	
	% der Gesamtzahl	13,0%	14,5%	27,5%		
	Residuen	-2,6	2,6			
Gesamt	Anzahl	42	27	69		
	Erwartete Anzahl	42,0	27,0	69,0		
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	60,9%	39,1%	100,0%		
	% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	100,0%	100,0%		
	% der Gesamtzahl	60,9%	39,1%	100,0%		
		Residuen				

Tabelle 169: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Muslime und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	2,007 ^a	1	,157	,178	,127	
Kontinuitätskorrektur ^b	1,301	1	,254			
Likelihood-Quotient	1,977	1	,160	,178	,127	
Exakter Test nach Fisher				,178	,127	
Zusammenhang linear-linear	1,978 ^d	1	,160	,178	,127	,081
Anzahl der gültigen Fälle	69					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,43.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,406.

Tabelle 170: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Christen)

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * AusRel2kum	42	85,7%	7	14,3%	49	100,0%

nur Christen

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *						
		AusRel2kum			Gesamt	
		Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme zu, Stimme gar nicht zu			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	3	14	17	
		Erwartete Anzahl	4,5	12,5	17,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	17,6%	82,4%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	27,3%	45,2%	40,5%	
		% der Gesamtzahl Residuen	7,1%	33,3%	40,5%	
	nein	Anzahl	8	17	25	
		Erwartete Anzahl	6,5	18,5	25,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	32,0%	68,0%	100,0%	
		% innerhalb von AusRel2kum	72,7%	54,8%	59,5%	
		% der Gesamtzahl Residuen	19,0%	40,5%	59,5%	
Gesamt	Anzahl	11	31	42		
	Erwartete Anzahl	11,0	31,0	42,0		
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	26,2%	73,8%	100,0%		
	% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	100,0%	100,0%		
	% der Gesamtzahl	26,2%	73,8%	100,0%		
	Residuen	1,5	-1,5			

Tabelle 171: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Christen und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	1,078 ^a	1	,299	,477	,251	
Kontinuitätskorrektur ^b	,464	1	,496			
Likelihood-Quotient	1,116	1	,291	,477	,251	
Exakter Test nach Fisher				,477	,251	
Zusammenhang linear-linear	1,053 ^d	1	,305	,477	,251	,172
Anzahl der gültigen Fälle	42					

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,45.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -1,026.

Tabelle 172: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Konfessionslose)

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * AusRel2kum	13	43,3%	17	56,7%	30	100,0%

nur konfessionslose

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		AusRel2kum		Gesamt		
		Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	0	9	9	
		Erwartete Anzahl	,7	8,3	9,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	100,0%	100,0%	
	nein		% innerhalb von AusRel2kum	0,0%	75,0%	69,2%
			% der Gesamtzahl	0,0%	69,2%	69,2%
			Residuen	-,7	,7	
			Anzahl	1	3	4
			Erwartete Anzahl	,3	3,7	4,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	25,0%	75,0%	100,0%
	Gesamt		% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	25,0%	30,8%
			% der Gesamtzahl	7,7%	23,1%	30,8%
			Residuen	,7	-,7	
		Anzahl	1	12	13	
		Erwartete Anzahl	1,0	12,0	13,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	7,7%	92,3%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel2kum	100,0%	100,0%	100,0%		
	% der Gesamtzahl	7,7%	92,3%	100,0%		

Tabelle 173: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religionsbezogenen Kleidungs- und Genussvorschriften (nur Konfessionslose und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^a

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	2,438 ^b	1	,118	,308	,308	
Kontinuitätskorrektur ^b	,188	1	,665			
Likelihood-Quotient	2,552	1	,110	,308	,308	
Exakter Test nach Fisher				,308	,308	
Zusammenhang linear-linear	2,250 ^d	1	,134	,308	,308	,308
Anzahl der gültigen Fälle	13					

a. 3 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,31.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -1,500.

Tabelle 174: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch

	Verarbeitete Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synagoge/Tempel/Cem Haus"	134	84,3%	25	15,7%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * "Ich besuche den Gottesdienst in der			Haus"					Gesamt
			Stimme voll zu	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu	Lehne völlig ab	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	10	7	22	22	20	81
		Erwartete Anzahl	7,9	8,5	19,3	24,8	20,6	81,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	12,3%	8,6%	27,2%	27,2%	24,7%	100,0%
		% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synagoge/Tempel/Cem Haus"	76,9%	50,0%	68,8%	53,7%	58,8%	60,4%
		% der Gesamtzahl	7,5%	5,2%	16,4%	16,4%	14,9%	60,4%
		Residuen	2,1	-1,5	2,7	-2,8	-6	
	nein	Anzahl	3	7	10	19	14	53
		Erwartete Anzahl	5,1	5,5	12,7	16,2	13,4	53,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	5,7%	13,2%	18,9%	35,8%	26,4%	100,0%
		% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synagoge/Tempel/Cem Haus"	23,1%	50,0%	31,3%	46,3%	41,2%	39,6%
		% der Gesamtzahl	2,2%	5,2%	7,5%	14,2%	10,4%	39,6%
		Residuen	-2,1	1,5	-2,7	2,8	,6	
Gesamt	Anzahl	13	14	32	41	34	134	
	Erwartete Anzahl	13,0	14,0	32,0	41,0	34,0	134,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	9,7%	10,4%	23,9%	30,6%	25,4%	100,0%	
	% innerhalb von "Ich besuche den Gottesdienst in der Moschee/Kirche/Synagoge/Tempel/Cem Haus"	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	9,7%	10,4%	23,9%	30,6%	25,4%	100,0%	
	Residuen							

