

Rassismus und Bildung mit speziellem Fokus auf Schule und Hochschule

Karim Fereidooni, Dennis Barasi, Aysun Dođmuş, Esther van Lück

Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus hat es nicht immer und überall gegeben. Demnach ist Rassismus keine anthropologische Grundkonstante. Zwar ist Rassismus mittlerweile ein globales Phänomen, weil individuelle und institutionelle rassismusrelevante Wissensbestände in allen Staaten der Welt vorzufinden sind und Menschen aller Staaten im Laufe ihrer Sozialisation rassifiziert werden, aber die Erfindung menschlicher ›Rassen‹, welche ein konstitutives Merkmal des sogenannten wissenschaftlichen Rassismus ist, entstand erst im Zeitalter der Aufklärung, mithilfe europäischer Philosophen. Das Zeitalter der Aufklärung war nicht nur eine Epoche der Deklaration universeller Menschenrechte und der Etablierung von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, sondern auch das Zeitalter der Kolonisierung und Versklavung afrikanischer Menschen durch weiße Europäer*innen.

Die ›wissenschaftliche‹ Einteilung von Menschen in unterschiedliche ›Rassen‹ (weiß, gelb, rot, schwarz) und die Hierarchisierung von Menschen aufgrund der ›Rasse‹-Konstruktion, wobei weiß ganz oben und Schwarz ganz unten in der Hierarchie stand, war die Legitimationsgrundlage, um in Europa die Universalität aller Menschen zu deklarieren und gleichzeitig auf dem afrikanischen Kontinent Menschen versklaven und ökonomisch ausbeuten zu können. Um diese einander ausschließenden Dinge zu praktizieren, haben Philosophen die unterschiedlichen menschlichen ›Rassen‹ erfunden. Neben Italien, England, Frankreich, Portugal und Spanien war auch das Deutsche Reich an der Versklavung und Ermordung afrikanischer Menschen und der Ausbeutung afrikanischer Staaten beteiligt.

Der biologistische Rassismus argumentiert mit unterschiedlichen menschlichen ›Rassen‹, während der Neo- oder Kulturrassismus mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie einer Unvereinbarkeit von Kulturen argumentiert. Kultur beinhaltet in diesem Zusammenhang neben der zugeschriebenen oder faktischen Konfession und deren alltagspraktischer Manifestation in Form von etwa religiösen Kleidungs- und Essensvorschriften

auch die zugeschriebene oder faktische Sprache und Staatsangehörigkeit einer Person(en)gruppe).

Zudem kann zwischen den beiden Konzepten Antirassismus und Rassismuskritik unterschieden werden: Während Antirassismus davon ausgeht, dass rassismusfreie Räume geschaffen werden können, wenn sich beispielsweise eine Gruppe von besonders engagierten, reflektierten und antirassistischen Personen gegen Rassismus zur Wehr setzt und andere Personen über Rassismus aufklärt, gehen die Vertreter*innen der Rassismuskritik davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Mensch (auch nicht diejenigen, die sich als ›links‹ bzw. ›Mitte der Gesellschaft‹ verstehen oder rassismuskritische Wissenschaftler*innen sowie Menschen of Color bzw. ›mit Migrationshintergrund‹) aus der rassismusrelevanten Matrix ausnehmen kann oder für sich in Anspruch nehmen kann, mit der eigenen Arbeit rassismusfreie Räume geschaffen zu haben.

Rassismuskritik bedeutet die Kritik an rassismusrelevanten Denk-, Sprech- und Handlungsweisen sowie der damit einhergehenden Unterscheidungsmechanismen. Rassismuskritiker*innen gehen davon aus, dass jede Person, egal welcher sozialen Herkunft und ungeachtet ihrer Intention, nicht rassistisch sein zu wollen, rassismusrelevantes Wissen qua Sozialisation besitzt und sich ein Leben lang damit auseinandersetzen muss, um dieses Wissen zu dekonstruieren. Die Vertreter*innen der Rassismuskritik sind der Überzeugung, dass es sehr wohl rassismussensibel, aber keine rassismusfreien Räume in unserer Gesellschaft geben kann, weil rassismusrelevantes Wissen immer eine Rolle spielt, wenn sich Menschen begegnen. Zudem argumentieren Vertreter*innen der Rassismuskritik im Vergleich zu Vertreter*innen des Antirassismus nicht mit Begriffen wie »Täter« (des Rassismus) oder »Opfer« (des Rassismus), weil in der rassismuskritischen Sichtweise jede Person von Rassismus betroffen ist und weil Rassismus die Integrität aller Personen beschädigt. Deshalb fokussieren Vertreter*innen der Rassismuskritik sowohl das einzelne Individuum als auch gesellschaftliche Strukturen, ohne dabei für sich in Anspruch zu nehmen, selbst nicht rassistisch zu sein bzw. die ›besseren‹ Menschen zu sein.

Die Zielsetzung der rassismuskritischen Bildung ist das Folgende: Menschen sollen verstehen, wie Differenzkonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart funktionalisiert worden sind bzw. noch immer werden, indem sie den folgenden Fragen nachgehen: Wann, wie und zu welchem Zweck wurden bzw. werden Menschen zu anders- und fremdartigen sowie minderwertigen und gefährlichen Wesen gemacht, welche Auswirkung hatte bzw. hat das für diese Menschen und welche Funktion hat das für die gesamte Gesellschaft?

Aus dieser Zielsetzung resultiert eine komplexe Anforderung an Menschen, die sich mit Rassismuskritik auseinandersetzen möchten: die Erweiterung ihrer Hand-

lungskompetenz in Bezug auf rassismuskritisches Wissen. Für diese Entwicklung ist zweierlei erforderlich:

- Menschen sollen kognitive Kompetenzen erwerben, um rassismusrelevante Sachverhalte in Bildern, Texten, Reden, Liedern, Filmen etc. zu erkennen.
- Menschen sollen eine rassismuskritische Handlungskompetenz erwerben, um Gefahren von der Demokratie abzuwenden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Was muss die rassismuskritische Bildung leisten, damit die Lehrenden ihre rassismuskritische Handlungskompetenzen insofern erweitern, als dass sie a) ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in einem nächsten Schritt in der Lage sind, b) den Lernenden ein Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und c) Lernende dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen?

Letztlich trägt die Analysekategorie der Rassismuskritik dazu bei, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Was hat mir Rassismus beigebracht?
- Was passiert in meinem Berufs- und Privatleben Rassismusrelevantes?
- Inwiefern befördern Medienprodukte (Zeitungen, Bücher, Film, Musik, Reiseliteratur, Kinderbücher, Schulbücher, Gesetzestexte, Podcasts etc.), die ich konsumiere, rassismusrelevante Wissensbestände?
- Wie kann ich mich gegen Rassismus einsetzen?

Die Notwendigkeit der rassismuskritischen Beschäftigung mit den Institutionen Schule (Klassen- und Lehrer*innenzimmer) und Hochschule ergibt sich unter anderem aus dem Umstand, dass beide Institutionen auf ein Leben in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft vorbereiten sollen und dennoch rassismusrelevante Wissens-, Sprech- und Handlungsweisen (un)intendiert reproduzieren.

In diesem Beitrag werden deutsch- und englischsprachige Forschungsbefunde zusammengetragen, die sich mit rassismusrelevanten Wissensbeständen sowie Kommunikations- und Interaktionsmustern in der Schule und Hochschule auseinandersetzen.¹ Nachdem einleitend die Notwendigkeit rassismuskritischer Bildung für die (Hoch-)Schule dargelegt, die Ungleichheitsstruktur Rassismus definiert und das Analyseinstrument der Rassismuskritik präsentiert wurden, werden nun im Weiteren deutsch- und englischsprachige Studienbefunde zu den

1 Wir danken Josephine Apraku, Maisha-Maureen Auma, Jule Bönkost, Aylin Karabulut, Ellen Kollender, Aleksandra Lewiki, Elina Marmer und Wiebke Scharathow für die hilfreichen Literaturhinweise.

folgenden Themen skizziert: »Rassismus im Klassenzimmer«, »Rassismus im Lehrer*innenzimmer« sowie »Rassismus an der Hochschule«. Abschließend werden Forschungsdesiderate benannt.

Rassismus im Klassenzimmer

Zahlreiche empirische Studien wurden in Deutschland und Europa bereits durchgeführt, die explizit oder implizit nachweisen, dass Rassismus Schulen maßgeblich strukturiert und somit Hierarchie- und Machtverhältnisse (re)produziert und festigt.

Deutschsprachige Forschung

Bereits in den 1990er Jahren nehmen Bommers und Radtke (1993: 483) einen Perspektivwechsel vor, insofern sie »mangelnden Schulerfolg nicht als Folge einer defizitären kulturellen Ausstattung der Migrantenkinder oder als ethnozentrische Bornierung der Schule« verstehen, sondern auf das Konzept institutioneller Diskriminierung zurückgreifen. In diesem Zuge entwickeln Bommers und Radtke auch die Idee der systemtheoretisch ausgerichteten Studie *Institutionelle Diskriminierung*, die schließlich von Gomolla und Radtke (2009: 14) umgesetzt wird. Das Projekt geht sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene der Frage nach, »[w]ie [...] Ungleichheit in der Schule hergestellt« wird (Gomolla/Radtke 2009: 31). In ihrer Forschung stellen Gomolla und Radtke fest, dass sich die Strukturen der Institution Schule negativ auf Bildungschancen von Schüler*innen auswirken, die mittels der Kategorie *Migration* als »Anderer« konstruiert werden (Mecheril 2010: 17). Dies wirke sich unter anderem auf die Notengebung und auf die Zuweisung zu bestimmten weiterführenden Schulformen aus (Gomolla/Radtke 2009). Auch Fereidooni (2011) greift in seiner Analyse der Strukturen des Bildungssystems und ihrer Auswirkungen auf Schüler*innen mit »Migrationshintergrund«² auf das Konzept der institutionellen Diskriminierung zurück. In seiner Analyse (inter-)nationaler Kompetenzvergleichsuntersuchungen³ verifiziert Fereidooni die These, dass Schüler*innen »im deutschen Schulsystem aufgrund ihrer ethnischen, konfessionellen und sozioökonomischen Herkunft den Wirkungsweisen bildungspolitisch begründeter institutioneller Benachteiligung ausgesetzt sind« (ebd.: 155).

2 Dieser Begriff lädt dazu ein, Menschen auf Lebenszeit als »Fremde« zu konstruieren und ihnen implizit die Zugehörigkeit abzuspüren, wenn zwischen Menschen mit und ohne »Migrationshintergrund« differenziert wird (Mecheril 2010: 8). Zur Kritik am Begriff »Migrationshintergrund«: siehe Utlu (2011) oder Kalpaka (2015). Um die Kritik anzuerkennen und einer affirmativen Verwendung des Begriffs vorzubeugen, wird er im Folgenden in Anführungszeichen verwendet. Gleiches erfolgt bei ähnlichen Begrifflichkeiten.

3 IGLU 2001, PISA 2000, 2003 und 2006.

Andere Studien weisen die machtvolle Wirksamkeit von Rassismus in Schulen sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene nach. So berichten (ehemalige) Schüler*innen in zahlreichen Erhebungen von Rassismuserfahrungen in Schulen (ADB 2007; Liesner/Wischmann 2017; Rose 2012; Wojciechowicz 2018). Rose (2014: 63) versteht Rassismus in Anlehnung an Hall (1994, 2001) und Butler (2005, 2006) »als Bezeichnung für eine subjektivierend wirkende Differenzordnung«, die ein wirksames Wissen über ›uns‹ und ›andere‹ produziert. Infolgedessen deutet sie Leistungsbewertungen seitens der Lehrkräfte wie »Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht« als rassistische Anrufung als ›Anderer‹ (Rose 2014: 59). Aus einer anrufungstheoretischen Perspektive heraus attestiert Rose der Lehrkraft, den angesprochenen Schüler nicht als Individuum, sondern lediglich als Mitglied der konstruierten Gruppe der ›Ausländer*innen‹ zu adressieren (ebd.: 65ff.). In der Studie werden alltagsrassistische Ausschließungsprozesse deutlich, die fest in die Strukturen der Schule und des Unterrichts verwoben sind. Wojciechowicz (2018: 396) führte zehn biografische Interviews mit Lehramts- und Jurastudienanfängerinnen durch und wertete diese aus einer rassismuskritischen Perspektive aus. Sie stellt in ihrer Datenauswertung fest, dass »migrationsbedingte Differenzerfahrungen in der Schule als ein zentral wirksamer Strukturkontext für die biografische Entwicklung« benannt werden. In den Interviews berichten die Studienanfängerinnen von migrationsgesellschaftlich beeinflussten Differenzierungen innerhalb impliziter und expliziter Defizitzuschreibungen (ebd.: 399f.). Auch das Projekt »Lernen in der Adoleszenz«, welches formale und informelle Lernprozesse unter Bedingungen sozialer Ungleichheit erforscht, weist die Wirksamkeit rassistischer Strukturen in der Schule nach. Die Studie basiert auf biografischen Interviews, die mit Jugendlichen geführt und mithilfe der Perspektive der Kritischen Weißseinsforschung und der Rassismuskritik ausgewertet wurden (Liesner/Wischmann 2017: 312f.). Im Rahmen dieser Interviews berichtet eine Schülerin von ihren Rassismuserfahrungen und davon, wie ihre Lehrerin ihr daraufhin rät, sie solle »stark bleiben und [...] das nie beachten« (ebd.: S. 316). Auch hierin zeigt sich die bereits zuvor angesprochene Notwendigkeit, Rassismuskritik strukturell in die Lehrer*innenbildung zu implementieren, da das bloße Schweigen über Rassismus keine angemessene Strategie ist, um kritisch mit diskriminierenden Zuschreibungen umzugehen. Vielmehr zeigt sich laut Liesner und Wischmann die grundlegende Problematik, »dass oft versucht wird, Rassismus bzw. seine Realität zu leugnen; gerade aus weißer Perspektive« (ebd.: 317).

Weitere Studien nehmen auch die Familien der Kinder mit in den Blick. Beispielsweise untersucht Kollender (2020: 16), »wie migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse auf die Beziehung von Eltern und Schule Einfluss nehmen«. Rassismus wird von ihr als »flexible Strukturierungslogik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse« verstanden (ebd.: 28). Im Fokus der Studie stehen die sich aus dem Rassismus ergebenden institutionellen Ein- und Aus-

schlussmechanismen von Schüler*innen und ihrer Eltern (ebd.: 16). Die Ergebnisse der Forschung verdeutlichen, dass Neoliberalismus keineswegs die Wirksamkeit des Rassismus mildert. Stattdessen verbinden sich Neoliberalismus und Rassismus zu einem »neoliberalen Rassismus« (ebd.: 304). Dies zeige sich zum Beispiel daran, wenn Schulen »migrationsandere Eltern« konstruieren, die vermeintlich eine »geringe elterliche Aktivität, Produktivität und Leistungsbereitschaft« aufweisen (ebd.: 310). Das Projekt »Pathways to Success« stützt sich auf 95 leitfadengestützte qualitative Interviews (Lang et al. 2016: 35) und beforscht »die Wege, auf denen es Kindern aus eingewanderten Familien in Deutschland gelungen ist, in attraktive, privilegierte und mehr oder weniger einflussreiche berufliche Positionen aufzusteigen« (ebd.: 31). Die Erhebungen von Lang et al. zeigen, dass Lehrer*innen Eltern als »Migrationsandere« konstruieren⁴, die ihre Kinder nicht in der Schule unterstützen können (ebd.: 79) – ein Befund, der sich in den von Kollender (2020) herausgearbeiteten neoliberalen Rassismus fügt.⁵ Die Auswertungen von Lang et al. (2016: 79) dekonstruieren die rassismusrelevanten Zuschreibungen allerdings, indem sie festhalten, dass Eltern (insbesondere Väter) sehr wohl einen großen Einfluss darauf haben, ob Schüler*innen eine Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abiturs erhalten.

Massumi (2019) untersucht in ihrer Studie *Migration im Schulalter* schulsystemische Effekte und die Bewältigungsprozesse von Schüler*innen. Sie greift hierbei auf die Rassismusdefinition von Philomena Essed (1992: 375) zurück: Demnach sei Rassismus »[e]ine 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«. Massumi führt Leitfadenterviews mit »migrierten Schüler*innen« (Massumi 2019: 45) durch und kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen Rassismuserfahrungen machen, im Schulkontext jedoch nur selten Unterstützung erfahren. Infolgedessen werden Auseinandersetzungen häufig vermieden, indem rassistisch diskriminierte Rassismuserfahrungen hinnehmen oder das Fehlen einer böswilligen Absicht hervorheben. Nur selten werden Konflikte in der Schule geführt, »wenn Lehrkräfte und Mitschüler*innen auf Rassismus rekurrierende Wissensbestände artikulieren« (ebd.: 333).

