

»Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!«

Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf

Karim Fereidooni

1 Einleitung

Mannigfaltige Erwartungen werden Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ vonseiten unterschiedlicher Personen und Institutionen entgegengebracht, ihre eigenen Perspektiven werden in den entsprechenden gesellschaftlichen Debatten allerdings kaum berücksichtigt. Auch sind wissenschaftliche Analysen zu Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschsprachigen Raum bislang eine Seltenheit. Vor diesem Hintergrund intendiert meine Studie zu »Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen«¹ (Fereidooni 2016a), subjektiv bedeutsame Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen zu analysieren.

Dieser Beitrag widmet sich der folgenden Frage: Erfahren (angehende) Lehrer*innen muslimischen Glaubens bzw. Lehrkräfte, denen der muslimische Glaube zugeschrieben wird, antimuslimischen Rassismus in ihrer Ausbildung und/oder in ihrer Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft? Um dieser Frage nachgehen zu können, wird zunächst der Begriff des antimuslimischen Rassismus erläutert (2), bevor die Untersuchungsmethode dargestellt (3) sowie auf ausgewählte Befunde (4) eingegangen wird. Ferner werden Bewältigungsstrategien (5) sowie Dethematisierungsstrategien (6) der Untersuchungsteilnehmer*innen präsentiert, die dazu dienen, mit den erlebten Rassismuserfahrungen umgehen und diese bewältigen zu können. Zum Schluss wird dargestellt, welche Herausforderungen und Chancen sich

1 Teile dieses Aufsatzes sind bereits im Rahmen der folgenden Publikationen veröffentlicht worden: Fereidooni 2016a; 2017a und b.

im Umgang mit antimuslimischem Rassismus, insbesondere für die universitäre Lehrer*innenbildung, ergeben (7).

2 Antimuslimischer Rassismus

Rassismus ist eine spezielle Spielart von Diskriminierung, die sich auf die faktische oder zugeschriebene Herkunft von Menschen bezieht, die abgewertet wird. Essed (1992, 375) definiert Alltagsrassismus als »eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ›Rassen‹ oder ethnische Gruppen² angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden«.

Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche Gruppen geschieht durch Rassifizierung. Wollrad (2005, 14) definiert Rassifizierung wie folgt:

»Weiß³ europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand.«

Diskriminierung hingegen ist viel umfassender. So können Menschen unter anderem diskriminiert werden aufgrund ihres Geschlechts (Sexismus), ihrer sexuellen Orientierung (Heteronormativität), ihrer körperlichen Versehrtheit (Handicapismus), ihres Alters (Ageism), ihres finanziellen Status (Klassismus) oder aufgrund der Tatsache, dass sie scheinbar den Schönheitsvorstellungen der Gesellschaft nicht genügen (Bodyism).

2 Leiprecht (2001, 28) weist darauf hin, dass Ethnie als Sprachversteck für Rasse fungiert. Für Arndt (2011, 632) stellt das Wort »Ethnie«, welches in den 1960er Jahren von Wilhelm Emil Mühlmann in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, »nichts als ein neues Mäntelchen für [...] rassistische Begriffsinhalte« dar, weil »die zentrale Grundidee, dass Menschen nach biologistischen (vermeintlich genetisch definierten) Kriterien (wie etwa Hautfarbe) zu unterscheiden und diese wiederum mental, religiös, kulturell etc. interpretierbar [sein], Anm. d. Verf.] [...] lediglich auf einem terminologischen Umweg« (ebd., 632) transportiert wird.

3 Weiß »weist [...] nicht auf eine (Haut)Farbe hin, sondern bezeichnet vielmehr die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen« (Melter & Mecheril 2010, 158).

Shooman (2014, 64f.) zufolge kann antimuslimischer Rassismus folgendermaßen definiert werden:

»Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die Muslim*innen bzw. diejenigen, die als solche gelesen werden, K.F.] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasinatürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als identifizierbar«.

