

Karim Fereidooni

„Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückungen der Frau ist!“

Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer

Einleitung

„Wir brauchen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund [...]“ (BReg. 2015, o. S.) konstatiert Bundeskanzlerin Merkel und wiederholt damit eine bildungspolitische Forderung, die seit einigen Jahren von unterschiedlichen AkteurInnen der (Bildungs-)Politik, Bildungsadministration, Institution Schule und Gewerkschaften aufgestellt und immer wieder aufs Neue proklamiert wird. Vor dem Hintergrund einer stetig wachsenden Anzahl von SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ und ihrer Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulwesen, werden die nachfolgenden Erwartungshaltungen an LehrerInnen, die einen „Migrationshintergrund“ besitzen bzw. denen ein ebensolcher zugeschrieben wird, adressiert: „Vorbilder, Integrationshelfer, Vermittler / Brückenbauer, Übersetzer, Interkulturelle Kompetenz, Vertraute und Mutmacher“ (Akbaba et al. 2013, S. 46).

Entgegen den mannigfaltigen Erwartungshaltungen, die LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ von unterschiedlichen Personen und Institutionen entgegengebracht werden und angesichts des Umstandes, dass die gesellschaftliche Thematisierung von LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ bisher weitgehend ohne die Berücksichtigung der Perspektive ebenjener Lehrkräfte verläuft sowie vor dem Hintergrund der Tatsache, dass wissenschaftliche Analysen, zu Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“, im deutschsprachigen Raum, bislang eine Seltenheit sind, basiert die Intention meiner Studie (vgl. Fereidooni 2016a)¹ in der Analyse der subjektiv bedeutsamen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von ReferendarInnen und LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulwesen.

Im Rahmen meiner Dissertation habe ich zunächst 159 Lehrkräfte in Form eines Fragebogens über ihre diskriminierungs- und rassismusrelevanten Erlebnisse im Berufskontext befragt. Im Anschluss daran habe ich mit zehn Lehrpersonen Interviews über ihre diesbezüglichen Erlebnisse im Studienseminar, im Klassen- und Lehrerzimmer geführt. Für die Interviews wurden fünf Personen ausgewählt, die im Fragebogen angegeben haben, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen gemacht zu haben und fünf Personen, die im Fragebogen angaben, diese nicht gemacht zu haben.

1 Die Studie ist kostenlos abrufbar unter: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/> (Stand: 2.2.2017).

Aufgrund dieser Vorgehensweise war ein Vergleich beider Personengruppen möglich.

Dieser Beitrag widmet sich explizit der folgenden Frage: Erfahren (angehende) LehrerInnen muslimischen Glaubens bzw. ebenjene 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, bevor auf ausgewählte quantitative Befunde und qualitative Ergebnisse eingegangen wird. Zum Schluss wird dargestellt, welche Möglichkeiten sich im Umgang mit antimuslimischem Rassismus ergeben.

1. Anmerkungen zum Migrations/vorder/hintergrund?!

Der Begriff „Migrationshintergrund“ kann „zunächst als Indiz einer sich emanzipierenden Einwanderungsbevölkerung gelten, die sich von Fremdbestimmungen — etwa ‚Ausländer/in‘ zu lösen sucht und nach neuen, eigenen Bezeichnungen und Beschreibungen Ausschau hält“ (Castro Varela / Mecheril 2010, S. 38). Gleichzeitig suggeriert diese semantische Separierung der bundesdeutschen Bevölkerung hinsichtlich des Merkmals, des bestehenden oder fehlenden „Migrationshintergrundes“, zum Ersten, dass die hiesige Gesellschaft in zwei unterschiedliche und voneinander völlig unterscheidbare Segmente und Bevölkerungsgruppen zu unterteilen sei. Zum Zweiten ist die Klassifizierung und Äquivalisierung „von Männern und Frauen mit Migrationshintergrund in die geschlechtslose Kategorie ‚Migrant‘ bzw. ‚Lehrkräfte mit Migrationshintergrund‘“ (Lengyel / Rosen 2012, S. 74) vor dem Hintergrund ausdifferenzierter Lebensrealitäten, die von identitären „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Leiprecht 2008, S. 143) und „Transkontextualität“ (Mecheril / Plößer 2009, S. 203) geprägt sind und in Anbetracht der Intersektionalitätsforschung als undifferenziert zurückzuweisen. Drittens trägt diese Terminologie zur „Vorhaltung des Subjektstatus“ (Hamburger 2009, S. 51) bei und erfasst die vermeintlichen MerkmalsträgerInnen nicht als Individuen, sondern als Kollektiv.

Der Begriff „Migrationshintergrund“ legt nahe, dass die damit bezeichneten Menschen vergleichbare Erfahrungen hinsichtlich ihrer Migration besitzen und dass die Betonung

ihrer Migration eine kollektive Relevanz innewohnt. Dass dem nicht so ist, wird deutlich, wenn unterschiedliche „MigrantInnengruppen“ über ihre Migration in die BRD berichten. Mindestens vier differente Gruppen gilt es, hinsichtlich der Migrationserfahrung, voneinander zu unterscheiden: jene, „die kommen wollten, [...] die kommen sollen, [...] die kommen müssen, [...] die kommen dürfen“ (Zeoli 2012, S. 162).

Ein anderer Einwand gegen eine pauschalisierende Begriffsbezeichnung, die eine dichotome Unterscheidung zwischen „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“ vornimmt, ist die Tatsache, dass erst die gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Migration im Allgemeinen und die Unterstellung der „besonderen“ Lebensumstände von Personen „mit Migrationshintergrund“ in der Bundesrepublik Deutschland im Speziellen dafür verantwortlich ist, die untersuchte Personengruppe als „Andere“ (Mecheril 2010, S. 15) bzw. „Andere Deutsche“ (Mecheril 2011, S. 579; Mecheril/Teo 1997, S. 177) zu konstruieren, wohingegen, erst in Folge wissenschaftlicher Studien, diejenigen Personen „ohne Migrationshintergrund“ als die „Normalen“ (Terkessidis 2010, S. 9) dargestellt werden. Diesbezüglich müssen sich MigrationsforscherInnen der Gefahr bewusst sein, mit ihren Forschungsfragen und der Durchführung von Studien über „MigrantInnen“ Differenzordnungen zwischen ebenjenen und den „normalen Nicht-MigrantInnen“ zu (re-)produzieren, wie Foroutan (2010, S. 10) beschreibt: „so neutral der Begriff [Migrationshintergrund, Anm. d. Verf.] auch im Entstehungsmoment definiert wurde, verbindet sich mit ihm durch den öffentlichen Diskurs eine Bezeichnungspraxis, der eine soziale Praxis folgt, die vorwiegend Differenz-Momente hervorhebt und die in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem mit Defiziten und Problemen verbunden wird“.