Tabelle 175: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	3,866 ^a	4	,425	,429 ^b	,416	,442			
Likelihood-Quotient	3,978	4	,409	,423 ^b	,411	,436			
Exakter Test nach Fisher	3,808			,433 ^b	,420	,446			
Zusammenhang linear-mit-linear	,901 ^c	1	,343	,359 ^b	,347	,371	,197 ^b	,186	,207
Anzahl der gültigen Fälle	134								

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,14.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 1291153757.

c. Die standardisierte Statistik ist ,949.

Tabelle 176: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			AusRel3kum		Gesamt
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	39	42	81
		Erwartete Anzahl	35,7	45,3	81,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	48,1%	51,9%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	66,1%	56,0%	60,4%
		% der Gesamtzahl	29,1%	31,3%	60,4%
	nein	Residuen	3,3	-3,3	
		Anzahl	20	33	53
		Erwartete Anzahl	23,3	29,7	53,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	37,7%	62,3%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	33,9%	44,0%	39,6%
Gesamt	% der Gesamtzahl	14,9%	24,6%	39,6%	
	Residuen	-3,3	3,3		
	Anzahl	59	75	134	
	Erwartete Anzahl	59,0	75,0	134,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	44,0%	56,0%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	44,0%	56,0%	100,0%	

Tabelle 177: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	1,409 ^a	1	,235	,287	,156	
Kontinuitätskorrektur ^b	1,019	1	,313			
Likelihood-Quotient	1,418	1	,234	,287	,156	
Exakter Test nach Fisher				,287	,156	
Zusammenhang linear-mit-linear	1,399 ^d	1	,237	,287	,156	,071
Anzahl der gültigen Fälle	134					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 23,34.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,183.

Tabelle 178: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Muslime)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		AusRel3kum		Gesamt	nur Muslime
		Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	26	18	44
		Erwartete Anzahl	24,8	19,2	44,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	59,1%	40,9%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	74,3%	66,7%	71,0%
		% der Gesamtzahl	41,9%	29,0%	71,0%
		Residuen	1,2	-1,2	
	nein	Anzahl	9	9	18
		Erwartete Anzahl	10,2	7,8	18,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	50,0%	50,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	25,7%	33,3%	29,0%
	% der Gesamtzahl	14,5%	14,5%	29,0%	
	Residuen	-1,2	1,2		
Gesamt		Anzahl	35	27	62
		Erwartete Anzahl	35,0	27,0	62,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	56,5%	43,5%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	56,5%	43,5%	100,0%
		Residuen			

Tabelle 179: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Muslime und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,429 ^a	1	,512	,579	,353	
Kontinuitätskorrektur ^b	,139	1	,709			
Likelihood-Quotient	,428	1	,513	,579	,353	
Exakter Test nach Fisher				,579	,353	
Zusammenhang linear-mit-linear	,423 ^d	1	,516	,579	,353	,179
Anzahl der gültigen Fälle	62					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,84.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist ,650.

Tabelle 180: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Christen)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			AusRel3kum		Gesamt
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	9	11	20
		Erwartete Anzahl	8,7	11,3	20,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	45,0%	55,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	45,0%	42,3%	43,5%
		% der Gesamtzahl Residuen	19,6%	23,9%	43,5%
		Residuen	,3	-,3	
	nein	Anzahl	11	15	26
		Erwartete Anzahl	11,3	14,7	26,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	42,3%	57,7%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	55,0%	57,7%	56,5%
		% der Gesamtzahl Residuen	23,9%	32,6%	56,5%
		Residuen	-,3	,3	
Gesamt	Anzahl	20	26	46	
	Erwartete Anzahl	20,0	26,0	46,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	43,5%	56,5%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	43,5%	56,5%	100,0%	
	Gesamtzahl				

nur christen

Tabelle 181: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Christen und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,033 ^a	1	,855	1,000	,546	
Kontinuitätskorrektur ^b	0,000	1	1,000			
Likelihood-Quotient	,033	1	,855	1,000	,546	
Exakter Test nach Fisher				1,000	,546	
Zusammenhang linear-mit-linear	,033 ^d	1	,857	1,000	,546	,231
Anzahl der gültigen Fälle	46					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,70.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist ,181.