Demnach werden »Muslime und Menschen, die als Muslime markiert werden, [...] als homogene, essentialistische, dichotome Gruppe konstruiert, die im Verhältnis zur ebenfalls konstruierten Eigengruppe als weniger zivilisiert, weniger emanzipiert, weniger frei und weniger fortschrittlich konstruiert wird« (Attia 2014, o. S.).

Messerschmidt (2011, 51) weist darauf hin, dass sich die Ursachen der derzeitigen »Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, bei der Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden« ergeben, indem »das ›Wir‹ [...] als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt [wird], ›sie‹ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich«. Dies entspricht »einer spezifisch oriental[ist]ischen Vorstellung einer ›islamischen Welt‹ als Gegenbild und Bedrohung der ›westlichen Welt‹, die seit Jahrhunderten überliefert wird und einen festen Bestandteil des (west)europäischen Selbstverständnisses darstellt« (Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2017, 509).

3 Untersuchungsmethode

Das Forschungsdesign dieser Untersuchung beinhaltete die folgenden vier Schritte: In einem ersten Schritt wurden zehn Pre-Interviews mit Referendar*innen und Lehrkräften geführt. Die Erkenntnisse aus den Pre-Interviews wurden verwendet, um im zweiten Schritt den Fragebogen zu entwickeln, der von 159 Referendar*innen und Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet ausgefüllt worden ist. Im dritten Schritt wurden zehn Personen aus dem Pool der 159 Personen ausgewählt, um mit diesen ein Interview zu führen. Für die Interviews wurden fünf Personen ausgewählt, die im Fragebogen angegeben haben, Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, und fünf Personen, die im Fragebogen angaben, diese nicht gemacht zu haben. Aufgrund dieser Vorgehensweise war ein Vergleich beider Personengruppen möglich. Die problemzentrierten Einzelinterviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

4 Ergebnisse

Die Mehrheit der untersuchten Lehrkräfte (60,4 Prozent) hat Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt. Die Ergebnisse der Studie weisen u.a. darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte, die muslimischen Glaubens sind bzw. denen der muslimische Glaube zugeschrieben wird, während ihrer Tätigkeit als Referendar*in oder Lehrer*in institutionell (aufgrund der bis 2015 gültigen »Kopftucherlasse«, die es Kopftuch tragenden Lehrerinnen in einigen Bundesländern verboten haben, in der Schule das Kopftuch zu tragen) und direkt (aufgrund des antimuslimischen Rassismus) rassistisch diskriminiert werden. Sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Teil der Studie gibt die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer*innen an, von ihren Kollege*innen und Vorgesetzten rassistisch diskriminiert worden zu sein, während die Schüler*innen und ihre Eltern eher nachrangig als rassistisch Diskriminierende benannt worden sind.

4.1 Quantitative Ergebnisse

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

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

Die quantitativen Ergebnisse belegen, dass Lehrkräfte muslimischen Glaubens im Vergleich zu (angehenden) Lehrer*innen aller anderen Religionen bzw. den konfessionslosen Lehrpersonen⁴ rassistisch diskriminiert werden. Neben der Religionszugehörigkeit existiert ein religionenübergreifender Zusammenhang zwischen

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

den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Lehrer*innen und der Einhaltung religionsbezogener Genuss- und Kleidungsvorschriften sowie dem Gottesdienstbesuch, weil diejenigen Untersuchungsteilnehmer*innen, unabhängig ihrer Religion oder Konfession, die Lebensmittel religionskonform verspeisen, die religionsbezogenen Kleidungsvorschriften einhalten und den Gottesdienst ihrer jeweiligen Religion besuchen, vergleichsweise mehr rassistisch diskriminiert werden als Lehrkräfte, die dasselbe nicht tun.

Bei der differenzierten Auswertung dieses Sachverhalts fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religiösen Genuss- und Kleidungsvorschriften bei muslimischen Lehrkräften ausgeprägter ist als bei Lehrpersonen mit christlicher Konfession und bei konfessionslosen Lehrer*innen. Des Weiteren werden sämtliche acht Kopftuch tragende Lehrerinnen, die an dieser Studie teilgenommen haben, in ihrem Berufskontext rassistisch diskriminiert.