Rassismuskritische Analysen schulischer Unterrichtsmaterialien zeigen auf, dass diese Materialien rassistische Strukturen und die daraus folgenden Macht-

4 Die Autor*innen sprechen selbst von »türkeistämmig«.

5 Solche und ähnliche Ergebnisse lassen sich auch in der englischsprachigen Forschung wiederfinden (vgl. Bhopal 2014 und Vincent et al. 2012 im Abschnitt zur englischsprachigen Forschung).

und Hierarchieverhältnisse (re)produzieren und festigen. Insbesondere das Schulbuch spielt in diesem Kontext eine signifikante Rolle (Bönkost 2014; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Ehlen 2015; Grawan 2014; Marmer 2015; Mätschke 2017; Osterloh 2008).⁶ So setzt sich Bönkost (2014) mit der *Konstruktion des Rassisediskurses im Englisch-Schulbuch* auseinander und kommt zu dem Ergebnis, dass Englischschulbücher rassistische Zuschreibungen und Differenzierungen zwischen *Weiß*en und *Schwarz*en (re)produzieren und festigen. Zudem wird der ›Rasse‹-Begriff häufig im Kontext von USA-Darstellungen verwendet (ebd.: 181–188). Demgegenüber arbeitet sie »Potentiale des Englischschulbuchs« als Material eines rassismuskritischen Unterrichts heraus (ebd.: 346).⁷ Auch die Studie *IMage ofAFRica in EDUcation* (IMAFREDU) untersucht Darstellungen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf ihre Rassismusrelevanz. Die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Interviews mit Schüler*innen und Lehrkräften sowie zwei Gruppendiskussionen mit jeweils acht Schüler*innen werden rassismuskritisch ausgewertet,⁸ wobei Rassismus im Sinne Melters (2011: 280) als Moment gesellschaftlicher Strukturen verstanden wird, das sich in latenten Formen institutionell, strukturell sowie diskursiv und interaktiv äußert (Ehlen 2015: 148; Marmer 2015: 130). Die IMAFREDU-Studie stellt fest, dass sich Schüler*innen – die sich als Schüler*innen »afrikanischer Herkunft«⁹ positionieren – in den Gruppendiskussionen kritisch mit rassistischen ›Afrika-Darstellungen‹ auseinandersetzen können, dies jedoch in den Fragebögen und im schulischen Unterricht weitestgehend ausbleibt. Marmer (2015: 146) macht in diesem Kontext den Fragebogen dafür verantwortlich, »automatisch implizite Einstellungen von Schüler_innen [zu] aktivieren [...], die sie durch ihre Sozialisation in der weißen Dominanzgesellschaft übernommen haben«. Außerdem wird der geschützte Raum der Gruppendiskussionen in seiner Relevanz hervorgehoben, da Schüler*innen dort keinen Rechtfertigungsdruck empfinden. Diese Aussage wird auch dadurch fundiert, dass die Studie festhält, dass Lehrkräfte die von Schüler*innen erlebten Rassismuserfahrungen tendenziell als Gegenstand des Austausches ausschließen und delegitimieren (Ehlen 2015: 157), was wiederum nach Çiçek et al. (2014: 145f.) zu

6 Der vorliegende Beitrag wird sich lediglich auf Rassismus in Schulbüchern beziehen. Veronika Schimmer stellt detailliert den Forschungsstand des Themenfeldes »Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur« im vorliegenden Band dar.

7 Anschließend an die Ergebnisse dieser Studie entwickelt Bönkost (2021: 19) im Rahmen des Sammelbandes *Rassismuskritische Fachdidaktiken* auch Impulse dazu, wie »Englisch-Schulbücher Anregungen für eine rassismuskritische Gewohnheitsbildung leisten können«.

8 Im Vorfeld fand eine Datenerhebung mittels 117 offener und geschlossener Fragebögen mit Schüler*innen des siebten Jahrgangs statt (Marmer 2015: 130).

9 Die Studie betont allerdings, dass mit dieser Bezeichnung »in Deutschland lebende Menschen, die durch ihre äußere Erscheinung mit Afrika assoziiert werden, unabhängig von ihrer eigentlichen Herkunft«, gemeint sind (Marmer 2015: 130).

sekundären Rassismuserfahrungen führe. Das Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) nutzt die Ergebnisse der IMAFREDU-Studie, um einen rassismuskritischen Leitfaden zu entwickeln, der die kritische Reflexion bestehender und die Erarbeitung neuer didaktischer Lehr- und Lernmittel anleiten soll. Ein von Fereidooni und Simon (2020) herausgegebener Sammelband arbeitet den zwingenden Bedarf »rassismuskritischer Fachdidaktiken« für (angehende) Lehrkräfte heraus. Die einzelnen Beiträge reflektieren Unterrichtsmaterialien (Bönkost 2020; Hassan 2020; Schröder/Carstensen-Egwuom 2020; Simon 2020; Vernal Schmidt 2020) und diverse Unterrichtsthemen/-einheiten (Buxinski et al. 2020; Fereidooni et al. 2020; Füllenkemper/Hoffheinz 2020; Knappik/Aytan 2020; Wohltmann et al. 2020). Auf dieser Grundlage entwickeln die Verfasser*innen rassismuskritische fachdidaktische Konzepte und Impulse zur Materialentwicklung.¹⁰ Markom und Weinhäupl (2007) zeigen in ihrer Schulbuchstudie, dass auch in österreichischen Schulbüchern Rassismen und Antisemitismus (re)produziert und strukturell gefestigt werden. Die Ergebnisse der Forschung fügen sich auch sonst in das zuvor beschriebene Bild, wenn die Autorinnen erheben, dass sich in den Darstellungen »des Islams« differenzierende Strukturen des Orientalismus (Said 1995) zeigen. Die Ergebnisse Bernsteins (2018) werden bestätigt, wenn Markom und Weinhäupl zu dem Urteil kommen, dass verschiedene Schulbücher den sogenannten Nahostkonflikt »stark vereinfacht bis falsch« darstellen und »antiisraelische/antizionistische Einstellungen ersichtlich« werden (Markom/Weinhäupl 2007: 92). Insbesondere mit Blick auf die Darstellungen der sogenannten Dritten Welt kommt die Schulbuchstudie zu ähnlichen Ergebnissen wie die IMAFREDU-Studie und hält pauschalisierende sowie rassistisch diskriminierende Darstellungen »Afrikas« fest.

Auch (vermeintliche) Religiosität spielt im rassistischen Diskurs innerhalb der Schule eine signifikante Rolle. Dies belegt die empirische Studie *Islamfeindlichkeit im Jugendalter* (Kaddor et al. 2018). Die Untersuchung arbeitet mit dem Begriff Islamfeindlichkeit, um »die Diskriminierung von Muslim*innen in ihrer Bedeutung als Ungleichheitsideologie und Facette von Menschenfeindlichkeit« zu akzentuieren (ebd.: 5). Doch auch der Begriff des antimuslimischen Rassismus wird in Anlehnung an Attia (2013: 4) von den Autorinnen als Analyseperspektive hinzugezogen, um Prozesse der »Fremdmachung« hervorzuheben. Zudem soll die Diskriminierung der als Muslim*innen konstruierten Menschen und die darin inhärente Vermengung »religiöse[r] mit sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und anderen Differenz(ierung)en und Position(ierung)en« hervorgehoben werden. Kaddor et al. führten im Rahmen ihrer Forschung zwanzig Interviews mit Jugendlichen und

10 Der Sammelband *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (Fereidooni/Simon 2020) beinhaltet rassismuskritische Auseinandersetzungen mit den Didaktiken der Fächer Englisch, Sozialwissenschaften, Geschichte, Kunst, Musik, Biologie, Deutsch (als Zweitsprache), Französisch, Mathematik, Geografie, Philosophie, Spanisch, Religion, Physik und Traumapädagogik.

jungen Erwachsenen aus NRW durch und befragten ca. 500 Schüler*innen in einem Jugendsurvey (Kaddor et al. 2018: 8f.). Die Datenauswertungen rekonstruieren Prozesse des *Othering*, in denen eine Gruppe von ›Muslim*innen‹ machtvoll als ›fremd‹ und somit ›kulturell unpassend‹ konstruiert wird (ebd.: 32ff.). Karakaşođlu und Wojciechowicz (2017) werten Interviews rassismuskritisch aus, die bereits im Rahmen der Studie *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium* (2013) erhoben wurden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen seitens befragter Lehramtsstudierender mittels natio-ethno-kulturell kodierter Differenzierungen in Kontrast zu »den deutschen Schülern« (Karakaşođlu/Wojciechowicz 2017: 521) klassifiziert werden. Dies zeige sich unter anderem daran, dass Schüler*innen ein ›Migrationshintergrund‹ zugewiesen werde und sie als »Russen, Türken und Araber[n], was weiß ich was« (ebd.) bezeichnet werden. Hieran anschließend wird seitens Lehramtsstudierender eine unmittelbare Verknüpfung von ›Migrationshintergrund‹ und Religiosität vollzogen. Die Ergebnisse der Studie ergänzen die Erhebungen von Kaddor et al. (2018) dahingehend, dass die antimuslimisch-rassistisch konstruierten *Othering*-Prozesse auch bei Lehramtsstudierenden vorzufinden sind.

Im Rahmen der Studie »*Mach mal keine Judenaktion!*« *Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus* wurden 227 themenzentrierte Interviews mit diversen Akteur*innen in Schulen geführt (Bernstein 2018: 8f.). Die Auswertung der Ergebnisse arbeitet unter anderem Dämonisierungsstrategien von Lehrkräften und Schüler*innen heraus, die im Rahmen eines israelbezogenen Antisemitismus wirksam werden. Dies zeige sich zum Beispiel in einer »Sekundar-antisemitische[n] Täter-Opfer-Umkehr«, in der Israel als ›Nazi-Staat‹ dämonisiert wird (ebd.: 341). Zick et al. (2017) werten in ihrer Studie *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland* quantitative (Online-Fragebögen) sowie qualitative Daten (Interviews, Gruppentreffen, Diskussionen und teilnehmende Beobachtungen) aus und machen Ängste von Menschen mit Antisemitismuserfahrungen sichtbar.

Englischsprachige Forschung

Auch in der englischsprachigen Forschung wurden und werden diverse empirische Studien durchgeführt, die rassistische Strukturen und Machtverhältnisse in Schulen sichtbar machen. Für Großbritannien weist Bhopal (2011, 2012) die Wirksamkeit von Strukturen des Gadge-Rassismus in Schulen nach. Sie führte zwanzig Interviews mit Lehrkräften in London und arbeitet *Othering*-Prozesse heraus, in denen die befragten Lehrer*innen »Gypsies and Travellers« (Bhopal 2011: 480) als »different« und »outsiders« konstruieren, denen gesonderte Rechte

zugebilligt werden müssen (ebd.).¹¹ Zudem deckt die Autorin individuelle, diskriminierende Stereotypisierungen seitens der Lehrkräfte auf, die trotz der von Bhopal als »positive practices and policies« (Bhopal 2012: 22) ausgewiesenen schulischen Strukturen und Vorgaben unhinterfragt blieben (ebd.). Eine in Glasgow durchgeführte Studie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass dort Sinti*zze und Rom*nja Rassismus erfahren, was sich in Ausgrenzungen und Mobbing seitens Lehrer*innen und Mitschüler*innen zeigt (Deuchar/Bhopal 2013: 746f.). In einer weiteren Studie interviewte Bhopal zwanzig Mütter, »who identified themselves as Black or from a minority ethnic¹² background« (Bhopal 2014: 490). Auch hier arbeitet Bhopal *Othering*-Prozesse heraus, wenn Lehrkräfte innerhalb des weiß dominierten Feldes Schule ›BME (Black and minority ethnic) mothers‹ in ihrem Engagement zur Unterstützung der schulischen Bildungsprozesse nicht anerkennen und nicht von diskriminierenden, stereotypisierenden Zuschreibungen abweichen (ebd.: 501). Diese Erkenntnisse werden von den von Vincent et al. (2012) durchgeführten Untersuchungen gestützt, die »middle-class parents of Black Caribbean heritage« interviewten und zu ähnlichen Befunden kommen (ebd.: 350f.). Gillborn (2005, 2008) schließt an kritische Theorien aus den USA (Whiteness Studies und Critical Race Theory) an und weist institutionellen Rassismus im Bildungssystem nach. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Bildungspolitik in Großbritannien dazu beiträgt, »white supremacy« zu verteidigen, zu legitimieren und zu verstärken (ebd.: 499). Gillborn et al. (2017) analysieren in ihrer Untersuchung die ungleichen Bildungschancen von *Weiß*en und *Schwarz*en¹³ in England, die durch die sich wandelnde Bildungspolitik hervorgerufen werden. Auch diese Untersuchung untermauert die vorherigen Forschungsergebnisse dahingehend, dass weiterhin eine Bildungsgerechtigkeit zwischen den beiden Gruppen besteht (ebd.: 19f.). Myers und Bhopal (2017) führten Interviews mit Eltern und Lehrkräften ländlicher Schulen durch und bestätigen die von Gillborn (2005, 2008) und Gillborn et al. (2017) erhobenen Ergebnisse, wenn sie zu der Schlussfolgerung kommen, dass die Dominanz *weißer* Privilegien und *weißer* hegemonialer Institutionen dazu beitrage, dass Rassismus außerhalb ländlicher Schulen verortet werde, was nach Messerschmidt (2010) ein Distanzierungsmuster im Umgang mit Rassismus darstellt.

Weitere in Europa durchgeführte Forschungsprojekte zeigen ebenfalls die Wirksamkeit rassistischer Strukturen in Schulen. In Tschechien untersuchen Jaroková et al. (2015) ethnografisch, wie Lehrkräfte über Schüler*innen sprechen.

11 Bhopal (2011: 480) führt exemplarisch an, dass Lehrkräfte aussagen, solchen Schüler*innen ermöglichen zu müssen, als Geschwister in der Schule zusammenbleiben zu dürfen oder Laptops und Bücher auszuleihen, damit Hausaufgaben erledigt werden können.

12 Bhopal verwendet die Abkürzung BME.

13 Gilborn et al. (2017: 1) adressieren in ihrer Untersuchung diejenigen Personen als Schwarz, die sich und ihrer Familie selbst eine »Black Caribbean heritage« zuweisen.

Hierzu führten sie eine teilnehmende Beobachtung in schulischen Klassenräumen durch und kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte keinen differenzsensiblen Unterricht gestalten. Aufgrund der fehlenden Perspektive für die unterschiedlichen Bedingungen der Schüler*innen können potenzielle strukturelle Benachteiligungen nicht reflektiert werden. Lehrkräfte erwarten demnach nur dann »Probleme« (ebd.: 7), wenn sie sprachliche Barrieren von nicht in Tschechien geborenen Schüler*innen antizipieren. Im starken Kontrast dazu stehen Schüler*innen, die seitens der Lehrkräfte als Rom*nja identifiziert werden. Solchen Schüler*innen werden unüberwindbare, kulturelle und selbst »genetische« Differenzen zugeschrieben, wodurch Lehrkräfte gesonderte Behandlungen und Segregation rechtfertigen. Gatti et al. (2017) heben ebenfalls die Bedeutung der Sprache hervor. In ihrer Untersuchung zu den bildungspolitischen Bestimmungen und der ihnen inhärenten Logiken von drei Schulen im Baskenland kommen sie zu dem Ergebnis, dass der institutionelle Umgang mit Sprache starke strukturelle Unterscheidungspraktiken nach sich ziehe. Die Frage, welche die bevorzugte Sprache sei – Euskara oder Spanisch – führe bereits zu »Wir- und ›Ihr«-Konflikten« (ebd.: 109). Des Weiteren halten die Autor*innen fest, dass baskische Schulen Interkulturalität als folkloristisches Zelebrieren von Differenz oder noch öfter als »protectionist treatment of the social conditions of the families of immigrant students« auffassen (ebd.). Rassismus werde hier übersetzt in Klasse, soziale Exklusion oder Armut, was wiederum zu einer Dethematisierung rassistischer Strukturen beitrage (ebd.).

In den USA untersuchen Downey et al. (2019: 446), inwiefern die sozialen Kategorien »socioeconomic status (SES), race and/or ethnicity, and gender« den (außer)schulischen Bildungserfolg beeinflussen. Die Autoren analysieren die Unterschiede und Entwicklung von »social and behavioral skills« (ebd.) von 16.000 Kindern von der Zeit des Eintritts in den Kindergarten bis zum Abschluss der zweiten Klasse und fokussieren dabei besonders die Frage, inwiefern die Institution Schule Unterschiede verstärkt/vermindert. Deshalb werden Zeiten im Kindergarten, in der Schule und außerhalb beider Institutionen¹⁴ miteinander verglichen. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass »high-SES, white, and female children« bevorzugt werden, Schulen jedoch nicht dazu beitragen, diese sozialen Ungleichheiten zu verstärken/vermindern (ebd.: 462f.). Vielmehr trägt die Schule laut dieser Studie zur Aufrechterhaltung bestehender Dominanzverhältnisse bei. Dass diese in Schulen bestehen, zeigen auch frühere Untersuchungen von Downey und Pribesh (2004: 277f.), die belegen, dass weiße Lehrkräfte das Verhalten Schwarzer Schüler*innen kritischer bewerten als das von weißen Schüler*innen. Es ist allerdings zu hinterfragen, ob ein Vergleich von Schul-/Kindergartenzeit und Freizeit tatsächlich darüber Auskunft gibt, inwiefern die entsprechende Institution soziale Ungleichheit verstärkt/auflöst. So können die Ergebnisse auch dahingehend gedeutet wer-

14 Hierzu zählen z.B. Ferien oder freie Nachmittage.

den, dass Schulen/Kindergärten diskriminierende Strukturen (re)produzieren und die sich daraus ergebenden Verhältnisse auch das Leben außerhalb der Institutionen strukturieren. Sue et al. (2009) führten Fokusgruppen-Interviews mit 14 Studierenden und Lehrenden durch, um »racial microaggressions« und die sich daraus resultierende Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen, zu erforschen. Auch hier berichten die Befragten von Rassismuserfahrungen aus ihrer Schulzeit. Etwa wenn eine als »Asian« adressierte Schülerin aufgrund einer Kompetenzzuweisung im Fach Mathematik immer wieder von Mitschüler*innen um Hilfe in diesem Fach gebeten und als »nerdy« (ebd.: 186) stereotypisiert wird, auch wenn es sich laut eigener Aussage um ihr »schwächstes Fach« (ebd.) handelt. Die Forscher*innen kommen zu dem Ergebnis, dass »many difficult dialogues on race, from the perspective of students of color, are linked to particular racial microaggressions in the classroom« (ebd.: 188). Dies führe dazu, dass Studierende of Color bei kritischer Ansprache solcher *racial microaggressions* negative Konsequenzen seitens der Lehrkräfte und/oder Mitschüler*innen befürchten müssen, was wiederum häufig eine De-thematisierung rassistischer Strukturen bewirke. Kohli et al. (2017) analysieren 186 Studien, welche sich mit Rassismus in den Schulen der USA befassen. Sie halten fest, dass zahlreiche Artikel sich nicht nur kritisch mit Rassismus in Schulen auseinandersetzen, sondern auch selbst Rassismus (re)produzieren. Auf dieser Grundlage arbeiten sie drei Konzepte heraus: (1) »evaded racism«, der die Thematisierung von Rassismus unterdrückt; (2) »antiracist« racism«, bei dem (institutionelle) Bestimmungen und Praktiken rassismusbedingte Ungerechtigkeit fördern, jedoch als Lösung(en) gegen Rassismus artikuliert werden; sowie einen (3) »everyday racism«, der den Alltag strukturiert und häufig subtil wirksam wird (ebd.: 186). Daran anschließend entwickeln die Verfasser*innen die Theorie eines »neuen Rassismus«, welcher die drei zuvor genannten Konzepte beinhaltet und als ein »versteckter Rassismus« subtil als alltägliches Phänomen wirkt, das ein kritisches Hinterfragen rassistischer Strukturen erschwert.