Gleichzeitig ist es ein Trugschluss zu glauben, dass die o. g. Einwände gegen die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ dazu führen müssten, keinerlei linguistische, gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Unterscheidungen zwischen Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ zu treffen, weil sich die Sozialisations- und Lebenserfahrungen der Personengruppe „mit Migrationshintergrund“ in der hiesigen Gesellschaft in einem wesentlichen Punkt, unabhängig vom jeweiligen „Herkunftsland“ oder den „Herkunftsländern“ ihrer Vorfahren, ihren Migrationsbeweggründen und ihrer Verweildauer in der BRD, gleichen: Als wesentliche Alltagserfahrung von „MigrantInnen“ kann demnach die Diskriminierung (vgl. Hormel / Scherr 2010) und die institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla / Radtke 2009) sowie rassistische Diskriminierung (vgl. Fereidooni 2016a) angenommen werden. Demnach bringt die Unterscheidung zwischen Personen „mit und ohne Migrationshintergrund“ semantisch zum Ausdruck, dass sich die Sozialisations- und Lebensrealitäten der beiden Personengruppen nicht gleichen, weil der angenommene, zugeschriebene oder faktisch bestehende „Migrationshintergrund“ als Diskriminierungsgrundlage genutzt wird. Eine linguistische Unterscheidung ist sinnvoll, um dem gemeinsamen Erfahrungshorizont und dem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980) von Menschen mit „Migrationshintergrund“ in Bezug auf Diskriminierung gerecht zu werden und diese spezifischen

Erfahrungen von ebensolchen der hiesigen Bevölkerung ohne „Migrationshintergrund“ zu differenzieren.

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

Zum einen ist zu konstatieren, dass im Modus der linguistischen Benennungspraxis die Selbstbezeichnung von Menschen und -gruppen der Fremdbezeichnung ebensolcher Vorrang einzuräumen ist. Zum anderen ist festzuhalten, dass Benennungspraxen in der Migrationsgesellschaft an Eindeutigkeiten verlieren, weil simultane und sich überlagernde Zugehörigkeiten wirkmächtig werden.

2. Antimuslimischer Rassismus

Nach Attia beinhaltet der antimuslimische Rassismus „die Konstruktion und Essentialisierung ‚der / des Anderen‘ als Muslime / islamisch [...] und damit die diskursive Verschränkung von (islamischer) Religion mit Kultur, Gesellschaft, Politik etc.“ (ebd. 2009, S. 55). Shooman (2014, S. 64f.) konstatiert: „Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die MuslimInnen bzw. diejenigen, die als solche gelesen werden, Anm. d. Verf.] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen² 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, essentialistische³, 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, S. 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“

2 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, S. 158).

3 Essentialisierung bezeichnet „die (Über-)Betonung von physiognomischen Merkmalen (z. B. Hautfarbe, körperliche Behinderung), Geschlechtszugehörigkeit und religiösen oder sexuellen Orientierungen [...]. Essentialisierungen gehen mit einer Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal einher, blenden also andere Identitätsmerkmale der Person aus“ (IDA e.V. o. J., o. S.).

ergeben, indem „das ‚Wir‘ [...] als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt [wird, Anm. d. Verf.], ‚sie‘ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich“. Bemerkenswert ist, dass sich diese Vorstellungen „aus einer spezifisch orientalischen Vorstellung einer ‚islamischen Welt‘ als Gegenbild und Bedrohung der ‚westlichen Welt‘ [schöpft, Anm. d. Verf.], die seit Jahrhunderten überliefert wird und einen festen Bestandteil des (west) europäischen Selbstverständnisses darstellt“ (Karakaşoğlu / Wojciechowicz 2017, S. 509).

3. 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, in ihrer Tätigkeit als ReferendarIn oder LehrerIn institutionell (aufgrund der „Kopftucherlasse“, die es Kopftuch tragenden Lehrerinnen in vier Bundesländern⁴ verbieten, 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 UntersuchungsteilnehmerInnen an, von ihren KollegInnen und Vorgesetzten rassistisch diskriminiert worden zu sein, während die SchülerInnen und ihre Eltern eher nachrangig als rassistisch Diskriminierende benannt worden sind.

3.1 Quantitative Ergebnisse

Die quantitativen Ergebnisse belegen, dass Lehrkräfte muslimischen Glaubens im Vergleich zu (angehenden) LehrerInnen aller anderen Konfessionen bzw. den konfessionslosen Lehrpersonen⁵ rassistisch diskriminiert werden. Neben der Religionszugehörigkeit existiert ein konfessionsübergreifender Zusammenhang zwischen den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der LehrerInnen und der Einhaltung religionsbezogener Genuss- und Kleidungsvorschriften sowie dem Gottesdienstbesuch, weil diejenigen UntersuchungsteilnehmerInnen, unabhängig ihrer Konfession, die Lebensmittel religionskonform verspeisen und die religionsbezogenen Kleidungsvorschriften und den Gottesdienst ihrer jeweiligen Religion beachten, vergleichsweise mehr rassistisch diskriminiert werden als Lehrkräfte, die dasselbe nicht tun.

4 Ausgebildete muslimische Lehrerinnen dürfen in den folgenden Bundesländern ihrer Tätigkeit nicht mit Kopftuch nachgehen: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Saarland. Ausgenommen von dieser Regelung sind Referendarinnen, die auch in diesen Bundesländern im Vorbereitungsdienst das Kopftuch tragen können.

5 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“.

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 LehrerInnen. 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 LehrerInnen, 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 LehrerInnen erfahren durchschnittlich mehr rassistische Diskriminierungen als christliche Lehrpersonen.