Es kann konstatiert werden, dass diejenigen Lehrer*innen, die sich der islamischen Konfession zurechnen, vergleichsweise stärker rassistisch diskriminiert werden, als Lehrkräfte mit christlichem Glauben, die vergleichsweise weniger rassistische Diskriminierungen erfahren. Lehrkräfte mit einer sonstigen Religionszugehörigkeit und konfessionslose Lehrer*innen erfahren durchschnittlich mehr rassistische Diskriminierungen als christliche Lehrpersonen.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Nachfolgend wird exemplarisch ein Interviewausschnitt mit Mehdi Azar,⁵ einem muslimischen Lehrer, wiedergegeben. Hierbei bezieht er sich auf seine Erfahrungen, die er im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an einem Gymnasium in NRW gemacht hat. Im Anschluss daran werden die Aussagen des Interviewpartners rassismuskritisch analysiert.

Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? (.) Nur, wenn es zu einer Unterrichtseinheit kommt im [Nennung des 2. Faches]. (.) Dann bin ich aber auch sehr objektiv. (.) Ja, dann werden nur die Fakten, halt auf den Tisch gebracht ne? (.) Es gibt Mekka, es gibt so und so viele Moslems und und so=so die 5 Säulen oder so. Ich halte das auf einer sehr klaren [haut mit der Hand auf den Tisch], und faktenorientierten (.) Linie, so wie es auch im Lehrbuch steht. Damit (.) mich auch keiner angreifen kann, so (.) »Ja, ich heiße Mehdi Azar (.) so dann können die Eltern kommen, und sagen: »Der erzählt die ganze Zeit über den Islam.« Hier dieses und jene, ja? (.) Da muss man aufpassen. Ja. Ich will da gar keine Probleme kriegen (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 667-674). [...] Letztes Mal auch, so (.) ne ganz

5 Der Klurname des Interviewpartners wurde pseudonymisiert.

lockere Stunde gehabt (.): »Herr Azar!« Ich so: »Ja?« »Sie heißen Mehdi«. Ich so: »Ja, so heiße ich.« (.) »Sie kommen von woher?« »Ich komme aus [Nennung des Geburtslandes] ursprünglich, meine Eltern.« »Ja, super. Dann erzählen sie mal. Was für ne, ja, Religion haben sie denn?« »Ich rede nicht sehr gerne. Aber ich bin Moslem.« »Ah, ja, Moslem.« Ja, dann habe ich denen halt sehr viel erzählt darüber. Oder überhaupt (.) das Heimatland, das fanden die super interessant. Ne? Dann habe ich denen viel erklärt und so und dann so: »Sind das alles Terroristen?« Hab ich gesagt: »Nein, die Religion ist überhaupt nicht so. Es gibt natürlich Verrückte überall.« (.) Das fanden die super spannend. Es sind so der Beitrag den (.) den wir geben können. Einfach ne? Die Deutschen haben manchmal keine Ahnung. Und die Schüler in der Welt da draußen, die haben überhaupt keinen Kontakt. Gerade hier [Nennung des Stadtteils]. Ne? Und die waren total fasziniert. Ne? Und dann so. Ne Schülerin so: »Was? Sie sind wirklich Moslem?« So richtig erschrocken, ne? So (.): »Ja, wie stellst du dir denn einen vor?« Ne? (.) »Ne, anders. (.) Sie sind doch voll nett.« Pfffff (.) [zuckt mit den Schultern]: »Klar, Moslems sind doch auch nett.« Also, dieses, dafür sind wir da. Das ist wichtig. Dass wir auch hier (.) den Leuten, die da wenig Kontakt zu haben zu zeigen, wie (.) normal wir sind. Ob lustig oder nett oder wie auch immer ne? (...) Auf jeden Fall (.) (Z. 808-824).