Rassismus im Lehrer*innenzimmer

Während im deutschsprachigen Raum Forschung zu Rassismus im Berufsfeld Lehramt ein neueres Feld des letzten Jahrzehnts darstellt, werden im englischsprachigen Raum solche Forschungen bereits seit den späten 1980er Jahren durchgeführt. Dabei oszilliert die Forschung zwischen Einordnungen zu Rassismus als Erfahrung von (angehenden) Lehrer*innen und zu Rassismus im Berufsfeld Lehramt. Letzteres bietet mit dem Fokus auf *Rassismus im Lehrer*innenzimmer* einen umfassenderen Rahmen zur Darstellung des Forschungsstandes und zu Möglichkeiten, Desiderate auszuloten. Denn die bisherigen Erkenntnisse leisten bereits einen zentralen Beitrag zur Diskussion von Rassismus in einem akademisierten Berufsfeld und eröff-

nen darüber hinaus ergänzende und weiterführende Perspektiven zur Diskussion von Rassismus in der Schule, an die die zukünftige Forschung anknüpfen kann.

Der Vergleich zwischen Forschungen im deutsch- und englischsprachigen Raum ermöglicht es, die Relevanz dieser Forschungsperspektive aufzuzeigen und schließlich Rassismus auf eine Weise zu theoretisieren, dass empirische Erscheinungsformen des Rassismus in ihrem historischen und soziokulturellen Kontext innerhalb und jenseits nationalstaatlicher Begrenzungen für das Berufsfeld Lehramt betrachtet sowie vergleichend diskutiert werden können (zu Rassismus und Rassismen siehe Balibar 1992a: 52; Hall 2001: 11).

Deutschsprachige Forschung

Für den deutschsprachigen Raum lassen sich Forschungsaktivitäten zunächst im Rahmen der bildungspolitischen Forderung nach Lehrer*innen »mit Migrationshintergrund« einordnen, die erstmalig im Jahr 2006 vom Verband Bildung und Erziehung formuliert wurde (kritisch dazu Akbaba et al. 2013; Krüger-Potratz 2013; Fereidooni 2019). Zeitgleich wird die Bedeutung der Repräsentanz von sogenannten Migrationsanderen im Lehramt sowie im erziehungswissenschaftlichen Feld der interkulturellen Bildung betont (Karakaşođlu 2000; Krüger-Potratz 2005: 75) und im Rahmen »interkultureller Öffnung« und Schulentwicklung für die Personalentwicklung konzeptionell verankert (Karakaşođlu et al. 2011, 2013: 69f.). Der Ansatz verfolgt dabei eine schulische Gesamtstrategie, ohne die der Wirkungsrahmen migrantischer Lehrer*innen gering eingeschätzt wird (Strasser/Steber 2010; Karakaşođlu 2011: 131f.; Georgi 2015: 332f.).

Mehrere Studien beleuchten den Wirkungsrahmen der bildungspolitischen Forderung (Edelmann 2006; Georgi et al. 2011; Rotter 2014; Weber 2014), reflektieren Folgen für die pädagogische Handlungspraxis (Akbaba 2017) und/oder beziehen Rassismuserfahrungen angehender Lehrer*innen ein (Karakaşođlu 2000; Edelmann 2007; Georgi et al. 2011). Demgegenüber gibt es rassismustheoretisch fundierte Forschungen, die verschiedene Facetten des Rassismus im Berufsfeld Lehramt und in der Lehrer*innenbildung mit zuweilen bildungsbiografischen Zugängen als Forschungsgegenstand definieren (Fereidooni 2016; Wojciechowicz 2018; Mai 2020; Dođmuş 2022). In der Zusammenschau können sie als Forschung zu *Rassismus im Lehrer*innenzimmer* betrachtet werden. Bedeutsam ist dabei auch, die ersten beiden Phasen der Lehrer*innenausbildung zu berücksichtigen: Das universitäre Lehramtsstudium beinhaltet Praxisphasen an der Schule, während für das Referendariat die Schule den zentralen Ausbildungsort darstellt. Die Studien zeigen mit verschiedenen Akzentuierungen Erscheinungsformen und Erfahrungszusammenhänge des Rassismus auf, die sowohl das Spektrum der primären und sekundären Rassismuserfahrungen (Çiçek et al. 2015: 145f.) sowie Dimensionen der Rassismuserfahrungen umfassen als auch Bewältigungsstrategien und Widerstand sowie die Involviertheit in die (Re-)Produktion des Rassismus.

Mit der Studie *Vielfalt im Lehrerzimmer* haben Georgi et al. (2011) eine quantitative Teilstudie (N=200) und eine qualitative Teilstudie (narrative Interviews, N=45) durchgeführt und Referendar*innen sowie Lehrer*innen »mit Migrationshintergrund« befragt. Dabei umfasst die themenspezifische Inhaltsanalyse zu »Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen« (ebd.: 214f.) die Bildungsbiografie und berufliche Praxis sowie die folgenden Diskriminierungsbezüge: Sprache, ethnisch-kultureller Hintergrund, Religion oder phänotypische Merkmale (ebd.: 215f.). Die Studie orientiert sich an Halls (2001) Verständnis von Rassismus als Diskurs und am kulturellen Rassismus, wie ihn Balibar (1992b) formuliert hat. Der Fokus liegt auf Erfahrungen, die als Reaktionen auf Rassismus (Mecheril 1995) präzisiert werden: »Wut, Entsetzen, Hass, Verbitterung, Verzweiflung, Unsicherheit, Schreckhaftigkeit und Scham« (Georgi et al. 2011: 215).

Die Studie zeigt, dass von (angehenden) Lehrer*innen Diskriminierung in der eigenen Schulzeit insbesondere auf dem Gymnasium erlebt wurde (Edelmann 2006; Wojciechowicz 2018). Ebenso werden für das Referendariat »massive Diskriminierungen« (Georgi et al. 2011: 218) evident, die »häufig mit der Abhängigkeit von Fachseminarleitungen und Schulleitungen sowie den hohen Leistungsanforderungen in Zusammenhang gebracht werden« (ebd.). Deutlich werden permanente Ansprachen als zum Beispiel Türk*in, etwa bei Vorstellungen: »»Die, die eigentlich Türkin ist, aber Deutsch und Englisch hat«, immer wieder Türkin« (ebd.: 219), sowie Fragen über die Türkei und entsprechende Zuschreibungen. Für die berufliche Praxis werden diese und weitere facettenreiche Nuancen deutlich. Besonders zuspitzend zeigt sich das sexualisierte, zuweilen aggressiv-humoristische Sprechen im Kollegium über den »türkischen Mann« (»Hoden abschneiden, um eine Fortpflanzung zu verhindern«) und die »türkische Frau« (»Es gebe nur zwei Sorten: Ehefrau und Jungfrau«).

Auch im Hinblick auf Schüler*innen werden verallgemeinernde, abwertende und diffamierende Äußerungen beschrieben, wenn diese im Lehrer*innenzimmer beispielsweise als »Abschaum« (ebd.: 232), als »scheiß Ausländer« oder »Türken und Libanesen als Konfliktherd« (ebd.) bezeichnet werden. Deutlich wird aber auch, dass die befragten Lehrer*innen zuweilen intervenieren, etwa im Modus eines Korrektivs »Wir Türken sind nicht so« (ebd.: 231), die Intervention jedoch (nur) als türkische »Andere« möglich ist, sie »auf einmal türkisch [wird]« (ebd.), wenn sie »so etwas« hört. Oder die Intervention erfolgt als Beschwerde, insbesondere bei Sprechweisen im Kollegium über Schüler*innen. Allerdings bleiben diese in der Regel ohne Konsequenzen: Die Aussage sei »ausgerutscht und alle anderen Lehrer konnten wohl irgendwie bezeugen, dass er nicht rechtsextremistisch ist« (ebd.: 232).

Zentral ist schließlich, dass der monolinguale Habitus der Schule durchgesetzt wird, etwa mittels Unterschriftensammlungen im Kollegium, die das Sprechen in der türkischen Sprache im Lehrer*innenzimmer verbieten sollen, obwohl Leh-

rer*innen das Fach Türkisch unterrichten. Einerseits wird argumentiert, dass diese Lehrer*innen als Vorbild in Deutschland Deutsch sprechen müssten, andererseits, dass sich andere Kolleg*innen ausgegrenzt fühlen würden (Heinemann/Dirim 2016). Georgi et al. (2011) resümieren, dass die Reaktionen auf Diskriminierung unterschiedlich sind. Sie »reichen von Resignation über Ohnmacht bis hin zu Ablehnung und (teilweise organisiertem) Widerstand« (ebd.: 240). Deutlich wird zudem, dass diese Erfahrungen maßgeblich die Platzierung im Kollegium beeinflussen und dass keine Möglichkeiten für die Reflexion und Bearbeitung rassismusrelevanter Praktiken vorgehalten werden (Akbaba 2015).

Fereidooni (2016) widmet sich in seiner Studie explizit *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen »mit Migrationshintergrund« im deutschen Schulwesen*. Ziel ist die Rekonstruktion, ob, in welchem Ausmaß und durch wen Diskriminierung/Rassismus erfahren wird und welche Bewältigungsstrategien angewendet werden. Daneben geht es um die Rekonstruktion der »subjektiven Begründungszusammenhänge« bei (angehenden) Lehrer*innen, die angeben, in ihrer beruflichen Praxis keinerlei Rassismuserfahrungen gemacht zu haben (ebd.: 9). Dabei stellt der (Alltags-)Rassismus den Analysegegenstand dar, während Diskriminierung in der Erhebung explizit thematisiert wird. Mit einem mehrdimensionalen Forschungsdesign nimmt Fereidooni eine quantitative (N=159) und eine daran anknüpfende qualitative Erhebung (leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview, N=10) vor, bei denen Referendar*innen und Lehrer*innen »mit Migrationshintergrund« befragt wurden. Für die qualitative Erhebung erfolgt eine Differenzierung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse. Entsprechend der Angaben im Rahmen der quantitativen Studie, differenziert Fereidooni nach mit und ohne Diskriminierungserfahrung (N= jeweils fünf), die als rassistisch konkretisiert und zugleich eingegrenzt werden. Auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht es dieser Zugang, weitere Dimensionen des Rassismus empirisch zu erfassen.

Zunächst kann hervorgehoben werden, dass die Mehrheit der befragten (angehenden) Lehrer*innen im Rahmen der quantitativen Studie bestätigt, dass sie (rassistische) Diskriminierung insbesondere im Kontakt mit Kolleg*innen und Vorgesetzten erlebt (ebd.: 317). Die qualitative Studie zeigt ergänzend, dass die (angehenden) Lehrer*innen, die zuvor angegeben hatten, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, sich aufgrund eines Gefühls von Loyalität gegenüber ihren Kolleg*innen schwertun, Rassismus zu thematisieren. Problematisch ist, dass rassistische Diskriminierung subtil und klandestin praxiswirksam ist, was die Beweisführung fast unmöglich macht und das Gefühl verursacht, paranoid zu sein, »weil theoretisch jede Kommunikationssituation mit einer anderen Person Diskriminierungs- und Rassismusrelevanz beinhalten könnte« (ebd.: 225). Rassismus gilt als ein tabuisiertes Thema, ein Rassismusvorwurf kann nicht leichtfertig geäußert werden. Die Folge ist allzu häufig, dass geschwiegen wird. Obwohl

auch diese (angehenden) Lehrer*innen – wie die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen – Erfahrungen der Konstruktion von Fremd- und Andersartigkeit machen und Formen der doppelten Andersartigkeit erleben, scheint die Schwierigkeit der Thematisierung virulenter und zur Negierung einer solchen Erfahrung zu führen. Fereidooni zeigt dabei folgende Strategien auf: Das Prinzip *Blame the victim*, insofern Opfer zu Täter*innen werden: »Wenn man sich ruhig und korrekt verhält, dann fällt man nicht auf und wird nicht (rassistisch) beleidigt« (ebd.: 263). Hinzu kommen Verharmlosung (ebd.: 264f.) und Verleugnung, was sich insbesondere darin zeigt, kein Opfer sein zu wollen. Darüber hinaus werden Unsicherheiten, Erfahrungen als Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen einzuordnen, deutlich, insbesondere dann, wenn ein grundsätzlich gutes Verhältnis zu den Kolleg*innen besteht und wahrgenommene Irritationen zu subtil sind, um sie greifbar artikulieren zu können (ebd.: 274f.). Diese Formen können auch als Umgangsweisen mit Rassismus verstanden werden. Fereidooni nimmt eine weitere Analyse vor, die ähnliche Bewältigungsstrategien bei allen interviewten (angehenden) Lehrer*innen aufzeigt (Georgi et al. 2011), und zwar Anpassung, Authentizität, Idealismus, Distanzierung und Resignation. Dabei machen diese (angehenden) Lehrer*innen Erfahrungen, die von Zuschreibungen fachlicher Inkompetenz geprägt sind (Fereidooni 2016: 169f.) oder aber gerade muslimische Religiosität und Mehrsprachigkeit abwerten. Während in der Studie von Georgi et al. (2011) mit Blick auf die Sprache ein Akzent stigmatisierend behandelt wird (ebd.: 221f.), werden in der Studie von Fereidooni (2016) auch abwertende Zuschreibungen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sichtbar (ebd.: 176f.).

Ergänzend dazu kann auf ein Ergebnis der Bremer Grundlagenstudie (Karakasoğlu et al. 2013) zum Lehramtsstudium hingewiesen werden. Karakasoğlu und Wojciechowicz (2016) zeigen auf, wie Mechanismen der »Marginalisierung durch Homogenisierung« in die hegemoniale Praxis des *Othering* involviert sind und dabei wiederum gute deutschsprachige Leistungen bei der Erstellung eines Berichts zum Schulpraktikum zum Problem werden können. Die »[deutsch]sprachliche Perfektion erregt Misstrauen und zementiert den Prozess des Othering« (ebd.: 66). Der*die betreuende Dozent*in traut den Student*innen die selbstständige Erstellung der Hausarbeit nicht zu, da sie einem Niveau entspräche, dem »Deutsche« gerade so gerecht werden könnten (Wojciechowicz 2013 zur Analyse von migrationsrelevanten Deutungsmustern bei Praktikumsbegleiter*innen). In der Bremer Grundlagenstudie (Karakasoğlu et al. 2013: 64) werden Erfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Schulpraktikum über die Befragung von fünf Lehramtsstudentinnen rekonstruiert, »die sich potentiell als problematisch für den Professionalisierungsprozess im Migrationskontext erweisen« (ebd.: 70). Ähnlich wie in der Studie von Georgi et al. (2011) und Fereidooni (2016) tritt hier antimuslimischer Rassismus zutage. Das Tragen eines muslimischen Kopftuches nimmt etwa eine Schulleitung zum Anlass, die Studentin als unzumutbares Vorbild für Schüler*innen zu deklarieren und der

Studentin praktikumsrelevante Erfahrungen (Hospitation im Unterricht, Durchführung einer Unterrichtseinheit) zu verwehren (Karakaşođlu et al. 2013: 71f.). Sehr offensiv wird die Studentin auch vom Kollegium mit stereotypen Annahmen zu ihrer religiösen Praxis konfrontiert, sie wird ins Mittelalter verwiesen und ihr Kopftuch mit einem Nazisymbol gleichgesetzt. Das Kopftuch wird vom Kollegium als symbolische Repräsentanz für Menschen- und Frauenverachtung diskutiert und als Legitimation für Grenzüberschreitungen, ihre Bloßstellung vor dem Kollegium und Student*innen betrachtet; mit der Konsequenz, dass ihr professionalisierungsrelevante Erfahrungen verwehrt werden. Die Inszenierung der Studentin als »Bedrohungsfigur für die Schule« (Karakaşođlu/Wojciechowicz 2016) stellt niemand zumindest öffentlich wirksam infrage.