Tabelle 182: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur sonstige Konfessionen)
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			AusRel3kum		Gesamt
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	3	1	4
		Erwartete Anzahl	1,7	2,3	4,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	75,0%	25,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	25,0%	57,1%
		% der Gesamtzahl	42,9%	14,3%	57,1%
		Residuen	1,3	-1,3	
		Anzahl	0	3	3
	nein	Erwartete Anzahl	1,3	1,7	3,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	0,0%	75,0%	42,9%
		% der Gesamtzahl	0,0%	42,9%	42,9%
		Residuen	-1,3	1,3	
		Anzahl	3	4	7
		Erwartete Anzahl	3,0	4,0	7,0
Gesamt	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	42,9%	57,1%	100,0%	
	% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	42,9%	57,1%	100,0%	
	Anzahl	3	4	7	
	Erwartete Anzahl	3,0	4,0	7,0	

nur sonstige Konfessionen

Tabelle 183: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur sonstige Konfessionen und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	3,938 ^a	1	,047	,143	,114	
Kontinuitätskorrektur ^b	1,470	1	,225			
Likelihood-Quotient	5,062	1	,024	,143	,114	
Exakter Test nach Fisher				,143	,114	
Zusammenhang linear-mit-linear	3,375 ^d	1	,066	,143	,114	,114
Anzahl der gültigen Fälle	7					

a. 4 Zellen (100,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,29.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 1,837.

Tabelle 184: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Konfessionslose)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			AusRel3kum		Gesamt
			Stimme voll zu, Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	1	9	10
		Erwartete Anzahl	,7	9,3	10,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	10,0%	90,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	69,2%	71,4%
		% der Gesamtzahl Residuen	7,1%	64,3%	71,4%
		Anzahl	,3	-,3	4
		Erwartete Anzahl	0	4	4
	nein	Anzahl	,3	3,7	4,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von AusRel3kum	0,0%	30,8%	28,6%
		% der Gesamtzahl Residuen	0,0%	28,6%	28,6%
		Anzahl	-,3	,3	14
		Erwartete Anzahl	1,0	13,0	14,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	7,1%	92,9%	100,0%
Gesamt	% innerhalb von AusRel3kum	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	7,1%	92,9%	100,0%	

Tabelle 185: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Gottesdienstbesuch (nur Konfessionslose und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,431 ^a	1	,512	1,000	,714	
Kontinuitätskorrektur ^b	0,000	1	1,000			
Likelihood-Quotient	,703	1	,402	1,000	,714	
Exakter Test nach Fisher				1,000	,714	
Zusammenhang linear-linear	,400 ^d	1	,527	1,000	,714	,714
Anzahl der gültigen Fälle	14					

a. 3 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,29.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist ,632.

Tabelle 186: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Kopftuchtragen

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Tragen Sie ein Kopftuch?	102	94,4%	6	5,6%	108	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

	Ja	Anzahl	Tragen Sie ein Kopftuch?		Gesamt
			Ja	Nein	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	ja	8	55	63	63,0
		Erwartete	4,9	58,1	63,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	12,7%	87,3%	100,0%
		% innerhalb von Tragen Sie ein Kopftuch?	100,0%	58,5%	61,8%
		% der Gesamtzahl	7,8%	53,9%	61,8%
		Residuen	3,1	-3,1	
	nein	Anzahl	0	39	39
		Erwartete	3,1	35,9	39,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	0,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von Tragen Sie ein Kopftuch?	0,0%	41,5%	38,2%
		% der Gesamtzahl	0,0%	38,2%	38,2%
		Residuen	-3,1	3,1	
Gesamt		Anzahl	8	94	102
		Erwartete	8,0	94,0	102,0
		Anzahl			
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	7,8%	92,2%	100,0%
		% innerhalb von Tragen Sie ein Kopftuch?	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	7,8%	92,2%	100,0%

Tabelle 187: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem Kopftuchtragen (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	5,374 ^a	1	,020	,022	,018	
Kontinuitätskorrektur ^b	3,761	1	,052			
Likelihood-Quotient	8,127	1	,004	,022	,018	
Exakter Test nach Fisher				,022	,018	
Zusammenhang linear-mit-linear	5,321 ^d	1	,021	,022	,018	,018
Anzahl der gültigen Fälle	102					

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,06.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 2,307.