Herr Azar schildert, dass er in der Schule von sich aus »das Thema Islam (...) kaum« erwähnt. Er scheut sich davor, mit seinen Schüler*innen über den Islam zu sprechen. Falls ihm dies im Rahmen seines Unterrichts allerdings notwendig erscheint, weil es das Curriculum vorsieht, ist der Interviewpartner (IP) darauf bedacht, »sehr objektiv (...) nur Fakten« zu vermitteln. Statt zusätzlich sein eigenes religiöses Wissen für den Unterricht fruchtbar zu machen, weil sich der IP als gläubigen Muslim bezeichnet und die entsprechende religiöse Expertise besitzt, vermittelt er seinen mehrheitlich christlich sozialisierten Schüler*innen alleinig die Inhalte des Lehrbuchs. Darüber hinausgehende Informationen über den Islam vermittelt der Lehrer seinen Schüler*innen nicht und zwar, weil er befürchtet, »Probleme« zu erhalten. Die Vorsicht von Herrn Azar basiert nicht etwa darauf, dass er durch seine Zurückhaltung vermeiden möchte, den Schüler*innen falsches Wissen über den Islam beizubringen, sondern darauf, dass er befürchtet, aufgrund seiner Selbstidentifikation als Muslim Schwierigkeiten mit den »Eltern« seiner Schüler*innen zu erhalten. Vor dem Hintergrund der säkularen bzw. christlich-jüdisch-abendländischen Imagination der deutschen Schule durch die mehrheitlich atheistisch bzw. christlich sozialisierten Personen, die dort beschult werden bzw. die dort tätig sind, und des pauschalen Fundamentalismusverdachts gegenüber Muslim*innen, die ihren Glauben praktizieren bzw. jenen Personen, die für Muslim*innen gehal-

ten werden, ist Herr Azar vom »stereotype threat«⁶ betroffen und möchte deshalb mit seinem Verhalten den rassismusrelevanten Stereotypen, die in der bundesdeutschen Gesellschaft virulent sind, entgegenwirken. Er ist sich dessen bewusst, dass die gängigen Stereotype Muslim*innen u.a. als nicht aufgeklärt, emotional und unbesonnen imaginieren; demgegenüber betont Herr Azar in dem Interview durch seinen zweimaligen Hinweis auf seine faktenbasierte Unterrichtsgestaltung seine eigene Rationalität. Dadurch versucht er, sich selbst von den gängigen Stereotypen über Muslim*innen abzugrenzen.

Dadurch, dass er sich selbst von diesen Stereotypen abzugrenzen versucht, ist er bestrebt, seine Schüler*innen in Bezug auf ihr antimuslimisches Wissen zu sensibilisieren. Er versteht sich als »change agent«⁷ und nimmt sich deshalb sehr viel Zeit, um alle Fragen seiner Schüler*innen über den Islam zu beantworten.

In der Schilderung von Herrn Azar wird der begrenzte Spielraum deutlich, als Einzelperson gegen tradierte antimuslimische Diskurse der bundesdeutschen Gesellschaft vorzugehen, die sich selbst als »weiß-atheistisch-christlich(-jüdisch)« imaginiert und die Essentialisierung von Menschen betreibt, die sich selbst als Muslime betrachten bzw. als Muslime konstruiert werden. Dadurch, dass Herr Azar seine eigene Normalität betont bzw. betonen muss, um gegen die gesellschaftliche »Besonderung« muslimischer Menschen bzw. gegen die schulische »Besonderung« muslimischer Lehrer*innen bzw. Lehrer*innen, die für Muslim*innen gehalten werden, anzugehen, (re)produziert er ebenjene »Besonderung«, weil Personen, die als selbstverständlicher Teil der Norm gelten, ihre Normalität nicht betonen müssen.

5 Bewältigungsstrategien der befragten Lehrkräfte

Die untersuchten Lehrkräfte wenden folgende fünf Strategien an, um die erlittenen Rassismuserfahrungen zu bewältigen:

- 6 Knappik & Dirim (2012, 92) definieren »stereotype threat« folgendermaßen: »Die Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen«.
- 7 Georgi u.a. (2011, 27) definieren »change agents«, in Anlehnung an Smylie u.a. (1999) folgendermaßen: »Lehrerinnen und Lehrer als change agents zu begreifen ist Teil des nordamerikanischen professionstheoretischen Diskurses. Dabei werden Lehrende in dreifacher Hinsicht als change agents gesehen: (1) als change agents im Sinne der Begleitung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler; (2) als change agents im Sinne der Implementierung von Schulprogrammen, Curricula und Reformen und (3) als change agents, die sich den gesellschaftlichen Themen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Desintegration annehmen«.