3.2 Qualitative Ergebnisse

Nachfolgend wird exemplarisch ein Interviewausschnitt mit Yasemin Pir,⁶ einer Kopftuch tragenden muslimischen Referendarin, wiedergegeben. Hierbei bezieht sie sich auf ihre Erfahrungen, die sie zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes gemacht hat. Im Anschluss daran werden die Aussagen der Interviewpartnerin rassistismuskritisch analysiert.

Die haben mich irgendwie nicht akzeptiert, also die Lehrer [...] und dann hatte ich einen äh Ausbildungslehrer, (.) die haben mich da zugewiesen. Einer Frau, keine Ahnung wie die hieß, und äh ich saß dann eine Woche später bei ihr im äh Unterricht, ne? Und ähm ich habe eine Stunde, glaube ich, hospitiert und danach war sie beim Schulleiter. Dann hat sie gesagt: „Ich will mit dieser Person nichts zu tun haben.“ (.) Dann hat sie zu mir gesagt: „Ja, ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist.“ Ja, dann musste ich, habe ich gesagt: „Ok, was kann ich denn machen?“ Gar nichts, wenn Sie nicht mit mir zusammenarbeiten will. Dann habe ich einen Lehrer angefragt, der kam auch aus [Nennung eines Ortes, Anm. d. Verf.] [...] meinte, ja: „Kann ich bei Ihnen hospitiere? Ich muss noch ein paar Lehr=ähm=proben machen.“ Er meinte: „Ok, aber nach den Ferien.“ Er hat mich immer so verschoben. (.) Drei Monate habe ich gewartet und dann ist er eines Tages zu mir gekommen. Im Lehrerzimmer meinte er zu mir: „Frau Pir, merken Sie eigentlich nicht, dass ich nicht mit Ihnen zusammenarbeiten will?“ [...] Ich so: „Nö“ (lacht). Ich habe mir dabei nichts gedacht, ne? Er ist beschäftigt. (.) Er meinte: „Ich würde mein Kind auch nicht in eine Schule schicken, wo eine kopftuchtragende Lehrerin tätig ist.“ (.) Und so. (.) (lacht) Das war der zweite große Hammer sozusagen.

Frau Pir leitet ihre Schilderung mit der Information des empfundenen Akzeptanzmangels seitens ihrer KollegInnen ein. Sie betrachten Frau Pir nicht als vollwertiges Mitglied des Kollegiums. Damit geht die Einsicht einher, dass die

6 Der Klarname der Interviewpartnerin wurde anonymisiert.

Deutungshoheit und die Macht der In- und der Exklusion nicht bei ihr, sondern bei ihren KollegInnen liegt. Ferner wird deutlich, dass sich Frau Pir alleine fühlt, während die anderen Personen in der Überzahl sind. Dies deutet darauf hin, dass es keine weiteren LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ an ihrer Schule gibt und verdeutlicht ihre isolierte und prekäre Position innerhalb des Kollegiums. Die Ursache für den erfahrenen Akzeptanzmangel belegt Yasemin Pir mit der Narration über eine Begebenheit mit einer Ausbildungslehrerin⁷ zu Beginn ihres Referendariats: Nach der ersten Hospitation im Unterricht der Ausbildungslehrerin, ist ihre Abwehrreaktion gegenüber der Kopftuch tragenden Referendarin derart groß, dass sie sich beim Schulleiter das Einverständnis einholt, um nicht weiterhin Frau Pir auszubilden bzw. die Zusammenarbeit mit ihr zu beenden. Als Grund hierfür gibt die Ausbildungslehrerin die (durch ihre Imagination konstruierte) Unterdrückung von Frau Pir aufgrund des Kopftuchtragens an. Diese Argumentation erfährt eine Bestätigung seitens des weisungsbefugten und vorgesetzten Schulleiters, denn die Zusammenarbeit zwischen Frau Pir und der betreffenden Ausbildungslehrerin wird unverzüglich, nach der Unterredung mit dem Schulleiter, von Seiten der Ausbildungslehrerin beendet. Damit wird die Ausbildungslehrerin in ihrer ablehnenden Position gegenüber Frau Pir, aufgrund ihres Kopftuchs, bestärkt, weil diese Haltung vom Schulleiter legitimiert worden ist. Die Weigerung der Ausbildungslehrerin Frau Pir auszubilden, resultiert aus rassistischem Vorbehalt gegenüber Frau Pir als Kopftuch tragender Frau. Die Ausbildungslehrerin setzt das Kopftuchtragen per se mit der Unterdrückung der Kopftuch tragenden Frau gleich. Das Paradoxe an der Situation ist, dass die Ausbildungslehrerin gar nicht weiß, ob Frau Pir tatsächlich unterdrückt bzw. zum Kopftuchtragen gezwungen wird oder nicht, sodass bei ihrer Beurteilung nicht die Realität, sondern ihre Imagination die Beurteilungsgrundlage darstellt.⁸ Die zugeschriebene Unterdrückungserfahrung geschieht demnach vor der Fo-

lie rassistischer Sichtweisen auf die Motivation des Kopftuchtragens, welche muslimische Frauen als unemanzipierte und unselbständige Opfer konstruieren, die von ihren Vätern, Ehemännern oder Brüdern gezwungen werden, das Kopftuch anzulegen.⁹ Die Folge einer solchen Sichtweise ist, dass die imaginierte Unterdrückung zu einer faktischen Unterdrückung führt, weil der Referendarin das Recht auf Ausbildung von der Ausbildungslehrerin, im Einverständnis mit dem Schulleiter, verwehrt wird.¹⁰ Die Ausbildungslehrerin bedient sich eines paternalistisch-rassistischen Handlungsdiktums, weil sie ihre Weiblichkeitsvorstellung gegenüber der Referendarin durchsetzen möchte.