Tabelle 188: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?	157	98,7%	2	1,3%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus? Kreuztabelle

		Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?											Gesamt	
		Ungelernter Arbeiter	Facharbeiter	Angestellter	Selbständiger	Beamter	Sonstiger Beruf	Ungelernter Arbeiter/Selbständiger	Ungelernter Arbeiter/Sonstiger Beruf	Facharbeiter/Angestellter	Angestellter/Beamter	Angestellter/Sonstiger Beruf		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	26	21	18	12	8	9	1	1	0	0	0	96
		Erwartete Anzahl	24,5	23,8	19,0	10,4	6,1	8,6	1,2	,6	,6	,6	,6	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	27,1%	21,9%	18,8%	12,5%	8,3%	9,4%	1,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?	65,0%	53,8%	58,1%	70,6%	80,0%	64,3%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	61,1%
		% der Gesamtzahl	16,6%	13,4%	11,5%	7,6%	5,1%	5,7%	,6%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%	61,1%
		Residuen	1,5	-2,8	-1,0	1,6	1,9	,4	-2	,4	-6	-6	-6	
	nein	Anzahl	14	18	13	5	2	5	1	0	1	1	1	61
		Erwartete Anzahl	15,5	15,2	12,0	6,6	3,9	5,4	,8	,4	,4	,4	,4	61,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	23,0%	29,5%	21,3%	8,2%	3,3%	8,2%	1,6%	0,0%	1,6%	1,6%	1,6%	100,0%
		% innerhalb von Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?	35,0%	46,2%	41,9%	29,4%	20,0%	35,7%	50,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	38,9%
	% der Gesamtzahl	8,9%	11,5%	8,3%	3,2%	1,3%	3,2%	,6%	0,0%	,6%	,6%	,6%	38,9%	
	Residuen	-1,5	2,8	1,0	-1,6	-1,9	-4	,2	-4	,6	,6	,6		
Gesamt	Anzahl	40	39	31	17	10	14	2	1	1	1	1	157	
	Erwartete Anzahl	40,0	39,0	31,0	17,0	10,0	14,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	157,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	25,5%	24,8%	19,7%	10,8%	6,4%	8,9%	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%	
	% innerhalb von Welchen Beruf übt(e) Ihr Vater aus?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	25,5%	24,8%	19,7%	10,8%	6,4%	8,9%	1,3%	,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%	
	Residuen													

Tabelle 189: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	8,902 ^a	10	,541	,590 ^b	,577	,603			
Likelihood-Quotient	10,357	10	,410	,629 ^b	,617	,642			
Exakter Test nach Fisher	8,714			,567 ^b	,555	,580			
Zusammenhang linear-mit-linear	,202 ^c	1	,653	,679 ^b	,667	,691	,341 ^b	,328	,353
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 11 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist ,450.

Tabelle 190: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (kumuliert)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * BeVa1kum	157	98,7%	2	1,3%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * BeVa1kum Kreuztabelle

			BeVa1kum						Gesamt
			Ungeleiteter Arbeiter/Facharbeiter	Angestellter	Selbständiger	Beamter	Sonstiger Beruf	Mehrere Berufsgruppen	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	47	18	12	8	9	2	96
		Erwartete Anzahl	48,3	19,0	10,4	6,1	8,6	3,7	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	49,0%	18,8%	12,5%	8,3%	9,4%	2,1%	100,0%
		% innerhalb von BeVa1kum	59,5%	58,1%	70,6%	80,0%	64,3%	33,3%	61,1%
		% der Gesamtzahl	29,9%	11,5%	7,6%	5,1%	5,7%	1,3%	61,1%
		Residuen	-1,3	-1,0	1,6	1,9	,4	-1,7	
		Anzahl	32	13	5	2	5	4	61
	nein	Erwartete Anzahl	30,7	12,0	6,6	3,9	5,4	2,3	61,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	52,5%	21,3%	8,2%	3,3%	8,2%	6,6%	100,0%
		% innerhalb von BeVa1kum	40,5%	41,9%	29,4%	20,0%	35,7%	66,7%	38,9%
		% der Gesamtzahl	20,4%	8,3%	3,2%	1,3%	3,2%	2,5%	38,9%
		Residuen	1,3	1,0	-1,6	-1,9	-,4	1,7	
		Anzahl	79	31	17	10	14	6	157
		Erwartete Anzahl	79,0	31,0	17,0	10,0	14,0	6,0	157,0
Gesamt	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	50,3%	19,7%	10,8%	6,4%	8,9%	3,8%	100,0%	
	% innerhalb von BeVa1kum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	50,3%	19,7%	10,8%	6,4%	8,9%	3,8%	100,0%	
	Anzahl	79	31	17	10	14	6	157	
	Erwartete Anzahl	79,0	31,0	17,0	10,0	14,0	6,0	157,0	

Tabelle 191: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem väterlichen Beruf (kumuliert und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	4,361 ^a	5	,499	,512 ^b	,499	,525			
Likelihood-Quotient	4,470	5	,484	,513 ^b	,500	,526			
Exakter Test nach Fisher	4,159			,536 ^b	,523	,549			
Zusammenhang linear-mit-linear	,021 ^c	1	,886	,912 ^b	,904	,919	,462 ^b	,449	,475
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,33.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 957002199.

c. Die standardisierte Statistik ist -,144.