In der Studie von Dođmuş (2022) zur *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen* steht das Referendariat aus einer rassismuskritischen Perspektive im Mittelpunkt. Dođmuş entwirft eine Heuristik, die Rassismus- und Professionalisierungstheorien verknüpft. Es wurden Expert*inneninterviews mit Fachleiter*innen (N=6) und narrativ-episodische Interviews mit Referendar*innen (N=17) zu ihren Erfahrungen im Referendariat durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode, synthetisiert mit der intersektionalen Mehrebenenanalyse, ausgewertet. So wird rekonstruiert, wie Migrationsverhältnisse im Ausbildungsfeld ausgehandelt und professionalisierungswirksam werden. Der Fokus liegt auf der Unterrichts- und Mitgliedschaftspraxis sowie auf rassifizierenden Unterscheidungspraktiken. Auch diese Ergebnisse bestätigen, dass insbesondere das Lehrer*innenzimmer der zentrale Ort für Rassismuserfahrungen der Referendar*innen ist. Sie erleben diese direkt oder indirekt, wenn Kolleg*innen etwa über Schüler*innen und ihre Familien auf eine abwertend kulturalisierende und rassismusrelevante Weise sprechen. Sichtbar werden aber auch widerständige Praktiken der Referendar*innen, mit denen sie auf ambivalente Weise in die (Re-)Produktion des Rassismus involviert werden. Dies geschieht in der bedeutungsaufgeladenen Klassifikationslogik von »deutsch« versus »Migrationshintergrund«, »ausländisch« und andere natio-ethno-kulturelle Bezeichnungen (»Türken«, »Araber«, »Iraner«), die nicht hinterfragt wird. Vielmehr wird mit Gegenbeispielen oder kulturalisierenden Praktiken versucht, die entsprechenden Zuschreibungen zu negieren. Zugleich wird deutlich, dass der erlebte Rassismus nicht thematisiert werden kann, zuweilen verbunden mit der Angst, zum einen Kolleg*innen zu diffamieren und zum anderen selbst aus dem Kollegium und schließlich aus dem Lehrer*innenberuf ausgeschlossen zu werden.

Ergänzend zeigen die Ergebnisse insbesondere zu den Fachleiter*innen, dass die professionelle Praxis migrantisierter Lehrer*innen kulturalisiert wird und darüber zwar Wertschätzung erfährt, zugleich aber abgewertet wird: Gute Unterrichtspraxis wird hier nicht über Kompetenz, sondern über eine Gleichsetzung der (angehenden) Lehrer*innen und Schüler*innen »mit Migrationshintergrund« erklärt, die ebenso rassifizierend beschrieben werden. Gleichmaßen kann für diese (ange-

henden) Lehrer*innen ein Verhaltensdefizit festgestellt und Lernpotenzial im Umgang mit Kolleg*innen formuliert werden.

Englischsprachige Forschung

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum reichen Forschungen in Großbritannien, Kanada und den USA bis in die 1980er Jahre zurück und bilden ein umfassenderes Forschungsfeld ab. Ähnlich sind jedoch die Forschungsperspektiven, die sich Fragen der Repräsentation, Anwerbung oder einem spezifischen Wirkungsrahmen von *minority teachers* widmen (etwa The Swann Report 1985; Collins/Johnson 1988; Farrell 1990; Leask et al. 1996; Solomon 1997; Carrington/Tomlin 2000; Duarte 2000; Branch 2001; Talbert-Johnson 2001; Carrington/Skelton 2003). Ebenso stellen Rassismuserfahrungen eine zentrale Forschungsperspektive dar (Chaves 2002; Kumar 2002; Basit et al. 2006; Maylor 2009; McNamara et al. 2009; Hargreaves 2011; Hopson 2013; Gist 2016; Kohli 2018; Pizarro/Kohli 2020).

Für die Vergleichbarkeit mit den bisher vorgestellten Studien ist etwa die Arbeit *A Study of Black Students' Perceptions of Racism in Initial Teacher Education* von Siraj-Blatchford (1991) zu erwähnen, für die eine Befragung mit 70 Lehramtsstudent*innen – »of Asian, Afro-Caribbean and African origin« (ebd.: 37) – in Großbritannien durchgeführt wurde. Der Großteil der Studierenden gab an, indirekte und direkte Rassismuserfahrungen während des Studiums und insbesondere im Rahmen der schulischen Praktika mit verschiedenen Akteur*innen – hier auch explizit mit Schüler*innen – gemacht zu haben (ebd.: 40, 46). Thematisch waren Religion, die Kleidung und Aussprache bedeutsam. Zentral ist zudem, dass die Rassismuserfahrungen nicht nur selbst erlebt wurden, sondern auch rassistische Praktiken gegenüber Schüler*innen beobachtet wurden, ohne intervenieren zu können (ebd.: 47). Aufgrund von Abhängigkeitsverhältnissen im Beziehungsgeflecht mit *weißen* Ausbilder*innen ging diese unfreiwillige Zeug*innenschaft mit Ohnmachtserfahrungen ohne Handlungsspielräume einher. Hierbei zeigen sich Anpassungsversuche, in der Hoffnung, nicht mehr rassistisch diskriminiert zu werden (ebd.: 45).

Eine weitere Studie zur Lehrer*innenbildung wurde in Kanada durchgeführt (Solomon 2000). Der Ansatz folgte der Idee, Lehramtsanwärter*innen von Minderheiten und aus der Mehrheitsgesellschaft gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen, in denen verschiedene Perspektiven und Erfahrungen eingebracht werden sollten. Zwar wird deutlich, dass es im Zuge dessen zu rassismuserlevanten Sensibilisierungen gekommen ist. Jedoch kann Solomon auch eine institutionelle Kultur herausarbeiten, die rassismuserrelevante Abweichungen herstellt und defizitär markiert, sodass für angehende Lehrer*innen Ängste aktiviert und sie in Kommunikationsprozessen marginalisiert werden. Ein Lerneffekt wurde eher für angehende Lehrer*innen der Mehrheitsgesellschaft generiert, während minorisierte Lehramtsanwärter*innen mit dem Gefühl der Machtlosigkeit zurückblieben und ihre Erwartungen ernsthaft beeinträchtigt wurden.

Eine Studie zu Lehrer*innen wurde im Rahmen des Projekts »Teacher Status« in Großbritannien von 2002 bis 2006 (Cunningham/Hargreaves 2007) mit »Black und Minority Ethnic teachers« durchgeführt, der 2007 eine Follow-up-Studie mit »Asian teachers« folgte (Hargreaves 2011: 37). In die Ergebnisdarstellung fließen die Auswertungen von Fokusgruppen mit 65 Lehrer*innen (»African Caribbean, Pakistani, Indian, Bangladeshi«) aus dem Nordwesten Englands, aus dem Westen und Osten Englands sowie aus London ein, in denen der höchste Anteil von »minority ethnic teachers« zu finden ist (ebd.: 42). Das Ziel war, unter anderem herauszufinden, welchen Einfluss der Status des Lehrer*innenberufs in England auf die Berufswahl hatte und wie die Lehrer*innen ihren Status im Lehrer*innenberuf wahrnehmen. Ein Kernergebnis ist, dass das Prestige des Lehrer*innenberufs kein Hindernis dargestellt hat, während die Art der Behandlung im Beruf und die Barrieren bei Beförderungen ein hohes Maß an institutionellem Rassismus im Lehrer*innenberuf dokumentieren (ebd.: 39). Es wird deutlich, dass diese Lehrer*innen zwar eine hohe Wertschätzung seitens schulischer Akteur*innen erfahren, ebenso aber negativen Zuschreibungen und Rassismus ausgesetzt sind (ebd.: 47). Dies zeigt sich auch in der Erfahrung, dass Aufstiegsmöglichkeiten von Vorgesetzten nicht aktiv gefördert, mitunter gar behindert und verunmöglicht wurden (ebd.: 46f.). Dennoch weisen die befragten Lehrer*innen Strategien der »Affirmative Action« zurück, um sich die Option, über ihre Qualifikationen befördert zu werden, zu bewahren (ebd.: 48). Hargreaves (ebd.: 50) resümiert: »The prevalence of the teachers' stories, too many to present here, from north west to south east in our study, of their struggles to achieve promotion to senior posts, and the roles they are assigned, are indicative of an endemic institutional racism in our education system«.

Rassismus an der Hochschule

Die deutschsprachige Auseinandersetzung mit Rassismus an der Hochschule wird in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben, vorrangig von BIPoC-Studierenden, -Hochschulgruppen und -Wissenschaftler*innen wie Golly, Schwarzbach-Apithy, Aslan, Popal-Akhzarati, Wandji, Kessé (zuvor Kuria), Kelly, Kilomba, Castro Varela, Gutiérrez Rodríguez, Ha, Auma, Fereidooni, Şahin, Bergold-Caldwell, Thompson, Chan de Avila, Rotter, Naqshband und vielen mehr. Von der dominierenden quantitativen Forschung zu Hochschule wird dies bisher kaum berücksichtigt.

Deutschsprachige Untersuchungen zu Rassismus im Hochschulsystem lassen sich anhand von vier Forschungssträngen skizzieren: 1) quantitative Studien zur Partizipation von »Studierenden ›mit Migrationshintergrund«; 2) Untersuchungen zu Karrierewegen von »Wissenschaftler*innen ›mit Migrationshintergrund«; 3) Diskriminierungsbefragungen; 4) Studien zu Rassismus an Hochschulen aus einer im deutschsprachigen Forschungsraum nach wie vor marginalisierten, explizit rassistuskritischen und postkolonialen Perspektive. Auch wenn die ersten drei

Forschungsstränge nicht der Rassismuskforschung zuzuordnen sind, geben sie entscheidende empirische und statistische Einblicke in (mögliche) strukturelle Rassismen an der Hochschule. Beim vierten Forschungsstrang handelt es sich um Studien, die Rassismus als umfassendes strukturelles Herrschaftsverhältnis adressieren, dessen individuelle, institutionelle wie auch epistemische Mechanismen es zu analysieren und kritisieren gilt.

Deutschsprachige Forschung

Statistische Erkenntnisse zu möglichen rassistischen Ausschließungsmechanismen bei Zugang zu und Teilhabe an Hochschulbildung lassen sich derzeit anhand von Studien der quantitativen Hochschulforschung über »Studierende« mit Migrationshintergrund¹⁵ gewinnen. Mit einem Anteil von 20 % sind sie an deutschen Hochschulen unterrepräsentiert (Middendorff et al. 2017: 32). Dies steht in Diskrepanz zur hohen Studierneigung von »Schüler*innen« mit Migrationshintergrund¹⁶ (Lörz et al. 2011: 32). Zudem sinkt der Anteil von »Personen« mit Migrationshintergrund¹⁶ im Bildungsverlauf stärker, als es der allgemeinen Selektivität entsprechen würde (Berthold/Leichsenring 2012: 10; Engel et al. 2014: 237; Heublein et al. 2017: 271f.). Als Erklärung für diese Befunde zeigen quantitative Studien die große Bedeutung von sozialer bzw. Bildungsherkunft für den Studiererfolg auf (Sarletti 2014). »Studierende« mit Migrationshintergrund¹⁶ haben häufiger eine »niedrigere Bildungsherkunft« als Studierende »ohne Migrationshintergrund« (27 % zu 9 %) (Middendorff et al. 2017: 33). Sie finanzieren ihr Studium außerdem zu größeren Anteilen durch eigenen Verdienst oder BAföG und seltener durch Unterstützung der Eltern (ebd.: 35). Untersuchungen zu Studienabbrüchen Studierender »mit Migrationshintergrund« identifizieren vorrangig strukturelle Faktoren als Risikofaktoren für Abbrüche (Ebert/Heublein 2017: IVf.). Eine rassifizierte soziale und Bildungsselektion setzt sich also auch nach der Schule fort (Sarletti 2014: 17).¹⁶ Darüber hinaus nennen Studienabbrecher*innen »mit Migrationshintergrund« Diskriminierungen aufgrund der »nationalen/ethischen Herkunft« (24 %) bzw. der Religionszugehörigkeit (14 %) (ebd.: 156), die vor allem Studierende »aus der Türkei sowie dem Nahen Osten und Afrika« betreffen (ebd.: 111).

Die Hochschul(personal)statistiken erfassen bisher keine BIPOC-Personen, sondern nur Professor*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit aus-

15 Die rezipierten Studien folgen der Definition des Statistischen Bundesamts, der zufolge eine Person »einen Migrationshintergrund [hat], wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt« (Statistisches Bundesamt 2019: 4).

16 Institutionelle rassistische Diskriminierung wurde für das Schulsystem durch eine Reihe von Studien nachgewiesen (vgl. Gomolla/Radtke 2003; Flam 2007; für einen Überblick siehe Feiredooni 2011).

ländischer Staatsangehörigkeit. Der Anteil ausländischer Professor*innen lag demnach 2012 bei 6,3 % (Neusel et al. 2014: 1). In den letzten Jahren ist in der Hochschulforschung ein vergrößertes Forschungsinteresse an »Wissenschaftler*innen »mit Migrationshintergrund« zu beobachten (König/Rokitte 2012: 9f.). Durch Internetrecherche und Online-Befragungen wurde in zwei Studien die Anzahl internationaler Professor*innen (Neusel et al. 2014) bzw. »Wissenschaftler*innen »mit Migrationshintergrund« (Löther 2012) an deutschen Universitäten beziffert. Mit einer Schätzung von 6,7 bis 8,9 % (Neusel et al. 2014: 11ff.) bzw. 12,8 % (Löther 2012: 40) liegt auch hier eine Unterrepräsentanz vor. »Wissenschaftler*innen »mit Migrationshintergrund« sind außerdem häufiger von Befristungen betroffen als Personen der Vergleichsgruppe (79 % zu 70 %) (ebd.: 45).

Eine wachsende Zahl von qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekten fokussiert explizit die Karrierewege von Wissenschaftlerinnen »mit Migrationshintergrund« (Zimmermann et al. 2004; Bauschke-Urban 2010; Neusel 2013; Dermitzaki et al. 2024). Hierbei werden »ethnisierende[] Zuschreibungen und Exklusionen« bereits während des Studiums und ein »gesellschaftliche[r] Zwang zur ethnischen Positionierung« deutlich (Bauschke-Urban 2010: 196) sowie Diskriminierungserfahrungen und Vergeschlechtlichungsprozesse herausgearbeitet (Bakshi-Hamm 2008: 70; Bouffier/Wolfram 2012: 160f.).

Mit der zunehmenden Diversity-Orientierung der letzten Jahre zeigt sich an den Hochschulen auch eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Diskriminierung von Studierenden »mit Migrationshintergrund«. Das Thema hat in Diversity-Monitorings¹⁷ und Studierendenbarometer¹⁸ Eingang gefunden und es wurden quantitative (und qualitative) Studierendenbefragungen zu Diskriminierung an der Hochschule durchgeführt. Diese Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Diskriminierungen aufgrund der »nationalen Herkunft« (Müller/Kellmer 2011a: 4), des »Migrationshintergrundes« (Klein 2014: 9f.), der »nationalen Herkunft/»Migrationshintergrund« (Berghan et al. 2016: 19), der »ethnischen/nationalen/kulturellen Herkunft« und der »Hautfarbe« (Bleicher-Rejdzitsch et al. 2014: 133) werden als häufigste Diskriminierungsformen an deutschen Hochschulen genannt. Dies gilt in Bezug auf selbsterlebte Diskriminierung, besonders jedoch für beobachtete Diskriminierungen (Müller/Kellmer 2011a: 4f.).

Bis zu 18,9 % der »Studierenden »mit Migrationshintergrund« erleben an der Hochschule Diskriminierungen (Klein 2014: 7), Studierende ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind hiervon besonders betroffen (Klein/Rebitzer 2012: 129). Die Diskriminierungserfahrungen umfassen Stereotypisierungen und Ausgrenzungen durch Kommiliton*innen sowie diskriminierende Äußerungen und schlechtere

17 Diversity-Monitoring der Universität Hildesheim (2013), siehe <https://www.uni-hildesheim.de/zbi/forschungsprojekte/diversity-monitoring/> (letzter Zugriff: 01.12.2020).

18 Studierendenbarometer der Hochschule Ludwigshafen (Keller 2015).

Behandlungen/Benotungen durch Dozierende (Müller/Kellmer 2011a: 6f.), »unterstellte oder hervorgehobene Sprachkenntnisse« (Klein/Rebitzer 2012: 132) bis hin zu offenen rassistischen Herabwürdigungen und Beleidigungen (Bleicher-Rejditsch et al. 2014: 58). Charakteristisch sind fortwährende rassistische Ausschließungen durch »ethnische Zuschreibungen« (Lang et al. 2016: 196) bzw. Anrufungen als »Migrationsandere« und Repräsentant*innen einer »anderen Kultur« (Discher/Plößler 2011: 4). Irene Bleicher-Rejditsch et al. (2014) resümieren in ihrer Studie: Studierende berichten von »vielfachen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen [...], die ihnen z.T. auf sehr subtile Art und Weise eine natio-ethno-kulturelle ›Andersheit‹ vermitteln und mitunter auch offene Ausgrenzungs-, Herabwürdigungs- und Benachteiligungserfahrungen beinhalten« (ebd.: 121).

Studierende mit türkischem »Migrationshintergrund« erleben am häufigsten Diskriminierungen (Müller/Kellmer 2011b: 15), in Bezug auf Religionszugehörigkeit ist dies bei muslimischen Studierenden – insbesondere bei Musliminnen, die ein Kopftuch tragen – der Fall (Müller/Kellmer 2011a: 11; Stern et al. 2018: 20). Hinsichtlich der Verursacher*innen der genannten Diskriminierungen »aufgrund der ethnischen Herkunft« wurden in den Studien am häufigsten Dozent*innen und Kommiliton*innen genannt (z. B. Klein 2014: 8).

Eine Befragung der Universität Leipzig schließt auch wissenschaftliche sowie nicht wissenschaftliche Mitarbeiter*innen mit ein und zeigt die statistische Häufigkeit von Diskriminierung aufgrund von »Migrationshintergrund« (Teichert 2019: 58). Die Verursacher*innen von Diskriminierungen sind vor allem Vorgesetzte (26,6 %) und Kolleg*innen (25,8 %) (ebd.: 59).¹⁹

Rassismuskritische und postkoloniale bzw. postkolonial informierte Analysen zum Hochschulsystem machen sichtbar, dass Hochschulen als Teil gesellschaftlicher Strukturen Rassismus nicht nur reproduzieren, sondern selbst hervorbringen. Sie vertiefen die bisher rezipierte Forschung der ersten drei Forschungsstränge, und ihre Erkenntnisse entsprechen im Kern den generellen Forschungsbefunden der Rassismuskritik. Hervorzuhebende Publikationen sind die bisher einzigen Sammelbände zum Thema von Kessé (zuvor Kuria 2015) und Heitzmann und Houda (2020).²⁰

Viele rassismuskritische Arbeiten verweisen auf intersektionale Verwobenheiten von *race*, *gender*, *religion* und *class* (Gutiérrez Rodríguez et al. 2016). Hierzu

19 In einer ähnlichen Studie an der Universität Bielefeld (Berghan et al. 2016) umfasste das Sample ebenfalls wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Diskriminierungsgründe und -formen wurden jedoch nicht nach Statusgruppen differenziert.