Der Subtext¹¹ der Kooperationsverweigerung der Ausbildungslehrerin an die Kopftuch tragende Frau lautet: „Weil du ein Kopftuch trägst, bist du eine unterdrückte Frau und merkst das nicht einmal. Du benötigst mich, damit ich dir das bewusst mache. Sieh mich an. Ich bin nicht unterdrückt. Ich bin emanzipiert. Ich bilde nur Frauen aus, die wie ich, nicht unterdrückt sind.“¹² Damit schließt die Ausbildungslehrerin

7 AusbildungslehrerInnen besitzen eine wichtige Funktion in der Ausbildung und Benotung von ReferendarInnen, weil sie den angehenden LehrerInnen im Rahmen der Unterrichtshospitation die Möglichkeit geben sollen, durchgeführten Unterricht zu beobachten. Somit fungieren die AusbildungslehrerInnen als Rollenvorbilder. Zudem sollen sie den ReferendarInnen Hilfestellung bei der eigenen Unterrichtskonzeption bieten und ihnen ermöglichen, eigenen Unterricht durchzuführen. Ferner schreiben die AusbildungslehrerInnen Gutachten über die betreuten ReferendarInnen und benoten diese. Diese Noten haben Einfluss auf die schulische Gesamtbenotung, die von der Schulleitung vorgenommen wird.

8 Der „Gallup Coexist Index“ (vgl. 2009, S. 37f.) hat u. a. große Unterschiede zwischen der Gesamtbevölkerung und muslimischen Deutschen in Bezug auf Assoziationen, die mit dem Kopftuch einhergehen, ausgemacht: Während 44 Prozent der Gesamtbevölkerung das Tragen des Kopftuchs mit „Fanatismus“ gleichsetzen, sind es bei den muslimischen UntersuchungsteilnehmerInnen 13 Prozent. Während 60 Prozent der Gesamtbevölkerung mit dem Kopftuch „Unterdrückung“ assoziieren, sind es bei muslimischen Deutschen 16 Prozent. Bezüglich der Zustimmung zu weiteren Items wie „Frauenfeindlichkeit“, „Bedrohung der europäischen Kultur“ und „Bereicherung der europäischen Kultur“ waren die folgenden Differenzen zwischen den o. g. Gruppen auszumachen: 45 und 11 Prozent, 16 und 5 Prozent sowie 17 und 50 Prozent.

9 Attia (2009, S. 140f.) merkt diesbezüglich an: „In der Beziehungsweigerung zu Frauen aus ‚islamischen Kulturen‘ kommt der internalisierte Sexismus der ‚westlichen‘ Frauen zum Vorschein. [...] Während [...] muslimische Frauen als Gegenbild konstruier[t] [werden, werden, Anm. d. Verf.], [...] muslimische Männer [funktionalisiert, Anm. d. Verf.] [...] um den eigenen Rassismus zu neutralisieren.“

10 Diesbezüglich merkt Şahin (2014, S. 477) an: „Bedeutungszuweisungen von außen — das muslimische Kopftuch etwa ausschließlich als ‚Unterdrückungs-‘ und / oder ‚Unterwerfungsgeste‘ zu betrachten und/oder gar als ‚Symbol des Fundamentalismus‘ — kann für die einzelne Betroffene genauso zwanghaft und unterdrückerisch sein wie der ihnen oftmals unterstellte ‚Kopftuch-Zwang‘ vom familiärer Seite.“

11 Trompeta (2017, S. 351) merkt diesbezüglich in Anlehnung an Foucault folgendes an: „Es ist nicht notwendig, alles auszusprechen, damit es seine Wirkung entfalten kann, denn ‚[die Botschaft, Anm. d. Verf.] ist genauso in dem, was man nicht sagt.“

12 Akbulut (2017, S. 170f.) merkt diesbezüglich an: [Die, Anm. d. Verf.] Entautorisierung [von Kopftuch tragenden Frauen, Anm. d. Verf.] geht simultan mit der Selbstautorisierung [von KopftuchkritikerInnen, Anm. d. Verf.] — zum Sprechen — einher, wodurch sich auch die markante monologische Struktur der Kopftuchdebatte erklären lässt“.

kategorisch die Möglichkeit aus, dass sich Frau Pir selbstständig für das Kopftuchtragen entschieden hat.¹³ Außerdem konstruiert sie eine Dichotomie zwischen Kopftuch tragen und Emanzipation. Demnach ist eine Kopftuchträgerin per se fremdbestimmt und unemanzipiert.¹⁴ An diesem Beispiel wird die Intersektionalität¹⁵ von Rassismus und Sexismus deutlich, weil Frau Pir nicht allein aufgrund ihrer Religion antimuslimischen Rassismus erfährt, sondern außerdem, aufgrund ihres weiblichen Geschlechts, als Kopftuch tragende Muslima, sexistisch und rassistisch von der Ausbildungslehrerin und dem Schulleiter diskriminiert wird.¹⁶

13 Die folgende quantitative Studie: Boos-Nünning / Karakaşoğlu (2006, S. 427f.) und die nachfolgenden qualitativen Studien haben darauf hingewiesen, dass die überwiegende Mehrheit der untersuchten Kopftuch tragenden Frauen das Kopftuch als Teil ihrer religiösen Pflicht betrachtet und das Anlegen freiwillig und selbststetig geschieht: vgl. Grigo (2015, S. 118), Şahin (2014, S. 430), Terhart (2014, S. 366f.), Amir-Moazami (2007, S. 172), Nökel (2002, S. 142), Klinkhammer (2000, S. 280f.), Karakaşoğlu-Aydin (1999, S. 230f.). Für einen Überblick über die Forschungslage bezüglich der Motivation muslimischer Frauen, das Kopftuch anzulegen und die Bedeutungsrekonstruktion des Kopftuchtragens in sozialisatorischer Hinsicht siehe Hößl / Fereidooni (2016). Zudem bezeichnen einige untersuchte Kopftuch tragende Frauen den familiär und/oder gesellschaftlich verordneten Verschleierungszwang als „unislamische Praxis“ (Amir-Moazami 2007, S. 173). Die Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit des Kopftuchtragens unterstreichen Befunde, wonach sich einige Frauen „sogar gegen den Willen ihrer Eltern für das Kopftuch entschieden“ (ebd., S. 170) haben. Auch in der Studie von Karakaşoğlu-Aydin hat sich eine Untersuchungsteilnehmerin für das Kopftuchtragen entschieden, obwohl ihr Vater sich explizit dagegen ausgesprochen habe (ebd. 1999, S. 230). In der Studie von Hößl / Fereidooni 2016 entschließt sich die Interviewpartnerin ebenfalls, gegen den Willen ihrer Eltern, zum Kopftuchtragen. Einige Interviewpartnerinnen der o. g. Studien betonen aber nicht nur die Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit des Kopftuchtragens, sondern führen zudem die Schutzfunktion des Kochtuchs „vor lästigen männlichen Blicken“ (Şahin 2014, S. 467) und vor dem „sexistisch aufgeladenen öffentlichen Raum“ (Klinkhammer 2000, S. 279) an. Demnach wird das Tragen des Kopftuchs für einige Frauen zur „[s]elbstermächtigende[n] Praxis“ (Nökel 2007, S. 140) bzw. zum „Akt der Befreiung“ (Amir-Moazami 2007, S. 191).