Tabelle 192: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?	157	98,7%	2	1,3%	159	100,0%

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus? Kreuztabelle

		Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?											Gesamt		
		Ungelernte Arbeiterin	Facharbeiterin	Angestellte	Selbständige	Beamtin	Sonstiger Beruf	Hausfrau	Ungelernte Arbeiterin/ Sonstiger Beruf	Angestellte/ Beamtin	Beamtin/ Sonstiger Beruf	Ungelernte Arbeiterin/ Facharbeiterin/ Sonstiger Beruf			
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	26	3	18	3	9	6	28	1	0	0	1	95	
		Erwartete Anzahl	22,4	5,4	26,0	3,0	6,1	6,1	23,0	1,2	,6	,6	,6	95,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	27,4%	3,2%	18,9%	3,2%	9,5%	6,3%	29,5%	1,1%	0,0%	0,0%	1,1%	100,0%	
		% innerhalb von Welchen Beruf übt(e) Ihre Mutter aus?	70,3%	33,3%	41,9%	60,0%	90,0%	60,0%	73,7%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	60,5%	
		% der Gesamtzahl	16,6%	1,9%	11,5%	1,9%	5,7%	3,8%	17,8%	,6%	0,0%	0,0%	,6%	60,5%	
		Residuen	3,6	-2,4	-8,0	,0	2,9	-,1	5,0	-,2	-,6	-,6	-,4		
	nein	Anzahl	11	6	25	2	1	4	10	1	1	1	0	62	
			Erwartete Anzahl	14,6	3,6	17,0	2,0	3,9	3,9	15,0	,8	,4	,4	,4	62,0
			% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	17,7%	9,7%	40,3%	3,2%	1,6%	6,5%	16,1%	1,6%	1,6%	1,6%	0,0%	100,0%
			% innerhalb ...	29,7%	66,7%	58,1%	40,0%	10,0%	40,0%	26,3%	50,0%	100,0%	100,0%	0,0%	39,5%
		% der ...	7,0%	3,8%	15,9%	1,3%	,6%	2,5%	6,4%	,6%	,6%	,6%	0,0%	39,5%	
	Residuen ...	-3,6	2,4	8,0	,0	-2,9	,1	-5,0	,2	,6	,6	-,4			
Gesamt	Anzahl	37	9	43	5	10	10	38	2	1	1	1	157		
		Erwartete Anzahl	37,0	9,0	43,0	5,0	10,0	10,0	38,0	2,0	1,0	1,0	1,0	157,0	
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	23,6%	5,7%	27,4%	3,2%	6,4%	6,4%	24,2%	1,3%	,6%	,6%	,6%	100,0%	
		% innerhalb ...	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% der ...	23,6%	5,7%	27,4%	3,2%	6,4%	6,4%	24,2%	1,3%	,6%	,6%	,6%	100,0%	

Tabelle193: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	20,726 ^a	10	,023	,009 ^b	,007	,012			
Likelihood-Quotient	22,437	10	,013	,016 ^b	,013	,019			
Exakter Test nach Fisher	20,570			,008 ^b	,005	,010			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,017 ^c	1	,313	,321 ^b	,309	,333	,167 ^b	,157	,176
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 13 Zellen (59,1%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,008.

Tabelle 194: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (kumuliert)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * BeMutter2kumuliert Kreuztabelle

		BeMutter2kumuliert				Gesamt	
		Ungelernte Arbeiterin	FA/A/S/SB/UA +SB/A+B/B+SB/UA+FAAn+SB	Beamtin	Hausfrau		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	26	32	9	28	95
		Erwartete Anzahl	22,4	43,6	6,1	23,0	95,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	27,4%	33,7%	9,5%	29,5%	100,0%
		% innerhalb von BeMutter2kumuliert	70,3%	44,4%	90,0%	73,7%	60,5%
		% der Gesamtzahl	16,6%	20,4%	5,7%	17,8%	60,5%
		Residuen	3,6	-11,6	2,9	5,0	
	nein	Anzahl	11	40	1	10	62
		Erwartete Anzahl	14,6	28,4	3,9	15,0	62,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	17,7%	64,5%	1,6%	16,1%	100,0%
		% innerhalb von BeMutter2kumuliert	29,7%	55,6%	10,0%	26,3%	39,5%
		% der Gesamtzahl	7,0%	25,5%	,6%	6,4%	39,5%
		Residuen	-3,6	11,6	-2,9	-5,0	
Gesamt	Anzahl	37	72	10	38	157	
	Erwartete Anzahl	37,0	72,0	10,0	38,0	157,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	23,6%	45,9%	6,4%	24,2%	100,0%	
	% innerhalb von BeMutter2kumuliert	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	23,6%	45,9%	6,4%	24,2%	100,0%	

Tabelle 195: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem mütterlichen Beruf (kumuliert und Signifikanztest)

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	15,651 ^a	3	,001	,001 ^b	,000	,002			
Likelihood-Quotient	16,401	3	,001	,001 ^b	,000	,002			
Exakter Test nach Fisher	15,317			,001 ^b	,000	,002			
Zusammenhang linear-mit-linear	1,979 ^c	1	,160	,179 ^b	,169	,189	,093 ^b	,086	,101
Anzahl der gültigen Fälle	157								

a. 1 Zellen (12,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,95.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 92208573.

c. Die standardisierte Statistik ist -1,407.

Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (1/5)

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Welchen Berufe üb(t)en Ihre Eltern aus?	159	100,0%	0	0,0%	159	100,0%

Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (2/5)

		Ungeleiteter Arbeiter + Ungeleitete Arbeiterin	Ungeleiteter Arbeiter + Facharbeiterin	Ungeleiteter Arbeiter + Angestellte	Ungeleiteter Arbeiter + Sonstiger Beruf	Facharbeiter + Ungeleitete Arbeiterin	Facharbeiter + Facharbeiterin	Facharbeiter + Angestellte	Facharbeiter + Selbständige	Facharbeiter + Beamtin	Facharbeiter + Sonstiger Beruf	Facharbeiter + Ungeleitete Arbeiterin/Son- stiger Beruf	Angestellter + Ungeleitete Arbeiterin
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungs- erfahrungen gemacht?	Ja	16	0	0	10	9	1	6	1	1	2	1	0
	Erwartete Anzahl	13,9	1,8	1,2	7,2	6,0	2,4	6,6	,6	,6	6,0	1,2	,6
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungs- erfahrungen gemacht?	16,7%	0,0%	0,0%	10,4%	9,4%	1,0%	6,3%	1,0%	1,0%	2,1%	1,0%	0,0%
	% innerhalb von Welchen Berufe übt(en) Ihre Eltern aus?	69,6%	0,0%	0,0%	83,3%	90,0%	25,0%	54,5%	100,0%	100,0%	20,0%	50,0%	0,0%
	% der Gesamtzahl Residuen	10,1%	0,0%	0,0%	6,3%	5,7%	,6%	3,8%	,6%	,6%	1,3%	,6%	0,0%
	nein	7	3	2	2	1	3	5	0	0	8	1	1
	Erwartete Anzahl	9,1	1,2	,8	4,8	4,0	1,6	4,4	,4	,4	4,0	,8	,4
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungs- erfahrungen gemacht?	11,1%	4,8%	3,2%	3,2%	1,6%	4,8%	7,9%	0,0%	0,0%	12,7%	1,6%	1,6%
	% innerhalb von Welchen Berufe übt(en) Ihre Eltern aus?	30,4%	100,0%	100,0%	16,7%	10,0%	75,0%	45,5%	0,0%	0,0%	80,0%	50,0%	100,0%
	% der Gesamtzahl Residuen	4,4%	1,9%	1,3%	1,3%	,6%	1,9%	3,1%	0,0%	0,0%	5,0%	,6%	,6%
	Gesamt	23	3	2	12	10	4	11	1	1	10	2	1
	Erwartete Anzahl	23,0	3,0	2,0	12,0	10,0	4,0	11,0	1,0	1,0	10,0	2,0	1,0
% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungs- erfahrungen gemacht?	14,5%	1,9%	1,3%	7,5%	6,3%	2,5%	6,9%	,6%	,6%	6,3%	1,3%	,6%	
% innerhalb von Welchen Berufe übt(en) Ihre Eltern aus?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% der Gesamtzahl	14,5%	1,9%	1,3%	7,5%	6,3%	2,5%	6,9%	,6%	,6%	6,3%	1,3%	,6%	

Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (3/5)

Angestellter + Angestellte	Angestellter + Selbständige	Angestellter + Beamtin	Angestellter + Sonstiger Beruf	Angestellter + Fehlend	Selbständiger + Ungelernte Arbeiterin	Selbständiger + Facharbeiterin	Selbständiger + Angestellte	Selbständiger + Selbständige	Selbständiger + Beamtin	Selbständiger + Sonstiger Beruf	Beamter + Ungelernte Arbeiterin
7	0	5	5	1	0	1	4	1	1	5	1
10,3	,6	3,0	3,6	,6	,6	,6	4,2	1,2	,6	3,0	,6
7,3%	0,0%	5,2%	5,2%	1,0%	0,0%	1,0%	4,2%	1,0%	1,0%	5,2%	1,0%
41,2%	0,0%	100,0%	83,3%	100,0%	0,0%	100,0%	57,1%	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%
4,4%	0,0%	3,1%	3,1%	,6%	0,0%	,6%	2,5%	,6%	,6%	3,1%	,6%
-3,3	-,6	2,0	1,4	,4	-,6	,4	-,2	-,2	,4	2,0	,4
10	1	0	1	0	1	0	3	1	0	0	0
6,7	,4	2,0	2,4	,4	,4	,4	2,8	,8	,4	2,0	,4
15,9%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	1,6%	0,0%	4,8%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%
58,8%	100,0%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%	0,0%	42,9%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
6,3%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	,6%	0,0%	1,9%	,6%	0,0%	0,0%	0,0%
3,3	,6	-2,0	-1,4	-,4	,6	-,4	,2	,2	-,4	-2,0	-,4
17	1	5	6	1	1	1	7	2	1	5	1
17,0	1,0	5,0	6,0	1,0	1,0	1,0	7,0	2,0	1,0	5,0	1,0
10,7%	,6%	3,1%	3,8%	,6%	,6%	,6%	4,4%	1,3%	,6%	3,1%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
10,7%	,6%	3,1%	3,8%	,6%	,6%	,6%	4,4%	1,3%	,6%	3,1%	,6%

Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (4/5)

Beamter + Angestellte	Beamter + Beamtin	Beamter + Sonstiger Beruf	Sonstiger Beruf + Facharbeiterin	Sonstiger Beruf + Angestellte	Sonstiger Beruf + Selbständige	Sonstiger Beruf + Sonstiger Beruf	Sonstiger Beruf + Ungelehrte Arbeiterin/Facharbeiterin/Sonstiger Beruf	Ungelearnter Arbeiter/Selbständiger + Ungelehrte Arbeiterin	Ungelearnter Arbeiter/Selbständiger + Sonstiger Beruf	Ungelearnter Arbeiter/Sonstiger Beruf + Sonstiger Beruf	Facharbeiter/Angestellter + Angestellte
0	2	5	1	1	1	5	1	0	1	1	0
1,2	1,2	3,0	,6	1,8	,6	4,8	,6	,6	,6	,6	,6
0,0%	2,1%	5,2%	1,0%	1,0%	1,0%	5,2%	1,0%	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%
0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	33,3%	100,0%	62,5%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%
0,0%	1,3%	3,1%	,6%	,6%	,6%	3,1%	,6%	0,0%	,6%	,6%	0,0%
-1,2	,8	2,0	,4	-,8	,4	,2	,4	-,6	,4	,4	-,6
2	0	0	0	2	0	3	0	1	0	0	1
,8	,8	2,0	,4	1,2	,4	3,2	,4	,4	,4	,4	,4
3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%	4,8%	0,0%	1,6%	0,0%	0,0%	1,6%
100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	37,5%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	1,9%	0,0%	,6%	0,0%	0,0%	,6%
1,2	-,8	-2,0	-,4	,8	-,4	-,2	-,4	,6	-,4	-,4	,6
2	2	5	1	3	1	8	1	1	1	1	1
2,0	2,0	5,0	1,0	3,0	1,0	8,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
1,3%	1,3%	3,1%	,6%	1,9%	,6%	5,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
1,3%	1,3%	3,1%	,6%	1,9%	,6%	5,0%	,6%	,6%	,6%	,6%	,6%

Tabelle 196: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (5/5)

				Gesamt
Angestellter/Beamter + Angestellte/Beamtin	Fehlend + Angestellte	Fehlend + Fehlend	Angestellter/Sonstiger Beruf + Beamtin/Sonstiger Beruf	
0	0	0	0	96
,6	,6	,6	,6	96,0
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	60,4%
0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	60,4%
-,6	-,6	-,6	-,6	63
1,4	1,4	1,4	1,4	63,0
1,6%	1,6%	1,6%	1,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	39,6%
,6%	,6%	,6%	,6%	39,6%
,6	,6	,6	,6	159
1,0	1,0	1,0	1,0	159,0
,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
,6%	,6%	,6%	,6%	100,0%

Tabelle 197: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (Signifikanz)

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	64,027 ^a	39	,007	,000 ^b	0,000	,001			
Likelihood-Quotient	80,323	39	,000	,000 ^b	0,000	,001			
Exakter Test nach Fisher	60,138			,000 ^b	0,000	,001			
Zusammenhang linear-linear	,116 ^c	1	,734	,737 ^b	,726	,749	,369 ^b	,357	,382
Anzahl der gültigen Fälle	159								

a. 72 Zellen (90,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,40.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist ,340.

Tabelle 198: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit dem mütterlichen Beruf der Hausfrau)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

			BeVaMu160314		Gesamt
			Alle Berufsgruppen ohne Hausfrauen	Alle Berufsgruppen in Kombination mit Hausfrauen	
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	69	27	96
		Erwartete Anzahl	73,7	22,3	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	71,9%	28,1%	100,0%
		% innerhalb von BeVaMu160314	56,6%	73,0%	60,4%
		% der Gesamtzahl	43,4%	17,0%	60,4%
		Residuen	-4,7	4,7	
	nein	Anzahl	53	10	63
		Erwartete Anzahl	48,3	14,7	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	84,1%	15,9%	100,0%
		% innerhalb von BeVaMu160314	43,4%	27,0%	39,6%
		% der Gesamtzahl	33,3%	6,3%	39,6%
		Residuen	4,7	-4,7	
Gesamt	Anzahl	122	37	159	
	Erwartete Anzahl	122,0	37,0	159,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	76,7%	23,3%	100,0%	
	% innerhalb von BeVaMu160314	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	76,7%	23,3%	100,0%	
	Residuen				