(1) ANPASSUNG: Diese Lehrkräfte halten sich in rassismusrelevanten Situationen aus Gründen des Selbstschutzes zurück und äußern ihre Meinungen bezüglich Rassismus(-erfahrungen) nicht (mehr) in der Schulöffentlichkeit.

(2) AUTHENTIZITÄT: Diese Lehrkräfte setzen sich für ihre eigenen Belange proaktiv ein und engagieren sich dafür, um als selbstverständlicher Teil des Kollegiums akzeptiert zu werden, ohne allerdings beispielsweise ihr Kopftuch abzulegen, obwohl das von den Kolleg*innen oder Vorgesetzten verlangt wird; oder sie thematisieren ihre eigenen Rassismuserfahrungen und/oder die Rassismuserfahrungen der Schüler*innen offen, obwohl ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten der Meinung sind, die Schule sei eine »Schule ohne Rassismus«⁸.

(3) IDEALISMUS: Idealistische Lehrkräfte wirken als »change agents« (Träger*innen von Veränderung), welche die Institution Schule, insbesondere aber ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten für rassistische Sachverhalte sensibilisieren möchten. Sie haben oftmals selbst als Schüler*innen Rassismus in der Schule erlebt und sind deshalb als Lehrkräfte sensibilisiert.

(4) DISTANZIERUNG: Lehrkräfte, welche Distanzierung als Bewältigungsstrategie wählen, wenden Humor bzw. Sarkasmus an, um mit rassismusrelevanten Sachverhalten umzugehen. Statt sich zu rechtfertigen, parodiert beispielsweise eine Lehrerin mithilfe ihres Humors die Unterstellung ihres Kollegen und überzeichnet somit seine Anschuldigungen, um ihm die Absurdität seiner Aussagen vor Augen zu führen. Mithilfe von Humor bzw. Sarkasmus distanziert sie sich von den rassismusrelevanten Vorstellungen ihres Kollegen und leistet darüber hinaus offensiven Widerstand gegenüber seinen rassistischen Zuschreibungen.

(5) RESIGNATION: Diese Lehrkräfte sind aufgrund ihrer massiven Rassismuserfahrungen nicht mehr in der Lage, in der Institution Schule tätig zu sein. Sie schützen sich mit der vorzeitigen Beendigung des Referendariats (ohne Zweites Staatsexamen) vor weiteren rassismusrelevanten Verletzungen.

6 Dethematisierungsstrategien der befragten Lehrer*innen

Die Interviews haben ergeben, dass sowohl Untersuchungsteilnehmer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext rassistisch diskriminiert zu werden, als auch Untersuchungsteilnehmer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert zu werden, sehr ähnliche Rassismuserfahrungen machen und dieselben Bewältigungsstrategien anwenden, um mit diesen Erfahrungen umgehen zu können. Vor dem Hintergrund dieser

8 Für eine rassismuskritische Analyse des Programms »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« siehe Stockhausen & Fereidooni 2017.

Befunde wurden die folgenden Strategien zur Dethematisierung der Rassismuserfahrungen herausgearbeitet: (1) Blame the victim (Täter-Opfer-Umkehr), (2) Verharmlosung, (3) Verleugnung, (4) Unsicherheit, (5) Eingeständnis.

Während drei der fünf Lehrkräfte auch nach den Interviews ihre Meinung nicht verändert haben und der Ansicht sind, im Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert worden zu sein, obwohl sie in den Einzelinterviews zum Teil von mehreren ebensolchen Erfahrungen berichteten, war ein interviewter Lehrer danach unsicher, ob er nicht doch rassistische Diskriminierung erlebt hat. Ein weiterer Lehrer hat im Laufe des Interviews seine Meinung verändert und ist der Ansicht, Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext erlebt, aber vor dem Interview verdrängt zu haben.