20 Es gibt derzeit drei laufende Dissertationen zu Rassismus im Hochschulkontext, siehe Popal-Akhzarati: <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-differenz/forschung/nachwuchsforschergruppe.shtml>; Schwarzbach-Apithy: <https://www.gwi-boell.de/de/person/aretha-schwarzbach-apithy> und van Lück: <https://www.gendiv.uni-kiel.de/de/team/vanlueck> (letzter Zugriff jeweils: 25.07.2023).

gehören spezifische Rassismen gegenüber Schwarzen Frauen, die Sexualisierung und Exotisierung einschließen (hooks 1993; Bublitz/Wehner 1994; Amiri 2020) sowie antimuslimischer Rassismus (Kalny 2014, 2016; Kassis/Heller 2019; Popal-Akhzarati 2019; Supik 2019; Wagner 2020). Ein Fokus der Publikationen liegt auf Studierenden. Zu rassistischen Alltagserfahrungen gehören auch an der Hochschule fortwährende Praxen von *Otherring* beispielweise anhand sogenannter Herkunftsdialoge (Battaglia 2000: 188f.) durch Kommiliton*innen oder Lehrende (Golly 2006: 396; Popal 2016: 239). Die Kritik an Rassismus führt meist zu massiver Abwehr, die zusätzliche Verletzungen verursacht (Golly 2006: 396). Einige Publikationen beschäftigen sich mit diesen Abwehrstrategien weißer Personen. Sie umfassen das Absprechen von Rassismuserfahrungen, ein Ablenken auf andere Themen und Opferkonstruktionen weißer Menschen – etwa durch Diskursverschiebung auf eine vermeintliche Bedrohung von Meinungs- und Redefreiheit weißer Menschen an Hochschulen (Panagiotopoulou et al. 2016; Walgenbach/Reher 2016; Hoppe et al. 2018). Weitere Beiträge problematisieren zudem selbstreflexiv Weißsein im Hochschulkontext (Strohschein 2009; Aced/Schwab 2016; Bönkost 2016).

Was die Arbeiten insbesondere hervorheben, ist der Rassismus durch Lehrende. So weigern sich weiße Dozierende häufig, auf rassistische Begrifflichkeiten zu verzichten, und (re)produzieren auf diese Weise hegemoniales, weißes Wissen und »herrschaftliche[]/weiße[] Strukturen« (Schwarzbach-Apithy 2009: 253). Rassismus äußert sich beispielweise in rassistischen Aufgabenstellungen (Lang et al. 2016: 115) und in Form unterstellter Defizite (Discher/Plößer 2011; Kiefer 2014; Nestvogel 2014). Hierbei wird auf mangelnde oder fehlende deutsche Sprachkenntnisse verwiesen, die als »Markierung von Andersheit« und »Indikator von Kompetenz und Intelligenz« fungieren (Discher/Plößer 2011: 9). Dies führt zu Benachteiligungen wie erschwerte Zugänge zu begehrten Lehrangeboten (Kiefer 2014, 305f.), und es bestimmt Prüfungen und Notenvergaben (Lang et al. 2016: 115; Amiri 2020: 72). Auch Studien zur Lehrer*innenausbildung arbeiten rassifizierende Differenzkonstruktionen heraus, mit denen Lehramtsstudierende »mit Migrationsintergrund« markiert werden (Wojciechowicz 2013: 119) und die Referendar*innen of Color im Referendariat erleben (Fereidooni 2016). In der österreichischen Lehrer*innenbildung etwa dienen Sprachideologien, besonders das Konzept der »Muttersprache«, zur Legitimation von Ausschlüssen (Döll et al. 2015: 185). Monolingualität kann also auch an der Hochschule zu rassifizierender bzw. linguistischer Diskriminierung führen (Dirim 2013: 208). Vergleichbare Rassismen, die durch Verweise auf Sprachkompetenz legitimiert werden, sind im gesamten deutschen Hochschulsystem zu finden. Dabei wird ausschließendes, rassistisches Verhalten durch Lehrende von diesen selbst sogar als »Ermutigung« verstanden (Kalpaka 2015: 261f.).

Rassistische Annahmen und (Be-)Wertungen betreffen auch BIPOC-Wissenschaftler*innen. Hier äußert sich Rassismus etwa in Form des Absprechens von

Wissenschaftlichkeit und Objektivität, insbesondere bei rassismuskritisch Forschenden (Piesche 2009; Kilomba 2013; Fereidooni 2020)²¹.

Diskriminierungen von BIPOC-Studierenden geschehen außerhalb von Lehrsettings auch bei Wohnheimzuweisungen (Kiefer 2014: 305f.) oder beim Zugang zum Masterstudium (Kurria 2015: 25f.). Studierende ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind zusätzlich durch Diskriminierung und willkürliche Entscheidungsverfahren der »Ausländerbehörde« belastet (ebd.: S. 117f.).

Viele Publikationen thematisieren die Umgangsstrategien mit Rassismuserfahrungen und arbeiten heraus, dass diese auch im Hochschulkontext häufig verneint oder relativiert werden (Bublitz/Wehner 1994; Bleicher-Rejdzitsch et al. 2014; Kiefer 2014; Panagiotopoulou et al. 2016; Supik 2019). Popal-Akhzarati analysiert dies in ihrer Studie *Inkludierte Exkludierte. Studentische Verhandlungsweisen mit Rassismus(erfahrungen)* (2019; vgl. auch Popal-Akhzarati 2020) und arbeitet (De-)Thematisierungsweisen sowie Ermächtigungsstrategien heraus. Widerständige Praxen und Möglichkeiten der Dekolonisierung des Hochschulsystems und epistemischer Gewalt stehen im Mittelpunkt vieler Analysen (Kurria 2015; Aslan 2017; Kessé 2018; Darowska 2019a; Satilmis 2019; Amiri 2020; Popal-Akhzarati 2020).

Zentral für die rassismuskritische Forschung zur Hochschule ist die Analyse ihrer rassistischen Wissensproduktion(en). Die wissenschaftliche Postulierung weißer Überlegenheit war insbesondere Teil des Menschenbilds von Philosophen wie Voltaire, Kant oder Hegel und der Naturwissenschaften, Medizin und Eugenik²² (Piesche 2009; Plümcke 2013; Arndt 2014), deren an Universitäten entwickelten und gelehrt »Rasstheorien« koloniale und faschistische Gewalt legitimierten. Arbeiten zu diesem Thema analysieren, wie rassifiziertes Wissen bis heute in Form von Marginalisierung nicht weißer Geschichte sowie eurozentrischer Curricula und Forschung institutionell in die Hochschule eingeschrieben ist (Golly 2006; Schwarzbach-Apithy 2009; Wachendorfer 2009; Thompson 2012; Kilomba 2013; Kurria 2015; El-Tayeb 2016; Ha 2016; Kelly 2016; Popal 2016; Massumi/Fereidooni 2017; van Lück 2020). Der eurozentrische, als objektiv verstandene Wissenskanon wird von mehrheitlich weißen Dozierenden und Wissenschaftler*innen reproduziert. Die Hochschule wird daher auch als »(Re-)Produktionsort weißer Wissensarchive und weißer Lebensrealitäten« (Aslan 2017: 753) und »white space« analysiert (Kilomba 2013: 25f.).²³ Rassistische Wissensproduktion erstreckt sich über Lehre und Forschung hinaus auch auf die hochschulpolitische Ebene und spiegelt sich in

21 Besonders anschaulich zeigt Bonnelamé das Absprechen von Objektivität rassifizierter Personen in einem Dokumentarfilm über ihr Dissertationsprojekt (Heller/Bonnelamé 1983).

22 Rassismus ist als historische Struktur zu verstehen, von der keine Wissenschaftsdisziplin ausgenommen werden kann. Zum Forschungsstand zu Rassismus in den Naturwissenschaften vgl. Nguyen und Puhlmann (2023: 169–189) in Band I dieser Reihe.

23 Zu Kritischer Weißseinsforschung siehe Eggers et al. (2009).

Hochschulstrukturen wider. So wird Rassismus in der (studentischen) Gremienarbeit (Schwarzbach-Apithy 2009; Kuria 2015; Aslan 2017), in Diversity-Statements und -Strategien (Popal 2016; Darowska 2019b)²⁴ und in »interkulturellen Trainings« (Castro Varela 2010) sowie hinsichtlich fehlender bzw. ungenügender Antidiskriminierungs- und Beratungsstrukturen problematisiert (Kelly 2014; Hertlein/Leiprecht 2019). Struktureller Rassismus wird insbesondere anhand von Stellenfinanzierung und -besetzung sichtbar. Rassismuskritische Analysen untermauern die oben rezipierten Befunde zur Unterrepräsentanz von Wissenschaftler*innen und Professor*innen »mit Migrationshintergrund« an der Hochschule. Sie beleuchten, dass im Dienstleistungsbereich der Hochschulen viele BIPOC tätig sind, sich am oberen Ende der Hierarchie jedoch kaum BIPOC-Lehrende und -Professor*innen finden und auch Gleichstellungs- und Diversity-Stellen vorrangig mit *weißen* Personen besetzt sind (Popal 2016: 242). Empirische Daten hierzu fehlen noch.

Englischsprachige Forschung

Auch wenn die Schule, wie im deutschsprachigen Forschungskontext, im Vordergrund englischsprachiger (rassismuskritischer) Bildungsforschung steht, gibt es eine umfassende Forschungsexpertise zu Rassismus im Hochschulsystem, besonders umfangreich für den US-amerikanischen (Smith et al. 2002; Chesler et al. 2005; Brooks/Arnold 2013; Davis/Boyer 2013; Dowd/Bensimon 2015; Fasching-Varner et al. 2015; Museus et al. 2015)²⁵, den britischen (Law et al. 2004; Ahmed 2012; Alexander/Arday 2015; Arday/Mirza 2018) und den kanadischen Kontext (Henry/Tator 2009).²⁶ Dies ist ein Ergebnis historischer und aktueller antirassistischer Kämpfe,²⁷ die zu einer Implementierung von Affirmative Action Policies im Bildungssystem und erheblich besseren Bedingungen für Rassismusforschung geführt haben.

Rassismuskritische Studien untersuchen etwa im Anschluss an die Critical Race Theory (CRT) (Crenshaw 2011) universitäre Politiken und Selbstverständnisse sowie deren machtvollen Konsequenzen für rassistische Diskriminierungen, *weiße* Normen und eurozentrische Wissensproduktion (McCoy/Rodricks 2015). Englischsprachige Studien zu *systemic racism* an der Hochschule stammen aus

-
- 24 Wie Diversity-Management die Adressierung von strukturellem Rassismus verhindern kann, hat Ahmed (2012) umfangreich analysiert.
 - 25 Dieser Report gibt einen besonders umfassenden Überblick über den US-amerikanischen Forschungsstand zu Rassismus an der Hochschulbildung bis 2015.
 - 26 Zur Abbildung des Forschungsstands liegt der Schwerpunkt im Folgenden daher auf diesen Ländern, auch wenn dadurch eine Eingrenzung des Wissenskanons auf den Globalen Norden fortgeschrieben wird. In Anbetracht der Fülle von Publikationen wird im Folgenden eine exemplarische Auswahl an zentralen Publikationen herausgegriffen, insbesondere aus den USA.
 - 27 Zum globalen Decolonize Movement an Universitäten in den letzten Jahren siehe Mbembe (2016) und Bhabra et al. (2018).

so unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen wie der Rechtswissenschaft, der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie etc. Sie umfassen umfangreiche empirische Studien, die mit qualitativen (z.B. Interviews, Metaanalysen vorhandener Forschung) sowie quantitativen Forschungsmethoden (z.B. standardisierte Befragungen, Statistiken) arbeiten.

Strukturelle Rassismen führen nicht nur in Deutschland zu Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen of Color lange vor ihrem Eintritt ins tertiäre Bildungssystem. Für den US-amerikanischen Kontext werden beispielsweise benachteiligende Schullaufbahnen, begrenzte Zugänge zu Vorbereitungskursen und Studienberatungen (Museus et al. 2015: 53f.) sowie die (für die Zulassung zu Colleges und Universitäten notwendigen) standardisierten (Intelligenz-)Tests, denen Rassismus und Klassismus historisch inhärent sind, analysiert (Au 2009; Harper et al. 2009). Im Gegensatz zum deutschsprachigen Forschungsraum stehen in Ländern wie den USA²⁸ und dem Vereinten Königreich²⁹ außerdem differenzierte Statistiken für BIPOC in der Universität zur Verfügung, die rassifizierte strukturelle Ungleichheit sowohl im Studium als auch bei Stellenbesetzungen belegen. Daran anschließende Forschungen diskutieren den Anteil hieran durch segregierende, marginalisierende und isolierende rassistische Strukturen im *weißen* Hochschulsystem (Cabrera et al. 2016; Roth/Ritter 2020). Dies schließt die Analyse von Hochschulpolitiken, -strategien und -programmen, insbesondere Equality and Diversity Policies sowie finanzielle Ausstattungen der Universitäten, Studiengebühren etc. ein.

Eine Vielzahl englischsprachiger Rassismuskstudien zur Hochschule fokussiert ebenfalls Rassismuserfahrungen von Studierenden (Cleveland 2004; Torres 2009; Harper 2012a; Truong et al. 2015; Hubain et al. 2016). Auch zu Rassismuserfahrungen von BIPOC-Wissenschaftler*innen und ihren strukturellen Benachteiligungen ist eine breite Forschung vorhanden, die spezifische Ausgrenzungen im Kollegium und im Umgang mit Studierenden sowie institutionelle Mechanismen untersucht (Gutiérrez y Muhs et al. 2012; Daniel 2019). Außerdem gibt es einen Fundus an (selbstreflexiven) Publikationen zu rassismuskritischer Lehre und Arbeit an Hochschulen (Kishimoto 2018; Kernahan 2019).

Vielfach werden spezifische Rassismen und ihre jeweiligen Mechanismen, Ausprägungen und Konsequenzen für die Hochschule analysiert. Beispielsweise für die USA zu *Asian American*-Studierenden (Museus/Park 2015), Schwarzen Student*innen (Feagin et al. 1996) und Studenten (Singer 2005), muslimischen Student*innen (Alizai 2020), *Latino Professors* (Gandara 1997) und Schwarzen Frauen in der *Academy* (Glenn 2012); für das Vereinte Königreich zu *Black* und *Asian faculty* (Mahony/Weiner

28 Siehe National Center for Education Statistics (NCES): <https://nces.ed.gov/> (letzter Zugriff: 30.12.2020).

29 Siehe GOV.UK: <https://www.ethnicity-facts-figures.service.gov.uk/search?q=race+university> und AdvanceHE: <https://www.advance-he.ac.uk/> (letzter Zugriff: 30.12.2020).

2020), *Gypsy and Traveller Students* (D'Arcy/Galloway 2018) und muslimischen Studierenden (Saeed 2018); für Kanada zu *Asian female faculty* (Mayuzumi 2015), *Indigenous faculty* (Henry et al. 2016) und für Australien zu *Indigenous Studierenden und Mitarbeitenden* (Mohamed/Beagan 2019; Hollinsworth et al. 2021). Diese exemplarische Auswahl sowie eine Reihe von Sammelbänden verdeutlichen ein gestiegenes Forschungsinteresse an intersektionalen Fragestellungen (Mirza 2009; Thornton Dill 2009; Griffin/Museus 2011; Gutiérrez y Muhs et al. 2012; Stockdill/Danico 2012; Mitchell et al. 2014; Davis et al. 2015; Fraser/Taylor 2016; Gabriel/Tate 2017).

Trotz umfangreicher empirischer Forschung wird eine fehlende Theoretisierung und Thematisierung von Rassismus innerhalb der Bildungs- und Hochschulforschung kritisiert, selbst wenn diese *race* und »Ungleichheiten« in den Blick nimmt (Bonilla-Silva/Baiocchi 2008; Harper 2012b)³⁰. Hierin zeigen sich Parallelen zur deutschsprachigen Forschung.

Forschungslücken

Aus dem hier vorgestellten Überblick über Forschungsarbeiten zu Rassismus im Bildungsbereich lassen sich mehrere Forschungslücken herausarbeiten, die es in zukünftigen Studien zu schließen gilt. Nachfolgend werden Forschungsdesiderate zu den Themenfeldern »Rassismus im Klassenzimmer«, »Rassismus im Lehrer*innenzimmer« und »Rassismus an der Hochschule« benannt.