Tabelle 199: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit dem mütterlichen Beruf der Hausfrau und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	3,198 ^a	1	,074	,086	,054	
Kontinuitätskorrektur ^b	2,548	1	,110			
Likelihood-Quotient	3,317	1	,069	,086	,054	
Exakter Test nach Fisher				,086	,054	
Zusammenhang linear-linear	3,178 ^d	1	,075	,086	,054	,031
Anzahl der gültigen Fälle	159					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 14,66.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist -1,783.

Tabelle 200: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit den elterlichen Berufen der Hausfrau, der ungelerten Arbeiterin/des ungelerten Arbeiters und der Facharbeiterin sowie des Facharbeiters)

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? *

		BeVaMu1HFUAFA		Gesamt	
		Alle Berufsgruppen in Kombination mit HF, UA und FA	Alle anderen Berufsgruppen		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	65	31	96
		Erwartete Anzahl	62,2	33,8	96,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	67,7%	32,3%	100,0%
		% innerhalb von BeVaMu1HFU AFA	63,1%	55,4%	60,4%
		% der Gesamtzahl	40,9%	19,5%	60,4%
		Residuen	2,8	-2,8	
	nein	Anzahl	38	25	63
		Erwartete Anzahl	40,8	22,2	63,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	60,3%	39,7%	100,0%
		% innerhalb von BeVaMu1HFU AFA	36,9%	44,6%	39,6%
		% der Gesamtzahl	23,9%	15,7%	39,6%
		Residuen	-2,8	2,8	
	Gesamt	Anzahl	103	56	159
		Erwartete Anzahl	103,0	56,0	159,0
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	64,8%	35,2%	100,0%	
	% innerhalb von BeVaMu1HFU AFA	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	64,8%	35,2%	100,0%	

Tabelle 201: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und dem elterlichen Beruf (alle Kombinationen mit den elterlichen Berufen der Hausfrau, der ungelerten Arbeiterin/des ungelerten Arbeiters und der Facharbeiterin sowie des Facharbeiters und Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	,911 ^a	1	,340	,397	,216	
Kontinuitätskorrektur ^b	,616	1	,433			
Likelihood-Quotient	,906	1	,341	,397	,216	
Exakter Test nach Fisher				,397	,216	
Zusammenhang linear-mit-linear	,905 ^d	1	,341	,397	,216	,085
Anzahl der gültigen Fälle	159					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 22,19.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist ,951.

Tabelle 202: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Bereitschaft ein Interview zu führen

Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht? * Sind

		(anonymen) Interview über Ihre		Gesamt	
		ja	Nein		
Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	Ja	Anzahl	66	24	90
		Erwartete Anzahl	56,7	33,3	90,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	73,3%	26,7%	100,0%
		% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	71,7%	44,4%	61,6%
		% der Gesamtzahl Residuen	45,2%	16,4%	61,6%
	nein	Anzahl	9,3	-9,3	56
		Erwartete Anzahl	26	30	56,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	35,3	20,7	56,0
		% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	46,4%	53,6%	100,0%
		% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	28,3%	55,6%	38,4%
% der Gesamtzahl Residuen		17,8%	20,5%	38,4%	
Gesamt	Anzahl	-9,3	9,3	146	
	Erwartete Anzahl	92	54	146,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	92,0	54,0	146,0	
	% innerhalb von Haben Sie im Kontext Ihres Berufslebens Diskriminierungserfahrungen gemacht?	63,0%	37,0%	100,0%	
	% innerhalb von Sind Sie mit einem (anonymen) Interview über Ihre Diskriminierungserfahrungen einverstanden ?	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	63,0%	37,0%	100,0%	

Tabelle 203: Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Bereitschaft, ein Interview zu führen (Signifikanztest)

Chi-Quadrat-Tests^c

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	10,722 ^a	1	,001	,001	,001	
Kontinuitätskorrektur ^b	9,598	1	,002			
Likelihood-Quotient	10,663	1	,001	,001	,001	
Exakter Test nach Fisher				,001	,001	
Zusammenhang linear-mit-linear	10,648 ^d	1	,001	,001	,001	,001
Anzahl der gültigen Fälle	146					

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 20,71.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

c. Für eine 2x2-Kreuztabelle werden exakte Ergebnisse anstatt der Monte-Carlo-Ergebnisse berechnet.

d. Die standardisierte Statistik ist 3,263.

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) und c) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies, of Heidelberg University

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
Declaration in accordance to § 8 (1) b) and § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.
I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.
I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname
First name Family name

Datum, Unterschrift
Date, Signature