14 Demgegenüber ist auf das Konzept des islamischen Feminismus hinzuweisen: vgl. Monjezi Brown (2009), Wadud-Muhsin (2006), Barlas (2002). Bezüglich der Rassismusrelevanz der Emanzipationsdebatte im Hinblick auf Kopftuch tragende Frauen siehe Rommelspacher (2009).

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

16 Diesbezüglich konstatiert Attia: „In der radikalen Ablehnung von ‚muslimischen‘ Frauen wird die Verstrickung ‚westlicher‘ Frauen in sexistische Diskurse deutlich“ (ebd. 2009, S. 140).

Die Konstruktion von Frau Pir als „Andere“ geschieht durch das Kopftuchtragen. Dies führt wiederum dazu, dass ihr die Möglichkeit der emanzipierten Lebensgestaltung per se abgesprochen wird. Dieses Vorgehen korrespondiert zum einen mit der kolonialen Praxis der Infantilisierung von Personen, die als „Andere und Fremde“ konstruiert werden bzw. worden sind¹⁷ und zum anderen mit der „koloniale[n] Kernthese [wonach, Anm. d. Verf.] [...] dem Islam [...] die Frauenunterdrückung inhärent sei und der Schleier und andere unterdrückende Bräuche [...] für die Rückständigkeit islamischer Gesellschaften verantwortlich seien“ (Barskanmaz 2009, S. 369). Hierbei legen die KollegInnen und der Vorgesetzte bei ihrer einseitigen Analyse der Beweggründe des Kopftuchtragens Folgendes nicht zugrunde: Wenn Frau Pir gezwungen worden wäre, das Kopftuch zu tragen und sich nicht selbstständig dazu entschlossen hätte, hätte sie das Kopftuch, zumindest in der Schule, ablegen können, um den Erwartungen ihrer KollegInnen und ihrem vermeintlich eigenen Wunsch gerecht zu werden. Dass sie das Kopftuch, auch nach massiven rassistischen Erfahrungen, nicht ablegt, ist ein weiterer Beleg dafür, dass sie es eigenständig und aus religiösen Gründen trägt.

Die ohnehin empfundene Machtasymmetrie zwischen ReferendarInnen und ausgebildeten Lehrkräften bzw. Vorgesetzten wird von Frau Pir aufgrund des antimuslimischen Rassismus intensiver wahrgenommen. Der verweigerte Kooperationswille der Ausbildungslehrerin, der von dem Schulleiter legitimiert wird, versetzt Frau Pir in eine Abhängigkeitslage, in der ihr die für eine Veränderung notwendige Handlungsmacht fehlt.¹⁸ Die empfundene Abhängigkeitslage intensiviert sich, weil es Frau Pir nicht gelingt, einen anderen Ausbildungslehrer bzw. eine andere Ausbildungslehrerin zu finden.¹⁹ Zunächst sieht Frau Pir darin nicht einen weiteren Beweis der gemeinschaftlichen Abwehrreaktion des Kollegiums und dessen Weigerung, eine Kopftuch tragende Frau auszubilden, bis sie schließlich eine abermalige, erneut unmissverständlich vorgetragene, Weigerungshaltung eines Kollegen erfährt, sie auszubilden. Die Kooperationsverweigerung wird damit erklärt, dass eine Kopftuch tragende Frau einen schädlichen Einfluss auf die SchülerInnenschaft habe. Der Subtext der Botschaft des Kollegen lautet: „Eine Kopftuch tragende

17 Kilomba (2010, S. 44) definiert die koloniale Infantilisierung folgendermaßen: „The Black subject becomes the personification of the dependent — the boy, girl, child, [...] — who cannot survive without the master“.

18 Um die Legitimation der rassistusrelevanten Sachverhalte zu betreiben, muss der Schulleiter nicht einmal direkt ins Geschehen eingreifen und diesen explizit zustimmen bzw. selbst diesbezügliche Äußerungen treffen. Vielmehr ist sein „Schweigen eine subtile Form verletzender Handlung [...]“ (Krämer 2007, S. 36).

19 Kuch / Herrmann (2007, S. 197) betonen, dass „sprachliche Gewalt [...] auf Macht angewiesen“ ist. Während die potentiellen AusbildungslehrerInnen die Macht besitzen, Frau Pir nicht beachten zu müssen bzw. absichtlich den Kontakt zur ihr zu meiden, ist Frau Pir abhängig vom Wohlwollen und der Kooperationsbereitschaft ebenjener Personen. Für Deines (2007, S. 277) kommt „die vollständige Verweigerung der Kommunikation einer totalen ‚Ent-Menschlichung‘ des Gegenübers gleich“.

Lehrerin ist eine Gefahr für Kinder. Eine Kopftuch tragende Lehrerin würde mein eigenes Kind gefährden. Deshalb bilde ich keine Kopftuch tragenden Referendarinnen aus.“

Dieses Argumentationsmuster konstruiert Frau Pir als Gefahr für das Wohlergehen von Kindern, sodass sie, zusätzlich zur ersten Begegnung, in der sie als Opfer konstruiert wurde, in der zweiten Begegnung als Täterin imaginiert wird. Damit wird die „Täter-Opfer-Umkehr“ (Attia 2009, S. 78) vollzogen. Die latente Gefahr, die der, als unterdrückt geltenden, Referendarin zugeschrieben wird, wandelt sich zu einer manifesten Gefahr durch die Konstruktion als Täterin. Hieraus wird das doppelte Stigma Kopftuch tragender Frauen deutlich: „Neben dem Stereotyp der ‚unterdrückten Muslimin‘ existiert [...] parallel die Figur der ‚gefährlichen Muslimin‘“ (Shooman 2014, S. 94). Die Schilderung von Frau Pir verdeutlicht den monoreligiösen Habitus ihrer KollegInnen und des Vorgesetzten.²⁰ Zudem wird der Korpsgeist²¹ der beiden KollegInnen und des Schulleiters durch die „Abgrenzung nach außen [...] [und, Anm. d. Verf.] einer Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung nach innen“ (ebd., S. 40) deutlich, die aufgrund ihrer Verweigerungshaltung bzw. deren Legitimierung eine unmissverständliche Botschaft aussenden: „Wir bilden nur Personen aus, die uns ähneln.“ Außerdem werden die im Grundgesetz verankerten Normen wie Religionsfreiheit (Art 4 Abs. 1 und 2 GG) und Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) von den verbeamteten Ausbildungslehrern und dem Schulleiter grob missachtet, obwohl Beamte für die Einhaltung ebenjener Werte Verantwortung tragen, indem sie beispielsweise einen Treueeid auf das Grundgesetz ablegen.²² Sie verhalten sich nicht verfassungskonform, weil sie sowohl im Kleinen (innerhalb des Kollegiums) als auch im Großen (der bundesdeutschen Gesellschaft) von dem tradierten „Common Sense“ der Ablehnung des Kopftuchs ausgehen können.²³ Die

20 Aus der Schilderung von Frau Pir wird die Religiosität ihrer KollegInnen nicht deutlich, doch Attia hat festgestellt, dass auch Personen, die keine bekennenden Christen sind, „das Christentum gegenüber dem Islam als die bessere Religion und als ‚Grundlage unserer Kultur‘ verteidigen“ (ebd. 2009, S. 144). Pollack et al. (2014, S. 26) untermauern diese Erkenntnisse, in dem sie belegen, dass etwa zwei Drittel der Deutschen „das Christentum für das Fundament unserer Kultur“ halten.

21 Der Duden definiert diesen Begriff als „Gemeinschaftsgeist“ und „[elitäres] Standesbewusstsein“ (Duden o. J., o. S.). Zu einer ausführlichen Beschäftigung mit dem Konzept des Korpsgeistes eignet sich Behr (2000).

22 Diesbezüglich ist zu konstatieren: „Sprachliche Gewalt entfaltet sich nicht einfach durch ihre Semantik, sondern ebenso durch die Kraft, die mit ihr kommuniziert wird. Es ist beispielsweise entscheidend, ob ich jemanden als Individuum missachte oder im Namen einer gesellschaftlich legitimierten Instanz“ (Herrmann / Kuch 2007, S. 12). Das bedeutet, „dass keine rein linguistische Untersuchung alleine etwas über das Gewicht einer Missachtung aussagen kann. Entscheidend sind vielmehr die Umstände der Äußerung — wer zu wem was in welchem Kontext sagt“ (Kuch / Herrmann 2007, S. 194f.).

23 Für die ausführliche Auseinandersetzung mit tradiertem und gegenwartsbezogenem antimuslimischem Wissen siehe: Shooman (2014, S. 40f.), Attia (2009, S. 53f.)

Rassismuserfahrungen, die von Frau Pir in ihrer Schilderung dargestellt werden, münden in der subtextuellen Assimilationsforderung²⁴: „Lege dein Kopftuch ab.“

In der Schilderung von Frau Pir wird die Imagination der deutschen Schule als monoreligiöse Institution als auch die Konstruktion der ‚unterdrückten und gefährlichen Muslimin‘ zwischen den unterschiedlichen Personen verhandelt. Während sich Frau Pir versucht, von den antimuslimischen Zuschreibungen zu lösen, nehmen die Kolleginnen und Kollegen und der Schulleiter diese als Grundlage für ihre Bewertung und Ablehnung von Frau Pir.

4. Was tun?

Die Befragten meiner Studie erfahren nicht nur antimuslimischen Rassismus von ihren KollegInnen und Vorgesetzten; vielmehr sind diese beiden Personengruppen auch die wichtigsten AnsprechpartnerInnen, wenn Lehrkräfte ebensolche Erfahrungen gemacht haben. Letztlich geht es darum, einen diskriminierungs- und rassismussensiblen Schulraum zu schaffen, in dem sich alle AkteurInnen diskriminierungs- und rassismussensibel verhalten. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sich die in dem Raum Schule tätigen Personen eigenständig mit ihren diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen und Rassismuskritik als notwendiges Professionswissen für (angehende) LehrerInnen angenommen und thematisiert wird (vgl. Fereidooni 2016b). Neben rassismuskritischen Studien, die ihren Fokus auf die Gesamtgesellschaft richten (vgl. Castro Varela / Mecheril 2016), müssen Desiderate bezüglich der rassismuskritischen Ausbildung von LehrerInnen beseitigt werden, die dazu beitragen, die Leerstelle zwischen der unzureichenden rassismuskritischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und der anschließenden Erwartung rassismussensiblen Handelns von LehrerInnen in der schuli-

24 Der Duden definiert Assimilation wie folgt: „Angleichung, Anpassung“ (ebd. o. J., o. S.). Das politische Konzept der Assimilation beinhaltet die Forderung an diejenigen, die sich assimilieren sollen/möchten, u. a., ihre Erstsprache und ihre Religion aufzugeben und die Sprache und die Religion des neuen Heimatlandes zu übernehmen. Das Ziel der Assimilation besteht darin, nicht als Minderheit (in sprachlicher oder religiöser Hinsicht) in einem Staat aufzufallen. Velho (2011, S. 116) merkt bezüglich der Assimilationsforderung Folgendes an: „Im bundesdeutschen Integrationsdiskurs wird von den ‚Ausländern‘ Assimilation gefordert. Assimilation erfordert Unsichtbarkeit. Tatsächliche Unsichtbarkeit wird von der Mehrheitsgesellschaft jedoch nicht toleriert, da in der Abgrenzung zu dem / der ‚Anderen‘ das eigene ‚Ich‘ im ‚Wir‘ als Mehrheitszugehörige erst spürbar wird.“ Damit geht die folgende „paradoxe Botschaft [einher, Anm. d. Verf.]: „bleibe so anders wie du bist, aber werde unsichtbar“. Shooman weist in Anlehnung an Balibar auf Folgendes hin: „Wie Étienne Balibar treffend bemerkt, steht die Assimilation, die rassifizierte Gruppen abverlangt wird, immer im Verdacht, sie ‚sei oberflächlich, unvollständig und bloß vorgetäuscht‘“ (Balibar 1992, S. 33 zitiert nach Shooman 2014, S. 39). Zur ausführlichen Kritik an dem Konzept der Assimilation, die nicht auf gegenseitige Bemühungen, sondern auf die ‚Anpassung‘ der als anders konstruierten Person beruht, siehe Bauman (1995), S. 296f.

schon Praxis zu schließen (vgl. Fereidooni / Massumi 2015). Weitere Forschungsanstrengungen müssten dazu verwendet werden, um herauszuarbeiten, wie der Vorbereitungsdienst nachhaltig demokratisiert werden kann (vgl. Heinrich 2011). Zudem müssen wissenschaftliche Expertise und Evaluationen erforschen, wie die Etablierung unabhängiger Beschwerdestellen für Lehramtsstudierende, ReferendarInnen und LehrerInnen gelingen kann (vgl. El/Haschemi Yekani 2017). Die vornehmliche Aufgabe der rassismussensiblen Schule der Zukunft ist, eine Sprache zu finden, um über Rassismus und Rassismuserfahrungen gemeinsam in einen Dialog zu geraten (vgl. Doğmuş 2017; Wojciechowiec 2017).

Der Diskrepanz zwischen (bildungs-) politischem Wunsch nach Diversifizierung des Lehrpersonals und der schulischen Wirklichkeit von LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“, die, wie in der Studie ermittelt worden ist, von zum Teil massiven rassistischen Diskriminierungserfahrungen betroffen sind, muss (bildungs-) politischer Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem sich an die Forderung nach der Erhöhung der Anzahl von LehrerInnen „mit Migrationshintergrund“ die folgende Frage anschließt: „Was muss getan werden, um LehrerInnen ‚mit Migrationshintergrund‘ vor Diskriminierung und Rassismus im Berufsleben zu schützen?“

Literatur

- 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, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann, S. 37-57
- Akbulut, Nurcan (2017): Diskursive Verfestigungen ‚muslimischer Alterität‘. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-179
- Amir-Moazami, Shirin (2007): Politisierte Religion. Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich. Bielefeld: transcript
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld: transcript
- Attia, Iman (2014): Antimuslimischer Rassismus: Sie werden als Fremde behandelt. Abrufbar unter: www.islamiq.de/2014/06/22/antimuslimischer-rassismus-sie-werden-als-fremde-behandelt/ (Stand: 2.2.2017)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Stand: 6.2.2017)
- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hg.), Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument Verlag, S. 247-260
- Barlas, Asma (2002). Believing Women in Islam: Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur’an. Austin: University of Texas
- Barskanmaz, Cengiz (2009): Das Kopftuch als das Andere. Eine notwendige postkoloniale Kritik des deutschen Rechtsdiskurses. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hg.), Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Bielefeld: transcript, S. 361-392
- Bauman, Zygmund (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Behr, Rafael (2000): Cop-Culture. Der Alltag des Gewaltmonopols. Männlichkeit, Handlungsmuster und Kultur der Polizei, Opladen: Leske + Budrich
- Boos-Nünning, Ursula / Karakaşoğlu, Yasemin (2006): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster: Waxmann
- BReg. (17.6.2015): Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel beim Deutschen Fürsorgetag am 17. Juni 2015. Abrufbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2015/06/2015-06-18-merkel-fuersorgetag.html> (Stand: 2.2.2017)
- Castro Varela, Maria d. M. / Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Anita Kalpaka, Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 23-53
- Castro Varela, Maria do Mar / Mecheril Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld: transcript
- Deines, Stefan (2007): Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und ‚sozialer Gewalt‘. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hg.), Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 275-293
- Doğmuş, Aysun (2017): Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken. In: Karim Fereidooni und Mona Massumi (Hg.), SEMINAR — Lehrerbildung und Schule 04/2016, 22. Jg., Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-26
- Duden (o. J.): Assimilation. Abrufbar unter: www.duden.de/rechtschreibung/Assimilation (Stand: 2.2.2017)
- Duden (o. J.): Korpsgeist. Abrufbar unter: www.duden.de/rechtschreibung/Korpsgeist (Stand: 2.2.2017).
- El, Meral / Maryam Haschemi Yekani (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 789-795
- Fereidooni, Karim / Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Bundeszentrale für Politische Bildung, Jg. 65, 40/2015. Gemeinsam mit Mona Massumi, S. 38-45
- Fereidooni, Karim (2016a): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden: Springer VS
- 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, S. 11-13

- Foroutan, Naika (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60. Jg., 46-47/2010, 15.11.2010, S. 9-15
- Gallup Coexist Index (2009): Weltweite Studie interkonfessioneller Beziehungen. Abrufbar unter: www.deutsche-islamkonferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/gallup-studie-deutsch.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 2.2.2017)
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag
- Grigo, Jacqueline (2015): Religiöse Kleidung. Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz, Bielefeld: transcript
- Ha, Kien N. (2007): People of Color — Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai, Sheila Mysorekar (Hg.), *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster: Unrast, S. 31-40
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim: Juventa
- Heinrich, Caroline (2011): „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ Mikrophenomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats, Wien: Passagen Verlag
- Herrmann, Steffen K. / Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer und Hannes Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld, transcript, S. 7-30
- Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: dies. (Hg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-20
- Höbl, Stefan / Fereidooni, Karim, (2016): „... es ist ein Teil von mir“. Empirische Perspektiven auf die Bedeutung des Kopftuchs in sozialisatorischer Hinsicht. In: Gerald Blaschke-Nacak und Stefan Höbl (Hg.), *Islam und Sozialisation — rekonstruktive Studien zur sozialisatorischen Bedeutung islamischer Religiosität*, Wiesbaden: Springer VS, S. 147-171
- IDA e.V. (o.J.): Essentialisierung. Abrufbar unter: www.idaev.de/glossar/?qlChar=E (Stand: 2.2.2017).
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (1999): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/Main: IKO — Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna A. (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule — Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 507-528
- Kilomba, Grada (2010): *Plantation Memories. Episodes of everyday racism*. 2. Auflage, Münster: Unrast
- Klinkhammer., Gritt (2000): *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Frauen der zweiten Generation in Deutschland*, Marburg: Diagonal Verlag
- Krämer, Sybille (2007): Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte? In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 31-48
- Kuch, Hannes / Herrmann, Steffen K. (2007): Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In: Steffen K. Herrmann, Sybille Krämer, Hannes Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: transcript, S. 179-210
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden — zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa / Farrokhzad, Schahrazad (2008): *Macht — Kultur — Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*, Münster: Waxmann: S. 129-146
- Lengyel, Drorit / Rosen, Lisa (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! — Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. In: Karim Fereidooni (Hg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 71-87
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril et al. (Hg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz: S. 150-178
- Mecheril, Paul / Teo, Thomas (Hg.) (1997): *Psychologie und Rassismus*, Hamburg: Dietz
- Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, Jürgen Oelkers (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 194-208
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 7-22
- Mecheril, Paul (2011): Andere Deutsche (gibt es nicht). In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast, S. 579-582
- Monjezi Brown, Indre (2009) *Muslimische Frauen und das Kopftuch — Hijab und Islamischer Feminismus*. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 437-463
- Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. 4 Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 41-57
- Nökel, Sigrid (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie, Bielefeld: transcript
- Pollack, Detlef/Müller, Olaf/Rosta, Gergely/Friedrichs, Nils/Yendell, Alexander (2014): *Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in ausgewählten Ländern Europas. Erste Beobachtungen*. In: *Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa*, Wiesbaden: Springer VS, S. 13-34

- Rommelspacher, Birgit (2009): Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau. In: Sabine Berghahn und Petra Rostock (Hg.), *Der Stoff aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld: transcript, S. 395-411
- Şahin, Reyhan (2014): Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs. Eine kleidungssemiotische Untersuchung Kopftuch tragender Musliminnen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin: LIT Verlag
- Shooman, Yasemin (2014): ‚...weil ihre Kultur so ist‘. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld: transcript
- Terhart, Henrike (2014): Körper und Migration. Eine Studie zu Körperinszenierungen junger Frauen in Text und Bild, Bielefeld: transcript
- Terkessidis, Mark (1998): *Psychologie des Rassismus*, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Trompeta, Michalina (2017): Antiziganismus im neuen Netz. Eine Kritische Diskursanalyse zu Diskussionsforen deutscher Online-Zeitungen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339-358
- Velho, Astride (2011): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge*

- zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, S. 113-137
- Wadud-Muhsin, Amina (1999): *Qur'an and Woman: Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität — Intersektionalität — Diversity in der Einwanderungsgesellschaft*, Stuttgart: UTB
- Wojciechowicz, Anna A. (2017): Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium. In: Karim Fereidooni und Mona Massumi (Hg.), *SEMINAR — Lehrerbildung und Schule 04/2016*, 22. Jg., *Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-92
- Zeoli, Antonietta (2012): Die Chimäre einer interkulturellen Schule ohne Zuwanderer, sondern mit Menschen. In: Karim Fereidooni (Hg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 161-168

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum. Kontakt: Karim.Fereidooni@rub.de

Jakob Schissler

Die „kränkende Enteignung“ des (weißen) Mannes

Dies ist der Titel eines Kapitels im Buch von Michael Kimmel „Angry White Men“ (Orell Füssli Verlag Zürich, herausgegeben 2016 von der Bundeszentrale für Politische Bildung). Es ergänzt in ganz wichtiger Hinsicht den Essay von J. D. Vance „Hillbilly-Elegie“ (Ullstein Verlag 2017) und wird selbst ergänzt durch die soziologische Analyse von Arlie Russel Hochschild, die eine Tiefenstudie über weiße Arbeiter aus Louisiana angefertigt hat (Fremd in ihrem Land, Campus Verlag). Nur Hochschild nähert sich dem Phänomen „weißer Mann“ soziologisch, während Kimmel überwiegend sozialpsychologisch argumentiert und Vance als Schriftsteller außen vor ist, aber den Vorteil hat, dass er über seine Familie „authentisch“ berichtet. Man ist leicht gefesselt von dieser Studie und liest sie gern in einem Zug. Ich war begeistert von Vance und benötigte einigen zeitlichen Abstand, um Distanz und Skepsis zu entwickeln. Kimmel ist da komplexer, aber leichte Kost. Alle seine Erkenntnisse leuchten ein, aber er geht flott und etwas chaotisch über sein Thema hinweg. Hochschild liefert hingegen schwere Kost.

Das Thema „amerikanische Rechte“ ist seit den US-Vorwahlen vom vergangenen Jahr und seit Donald Trumps Regierungsantritt viel diskutierter Stoff der öffentlichen Debatten. Unglücklicherweise stand am Anfang eine nahezu mea-culpa-Geste. Kosmopolitische middle-class-Angehörige

aus der journalistischen Zunft schlugen sich auf die Brust und waren entsetzt, dass sie ihre Brüder aus der Arbeiterklasse mit ihren Werthaltungen allein gelassen hätten. Hauptschuldige sei aber Hillary Clinton gewesen, die die Hillbillies aus Wisconsin, Minneapolis, Ohio, Kentucky und Pennsylvania nicht in ihre politische Strategie eingebunden hätte. Wie sollte das aber geschehen, dass eine Kandidatin, die offen für die weitere Modernisierung der amerikanischen Industrie eintritt, plötzlich die traditionellen Arbeiterschichten, die seit den 1970er Jahren abgewickelt werden, hätte hofieren können? Nicht einmal Martin Schulz von der deutschen Sozialdemokratie hat dies mit seinem Wert „Gerechtigkeit“ geschafft. Clinton hätte die weißen abgewickelten Arbeiter nicht mehr in die Demokratische Partei der USA zurück holen können; der Zug war abgefahren. Ihre Wahlkampfmanager hätten aber strategisch dieses Wählerpotential erkennen müssen und hätten entsprechend dagegen halten können, etwa indem sie die Republikaner für die „De-Industrialisierung“ der nördlichen Industriestaaten verantwortlich gemacht und Donald Trump als den „Schurken“ aus dieser Bewegung „entlarvt“ hätten.

So setzte sich bei vielen weißen Arbeitern der Eindruck fest, dass der (schwarze) Präsident Obama mit seiner Umweltpolitik z. B. die Kohleindustrie „vertrieben“ hätte. Vance fährt auf dieser Schiene der Argumentation. Washington sei am