Es kann konstatiert werden: Die drei Lehrkräfte, die der Meinung sind, keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von ebensolchen Erfahrungen berichtet haben, wenden dieselben gesellschaftlichen Distanzierungsmuster an, die Messerschmidt (2011) in Bezug auf die Dethematisierung von Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft beschrieben hat. Sie haben also diese Distanzierungsmuster internalisiert, was nicht nur zur Dethematisierung von Rassismus im Allgemeinen führt, sondern auch zur Dethematisierung von Rassismuserfahrungen durch Personen, die selbst rassistisch diskriminiert worden sind:

(1) »*Rassismusdiagnosen als Skandal*: Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische wird als skandalös diffamiert« (Messerschmidt 2011, 42). Der Interviewte Raphael Treστο⁹ hat beispielsweise internalisiert, dass der Vorwurf der Diskriminierung in der BRD gravierend ist, vor allem vor dem Hintergrund, dass die im Berufsfeld Schule tätigen Personen aufgrund ihrer Verbeamtung bzw. ihrer Anstellung im öffentlichen Dienst eine besondere Verpflichtung und Loyalität gegenüber dem Grundgesetz besitzen (sollten), das unter anderem dem Rassismusschutz verpflichtet ist. Einen Kollegen der rassistischen Diskriminierung zu bezichtigen, hieße demnach, dessen (pädagogische) Haltung außerhalb des Grundgesetzes zu verorten. Die Skrupel, dies zu tun, sind dafür verantwortlich, den Rassismusvorwurf nicht zu äußern.

(2) »*Verlagerung des Rassismus in den (Rechts-)Extremismus*: Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis rechtsextremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist« (Messerschmidt 2011, 45). Hakan Yılmaz berät eine

9 Es werden nicht die Klarnamen der interviewten Lehrkräfte genannt.

Schülerin in Bezug auf ihre zukünftigen beruflichen Perspektiven, als sein Kollege der Schülerin zurnft: »Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?« Herr Yilmaz kann diese Äußerung nicht einordnen und ist sehr irritiert. Seine Unsicherheit über die Rassismusrelevanz dieser Äußerung wird in seinen Fragen mit selbstreflexivem Charakter deutlich: »Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (...) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (...) seitens des Kollegen?« Die Ursache seiner Unsicherheit im Hinblick auf die Einordnung der Aussage des Kollegen basiert darauf, dass Herr Yilmaz die gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung rassismusrelevanter Sachverhalte internalisiert hat. Dadurch sind sie in seiner Analyse wirkmächtig und führen dazu, dass er die Äußerung des Kollegen in den Rechtsextremismus einordnet und die Existenz rassismusrelevanten Wissens bei Personen ausschließt, die der »gesellschaftlichen Mitte« angehören bzw. sich selbst dort verorten.

(3) »*Kulturalisierung*: Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden« (Messerschmidt 2011, 49). Herr Tresto bewertet es als seinen persönlichen Vorteil, in einem bestimmten Staat geboren zu sein, weil die in der BRD lebenden Menschen dieses Land, seiner Meinung nach, positiv bewerten. Der Lehrer offenbart damit seine Internalisierung der Hierarchie der (zugeschriebenen) Herkunft bzw. Kulturen und ist sich sicher, dass er von seinen Mitmenschen positiv bewertet wird, während andere Menschen aufgrund ihrer (zugeschriebenen) »Herkunft« bzw. »Kultur« von den Kolleg*innen negativ bewertet werden. Herr Tresto hat die Imagination der unterschiedlichen Wertigkeit (zugeschriebener) »Herkünfte« verinnerlicht und weiß um die gesellschaftlichen Vor- und Nachteile von Personen, die (nicht) »ver-ändert« (zu Fremden gemacht) werden bzw. auf dem Kontinuum des Otherings von der *weißen* deutschen Mehrheitsbevölkerung als mehr oder weniger »fremd« und »anders« konstruiert werden.