Rassismus im Klassenzimmer

Wie oben dargelegt, existieren bereits zahlreiche empirische Studien, die sich (kritisch) mit rassistischen Strukturen im Bereich Schule auseinandersetzen. Dies darf allerdings nicht dahingehend fehlgedeutet werden, dass das Forschungsfeld als vollständig erschlossen betrachtet werden kann. Vielmehr zeigt der vorliegende Beitrag, dass rassistische Strukturen und die sich daraus ergebenden Machtverhältnisse in symbolischen Kämpfen (Weiß 2013) diskursiv ausgehandelt werden. Hieraus resultiert wiederum die zwingende Notwendigkeit einer kontinuierlichen rassismuskritischen Beforschung der Schulen, welche die wandelbaren rassistischen Strukturen reflektieren. Die internationale Betrachtung des Forschungsfeldes – hier am Beispiel von Großbritannien und Tschechien – hat die Relevanz

30 Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der problematischen Verwendung statistischer Methoden für die Analyse von *race* durch Soziolog*innen siehe auch die Publikationen von Zuberi (2003) und Zuberi/Bonilla-Silva (2008). Den Umgang der Soziologie mit Rassismus hatte zuvor bereits Ladner (1973) kritisiert.

von Gadge-Rassismus in Schulen aufgezeigt. In Deutschland wurden diskriminierungssensible Studien und Projekte in diesem Kontext zumeist unter dem Begriff »Antiziganismus« (z. B. Lohse 2015) und/oder mit Bezugnahme auf/Verortung im Nationalsozialismus (z. B. Messerschmidt 2019) durchgeführt. Fereidooni (2021: 41) stellt den Forschungsstand zu institutionellem und individuellem Gadge-Rassismus dar und arbeitet diesbezüglich die Notwendigkeit eines rassismuskritischen Professionswissens (angehender) Lehrkräfte heraus. Zudem stellt er fest, dass »[d]ie Datenlage zur Bildungssituation von (deutschen) Rom*nja und Sinti*zze, die in Deutschland leben, [...] von großen Desideraten geprägt« ist. Ein Desiderat besteht also in rassismuskritischer Forschung, welches sich mit dem Themenfeld Gadge-Rassismus in der Schule befasst. Ein weiteres Desiderat zeigt sich in der fehlenden rassismuskritischen, systematischen Beforschung der veränderten Bedingungen während der Covid-19-Pandemie. Der vorliegende Beitrag zum Forschungsstand konnte bereits die strukturelle Relevanz von Rassismus in Schulen nachweisen. Unklar ist bisher allerdings, inwiefern die pandemischen Bedingungen die rassistischen Strukturen genau beeinflussen. Gewinnbringend wären sowohl systemische Auseinandersetzungen mit den institutionellen Logiken der Schulen als auch kritische Perspektiven auf Unterrichtspraktiken und didaktische Konzepte. Hier stellt sich unter anderem die Frage, wie alle Schüler*innen und Eltern im Rahmen des Homeschoolings mit einbezogen wurden. In diesem Kontext sollten etwa die Strukturen des Unterrichts und die Inklusivität von Unterrichtsmaterialien kritisch analysiert werden.³¹

In jüngerer Zeit wurden weitere Forschungsprojekte zur Analyse von Rassismus und Antisemitismus in Schulen durchgeführt, von denen im Folgenden exemplarisch einige vorgestellt werden. So interviewte Hoppe im Rahmen ihres Dissertationsprojektes »Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei«³² junge kurdische Frauen in Istanbul, um die Subjektwerdung innerhalb rassifizierter und vergeschlechtlichter Ordnungen des Nationalstaats zu untersuchen. Karabulut (2022) hat in ihrem Dissertationsprojekt »Schulische Rassismuskritik« insofern an zuvor beschriebene internationale Ergebnisse Myers und Bhopals (2017), Gattis et al. (2017) sowie Sues et al. (2009) angeschlossen, als dass sie Artikulationstabus von Rassismus in schulischen Organisationsmilieus untersucht. Fereidooni, Platt

31 Hierzu zählt zum Beispiel die (Beibehaltung) eines sprachsensiblen Unterrichts, die Reflexion rassistischer Zuschreibungen seitens der Lehrkräfte und die Inklusion neu zugewanderter Schüler*innen.

32 <https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereiche/abteilung-a-allgemeine-erziehungswissenschaft/allgemeine-erziehungswissenschaft-mit-schwerpunkt-bildungstheorie/team/marie-hoppe> (letzter Zugriff: 25.07.2023).

und Sabisch, Salzmann und Tuncel entwickeln und erproben im Rahmen ihrer Unterrichtsbeobachtungs-Studie *Antisemitismus(kritik) in der Schule* Unterrichtsmaterialien zum Themenfeld Antisemitismus.³³ Hiermit wirken sie auch der von Markom und Weinhäupl (2007) festgehaltenen Problematik entgegen, dass bestehende Schulmaterialien Antisemitismus unreflektiert (re)produzieren. Auch Suchodolski entwickelt im Rahmen ihres Dissertationsprojekts³⁴ Konzepte für die präventive Thematisierung von Antisemitismus im Geschichtsunterricht.

Rassismus im Lehrer*innenzimmer

Der Überblick zum Themenbereich »Rassismus im Lehrer*innenzimmer« zeigt, dass in Deutschland die Forschungslandschaft überschaubar ist. Jedoch wird auch deutlich, dass die Studien trotz unterschiedlicher Forschungsdesigns zu ähnlichen Befunden kommen, an die in Zukunft angeknüpft werden kann. Gleichzeitig stellen sich für zukünftige Forschungen weiterhin methodische Fragen und die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit rassismustheoretischen Prämissen. In der Studie von Georgi et al. (2011) etwa wird mit dem Begriff der Diskriminierung gearbeitet, während Fereidooni (2016) eine sinnvolle forschungspraktische und analytische Unterscheidung zwischen Diskriminierung und Rassismus vornimmt. Ebenso sind (alltagsweltliche) Klassifikationen und ihr Reifizierungspotenzial zu diskutieren. Darüber hinaus ließe sich variieren, ob und inwieweit explizit nach Diskriminierungs-/Rassismuserfahrungen gefragt wird (Fereidooni 2016) oder diese durch Erzählaufforderungen zum Berufsfeld generiert werden (Dođmuş 2022).

Schließlich kann hervorgehoben werden, dass die Beschäftigung mit Rassismus im Berufsfeld Lehramt ein akademisiertes Berufsfeld fokussiert. Die Erscheinungsformen und Wirkungsweisen von Rassismus können in diesem Zusammenhang – auch intersektional – noch umfassender betrachtet werden. Dies betrifft auch Bewältigungs- und/oder Widerstandsstrategien, die zuweilen in die (Re-)Produktion von Rassismus involviert sind. Zentral ist zudem, dass sich in den Studien praxisrelevante Verständnisweisen des Rassismus finden sollten, die umfassender rekonstruiert werden können. Dies würde einen Beitrag zur Dethematisierung wie auch zur (didaktischen) Thematisierbarkeit und zu Artikulationsmöglichkeiten des Rassismus leisten. Theoretisch-forschungspraktische Verknüpfungen bieten sich zu Professionalitäts- und Professionalisierungstheorien mit Bezügen zur rassismuskritischen Lehrer*innenbildung an, ebenso zur Beschaffenheit der Routinen an Schulen in der Migrationsgesellschaft und zu strukturellen (Un-)Möglichkeiten zur

33 <https://www.karim-fereidooni.de/drittmittelprojekte/> (letzter Zugriff: 25.07.2023).

34 <https://www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion/ueber-die-kohorten-der-dualen-promotion/2-kohorte/dual-promovierende> (letzter Zugriff: 25.07.2023).

Schulentwicklung. Interessant sind hierzu aktuellere Maßnahmen zur Schulentwicklung (Gomolla et al. 2016, 2019) und der dritten Phase der Lehrer*innenbildung (Fortbildungen) mit ihren Ansätzen und Effekten (Weiß 2017).

Wenn darüber hinaus das Lehramt als sozialer Aufstieg betrachtet wird, können Studien bereits bei Schüler*innen in der Abiturphase und im Lehramtsstudium ansetzen. Ebenso kann die Frage des Aufstiegs im Berufsfeld Lehramt beleuchtet oder aber pädagogische respektive akademisierte Berufe können auf Erscheinungsformen und Wirkungsweisen des Rassismus untersucht und miteinander verglichen werden. Ein Desiderat stellen auch die Phasen der Lehrer*innenbildung und die Bezugnahme auf unterschiedliche Sampling-Strategien dar, in denen verschiedene Akteur*innen der Lehrer*innenbildung und Schule befragt werden könnten, sodass Beziehungsgeflechte wie Vorgesetzte/Mitarbeiter*in, Kollegium, Ausbilder*innen/ Studierende/Referendar*innen sowie Lehrer*in/Schüler*innen beleuchtet werden könnten.

Insbesondere die Rekonstruktion und Wirkungsweise von Rassismus im Berufsfeld Lehramt kann empirisches Wissen liefern, mit dem nicht zuletzt die Gestaltung der Lehrer*innenbildung und der Schulentwicklung diskutiert werden kann. Sinnvoll erscheint daher auch, Rassismus im Sinne des Tertium Comparationis als das gemeinsame Dritte zu definieren und darüber rassismusrelevante Erfahrungszusammenhänge in ihren Privilegien und Deprivilegierungen im Berufsfeld Lehramt nachzuzeichnen.

Rassismus an der Hochschule

Elementar für das Forschungsfeld »Rassismus an der Hochschule« sind eine Wahrnehmung und ein Verständnis von Rassismus als ein historisch gewachsenes, strukturelles Machtverhältnis zugunsten weißer Menschen, das das ganze Hochschulsystem beeinflusst und von diesem mit (re)produziert wird. Insbesondere die dominierende quantitative Forschung zu Hochschule lässt eine rassismuskritische Perspektive missen: Zwar liegt ein Fokus auf »ethnischen Ungleichheiten« und »Diskriminierungen«, allerdings werden rassistische Herrschaftsverhältnisse hierbei nicht adressiert. Diese fehlende Berücksichtigung von Rassismus spiegelt sich in der Forschungslandschaft wider, etwa bei Forschungsprojekten, Journals und Tagungen. Rassismus lässt sich darüber hinaus nicht von (Hetero-)Sexismus, Klassismus, Ableismus etc. trennen. Auch dies gilt es in zukünftigen Forschungsprojekten zu berücksichtigen.

Bisher fehlen verlässliche Daten über die Anzahl von BIPOC- und weißen Studierenden und -Mitarbeiter*innen an der Hochschule. Hier sind differenzierte Statistiken erforderlich, um insbesondere marginalisierte Personengruppen identifizieren zu können. Entsprechende Fragebögen sollten daher vielfältige Selbstbezeichnungen und soziale Kategorien (über *race* hinaus) enthalten. Auch Erfolgs- und Ab-

bruchquoten sowie Erkenntnisse zu Stellenbesetzungen und Karrierewegen ließen sich auf diesem Weg in Erfahrung bringen. Es ist zu diskutieren, ob, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Hochschulen selbst diese Daten erfassen sollten oder dies im Zuge wissenschaftlicher quantitativer Befragungen geschehen soll.

Es gibt bisher kaum Untersuchungen, die Hochschulpolitiken sowie Curricula und Seminarinhalte einer Analyse in Bezug auf Rassismen und *weiße* Wissensproduktion unterziehen. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Befragung von Lehrenden, Professor*innen und Personen in Beratungsfunktion. Ein Augenmerk sollte zudem auf rassistischen Praxen liegen (z. B. bei der Kommunikation in Seminaren und der Notenvergabe).

In Deutschland gibt es bislang keine umfassende empirische Rassismusstudie für das Hochschulsystem. Hier böte sich eine großangelegte Studie an, die mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden die Rassismuserfahrungen von BIPOC-Hochschulangehörigen in der Lehre, bei Prüfungen, in der Hochschulverwaltung, in Gremien, in der Karriere, auf dem Campus etc. untersucht. Bisher gibt es insbesondere zu den Erfahrungen von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen kaum Erkenntnisse, noch weniger zum nicht wissenschaftlichen Hochschulpersonal.

Außerdem sind empirische Studien notwendig, die die spezifischen Formen, Mechanismen und Folgen an der Hochschule von anti-Schwarzem, antimuslimischem und antisiasiatischem Rassismus sowie Gadge-Rassismus, Rassismus gegen Geflüchtete oder internationale Studierende und Forschende sowie Antisemitismus untersuchen. Für die Analyse dieser Fragen ist der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden vonnöten.

Eine große Forschungslücke besteht auch hinsichtlich der Umgangsstrategien von Personen, die Rassismus erleben. Auch hier bieten sich qualitative Studien an, um Erkenntnisse zu gewinnen, welche Folgen Rassismus hat, wie mit Rassismuserfahrungen umgegangen wird und was unterstützend und empowernd wirkt. Insbesondere in der Universität ist eine Betrachtung bestehender und fehlender Beratungsangebote und die Selbstorganisation von BIPOC-Studierenden als auch der (nicht) wissenschaftlichen Mitarbeitenden einzubeziehen.

Literatur

Die folgende Literaturliste ist thematisch unterteilt entsprechend der in diesem Beitrag behandelten Themenbereiche »Rassismus im Klassenzimmer«, »Rassismus im Lehrer*innenzimmer« sowie »Rassismus an der Hochschule«.

Rassismus im Klassenzimmer

- AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/Öffentlich gegen Gewalt e.V./ Caritasverband für die Stadt Köln e.V./ Antidiskriminierungsbüro/ Interkulturelles Referat der Stadt Köln (2007): *Dissen – Mit mir nicht! Ratgeber für Jugendliche, die diskriminiert werden*, <https://www.oegg.de/wp-content/uploads/2019/12/2007-Dissen-mit-mir-nicht.pdf> (letzter Zugriff: 16.12.2020).
- Attia, Iman (2013): »Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit«, in: *Journal für Psychologie* 21.1, S. 1–31.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora, Hamburg und Berlin*, hg. v. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer, https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFRED-U-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2020).
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin, https://narrr.eabel.in.de/w/files/narrr/religionspaedagogik/studien/schulbuchstudie_migration_und_integration_09_03_2015.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2020).
- Bernstein, Julia (2018): »Mach mal keine Judenaktion!« Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Im Rahmen des Projekts »Forschung für die Praxis«, unter Mitarbeit von Florian Diddens, Ricarda Theiss und Nathalie Friedlender, Frankfurt: Frankfurt University for Applied Science.
- Bhopal, Kalwant (2011): »'This is a school it's not a site': Teacher's attitudes towards Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK«, in: *British Educational Research Journal* 37.3, S. 465–483.
- Bhopal, Kalwant (2012): »Gypsies and Travellers in secondary schools: working towards social justice«, in: *Race Equality Teaching* 30.3, S. 19–23.
- Bhopal, Kalwant (2014): »Race, rurality and representation: Black and minority ethnic mothers' experiences of their children's education in rural primary schools in England, UK«, in: *Gender and Education (Special Issue)* 26.5, S. 490–504.
- Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): »Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39.3, S. 483–491.

- Bönkost, Jule (2014): Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch, Trier: WVT.
- Bönkost, Jule (2020): »Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern«, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS, S. 19–47.
- Butler, Judith (2005): »Erklärung und Entlastung oder: Was wir hören können«, in: Judith Butler, Politische Essays, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 18–38.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buxinski, Darlene et al. (2020): »Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschenrechtswidrigen Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 49–75.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): »Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit«, in: Britta Marschke/Heinz U. Brinkmann (Hg.), »Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...« Alltagsrassismus in Deutschland, Münster: Lit-Verlag, S. 143–167.
- Deuchar, Ross/Bhopal, Kalwant (2013): »We're still human beings, we're not aliens: promoting the citizenship rights and cultural diversity of Traveller children in schools: Scottish and English perspectives«, in: British Educational Research Journal 39.4, S. 733–750.
- Downey, Douglas B./Pribesh, Shana (2004): »When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior«, in: Sociology of Education 77.4, S. 267–282.
- Downey, Douglas B./Workman, Joseph/Hippel, Paul von (2019): »Socioeconomic, Ethnic, Racial, and Gender Gaps in Children's Social/Behavioral Skills: Do They Grow Faster in School or out?«, in: Sociological Science 6.17, S. 446–466.
- Ehlen, Catrin (2015): »Nee, nee, also hier bei uns nicht«. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender«, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hg.), 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, Weinheim: Beltz, S. 148–159.
- Essed, Philomena (1992): »Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden«, in: Annita Kalpaka/Nora Räthzel (Hg.), Rassismus und Migration in Europa, Hamburg: Argument, S. 373–387.
- Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: VS Verlag.

- Fereidooni, Karim (2021): »Gadje-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens«, in: Karim Fereidooni/Stefan E. Hößl (Hg.), Rassismuskritische Bildungsarbeit, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 37–60.
- Fereidooni, Karim et al. (2020): »Staatsversagen und Opferperspektive: Die Thematisierung des NSU-Terrorismus im sozialwissenschaftlichen Unterricht«, in: Karim Fereidooni/Nina Simon (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–142.
- Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS.
- Füllenkemper, Maike/Hoffheinz, Marlene (2020): »Eine Praxis des Gelesens: Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen ›Primitivismus‹ im Kunstunterricht«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 143–171.
- Gatti, Gabriel/Irazuzta, Ignacio/Martínez, María (2017): »When school meets the Other: intercultural policies in the Basque inclusive school«, in: Patterns of Prejudice 51.1, S. 89–110.
- Gillborn, David (2005): »Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform«, in: Journal of Education Policy 20.4, S. 485–505.
- Gillborn, David (2008): Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?, London: Routledge.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Grawan, Florian (2014): Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?: Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion, Eckert. Working Papers 2/2014, Georg-Eckert-Institut, <http://repository.gewi.de/handle/11428/137> (letzter Zugriff: 23.03.2023).
- Hall, Stuart (1994): »Neue Ethnizitäten« in: Stuart Hall, Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, hg. v. Ulrich Mehlem, Hamburg: Argument Verlag, S. 15–25.
- Hall, Stuart (2001): »Rassismus als ideologischer Diskurs«, in: Nora Räthzel (Hg.), Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument Verlag, S. 7–16.
- Hassan, Karim (2020): »Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.« Rassismuskritische Fachdidaktik Musik«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 173–205.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der

- Türkei, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press, <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/06/9783966659444.pdf>.
- Jarkovská, Lucie/Lišková, Kateřina/Obrovská, Jana (2015): »We treat them all the same, but ...«. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses«, in: *Race Ethnicity and Education* 18.5, S. 632–654.
- Kaddor, Lamy/Karabulut, Aylin/Pfaff, Nicole (2018): *Islamfeindlichkeit im Jugendalter*, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, AG »Migrations- und Ungleichheitsforschung«.
- Karabulut, Aylin (2022): *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*, Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşođlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna A. (2017): »Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting Lehramtsausbildung«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand*, Wiesbaden: Springer VS, S. 507–528.
- Karakaşođlu, Yasemin et al. (2013): *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*, https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/A-IB/Forschungsergebnisse/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf (letzter Zugriff: 21.12.2023).
- Knappik, Magdalena/Ayten, Asli Can (2020): »Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen«, in: Fereidooni/Simon, *Rassismuskritische Fachdidaktiken*, S. 233–265.
- Kohli, Rita/Pizarro, Marcos/Nevárez, Arturo (2017): »The ›New Racism‹ of K-12 Schools: Centering Critical Research on Racism«, in: *Review of Research in Education* 41, S. 182–202.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2016): »Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft«, in: *IMIS-Beiträge* 49, hg. v. Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück.
- Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2017): »Struktur und Agency. Über Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Fallverstehens im Kontext sozialer Teilhabe«, in: Ingrid Miehte/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe*, Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.

- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, Wien: Braumüller.
- Marmer, Elina (2015): »Das ... das ... das ist demütigend«. Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum«, in: Marmer/Sow, Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, S. 130–147.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsstrategien migrierter Jugendlicher, Berlin: Peter Lang.
- Mätschke, Jens (2016): »Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!«, in: Fereidooni/El, Rassismuskritik und Widerstandsformen, S. 249–268.
- Mecheril, Paul (2010): »Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive«, in: Paul Mecheril (Hg.), Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Melter, Claus (2011): »Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung)«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 277–292.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus«, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–58.
- Messerschmidt, Astrid (2019): »Antiziganismuskritik in Auseinandersetzung mit Rassismus und Nationalismus. Geschichtsbewusst handeln und Diskriminierung abbauen«, in: Katharina Peters/Stefan Vennmann (Hg.), Nichts gelernt?! Konstruktion und Kontinuität des Antiziganismus, Duisburg: Situationspresse, S. 166–181.
- Osterloh, Katrin (2008): Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung, Saarbrücken: VDM.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Melter/Mecheril, Rassismuskritik, Bd. 1, S. 25–38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: transcript Verlag.
- Rose, Nadine (2014): »Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht«. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen«, in: Paul Mecheril (Hg.), Subjektbildung, Bielefeld: transcript Verlag, S. 57–77.
- Said, Edward (1995): Orientalism. Western Conceptions of the Orient, Reprint with a new afterword, London: Penguin.
- Schröder, Birte/Carstensen-Egwuom, Inken (2020): »More than a single story«. Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 233–265.

- Simon, Nina (2020): »Der Jugendroman *Unser wildes Blut* – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 411–434.
- Sue, Derald W. et al. (2009): »Racial Microaggressions and Difficult Dialogues on Race in Classroom«, in: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 15.2, S. 183–190.
- Vernal Schmidt, Janina (2020): »Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerk-
lektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 435–472.
- Wohltmann, Jan Heiko et al. (2020): »Der Einfluss des Nationalsozialismus auf die Physik«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 495–527.
- Wojciechowicz, Anna A. (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, Anja (2013): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, Andreas et al. (2017): *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*, Bielefeld: Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung.

Rassismus im Lehrer*innenzimmer

- Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): »Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund«, in: Karin Bräu et al. (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 37–57.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Balibar, Étienne (1992a): »Rassismus und Nationalismus«, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein, *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, 2. Aufl., Hamburg: Argument, S. 49–84.
- Balibar, Étienne (1992b): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?‹«, in: Balibar/Wallerstein, *Rasse, Klasse, Nation*, S. 23–38.
- Basit, Tehmina N. et al. (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.
- Branch, Robert M. (2001): *Report of the State Board of Education on the Status of Minority Teachers in Tennessee*, <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Tennessee+Department+of+Education%22&ffi=subMinority+Group+Teachers&ff2=eduHigher+Education&id=ED500348> (letzter Zugriff: 03.01.2021).

- Carrington, Bruce/Tomlin, Richard (2000): »Towards a more inclusive profession: teacher recruitment and ethnicity«, in: *European Journal of teacher Education* 23.2, S. 139–157.
- 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.
- Chaves, Lisa D. (2002): »Reading the body indian: A chicana mestiza's experience teaching literature«, in: Lucila Vargas (Hg.), *Women faculty of color in the white classroom. Narratives on the pedagogical implications of the teacher diversity*, New York: Peter Lang, S. 72–87.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2015): »Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit«, in: Marschke/Brinkmann, »Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...«, S. 143–167.
- Collins, Ronald W./Johnson, Judith A. (1988): »One institution's success in increasing the number of minority faculty: a provost's perspective«, in: *Peabody Journal of Education* 66.1, S. 71–76.
- Cunningham, Mark; Hargreaves, Linda M. (2007): *Minority ethnic teachers' professional experiences. Research Report RR853*. London: DfES, www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/ (letzter Zugriff: 25.07.2023).
- Doğmuş, Aysun (2022): *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Duarte, Alex (2000): »Wanted: 2 million teachers, especially minorities«, in: *The Education Digest* 66.4, S. 19–23.
- Edelmann, Doris (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*, Wien/Zürich: Lit-Verlag.
- Farell, Edmund J. (1990): »On the growing shortage of black and hispanic teachers«, in: *The English Journal* 79.1, S. 39–46.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2019): »Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit ›Migrationshintergrund! Die kritische Reflexion einer politischen Forderung«, in: Jan Schedler et al. (Hg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Edition Rechtsextremismus*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–203.
- Georgi, Viola B. (2015): »Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 2, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 313–334.

- Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/Schwendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014). Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt »Beratung, Qualifizierung, Migration« (BQM). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16, Hamburg: HSU.
- Gomolla, Mechtild (2019): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Evaluation der Lehrer_innenfortbildung zur Interkulturellen Koordination – Teil II (2014–2016), unter Mitarbeit von Sonja Langheinrich und Bettina Bello. Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e.V./BQM. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 17, Hamburg: HSU.
- Gist, Conra D. (2016): »Voices of Aspiring Teachers of Color: Unraveling the Double Bind in Teacher Education«, in: *Urban Education* 52.8, S. 927–956, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085915623339> (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Hall, Stuart (2001): »Rassismus als ideologischer Diskurs«, in: Rätzzel, Theorien über Rassismus, S. 7–16.
- Hargreaves, Linda M. (2011): The Status of Minority Ethnic Teachers in England: Institutional Racism in the Staffroom, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2898937> (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Heinemann, Alisha M. B/Dirim, İnci (2016): »Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich« – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem«, in: Emre Arslan/Kemal Bozay (Hg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 199–214.
- Hopson, Robin L. (2013): »People like me«. Racialized teachers and the call for the community, https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/43595/1/Hopson_Robin_L_201311_PhD_thesis.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Karakaşođlu, Yasemin (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehr- amts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*, Berlin: IKO-Verlag.
- Karakaşođlu, Yasemin (2011): »Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule«, in: Ursula Neumann/Jens Schneider (Hg.), *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann, S. 121–135.

- Karakaşođlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster: Waxmann.
- Karakaşođlu, Yasemin et al. (2013): Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen, https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/A-IB/Forschungsergebnisse/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05.pdf (letzter Zugriff: 29.12.2020).
- Karakaşođlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016): »Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ›Anderen‹ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung«, in: *Tertium Comparationis* 22.1, S. 59–72.
- Kohli, Rita (2018): »Behind School Doors: The Impact of Hostile Racial Climates on Urban Teachers of Color«, in: *Urban education* 53.3, S. 307–333, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085916636653> (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Kumar, Priti (2002): »Yellow lotus in white lily pond: An Asian American woman teaching in Utah«, in: Lucila Vargas (Hg.), *Women faculty of color in the white classroom: Narratives on the pedagogical implications of teacher diversity*, New York: Peter Lang, S. 277–291.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): »Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten«, in: Bräu et al., *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*, Münster: Waxmann, S. 17–36.
- Leask, Marilyn/Turner, Sheila/Turner, Tony (1996): »Recruiting science teachers from ethnic minority groups: Selection for initial teacher education«, in: *Research in Science & Technological Education* 14.1, S. 5–20.
- Mai, Hanna Hoa Anh (2020): *Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität*, Weinheim: Beltz.
- Maylor, Uvanney (2009): »They do not Relate to Black People like: Black Teachers as Role Model for Black pupils«, in: *Journal of Education Policy* 24.1, S. 1–21.
- McNamara, Olwen et al. (2009): »The leadership aspirations and careers of black and minority ethnic teachers«, London: NASUWT and National College of Leadership of Schools and Children's Services, www.equitableeducation.co.uk/uploads/1/5/5/9/15597724/the_leadership_aspirations_and_careers_of_black_and_minority_ethnic_teachers.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Mecheril, Paul (1995): »Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen

- Auseinandersetzung«, in: Iman Attia/Monika Basque/Ursula Kornfeld (Hg.), *Multikulturelle Gesellschaft – Monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit*, Tübingen: DGVT, S. 99–111.
- Pizarro, Marcos/Kohli, Rita (2020): »I Stopped Sleeping: Teachers of Color and the Impact of Racial Battle Fatigue«, in: *Urban education* 55.7, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085918805788> (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Quiocho, Alice/Rios, Francisco (2000): »The Power of their Presence: Minority Group Teachers and Schooling«, in: *Review of Educational Research* 70.4, S. 485–528.
- Ross, Wayne E./Ooka Pang, Valerie (2006): *Race, Ethnicity and Education*, Greenwood: Praeger.
- Rotter, Carolin (2014): *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*, Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Solomon, R. Patrick (1997): »Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching«, in: *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'Education* 22.4, 395–410.
- Solomon, R. Patrick (2000): »Exploring cross-race dyad partnership in learning to teach«, in: *Teachers College Record* 102.6, 953–979.
- Strasser, Josphph/Steber, Corinna (2010): »Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung«, in: Jörg Hagedorn et al. (Hg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 97–126.
- Talbert-Johnson, Carolyn (2001): »The quest for equity: Maintaining African American teachers in special education«, in: *Journal of Negro Education* 70.4, S. 286–296.
- The Swann Report (1985): *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Weber, Else (2014): *Migrationshintergrund von Lehrern. Ressource oder Hindernis? Eine bildungsbiographische Studie*, <https://freidok.uni-freiburg.de/data/9638> (letzter Zugriff: 03.01.2021).
- Weis, Michael (2017): *Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/15352/file/978-3-95826-069-6_Weis_Michael_OPUS_15352.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2021).
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2013): »Kulturelle Differenz« als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren der Praktikumsbeglei-

tion von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien«, in: Bräu et al., Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund, S. 119–132.

Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft: Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*, Wiesbaden: Springer VS.

Rassismus an der Hochschule

Aced, Miriam/Schwab, Veit (2016): »Addressing Whiteness with/in (Critical) Migration Studies«, in: *movements – Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2.1, S. 151–161.

Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham: Duke University Press.

Alexander, Claire E./Arday, Jason (Hg.) (2015): *Aiming Higher. Race, Inequality and Diversity in the Academy*, London: Runnymede.

Alizai, Hassina (2020): »Impact of Islamophobia on post-secondary Muslim students attending Ontario Universities«, in: *Race Ethnicity and Education* 58.34, S. 1–18.

Amiri, Shiva (2020): »Die weiße Dominanz an deutschen Hochschulen und der Kampf von Schwarzen und of Color Akademiker*innen um Existenz«, in: Daniela Heitzmann/Kathrin Houda (Hg.), *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–79.

Arday, Jason/Mirza, Heidi Safia (Hg.) (2018): *Dismantling Race in Higher Education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*, Cham: Springer International Publishing.

Arndt, Susan (2014): »Rassismus und Wissen«, in: Gudrun Hentges et al. (Hg.), *Sprache – Macht – Rassismus*, Berlin: Metropol, S. 17–34.

Aslan, Emine (2017): »Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland«, in: Fereidooni/El, *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, S. 749–769.

Au, Wayne (2009): *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York/London: Routledge.

Bakshi-Hamm, Parminder (2008): »Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Hochschulen«, in: *Center of Excellence Women and Science (CEWS)* (Hg.), *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund*, Bonn: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, S. 61–74.

Battaglia, Santina (2000): »Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung«, in: Ellen Friebe-Blum/Klaudia Jacobs/Brigitte Wießmeier (Hg.), *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*, Opladen: Leske + Budrich, S. 185–202.

- Bauschke-Urban, Carola (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berghan, Wilhelm/Preuß, Madlen/Dubbert, Ulrich (2016): Diskriminierungserleben an der Universität. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld, Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, www.uni-bielefeld.de/ohne-vorurteile/AG-UoV-Diskriminierungserleben-an-der-Universitat.pdf, zuletzt aktualisiert am 06.07.2017.
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (2012): CHE Diversity Report B1: Studierende mit Migrationshintergrund, CHE Consult.
- Bhambra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancıođlu, Kerem (Hg.) (2018): Decolonising the University, London: Pluto Press.
- Bleicher-Rejditsch, Irene et al. (2014): Ergebnisbericht zur empirischen Studie »Erfahrungen Internationaler Studierender und Studierender mit »Migrationshintergrund« an der THM«. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und quantitativen Studierendenbefragung, Gießen: Technische Hochschule Mittelhessen.
- Bonilla-Silva, Eduardo/Baiocchi, Gianpaolo (2008): »Anything but Racism. How Sociologists Limit the Significance of Racism«, in: Tukufu Zuberi/Eduardo Bonilla-Silva (Hg.), White Logic, White Methods. Racism and Methodology, Lanham: Rowman & Littlefield, S. 137–151.
- Bönkost, Jule (2016): Weiße Emotionen. Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert, Berlin: Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum ARiC Berlin e.V.
- Bouffier, Anna/Wolffram, Andrea (2012): »Welcher Weg führt zum Ziel? Migrations- und Karrierewege von Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen aus osteuropäischen an deutschen Hochschulen«, in: Sandra Beaufäys/Anita Engels/Heike Kahlert (Hg.), Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 145–173.
- Brooks, Jeffrey S./Arnold, Noelle Witherspoon (Hg.) (2013): Confronting Racism in Higher Education. Problems and Possibilities for Fighting Ignorance, Bigotry and Isolation, Charlotte: Information Age Publishing.
- Bublitz, Hannelore/Wehner, Marlies (1994): »Rassismus und interkulturelle Erfahrungen im Auslandsstudium: Ergebnisse einer Studie über Studentinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen«, in: Renate Nestvogel (Hg.), »Fremdes« oder »Eigenes«? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht, Frankfurt a.M.: IKO, S. 204–228.
- Cabrera, Nolan L./Franklin, Jeremy D./Watson, Jesse S. (2016): »Whiteness in Higher Education: The Invisible Missing Link in Diversity and Racial Analyses«, in: ASHE Higher Education Report 42.6, <https://doi.org/10.1002/aehe.20116>.

- Castro Varela, María do Mar (2010): »Interkulturelles Training? Eine Problematisierung«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld: transcript Verlag, S. 117–129.
- Chesler, Mark A./Lewis, Amanda E./Crowfoot, James E. (2005): Challenging racism in higher education. Promoting justice, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cleveland, Darrell (Hg.) (2004): A Long Way to Go. Conversations about Race by African American Faculty and Graduate Students, New York: Peter Lang.
- Crenshaw, Kimberlé (2011): »Twenty Years of Critical Race Theory: Looking Back to Move Forward«, in: Connecticut Law Review 43.5, S. 1255–1352.
- Daniel, Beverly-Jean (2019): »Teaching while Black: racial dynamics, evaluations, and the role of White females in the Canadian academy in carrying the racism torch«, in: Race Ethnicity and Education 22.1, S. 21–37.
- D'Arcy, Kate/Galloway, Lisa (2018): »Access and Inclusion for Gypsy and Traveller Students in Higher Education«, in: Arday/Mirza, Dismantling Race in Higher Education, S. 215–232.
- Darowska, Lucyna (2019a): »Can »epistemic silence« be decolonised? Diversity, Menschenrechte, Feminismen«, in: Lucyna Darowska (Hg.), Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule, Bielefeld: transcript Verlag, S. 323–378.
- Darowska, Lucyna (Hg.) (2019b): Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule, Bielefeld: transcript Verlag.
- Davis, Dannielle Joy/Boyer, Patricia G. (Hg.) (2013): Social Justice Issues and Racism in The College Classroom. Perspectives From Different Voices, Bingley: Emerald.
- Davis, Dannielle Joy/Brunn-Bevel, Rachelle J./Olive, James Lee (Hg.) (2015): Intersectionality in Educational Research, Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Dermitzaki, Dimitra/Goldbach, Alina/Konyali, Ali/Mai, Hanna Hoa Anh/Hamdan, Nuriani/Naqshband, Saboura/Oghalai, Bahar (2024): Wer bleibt? Eine Pilotstudie zu Karrierewegen von Schwarzen Wissenschaftler*innen und Wissenschaftler*innen of Color in der Migrations-, Integrations- und Rassismusforschung, NaDiRa Working Papers 11, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Dirim, İnci (2013): »Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten«, in: Paul Mecheril et al. (Hg.), Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 197–212.
- Discher, Kerstin/Plößler, Melanie (2011): Projektbericht: Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund, Kiel.

- Döll, Marion/Knappik, Magdalena (2015): »Institutional mechanisms of inclusion and exclusion in Austrian pre-service teacher education«, in: *Tertium Comparationis* 21.2, S. 185–204.
- Dowd, Alicia C./Bensimon, Estela Mara (2015): *Engaging the »Race Question«. Accountability and Equity in U.S. Higher Education*, New York: Teachers College Columbia University.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulation des Sommersemesters 2014*, Hannover: DZHW.
- Eggers, Maureen Maisha et al. (Hg.) (2009): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, 2., überarb. Aufl., Münster: Unrast.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Engel, Ole/Neusel, Aylâ/Weichert, Doreen (2014): »Migrationshintergrund in der Hochschule«, in: Ulf Banscherus et al. (Hg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 229–247.
- Fasching-Varner, Kenneth J. et al. (Hg.) (2015): *Racial Battle Fatigue in Higher Education. Exposing the Myth of Post-Racial America*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Feagin, Joe R./Vera, Hernán/Imani, Nikitah (1996): *The agony of education. Black students at white colleges and universities*, New York: Routledge.
- Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2020): »Du führst dich auf wie Mister Diskriminierung persönlich!«. Gedanken zur Kritik an einer rassismuskritischen Forschungsarbeit«, in: Daniela Heitzmann/Kathrin Houda (Hg.), *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 131–156.
- Flam, Helena (Hg.) (2007): *Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fraser, Heather/Taylor, Nik (2016): *Neoliberalization, Universities and the Public Intellectual. Species, Gender and Class and the Production of Knowledge*, London: Palgrave Macmillan.
- Gabriel, Deborah/Tate, Shirley Anne (Hg.) (2017): *Inside the Ivory Tower. Narratives of Women of Colour surviving and thriving in British Academia*, London: Trentham.

- Gandara, Patricia (1997): »The Leaning Ivory Tower. Latino Professors in American Universities«, in: *Anthropology & Education Quarterly* 28.1, S. 140–142.
- Glenn, Cerise L. (2012): »Stepping in and Stepping out. Examining the Way Anticipatory Career Socialization Impacts Identity Negotiation of African American Women in Academia«, in: Gabriella Gutiérrez y Muhs et al. (Hg.), *Presumed Incompetent. The Intersections of Race and Class for Women in Academia*, Boulder: University Press of Colorado, S. 133–141.
- Golly, Nadine (2006): »Postkoloniale Schwarze deutsche Erfahrungswelten im akademischen Kontext«, in: Marianne Bechhaus-Gerst/Sunna Gieseke (Hg.), *Koloniale und Postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 395–399.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2003): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griffin, Kimberly A./Museus, Samuel D. (2011): »Using Mixed-Methods Approaches to Study Intersectionality in Higher Education«, in: *New Directions for Institutional Research* 151, S. 1–115.
- Gutiérrez y Muhs, Gabriella et al. (Hg.) (2012): *Presumed Incompetent. The Intersections of Race and Class for Women in Academia*, Boulder: University Press of Colorado.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Ha, Kien Nghi/Hutta, Jan S./Kessé, Emily Nguibia/Laufenberg, Mike/Schmitt, Lars (2016): »Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt«, in: *sub|urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 4.2/3, S. 161–190.
- Ha, Kien Nghi (2016): »Rassismus im Hörsaal – Ohren auf!«, in: *bbz – Berliner Bildungszeitschrift* 10, <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/rassismus-im-hoersaal-ohren-auf> (letzter Zugriff: 22.03.2023).
- Harper, Shaun R. (2012a): *Black Male Student Success in Higher Education: A Report from the National Black Male College Achievement Study*, The Trustees of the University of Pennsylvania.
- Harper, Shaun R. (2012b): »Race without Racism. How Higher Education Researchers Minimize Racist Institutional Norms«, in: *The Review of Higher Education* 36.1, S. 9–29.
- Harper, Shaun R./Patton, Lori D./Wooden, Ontario S. (2009): »Access and Equity for African American Students in Higher Education. A Critical Race Historical Analysis of Policy Efforts«, in: *The Journal of Higher Education* 80.4, S. 389–414.
- Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.) (2020): *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Heller, Peter/Bonnelamé, Diana (1983): *Wie andere Neger auch. Erkenntnisse einer afrikanischen Forscherin unter Deutschen*, Dokumentarfilm, Bundesrepublik Deutschland.

- Henry, Frances et al. (2016): »Race, racialization and Indigeneity in Canadian universities«, in: *Race Ethnicity and Education* 20.3, S. 300–314.
- Henry, Frances/Tator, Carol (Hg.) (2009): *Racism in the Canadian university. Demanding social justice, inclusion, and equity*, Toronto: University of Toronto Press.
- Hertlein, Andrea/Leiprecht, Rudolf (2019): »Der Versuch, globale Bildungsbiographien in nationale Hochschulstrukturen zu implementieren. Universitäre Angebote für Geflüchtete und Migrierte«, in: Darowska, Diversity an der Universität, S. 179–223.
- Heublein, Ulrich et al. (2017): *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*, Hannover: DZHW.
- Hollinsworth, David/Raciti, Maria/Carter, Jennifer (2021): »Indigenous students' identities in Australian higher education: found, denied, and reinforced«, in: *Race Ethnicity and Education* 24.1, S. 112–131, <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1753681>.
- hooks, bell (1993): »Schwarze Intellektuelle Frauen«, in: Diedrich Diederichsen (Hg.), *Yo! Hermeneutics! Schwarze Kulturkritik. Pop, Medien, Feminismus*, Berlin/Amsterdam: ID-Verlag, S. 39–49.
- Hoppe, Katharina et al. (2018): »Worüber wir reden, wenn wir mit jemandem nicht reden wollen. Zum Spannungsverhältnis von Rassismuskritik und Meinungsfreiheit an der Universität«, in: *movements – Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 4.1, S. 167–177.
- Hubain, Bryan S. et al. (2016): »Counter-stories as representations of the racialized experiences of students of color in higher education and student affairs graduate preparation programs«, in: *International Journal of Comparative Sociology* 29.7, S. 946–963.
- Kalny, Eva (2014): »MuslimInnenfeindlichkeit als Thema der Lehre: methodische und inhaltliche Überlegungen«, in: Farid Hafez (Hg.), *Jahrbuch für Islamophobieforschung*, Wien: new academic press, S. 125–145.
- Kalny, Eva (2016): »Anti-Muslim Racism in Comparison: Potentials for Countering Islamophobia in the Classroom«, in: *Islamophobia Studies Journal* 3.2, S. 71–84.
- Kalpaka, Annita (2015): »Wir behandeln alle gleich«: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit«, in: Iman Attia/Swante Köbsell/Nivedita Prasad (Hg.), *Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 155–170.
- Kassis, Wassilis/Heller, Patricia (2019): »Islamfeindlichkeit als negative Schwarmintelligenz: Universitäten – Orte der Toleranz?«, in: Bülent Uçar/Wassilis Kas-

- sis (Hg.), *Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit*, Göttingen: V&R unipress, S. 277–296.
- Keller, Anne (2015): »Besser studieren?! Studierendenbarometer 2014/2015«, in: *Spektrum*, Hochschule Ludwigshafen am Rhein, S. 26–29.
- Kelly, Natasha A. (2014): »Ein Plädoyer für interne Antidiskriminierungsstellen und Antidiskriminierungsexpert_innen an deutschen Hochschulen«, in: *weiterdenken/Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen* (Hg.), *Alles im weißen Bereich? Institutioneller Rassismus in Sachsen. Erweiterter Tagungsband zur Tagung am 7. Februar 2014 in Dresden*, Dresden: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 103–109.
- Kelly, Natasha A. (2016): *Afrokultur. »der raum zwischen gestern und morgen«*, Münster: Unrast.
- Kernahan, Cyndi (2019): *Teaching about race and racism in the college classroom. Notes from a white professor*, Morgantown: West Virginia University Press.
- Kessé, Emily Ngubia (Hg.) (2018): *Stille Macht. Silence und Dekolonisierung – Silence, Wissen und Machtstrukturen*, Berlin: w_orten & meer.
- Kiefer, Ute (2014): *Erfahrungen marokkanischer Studierender an Hochschulen in Deutschland*, Wiesbaden: Springer.
- Kilomba, Grada (2013): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*, 3. Aufl., Münster: Unrast.
- Kishimoto, Kyoko (2018): »Anti-racist pedagogy. From faculty's self-reflection to organizing within and beyond the classroom«, in: *Race Ethnicity and Education* 21.4, S. 540–554.
- Klein, Uta (2014): »Diskriminierungserfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer Erhebung«, in: Martina Löw (Hg.), *Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012*. CD-ROM, Frankfurt a. M.: Campus.
- Klein, Uta/Rebitzer, Fabian (2012): »Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse einer Erhebung«, in: Uta Klein/Daniela Heitzmann (Hg.), *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 118–136.
- König, Karsten/Rokitte, Rico (2012): »Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?«, in: Karsten König/Rico Rokitte (Hg.), *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund*, Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S. 7–19.
- Kuria, Emily Ngubia (Hg.) (2015): *ingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin: w_orten & meer.
- Ladner, Joyce A. (Hg.) (1973): *The Death of White Sociology*, New York: Random House.

- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft, IMIS-Beiträge 49, Osnabrück: IMIS.
- Law, Ian/Phillips, Deborah/Turney, Laura (Hg.) (2004): Institutional Racism in Higher Education, London: Institute of Education Press.
- Lörz, Markus/Quast, Heiko/Woisch, Andreas (2011): »Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse, Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang«, in: HIS: Forum Hochschule 14.
- Löther, Andrea (2012): »Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund«, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 21.1, S. 36–54.
- Lück, Esther van (2020): »Wissen über ›die Anderen‹? Eine rassismuskritische Reflexion soziologischer Wissensproduktion zum Thema Studium und Migration«, in: Heitzmann/Houda, Rassismus an Hochschulen, S. 174–201.
- Mahony, Pat/Weiner, Gaby (2020): »Getting in, getting on, getting out‹: Black, Asian and Minority Ethnic staff in UK higher education«, in: Race Ethnicity and Education 23.6, S. 841–857.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017): »Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung«, in: Sebastian Barsch/Nina Glutsch/Mona Massumi (Hg.), Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis, Münster/New York: Waxmann, S. 51–76.
- Mayuzumi, Kimine (2015): »Navigating Orientalism. Asian women faculty in the Canadian academy«, in: Race Ethnicity and Education 18.2, S. 277–296.
- Mbembe, Achille Joseph (2016): »Decolonizing the university: New direction«, in: Arts & Humanities in Higher Education 15.1, S. 2–45.
- McCoy, Dorian L./Rodricks, Dirk J. (2015): »Critical Race Theory in Higher Education. 20 Years of Theoretical and Research Innovations«, ASHE Higher Education Report 41.3 (Special Issue).
- Middendorff, Elke et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Mirza, Heidi Safia (2009): »Postcolonial Subjects, Black Feminism, and the Intersectionality of Race and Gender in Higher Education«, in: Roland Sintos Coloma (Hg.), Postcolonial Challenges in Education, New York: Peter Lang, S. 233–248.
- Mitchell, Donald (Jr.)/Simmons, Charlana/Greyerbiehl, Lindsay (Hg.) (2014): Intersectionality & Higher Education. Theory, Research & Praxis, New York: Peter Lang.

- Mohamed, Tameera/Beagan, Brenda L. (2019): »Strange faces« in the academy: Experiences of racialized and Indigenous faculty in Canadian universities«, in: *Race Ethnicity and Education* 22.3, S. 338–354.
- Müller, Ursula/Kellmer, Ariana (2011a): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung Universität Duisburg-Essen.
- Müller, Ursula/Kellmer, Ariana (2011b): Studierende mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung, Zentrum für Hochschule- und Qualitätsentwicklung Universität Duisburg-Essen.
- Museum, Samuel D./Ledesma, María C./Parker, Tara L. (2015): »Racism and Racial Equity in Higher Education«, ASHE Higher Education Report 42.1 (Special Issue).
- Museum, Samuel D./Park, Julie J. (2015): »The continuing significances of racism in the lives of Asian American college students«, in: *Journal of College Student Development* 56.6, S. 551–569.
- Nestvogel, Renate (2014): Afrikanerinnen in Deutschland und schwarze Deutsche. Lebenslagen, Erfahrungen und Erwartungen, Münster: Waxmann.
- Neusel, Aylâ (2013): »ProfessorInnen aus der Türkei an deutschen Universitäten: Eine neue transnationale wissenschaftliche Elite?«, in: Barbara Pusch (Hg.), *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291–310.
- Neusel, Aylâ et al. (2014): Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Nguyen, Tien/Puhlmann, Francesca (2023): »Wissenschaftlicher Rassismus in den Natur- und Lebenswissenschaften: Geschichte und Gegenwart«, in: *Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)* (Hg.), *Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 169–189, <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6150-7/rassismusforschung-i/>.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Wagner, Matthias (2016): »Die Frage is halt jetz, darf Pippi Langstrumpfs Vater noh der Negerkönig sein«. Zur (Re-)Produktion von Rassismus im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen«, in: Arslan/Bozay, *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*, S. 239–256.
- Piesche, Peggy (2009): »Der ›Fortschritt‹ der Aufklärung – Kants ›Race‹ und die Zentrierung des weißen Subjekts«, in: Eggers et al., *Mythen, Masken und Subjekte*, S. 30–39.
- Plümecke, Tino (2013): *Rasse in der Ära der Genetik. Die Ordnung des Menschen in den Lebenswissenschaften*, Bielefeld: transcript Verlag.

- Popal, Karima (2016): »Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium«, in: *movements – Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2.1, S. 237–252.
- Popal-Akhzarati, Karima (2019): *Inkludierte Exkludierte. Studentische Verhandlungsweisen von Rassismus und Rassismuserfahrungen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Popal-Akhzarati, Karima (2020): »Ermächtigung und Re-Präsentation. Studentische Verhandlungen von Rassismus im Hochschulalltag«, in: Heitzmann/Houda, *Rassismus an Hochschulen*, S. 80–90.
- Roth, Kenneth/Ritter, Zachary S. (Hg.) (2020): *Whiteness, power, and resisting change in US higher education. A peculiar institution*, Cham: Palgrave Macmillan/Springer Nature Switzerland.
- Saeed, Tania (2018): »Islamophobia in Higher Education: Muslim Students and the ›Duty of Care‹«, in: Arday/Mirza, *Dismantling Race in Higher Education*, S. 233–250.
- Sarclotti, Andreas (2014): »Studierende mit Migrationshintergrund in Deutschland«, in: Martina Löw (Hg.), *Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012*. CD-ROM, Frankfurt a.M.: Campus.
- Satilmis, Ayla (2019): »Uni, ö f f n e Dich«. *Nachdenken über Diversität, Teilhabe und Dekolonisierung im Wissenschaftsbetrieb*«, in: Darowska, *Diversity an der Universität*, S. 85–113.
- Schwarzbach-Apithy, Aretha (2009): »Interkulturalität und anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten«, in: Eggers et al., *Mythen, Masken und Subjekte*, S. 247–261.
- Singer, John N. (2005): »Understanding racism through the eyes of African American male student-athletes«, in: *Race Ethnicity and Education* 8.4, S. 365–386.
- Smith, William A./Altbach, Philip G./Lomotey, Kofi (Hg.) (2002): *The racial crisis in American higher education. Continuing challenges for the twenty-first century*, überarb. Aufl., Albany: State University of New York Press.
- Statistisches Bundesamt (2019): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018*, Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden.
- Stern, Alex/Lindemeyer, Mirjam/Tezcan-Güntekin (2018): »›Rassistische Witze‹ – Diskriminierungserfahrungen von Studierenden«, in: *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 17.30, S. 11–27.
- Stockdill, Brett C./Danico, Mary Yu (Hg.) (2012): *Transforming the Ivory Tower. Challenging Racism, Sexism, and Homophobia in the Academy*, Honolulu: University of Hawai‘i Press.
- Strohschein, Juliane (2009): »Als weiße Studierende in einer weißen Universität: erste Positionierung«, in: Eggers et al., *Mythen, Masken und Subjekte*, S. 506–513.

- Supik, Linda (2019): »99999999 Blicke jeden Tag, manchmal als Blick: Studiert die hier?« – Erfahrungsberichte von muslimischen Studierenden an Hochschulen in Deutschland«, in: Uçar/Kassis, Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit, S. 259–277.
- Teichert, Georg (Hg.) (2019): Du willst es doch auch! Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und Beschäftigten an der Universität Leipzig, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Thompson, Vanessa Eileen (2012): »The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House«. Frantz Fanon on Whiteness in Hegemonic Social Philosophy«, in: Nicky Falkof/Oliver Cashman-Brown (Hg.), On Whiteness, Oxford: Inter-Disciplinary Press, S. 285–292.
- Thornton Dill, Bonnie (2009): »Intersections, Identities, and Inequalities in Higher Education«, in: Bonnie Thornton Dill/Ruth Enid Zambrana (Hg.), Emerging intersections. Race, class, and gender in theory, policy, and practice, New Brunswick: Rutgers University Press, S. 229–252.
- Torres, Kimberly (2009): »Culture shock: Black students account for their distinctiveness at an elite college«, in: Ethnic and racial Studies 32.5, S. 883–905.
- Truong, Kimberly A./Museus, Samuel D./McGuire, Keon M. (2015): »Vicarious racism: a qualitative analysis of experiences with secondhand racism in graduate education«, in: International Journal of Qualitative Studies in Education 29.2, S. 224–247.
- Utlu, Deniz (2011): »Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar«, in: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 445–448.
- Wachendorfer, Ursula (2009): »Weiße halten weiße Räume weiß«, in: Eggers et al., Mythen, Masken und Subjekte, S. 530–539.
- Wagner, Constantin (2020): »Islamische Theologie an deutschen Hochschulen studieren? Zu den Erfahrungen Studierenden einer jungen Disziplin«, in: Heitzmann/Houda, Rassismus an Hochschulen, S. 91–113.
- Walgenbach, Katharina/Reher, Friederike (2016): »Reflecting on privileges: Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education«, in: Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies 38.2, S. 189–210.
- Wojciechowicz, Anna (2013): »Kulturelle Differenz« als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren in der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwanderfamilien«, in: Bräu et al., Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund, S. 119–132.
- Zimmermann, Karin/Metz-Göckel, Sigrid/Huter, Kai (2004): Grenzgänge zwischen Wissenschaft und Politik. Geschlechterkonstellationen in wissenschaftlichen Eliten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zuberi, Tukufu (2003): *Thicker Than Blood. How Racial Statistics Lie*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zuberi, Tukufu/Bonilla-Silva, Eduardo (Hg.) (2008): *White logic, white methods. Racism and methodology*, Lanham: Rowman & Littlefield.