(4) »*Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit*: Immer wieder wird der Versuch unternommen, den Nationalsozialismus als abgrenzbare Episode zu repräsentieren. [...] Dabei liegt der Denkfehler [...] darin, zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit« (Messerschmidt 2011, 52).

Herr Tresto verweist zu Beginn seiner Schilderung auf das Merkmal der Subtilität in Bezug auf die schulspezifische rassistische Diskriminierung. Direkte rassistische Diskriminierungen von Lehrkräften im schulischen Kontext stellen für den Lehrer eher die Ausnahme dar. Die subtile und klandestine Form der rassistischen Diskriminierung ist für ihn dafür verantwortlich, dass sich die Beweisführung für die Betroffenen schwierig bis unmöglich gestaltet. Er äußert aufgrund der mangelnden Nachweisbarkeit von Rassismus die Sorge, paranoid zu werden,

weil theoretisch jede Kommunikationssituation mit einer anderen Person Rassismusrelevanz beinhalten könnte.

Das Distanzierungsmuster, Rassismus in die Vergangenheit zu verschieben, statt es als strukturierendes Merkmal der hiesigen Gesellschaft aufzufassen, äußert sich in dem kategorischen Ausschluss der Möglichkeit, von Rassismus betroffen (gewesen) zu sein: »Rassismus [...] habe ich nicht erfahren natürlich«. Es scheint, als sei dieses Wort für Herrn Tresto belastet und für einen anderen Zusammenhang bestimmt – möglicherweise für die Zustandsbeschreibung der Vorgänge in Deutschland von 1933 bis 1945.¹⁰

7 Fazit

Der (bildungs-)politischen Forderung nach mehr Lehrkräften »mit Migrationshintergrund« stehen die rassismusrelevanten Praxiserfahrungen gegenüber, denen ebenjene Lehrkräfte ausgesetzt sind. Dieser Tatsache muss (bildungs-)politische Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem sich an die Forderung nach der Erhöhung der Anzahl von Lehrkräften »mit Migrationshintergrund« die folgende Frage anschließt: »Was muss getan werden, um Lehrkräfte »mit Migrationshintergrund« vor Rassismus im Berufsleben zu schützen?»

Eine mögliche Antwort hierauf könnte lauten: Man sollte die Analysebrille der Rassismuskritik bereits in der ersten Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte nutzen, um die Professionskompetenz aller Lehramtsstudierenden diesbezüglich zu erweitern. Nicht nur Personen of Color und Schwarze Menschen sind von Rassismus betroffen, sondern auch als weiß-deutsch gelesene Personen. Ohne die persönliche Involviertheit in die rassismusrelevante Matrix beider Gruppen könnte Rassismus gesellschaftlich nicht wirkmächtig sein. Angehende und fertig ausgebildete Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich zu fragen: Was passiert in meinem Unterricht Rassismusrelevantes und wie kann ich mich rassismuskritisch gegenüber anderen schulrelevanten Personen verhalten? Ein erster Schritt ist die kritische Beschäftigung mit dem eigenen rassismusrelevanten Wissen, welches jede Person, die in Deutschland (inklusive DDR) aufgewachsen ist, sozialisationsbedingt gelernt hat. Zwar kann man Rassismus nicht »verlernen«, aber sich dagegen sensibilisieren.

Die Befragten meiner Studie erfahren nicht nur antimuslimischen Rassismus von ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten; vielmehr sind diese beiden Personen-

10 Der Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft bzw. der Alltagsrassismus (seit 1945) unterscheidet sich in seiner Qualität vom Staatsrassismus, der beispielsweise im Nationalsozialismus Anwendung fand und in der Shoah mündete. Nichtsdestoweniger handelt es sich in beiden Fällen um Rassismus.

gruppen auch die wichtigsten Ansprechpartner*innen, wenn Lehrkräfte ebensolche Erfahrungen gemacht haben. Letztlich geht es darum, einen diskriminierungs- und rassismussensiblen Schulraum zu schaffen, in dem sich alle Akteur*innen diskriminierungs- und rassismussensibel verhalten. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sich die in diesem Raum tätigen Personen eigenständig mit ihren diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen und Rassismuskritik als notwendiges Professionswissen für (angehende) Lehrer*innen angenommen und thematisiert wird (Fereidooni 2016b). Neben rassismuskritischen Studien, die ihren Fokus auf die Gesamtgesellschaft richten (Castro Varela & Mecheril 2016), müssen Desiderate bezüglich der rassismuskritischen Ausbildung von Lehrer*innen beseitigt werden, damit Lehramtsstudierende eine zureichende rassismuskritische Ausbildung erhalten und als Lehrer*innen in der schulischen Praxis rassismuskritisch handeln können (Fereidooni & Massumi 2015). Weitere Forschungsanstrengungen müssten dazu verwendet werden, um herauszuarbeiten, wie der Vorbereitungsdienst nachhaltig demokratisiert werden kann (Heinrich 2011). Zudem müssen wissenschaftliche Expertise und Evaluationen erforschen, wie die Etablierung unabhängiger Beschwerdestellen für Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Lehrer*innen gelingen kann (El & Haschemi Yekani 2017). Die vornehmliche Aufgabe der rassismussensiblen Schule der Zukunft ist, eine Sprache zu finden, um über Rassismus und Rassismuserfahrungen einen Dialog zu führen (Doğmuş 2017; Wojciechowicz 2017).

Literatur

- Arndt, Susan (2011): Ethnie. In: Dies. & Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster, 632-633.
- Attia, Iman (2014): Antimuslimischer Rassismus: Sie werden als Fremde behandelt. Online: www.islamiq.de/2014/06/22/antimuslimischer-rassismus-sie-werden-als-fremde-behandelt/ [letzter Zugriff: 02.02.2017].
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril Paul (Hg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart.* Bielefeld.
- Doğmuş, Aysun (2017): Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken. In: Karim Fereidooni & Mona Massumi (Hg.): *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 04/2016, 22. Jg., Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler, 11-26.
- El, Meral & Haschemi Yekani, Maryam (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden, 789-795.

- Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): *Rassismus und Migration in Europa*. Hamburg, 373-387.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bundeszentrale für Politische Bildung, 65. Jg., 40/2015, 38-45.
- Fereidooni, Karim (2016a): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim (2016b): Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern? In: *Rassismuskritik: (K)ein Thema für die LehrerInnen(aus)bildung?* In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. 02/2016, 11-13.
- Fereidooni, Karim (2017a): »Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!« Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. In: *Politisches Lernen*. Ausgabe 3-4/17, 40-48.
- Fereidooni, Karim (2017b): Rassismuserfahrungen von Lehrkräften »mit Migrationshintergrund«. In: *Wissen schafft Demokratie*. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, 64-73.
- Fereidooni, Karim (2018): »Was, Sie sind wirklich Moslem? (...) Sie sind doch voll nett«. Antimuslimischer Rassismus im Lehrer_innenberuf. In: Inssan e.V. (Hg.): *Nicht ohne meinen Glauben*, 8-11.
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster.
- Heinrich, Caroline (2011): »Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?«. *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna A. (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, 507-528.
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Karim Fereidooni (Hg.): *Das interkulturelle Lehrerzimmer*. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden, 89-94.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus*. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden, Münster. Online: www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf [letzter Zugriff: 28.12.2018].

- Melter, Claus & Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, 150-178.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. 4 Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationgesellschaft. Bielefeld, 41-57.
- Shooman, Yasemin (2014): »...weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.
- Smylie, Mark A.; Bay, Mary & Tozer, Steven E. (1999): Preparing teachers as agents of change. In: Gary A. Griffith (Hg.): The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the national society for the study of education. Chicago, 18-62.
- Stockhausen, Jette & Fereidooni, Karim (2017): »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Jg. 23. Ausgabe 02/2017. Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder, 106-124.
- Wojciechowicz, Anna A. (2017): Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium. In: Karim Fereidooni & Mona Massumi (Hg.): SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 04/2016, 22. Jg., Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler, 83-92.
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus.