

FLeMi

PROJEKTBERICHT

Führungskräftenachwuchs von Lehrenden mit eigener,
familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte (FLeMi)

IMPRESSUM

Herausgeber:innen

Referat 10 Personalentwicklung, Abteilung Fortbildung, LIS Bremen
IQ Netzwerk Bremen

Redaktionelle Bearbeitung

Bianca Wambach, Hilke Wiezoreck

Projektbeirat

Landesinstitut für Schule Bremen

Astrid Becker/Hilke Wiezoreck – Leitung des Referat 10 Personalentwicklung
Cristiane Santos - Netzwerk päd. Personal mit Zuwanderungsgeschichte
Bianca Wambach - Projektleitung LIS

Senatorin für Kinder und Bildung (SKB)

Esra Basha - Interkulturelle Angelegenheiten und Migrantenförderung
Annika Hohorst - Interkulturelle Angelegenheiten und Migrantenförderung

Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen e.V.

Eva Raschke - Projektkoordination "Deutsch für Lehrkräfte aus aller Welt (C1)"

IQ Netzwerk Bremen, RKW Bremen GmbH

Monika Bartels - Leitung IQ Netzwerk Bremen

Wissenschaftliche Beraterinnen

Dr.in Aysun Doğmuş - Helmut Schmidt Universität Hamburg, Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften, interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung

Dr.in Veronika Kourabas – Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 10 - Migrationspädagogik und Rassismuskritik

Expertinnen für Diversity und Antidiskriminierung

Francis Mubanga - Diversity Expertin, Durchführung der explorativen Studie

Ikram Errahmouni-Rimi - Expertin und Juristin für Antidiskriminierung und Antidiskriminierungsrecht, Durchführung der kritischen Bestandsaufnahme der Fortbildungen zur Führungskräftenachwuchsförderung

Mittelgeber:innen

Landesinstitut für Schule Bremen, Referat 10 Personalentwicklung

IQ Netzwerk Bremen

*Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ zielt auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ab. Das Programm wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Partner*innen in der Umsetzung sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bundesagentur für Arbeit (BA).*

Stand: Dezember 2021

Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert.



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales



Europäische
Union



In Kooperation mit:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesagentur
für Arbeit

In diesem Bericht geht es sowohl um migrations-, als auch rassismusspezifische Phänomene. Wir sind uns darüber bewusst, dass diese Auseinandersetzung und Thematisierung dazu führt, dass wir mit bestimmten Bezeichnungen arbeiten müssen. Die Verwendung dieser kann schwierig sein und Gefahren bergen, da auf diese Weise Gruppen konstruiert und benannt werden, die von einer bestehenden Norm abweichen, sie somit als 'Andere' markiert und/oder homogenisiert werden können.

Wir sprechen in diesem Bericht daher von Menschen mit *eigener, familiärer und/oder zugeschriebener Migrationsgeschichte*. Damit wollen wir darauf hinweisen, dass im Verhältnis von Rassismus und Migration, eigene oder familiäre Migrationserfahrungen prägend und ausschlaggebend sein können, aber nicht gezwungenermaßen Rassismuserfahrungen mit sich ziehen. "Rassismus [ist ein] über (Zuschreibungen von) Migration hinausreichendes und ihnen zugrunde liegendes gesellschaftskonstituierendes Denkmodell" (Tudor 2013, S.45).

INHALT

1. Einleitung	2
2. Zusammenfassung der explorativen Studie <i>Von Francis Mubanga</i>	4
2.1 Zielsetzung und Rahmenbedingung/Annahmen	4
2.2 Methodisches Vorgehen	5
2.3 Schule/ Ausbildung	5
2.3.1 Relevanz	5
2.3.2 Ergebnisse der Interviews	6
2.4 Als Lehrperson im Beruf angekommen.....	7
2.4.1 Besetzung von Führungspositionen.....	8
3. Kritischen Bestandsaufnahme <i>Von Ikram Errahmouni- Rimi</i>	10
3.1 Zielsetzung und Analysegegenstand.....	10
3.2 Analyse.....	10
3.2.1 Ansprache der Zielgruppe(n).....	10
3.2.2 Betitelung.....	11
3.2.3 Inhaltliche Ebene, Aufbau des Curriculums und Dozent:innen	11
3.2.4 Strukturelle Hürden.....	12
3.3 Potenzialanalyse	13
4. Wissenschaftliche Kommentierung <i>Von Aysun Dağmuş und Veronika Kourabas</i>	13
4.1 Rassismustheoretische Analyseperspektive	14
4.2 Rassismustheoretische Einordnung des Projektes	15
4.3 Das Projekt im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Migrations- und Rassismusforschung	17
4.4 Schlussfolgerungen	21
5. Schlussfolgerungen und Fazit	23
Literatur	25

1. Einleitung

Das Landesinstitut für Schule, hier das Referat 10 Personalentwicklung, hat unter anderem die Aufgabe Fortbildungsangebote, für potenziell an Leitungspositionen interessierte pädagogische Fachkräfte an Schulen, anzubieten. Das Angebot soll dazu beitragen, bei Lehrenden das Interesse für Leitungspositionen an Schulen zu wecken und sie im ersten Schritt auch zu qualifizieren. Unterschiedliche Fortbildungsmaßnahmen¹ geben erste Einblicke in Handlungsfelder und Anforderungen, die mit einer leitenden Tätigkeit an einer Schule verbunden sind bzw. erwartet werden. Die Teilnehmenden sollen ihre eigenen Potenziale und Fähigkeiten reflektieren und eine genauere Vorstellung davon bekommen, wie eine weitere Karriereentwicklung für sie aussehen kann. Lediglich dieser Teil der Nachwuchsförderung obliegt dem Referat 10, Personalentwicklung. Die Personalrekrutierung ist Aufgabe der Schulen bzw. der SKB, die Personalentwicklung obliegt vornehmlich den Schulen selber.

Dass Nachwuchsförderung notwendig ist, ergibt sich insbesondere dann, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass in den nächsten 15 Jahren mehr als 50% der Funktionsstellen innerhalb der Schulleitungen in Bremen frei werden.² Schon jetzt steht der Bildungsbereich vor der Situation, dass Leitungsstellen nicht besetzt werden können. Das ist ein Aspekt, der dazu geführt hat, noch einmal genau auf die

vom Referat 10 angebotenen Maßnahmen zu schauen.

Nicht erst seit der wieder aufgeflammtten Debatte um gesellschaftlich strukturellen Rassismus, ausgelöst durch den Mord an George Floyd in den USA, ist es ein Anspruch und die Verpflichtung nicht nur von Fortbildungsanbieter:innen, Angebote diversitätssensibel und rassistuskritisch zu gestalten. Rahmenvorgaben sind durch etliche verwaltungsinterne und externe, bis hin zu gesetzlichen, Vorgaben formuliert und sind entsprechend umzusetzen.³

Menschen mit eigener, familiärer und/oder zugeschriebener Migrationsgeschichte sind in gesellschaftlich relevanten Entscheidungs- und Schlüsselpositionen unterrepräsentiert. Davon sind Leitungspositionen an Bremer Schulen nicht ausgenommen, was auch unter den Teilnehmenden der Nachwuchsförderprogramme des Referat 10 Personalentwicklung des LIS zu beobachten ist. Auch im Verhältnis von Schüler:innen und Lehrer:innen ist diese benannte Repräsentationsasymmetrie erkennbar. Während laut vorläufiger Daten des Landes Bremen der Anteil von Schüler:innen mit *Migrationshinweis*⁴ in der Grundschule bei 57,8%, in der Oberschule bei 58,9% und in der Sekundarstufe I bei 52% und in der gymnasialen Sekundarstufe II bei 40% lag, hatten laut statistischem Bundesamt im Jahr 2017 nur rund 8%

¹<https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte-7569>, für eine detailliertere Beschreibung von FÜNF und ORIENTIERUNG siehe 3.1.

² 201 (von insgesamt 378) Funktionsstelleninhaber:innen innerhalb der Schulleitungen in Bremen gehen in den nächsten 15 Jahren in den Ruhestand = 53 % (Vgl. SKB 2020).

³ Beispielsweise das AGG; der Entwicklungsplan Migration und Bildung- EMiBi (SBW 2013), wie auch die entsprechende Studie zum EMiBi (Karakasoğlu/Kovacheva/ Vogel, D. 2021); das Diversity Management-Konzept der Freien Handelsstadt

Bremen (SF 2020); etliche Anfragen der Bürgerschaft, z.B. Thema Migrantische Repräsentanz in der Verwaltung, Drucksache 20/995 vom 1.6.2021.

⁴ "In der Bremer Schulstatistik wird bei Schüler*innen ein Migrationshinweis erfasst, wenn sie nach Angabe der Eltern überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben (Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache) oder die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben. Sprachen und Staatsangehörigkeit werden im Aufnahmebogen erfasst, den Eltern bei der Anmeldung in der Schule ausfüllen." (Karakasoğlu/ Kovacheva/ Vogel 2021, S. 2)

der Lehrer:innen an allgemeinbildenden Schulen deutschlandweit einen statistischen Migrationshintergrund.⁵

Dafür gibt es verschiedene Gründe. Einen relevanten Aspekt stellt hierbei rassistische Benachteiligung im Bildungssystem auf struktureller und institutioneller Ebene dar, was eine Vielzahl an qualitativen und quantitativen Studien zeigen.⁶ Angefangen von Unterschieden in den Leistungsbewertungen und schulischen Übergangsempfehlungen, die dann wieder den Hochschulzugang verschränken können, über Schulbücher und Lehrpläne die rassistisches und rassismusrelevantes Wissen vermitteln sowie Einschätzung von Potenzialen und Kompetenzen (auch in Bezug auf Leitungskompetenz). „Diskriminierung [ist somit] nicht nur auf individuelle Entscheidungen zurückführen, sondern kann sich auch bspw. in der mangelnden Repräsentativität des (Führungs-) Personals ausdrücken oder etwa in einer ungleichen Inanspruchnahme der Angebote oder Leistungen durch benachteiligte gesellschaftliche Gruppen.“ (Merx et al. 2021, S. 13).

Wir wollten und wollen uns daher kritisch reflektieren. Wir wollen wissen wo wir uns verbessern können und müssen. Wir fragen uns: *Sind unsere Angebote rassismuskritisch und diversitätssensibel? Erreichen wir alle Zielgruppen, die potenziell an Leitungspositionen interessiert sein könnten? Gibt es für bestimmte Personen strukturelle Hürden an unseren Fortbildungsangeboten teilzunehmen?*

⁵ Karakaşoğlu 2018.

Zum Begriff 'Migrationshintergrund': Laut statistischem Bundesamt, hat eine Person einen Migrationshintergrund, "wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde". Nur der Migrationshintergrund ist somit kein statistisches Instrument, um verlässliche Aussagen über rassistische Diskriminierungserfahrungen einer Person machen zu können. In Bremen gibt es keine statistische Erfassung des Migrationshintergrundes von Lehrpersonen. Im

Die Möglichkeit der Veränderung, den Anteil an Lehrpersonen mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte in schulischen Leitungspositionen zu erhöhen, ist nur begrenzt im Einflussbereich des Referates Personalentwicklung vorhanden. Als Teil "des großen Ganzen" tragen wir in der Fortbildung jedoch eine große Verantwortung, derer wir uns bewusst sind. Professionalität im Fortbildungsbereich (und nicht nur hier) bedeutet immer das eigene Handeln, kritisch zu reflektieren und auf Verbesserungsmöglichkeiten zu untersuchen. In unserem Fall bezieht sich dies auf unserer Nachwuchsförderangebot. Deswegen erschien es uns notwendig, den kritischen Blick von "Außen" und die Erfahrungen unserer nicht ausreichend repräsentierten Zielgruppe (hier im Fokus Lehrende mit eigener/familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte), mit einzubeziehen. Entsprechend haben wir mit 11 Personen Interviews durchführen lassen, mit dem Ziel, Einblicke in die berufliche Situation sowie den beruflichen Werdegang der Interviewpartner:innen zu erhalten. Es sollten mögliche strukturelle und individuelle Erfolgs- und Hinderungsfaktoren in Hinsicht auf die Besetzung von Führungspositionen identifiziert, sowie überprüft werden inwiefern dies von bestehenden Stereotypen und damit einhergehende Potenzialzuschreibungen beeinflusst wird. Darüber hinaus haben wir eine kritische Reflexion unserer Nachwuchsförderprogramme beauftragt.

All dies konnte nur in Zusammenarbeit mit dem Bremer IQ Netzwerk gelingen. Ein Beirat

Sommer 2013 hat es lediglich eine freiwillige und anonyme Befragung gegeben, um den Anteil der Beschäftigten im öffentlichen Dienst mit Migrationshintergrund ermitteln zu können. 22,6% der insgesamt 27.678 Beschäftigten haben daran teilgenommen. Demnach beläuft sich der Anteil der Beschäftigten mit statistischem Migrationshintergrund im bremischen öffentlichen Dienst auf rund 13 %. Für weitere Details siehe SF 2015.

⁶ Siehe dazu Kapitel 4. Wissenschaftliche Kommentierung.

(siehe Impressum) wurde eingerichtet, um u.a. eine Begleitung von relevanten Akteur:innen in der Bildungslandschaft sicher zu stellen. Unverzichtbar ist und war die Zusammenarbeit mit dem Bremer IQ Netzwerk, das nicht nur Mittelgeber:in, sondern auch wichtige inhaltliche und vernetzende Funktion im Projekt eingenommen hat.

Ziel dieses Projektes war und ist es,

- einen Beitrag dazu zu leisten, strukturelle Diskriminierungen von Menschen mit eigener, familiärer und/oder zugeschriebener Migrationsgeschichte zu verringern
- Maßnahmen zu generieren, die unser Führungskräftenachwuchsangebot im Hinblick auf Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik verbessern und damit barrierefreier gestalten
- den eigenen Kompetenzbereich rassistisch zu professionalisieren.

Adressat:innen des Pilotprojektes sind also vor allem wir, diejenigen, die das System gestalten.

Wir sind uns darüber bewusst, dass diversitätssensible und rassistuskritische Fortbildungen nicht von heute auf morgen angeboten werden können. Hierbei reicht der Wille nicht aus, da es dazu Expertise und wissenschaftliche Einordnung sowie finanzielle und personelle Ressourcen braucht.

Der nachfolgende Bericht fasst die Ergebnisse der beauftragten explorativen Studie, sowie der kritischen Bestandsaufnahme unserer Nachwuchsförderprogramme zusammen und wird durch eine wissenschaftliche Kommentierung ergänzt. Handlungsoptionen werden aus den beiden Untersuchungen mit dem Ziel ge-

neriert, diese auf andere Fortbildungsangebote des LIS anlegen zu können. Darüber hinaus soll in der langfristigen Umsetzung ein intersektionaler Ansatz weiter ausgebaut werden, der diskriminierungskritische und diversitätssensible Professionalität als Querschnittsthema darstellt.

2. Zusammenfassung der explorativen Studie

Von Francis Mubanga

2.1 Zielsetzung und Rahmenbedingung/Annahmen

Ausgangspunkt dieser explorativen Studien ist die Annahme, dass alltägliche Erfahrungen des Ausschlusses und der Nicht-Zugehörigkeit zu der deutschen Mehrheitsbevölkerung⁷ erhebliche Auswirkungen auf die Berufswahl haben können und auch im Verlauf des Berufslebens als einflussreiche Faktoren für bestimmte Entscheidungen fungieren können. In Bezug auf Personen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte können diese Ausgrenzungserfahrungen häufig auf strukturellen und interpersonellen Rassismus zurückgeführt werden, der sich mit anderen Diskriminierungsformen verschränkt.

Zahlreiche Studien und Berichte zeigen, dass auch die Institution Schule davon nicht ausgenommen ist und somit auf Schüler:innen und Lehrpersonal mit eigener, familiärer und/oder zugeschriebener Migrationsgeschichte wirkt. Eine Unterrepräsentanz von eben diesen Lehrenden ergibt sich beispielsweise aus einem vergleichsweise geringen Anteil von migrantisierten, rassifizierten bzw. migrantischen Menschen auf Schulen mit Hochschulzugangsberechtigung und folglich an Universitäten.

⁷ Die Mehrheit der in Deutschland lebenden Personen hat keinen Zuwanderungsbezug und stellt häufig das Normbild der deutschen Gesellschaft dar. Faktisch ist Deutschland aber ein Einwanderungsland, daher funktionieren Bezeichnungen wie »die deutsche Gesellschaft« oder »die Gesellschaft in

Deutschland« nicht als Synonym für Deutsche ohne Einwanderungsbezug. Daher nutzen wir an dieser Stelle den von den neuen Deutschen Medienmacher:innen empfohlenen Begriff »deutsche Mehrheitsbevölkerung«. (Glossar NDO)

Die Grundlage der explorativen Studie sind elf leitfragengestützte Interviews mit Lehrpersonen mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte im Bildungsbereich des Landes Bremen, die zwischen November 2020 und März 2021 geführt wurden. Ziel dessen war es, Einblicke in die berufliche Situation sowie den beruflichen Werdegang der Interviewpartner:innen zu erhalten. Es sollten mögliche strukturelle und individuelle Erfolgs- und Hinderungsfaktoren identifiziert, sowie Informationen über die notwendigen Rahmenbedingungen mit Blick auf die Besetzung von Führungspositionen an Schulen generiert werden. Letztlich sollten die Interviews Auskunft darüber geben ob und wenn ja, welche Rolle in diesem Zusammenhang ihren Angaben nach die eigene oder zugeschriebene Migrationsgeschichte und/oder Diskriminierungserfahrungen spielen.

Im Folgenden werden lediglich die relevantesten Punkte zusammengefasst. Dies ist notwendig, um die volle Anonymität der Interviewpartner:innen zu garantieren.

2.2 Methodisches Vorgehen

Insgesamt nahmen elf Personen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten an Bremer Schulen an den Interviews, die von Francis Mubanga geführt wurden, teil. Für die Interviews wurde mit wissenschaftlicher Begleitung von Aysun Dođmuş und Veronika Kourabas ein Leitfaden erstellt. Dieser diente lediglich als Unterstützung für ein freies narratives Interview. Dies hat sich als sinnvoll erwiesen, da die meisten Informationen über die freie Erzählung der Interviewpersonen geniert werden konnten. Alle Interviews wurden anschließend transkribiert und stellen ca. 60 Seiten Rohmaterial dar.

⁸ Beim *Othering* (aus dem engl. other = "andersartig") grenzt sich eine "Wir"-Gruppe von einer anderen Gruppe ab, indem sie die nicht-eigene Gruppe als 'andersartig' und 'fremd' beschreibt und sich selbst als Norm bestätigt. Meistens erzeugt die

Die Corona-Pandemie erschwerte die Gewinnung von Interviewpartner:innen erheblich. Der erschwerte Schulalltag der Lehrer:innen machte sich bemerkbar, so wurden auch bereits vereinbarte Interviews kurzfristig abgesagt. Im Zuge der schärferen Corona Verordnungen ab dem 16.12.2020 wurde der überwiegende Teil der Interviews online durchgeführt.

2.3 Schule/ Ausbildung

2.3.1 Relevanz

In den Gesprächen wurden die Interviewpartner:innen nach ihren Erfahrungen während ihrer Schul- und Studienzeit befragt. Der Fokus auf diese Lebensabschnitte ist insofern relevant, als dass struktureller Rassismus und die Konstruktion von Menschen mit (zugeschriebener) Migrationsgeschichte als 'Anderere' auch auf institutioneller und interpersoneller Ebene in Schulen und Universitäten wirkt. "Diese systematischen Ungleichheiten manifestieren sich in alltäglichen Erfahrungen von Schüler:innen ‚mit Zuwanderungsgeschichte‘ und beeinflussen ihre Möglichkeiten von Bildung und Teilhabe." (Karabulut 2020, S. 7)

Die Studie von Aylin Karabulut (2021) zeigt wie für viele Jugendliche, die in Deutschland leben, kontinuierliche Ausschlusserfahrungen die Schulzeit prägen.

"Diese erfolgen durch Fremdheitskonstruktionen [...] und machtvolle Markierungen von Nicht-Zugehörigkeit, indem ausgehend von einem zugehörigen ‚Wir‘ die Exklusion der ‚Anderen‘ erfolgt. Erfahrungen mit vereinheitlichenden stigmatisierenden Zuschreibungen und Othering⁸ sind somit Bestandteil ihres Erfahrungsraums".

"Wir"-Gruppe dabei ein positives Selbstbild, indem sie die 'Anderen' abwertet. "In der Regel geschieht dies innerhalb eines Machtgefälles: die als 'anders Beschriebenen sind von Diskriminierung betroffen

(ebd., S. 4)

Als Konsequenz machen Jugendliche mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte somit die Erfahrung „als ‚Anderer‘, als ‚nicht-deutsch‘ zu gelten. Sie sehen sich in ihrem Alltag mit Strukturen, Bildern und Vorstellungen konfrontiert, die ihnen signalisieren, dass sie in den Augen anderer nicht so wie ‚deutsche‘ Jugendliche sind.“ (Scharathow 2014, S. 9) Dies kann sich erheblich auf das Selbstbild, die Persönlichkeit, Chancen, (psychische) Gesundheit und das Rollenbild in der Gesellschaft auswirken.

Die Schule hat in Bezug auf die Sozialisation der Schüler:innen und Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten eine sehr zentrale Rolle und Lehrer:innen haben in Hinsicht auf die Zukunft von Schüler:innen und Vergabe gesellschaftlicher Ressourcen eine große Verantwortung. Stereotype beeinflussen häufig ihre leistungsbezogene Erwartungshaltung bzw. Notenvergabe, was sich direkt auf die Schullaufbahnempfehlung auswirken und bestimmte berufliche Perspektiven verschließen kann (Vgl. Bonefeld/ Dickhäuser, O. 2018; Martiny et al. 2016).

2.3.2 Ergebnisse der Interviews

Die Interviews haben gezeigt, dass der überwiegende Teil (8 von 11 Personen) in ihrer Schul- und Studienzeit bestimmte Erfahrungen gemacht haben, die als rassistische Diskriminierungserfahrungen benannt werden können. Dabei werden die Gründe dafür beispielsweise in der eigenen, als sichtbar beschriebenen Migrationsgeschichte und damit verbundenen zugeschriebenen nicht-deutschen Herkunft, Mehr- und/oder Akzentsprachigkeit sowie Religion genannt. Diese Ergebnisse decken bestehende Forschungen zu rassistischer Dis-

kriminierungserfahrung im Schulkontext. Lediglich zwei von elf Personen gaben in den Interviews an, dass sie in ihrer Schulzeit keine Benachteiligung erfahren haben und das Schulumfeld stattdessen als mutmachend und unterstützend wahrgenommen haben.

In den Interviews wird deutlich, dass eigene Lehrpersonen der Interviewpartner:innen im Schulalltag eine sehr zentrale Rolle spielten. Sowohl positive als auch negative Erfahrungen und Beziehungen wirkten sich positiv auf den Wunsch aus, selbst Lehrer:in zu werden.

Die Hälfte der interviewten Personen hat angegeben nicht direkt nach Beendigung ihrer Schulzeit das Lehramtsstudium begonnen zu haben, sondern im Vorfeld andere Studien- und Ausbildungswege gewählt zu haben. Ob dies auch auf strukturelle Hürden im schulischen Werdegang für viele migrantische, migrantisierte bzw. rassifizierte Schüler:innen zurückzuführen ist, wird hier nicht konkret benannt. An einigen Stellen wird allerdings darauf hingewiesen, dass manche Interviewpartner:innen schlechtere Benotungen mit ihrer (zugeschriebenen) Migrationsgeschichte in Verbindung bringen. In ihrer Studie zu institutioneller Diskriminierung aus dem Jahr 2002 zeigen Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke wie „sich diskriminierende Effekte über eine Schulkarriere hinweg folgenreich verketteten“ (Heinemann/ Mecheril 2016, S.52), denn

[...] ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht deutschen Schüler/innen lässt sich nicht auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt. (Gomolla/ Radtke 2002, S. 17)

und haben deswegen wenig Möglichkeiten, sich gegen die Zuschreibung zu wehren.“ (Glossar Diversity Arts Culture)

2.4 Als Lehrperson im Beruf angekommen

Der Berufsalltag der Interviewpartner:innen wurde von ihnen als herausfordernd dargestellt. Einerseits wurde dies auf die pandemiebedingte Ausnahmesituation zurückgeführt. Darüber hinaus wurden allerdings noch weitere Aspekte genannt, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

Die Interviewpartner:innen berichteten, dass es im Schulalltag häufig dazu kommt, dass sie vom Kollegium sogenannte angeborene **“interkulturelle Kompetenzen”** zugeschrieben bekommen und damit viele weitere Aufgabenbereiche einhergehen. Dabei wird beispielsweise benannt, dass sie häufig als Ansprechpersonen für migrantische Familien herangezogen, als Vertreter:innen/ Erklärer:innen bestimmter **“Kulturen”** in Konfliktsituationen adressiert oder als Übersetzer:innen zu Gesprächen hinzugezogen werden.

Diese Erweiterung des Aufgabenbereiches sollte aus Sicht der Interviewten unbedingt auf Freiwilligkeit beruhen. In vielen Fällen zeigte sich, ebenso wie in anderen Studien (vgl. Karakaşoğlu 2018), dass sich die Interviewpersonen bei der Bewertung ihrer Leistungen und Kompetenzen keinen **“Sonderstatus”** wünschen, sondern aufgrund ihrer Fachlichkeit, anstatt bestimmter zugeschriebener oder tatsächlicher Kompetenzen, bewertet werden wollen. Zwar berichtet auch der überwiegende Teil der Interviewpartner:innen das Gefühl zu haben, auf migrantische/migrantisierte Schüler:innen und Eltern aus ähnlichen Kontexten wie die eigenen, empathischer reagieren zu können und ein bestimmtes Feingefühl für besondere Lebenssituationen, religiöse Sozialisierung oder bei eigener Mehrsprachigkeit auch das Gefühl für eine andere Erstsprache mitzubringen, dennoch wünschen sie sich aus

dem Kollegium einen wertschätzenden Umgang mit diesen Ressourcen auf allen Ebenen oder gar eine Möglichkeit diese Kompetenzen zu professionalisieren und zu erweitern.

Im Vordergrund steht hier in allen Fällen, dass Schulen den Bedarf an Personen mit eben solchen professionell ausgebildeten Kompetenzen haben. An dieser Stelle kann somit betont werden, dass diese

*Zuschreibungen an Lehrer:innen ‚mit Migrationshintergrund‘ [...] kritisch zu werten [sind], weil diese Erwartungshaltungen zu einer Überdehnung der Kompetenzen der besagten Lehrer:innen führen [...], die in erster Linie kompetente Fachlehrer:innen sein sollten und darüber hinaus viele unterschiedliche Anforderungen erfüllen sollen, die nicht an Lehrer:innen ‚ohne Migrationshintergrund‘ gestellt werden.
(Fereidooni 2019, S. 194)*

In Bezug auf die Frage wie die Interviewpartner:innen den **Umgang mit dem Thema Migration** an ihrer Schule wahrnehmen, gab es unterschiedliche Einschätzungen. Zwei Interviewpartner:innen erwähnten, dass ihre Schule einen vorbildlichen Umgang mit nicht-deutschsprachigen Eltern aufweisen. Die Mehrheit der Interviewpartner:innen würden sich allerdings einen verständnisvolleren Umgang mit migrantischen Eltern wünschen. Einig war sich der überwiegende Teil der Interviewten, dass Migration als Herausforderung und teilweise auch Belastung wahrgenommen und selten positiv hervorgehoben wird. Migration wird an dieser Stelle meistens mit kürzlich zugewanderten Familien bzw. Schüler:innen in Vorkursen⁹ verbunden.

Die meisten Interviewpartner:innen gaben an, dass der **Umgang mit Fällen von Diskriminierung** an ihrer Schule nicht ausreichend ernst genommen wird. Viele betonten, dass ihnen

⁹ “In den Bremer Vorkursen erwerben zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse erste stabile Deutschkenntnisse. Zudem

werden die Kinder und Jugendlichen teilweise in den Regelunterricht eingebunden.” (SKB 2015)

das Thema sehr am Herzen liegt. Häufig fungieren sie in diesem Zusammenhang als Ansprechpartner:innen oder nehmen eine führende Rolle in der Bearbeitung der Fälle ein. Dabei sehen die Interviewten die Aufgabe hierfür klar bei den Schulleitungen, diese seien aber in den meisten Fällen nicht sensibilisiert und nicht dafür ausgebildet. Durch die Interviews wird ein hoher Weiterbildungsbedarf für das gesamte Kollegium deutlich.

Darüber hinaus berichten viele Interviewpartner:innen, dass sie teilweise als 'Anderer' vom Kollegium adressiert werden. In Bezug auf **eigene Diskriminierungserfahrungen** ist Sprache ein zentraler Aspekt. An den Schulen wird die Ressource von Mehrsprachigkeit vornehmlich als Instrument der Konfliktlösung in schulischen und außerschulischen Situationen genutzt und ist zugleich zentral für die erlebte rassistische Diskriminierung. Die meisten Interviewpartner:innen gaben dazu an, dass Mehrsprachigkeit, je nachdem welche Sprachen gesprochen werden, unterschiedlich bewertet wird. Akzentsprachler:innen erfahren dabei mehr rassistische Diskriminierung als Personen, die Deutsch ohne Akzent sprechen. Fast alle Interviewpartner:innen von rassistisch motivierten Diskriminierungen innerhalb des Kollegiums gegenüber Schüler:innen oder Eltern berichtet. Einige erwähnten hierbei, dass es erschreckend sei, was an Schulen abläuft und die Schulen zu wenig tun, um Schüler:innen auf rassistische Diskriminierungserfahrungen bzw. rassistische Strukturen vorzubereiten.

2.4.1 Besetzung von Führungspositionen

Sieben von elf Interviewpersonen gaben an, dass neben den formellen Voraussetzungen auch informelle Regeln bekannt sein müssen, um eine Führungsposition zu erhalten und dass sie diese sogar als relevanter empfinden. Viele

erwähnen dabei aber auch, dass sie mit diesen informellen Regeln nicht vertraut sind. Besonders eine positive Beziehungsarbeit zur eigenen Schulleitung¹⁰ oder ein bestehendes Netzwerk aus Kolleg:innen, die bereits bestimmte Verantwortlichkeiten übernehmen wird hier stark hervorgehoben.

Die Rassismusforschung geht davon aus, dass selbst die Kenntnis informeller Regeln nicht bei allen zu einer Gleichbehandlung führt. Denn Informelle Regeln sind ein wichtiger Faktor für die Aufrechterhaltung von institutionellem Rassismus. Dieser "führt dazu, dass der Zugang zu Ressourcen, Partizipation und Anerkennung sowie ihre Möglichkeiten, ihre Potenziale auszuschöpfen, für einige Menschen trotz des Gleichheitsgrundsatzes eingeschränkt sind, während andere dabei privilegiert sind." (Glossar Bildungsteam Berlin- Brandenburg e.V.)

Das Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. schreibt dazu:

Institutioneller Rassismus resultiert aus der Anwendung formeller und informeller „ungeschriebener“ Gesetze, Regeln, Vorschriften, Normen und Verfahren. In seiner direkten Form erlauben formelle und informelle Regeln eine gezielte Unterscheidung und Ungleichbehandlung von rassistisch diskreditierbaren Menschen gegenüber fraglos Dazugehörigen. (ebd.)

Viele der Interviewpersonen, die noch keine Leitungsfunktion innehaben, gaben an, sich dies für die Zukunft durchaus vorstellen zu können. Als Gründe werden hier beispielsweise die Fähigkeit und den Wunsch konzeptionell zu arbeiten oder die damit verbundene Möglichkeit etwas zu bewegen und entscheiden zu können, genannt.

Einige nannten jedoch auch, dass sie ihre Berufserfahrung derzeit noch als zu gering ein-

¹⁰ Zur Rolle der eigenen Schulleitung siehe auch 3.2.4 in diesem Bericht.

schätzen. Weitere Hinderungsfaktoren zur Besetzung von Leitungspositionen stellen in den Augen mancher Interviewten die geringere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben und die hohe Arbeitsbelastung dar. Einige Interviewpartner:innen berichteten auch davon, dass ihre Schulleitung keine Zeit für die Unterstützung der individuellen Personalentwicklung hat. Darüber hinaus wurden in einigen Interviews Situationen beschrieben in denen interessante Projekte und Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung über informelle Wege bereits an andere Kolleg:innen vergeben wurden. An dieser Stelle wird die Relevanz und Wirkmächtigkeit der oben genannten informellen Regeln und eines bestehenden Netzwerkes nochmal verstärkt.

Im Zuge des bestehenden Lehrer:innenmangels soll der Berufseinstieg für Lehrpersonen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss erleichtert werden. Für sogenannte Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen ist die Möglichkeit des beruflichen Aufstieg allerdings sehr eingeschränkt. Was sich somit auch negativ auf die Repräsentanz von Schulleitungen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte auswirkt.

Vier von elf Interviewpersonen gaben an, dass Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag und in einer weiteren Professionalisierung auf sich allein gestellt sind. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass einigen die bestehenden Angebote des LIS, insbesondere die Angebote ORIENTIERUNG UND FÜNF zum Führungskräftenachwuchs, nicht ausreichend bekannt sind. Eine gezielte Ansprache bezüglich der Rekrutierung von Nachwuchsführungskräften scheint es nicht in ausreichendem Maße zu geben.

2.5 Bedürfnisse und Ideen aus Sicht der Befragten

Aus den Interviews ging eindeutig hervor, dass es mehr Fortbildungen im Bereich Antidiskriminierung und Diversitätssensibilisierung geben sollte. Die meisten Interviewpartner:innen

nannten hierbei, dass sie verpflichtende Angebote für das gesamte Kollegium begrüßen würden.

In Hinsicht auf den Umgang mit Diskriminierungen wurde in den Interviews mehrmals betont, dass es sich hierbei um Expert:innenwissen und professionelle Kompetenzen handelt, was allerdings an vielen Schulen nicht anerkannt wird. Stattdessen wird Personen mit tatsächlicher oder zugeschriebener Migrationsgeschichte die genannten Kompetenzen qua Geburt zugeschrieben. Es wurde daher der Wunsch geäußert ein Professionalisierungsangebot in Hinsicht auf Antidiskriminierung an Schulen und Diversitätssensibilität zu etablieren. Dieses Angebot sollte für alle interessierten Lehrer:innen zugänglich sein, sodass nicht nur Lehrpersonal mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte als Expert:innen für diese Themen herangezogen werden. Im Zuge dessen wurde darüber hinaus angeregt, die Übernahme dieser Aufgaben anzuerkennen und zu honorieren oder gar schulinterne Diversitäts- und Antidiskriminierungsbeauftragte zu institutionalisieren, die sich um diese Themen kümmern.

Die Interviews verdeutlichen eine starke Belastungssituation durch alltägliche Nachfragen oder Kommentare seitens des Kollegiums und die damit verbundene Rolle eines/einer 'Kulturvermittler:in' sowie daraus resultierende Zusatzaufgaben. Die Interviewpartner:innen sprachen hier beispielsweise von Nachfragen zu religiösen Praktiken, Aufforderungen sich zu politischen Systemen in den (eigenen oder familiären Herkunftsländern) zu äußern, Erklärungen für Verhaltensweisen von migrantischen Eltern und weiteren Situationen. Daher besteht bei einigen Interviewpartner:innen der Wunsch nach einer externen und anonym kontaktierbaren Stelle, bei der sich Lehrer:innen rund um Diversität und Migration beraten lassen und Fragen stellen können. Dies soll dazu beitragen, dass diese Angelegenheiten nicht

täglich Lehrer:innen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte "abgewälzt" werden. In Bezug auf die Qualifizierung und Fortbildung von Schulleitungen wird zum einen angeregt die Themen Personalführung in Bezug auf Nachwuchsförderung, Diversität und Rassismus sowie Elternarbeit zu stärken. Zum anderen wird teilweise ein Mentoring Programm als sinnvoll erachtet.

3. Kritischen Bestandsaufnahme

Von Ikram Errahmouni- Rimi

3.1 Zielsetzung und Analysegegenstand

Das Referat Personalentwicklung bietet unterschiedliche Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Lehrende im Land Bremen an. Zu den etablierten Nachwuchsförderungsangebote für Führungskräfte zählen das Fortbildungsangebot "Orientierung in den Handlungsfeldern schulischer Führungsaufgaben"¹¹ (alte Abkürzung: ORIENT) und "FÜNF"¹².

Bei ersterem handelt es sich um ein Angebot, das sich an Lehrende richtet, die sich für eine Leitungsposition interessieren. Hierbei ist das beabsichtigte Ziel einen Einblick in leitungsrelevante Schwerpunkte wie z.B. Kommunikation und Rolle, Rechtsfragen, Netzwerken und Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung zu bekommen. Das Angebot ist dabei allerdings nicht als eine Vorabqualifizierung zu verstehen. Das Nachwuchsförderungsangebot FÜNF (Führungskräfte-Nachwuchs-Förderung) wird in Kooperation mit der Senatorin für Kinder und Bildung (SKB) durchgeführt. Hierbei handelt es sich um ein einjähriges Programm, worüber die Teilnehmer:innen in elf Fortbildungsbausteinen die Gelegenheit bekommen, sich detailliert mit fachlichen und inhaltlich Aufgabengebieten einer Schulleitung und mit

persönlichkeitsentwickelnden Fortbildungsinhalten zu befassen, sowie an einer Potenzialanalyse teilzunehmen. Daneben ist für alle Teilnehmenden vorgesehen, dass sie über das gesamte Jahr ein schulspezifisches Gestaltungsprojekt, dessen Inhalte mit einer überschaubaren Führungsrelevanz gekoppelt sind, ausführen. Das dritte Element dieses Programms stellt das Mentoringangebot für alle Teilnehmenden dar. In einem vertrauensvollen Austausch mit einer Person in einer Schulleitungsfunktion soll es die Möglichkeit zur Reflexion und Hospitation geben.

Eine Analyse der Teilnehmenden beider Fortbildungsangebote hat gezeigt, dass Personen mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte in diesen unterrepräsentiert sind. Folglich wurde im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme von Ikram Errahmouni-Rimi, unterstützt durch Mohammed Al Hayek, analysiert, ob sich die beiden Programme im Hinblick auf das erklärte Ziel in ihrer derzeitigen Konzeption eignen. Analysegegenstand waren hierbei die sprachliche, bildliche und inhaltliche Darstellung der beiden Nachwuchsförderungsprogramme auf der Internetseite des LIS, Übersichten der Seminarpläne sowie die Zugangsvoraussetzungen und der Bewerbungsprozess.¹³

Der von Ikram Errahmouni-Rimi verfasste Bericht wurde für diese Veröffentlichung durch Bianca Wambach redaktionell bearbeitet und gekürzt.

3.2 Analyse

3.2.1 Ansprache der Zielgruppe(n)

Die Analyse hat ergeben, dass beide Programme nicht die nach § 5 AGG erwähnten

beider Nachwuchsförderungsprogramme gegeben. Darüber hinaus beschränkte sich die Analyse zur Diversitätssensibilität auf die Dimension der eigenen, familiären oder zugeschriebenen Migrationsgeschichte und bezieht sich nicht auf andere Diversitätsmerkmale.

¹¹ <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/detail.php?gsid=bremen56.c.8361.de>

¹² <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/detail.php?gsid=bremen56.c.31336.de>

¹³ Im Rahmen dieser Untersuchung hat es keine detaillierten Einblicke in die inhaltliche Ausgestaltung

Möglichkeiten aufgreifen, Menschen zum Zwecke des Diskriminierungsschutzes und des Nachteilsausgleichs gezielt anzusprechen, beispielsweise indem zu einer Teilnahme der unterrepräsentierten Gruppen explizit aufgerufen wird.

Die Analyse der bildlichen Darstellung hat gezeigt, dass eine Sammlung von Kompassen und ein im Hafen einlaufendes Schiff gewählt wurde. Mitglieder des Projektbeirates wiesen darauf hin, dass aus einer rassismuskritischen Perspektive, Symbole wie ein Kompass oder ein Schiff, koloniale Konnotationen mit sich bringen können und nur für bestimmte Menschen eine positive Assoziation in Hinsicht auf Orientierung und Führung hervorheben.¹⁴ In dieser Hinsicht wird die Möglichkeit nicht genutzt, Diversität bildlich darzustellen und damit Gelegenheiten zu schaffen, sich aus einer „Minderheitenperspektive“ repräsentiert zu sehen.

Beide genannten Aspekte können unterrepräsentierten Personen in Organisationen eine Erwünschtheit aufzeigen und so zu einer größeren Motivation führen, sich zu bewerben.

3.2.2 *Betitelung*

Das Programm „Orientierung“ wurde bislang mit der Bezeichnung „ORIENT-Kurs“ abgekürzt und ist auch so in der Bildungslandschaft bekannt. Aus der Analyse geht hervor, dass die Abkürzung bei Interessierten ungewollt Assoziationen mit dem Begriff „Orient“, als undifferenzierte geografische Erfassung von Ländern Westasiens und Nordafrikas erwecken könnte.

¹⁴ Beides kann an dieser Stelle als Objekt kolonialer Blicke und *weißer* Wahrnehmungen, als alltagsrassistische Reinszenierung kolonialer Verhältnisse verstanden werden und abschreckend wirken“. (Kilomba 2010, S. 44)

¹⁵ „Der Begriff Klassismus bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Status bzw. ihrer (zugeschriebenen) ökonomischen, sozial- oder bildungspolitischen Herkunft. Dies kann auf interaktionaler, institutioneller oder

Dies könnte insofern nachteilig empfunden werden, als dass es sich dabei um eine imaginäre Raumkonstruktion handelt, die das Narrativ einer homogenen, „mystischen“ und „fremdartigen“ kulturellen Identität vermittelt und eine „Gegenwelt“ zu „Europa“ konstruiert. Damit einher gehen häufig auch abwertende Zuschreibungen. (Vgl. Kulturshaker 3.11.2016; Said 1978)

3.2.3 *Inhaltliche Ebene, Aufbau des Curriculums und Dozent:innen*

Unter Aspekten der Diversitätssensibilität konnte durch die kritische Bestandsaufnahme festgestellt werden, dass in beiden Programmen keine inhaltliche Bezugnahme zu relevanten Themen hergestellt werden, die für Lehrende mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte häufig wichtig sind. Laut Ikram Errahmouni Rimi könnte das Platzieren bestimmter Inhalte im Curriculum signalisieren, dass relevante Lebenswirklichkeiten wahrgenommen werden und Unterstützung bei der Bewältigung dieser wahrscheinlichen und für die angestrebte Führungstätigkeit beeinträchtigenden Herausforderungen angeboten wird. Als Beispiele werden hier Umgang mit Diskriminierungen, Machtsysteme, Antidiskriminierungsrecht, Antidiskriminierung als Führungsaufgabe oder Umgang mit biografisch bedingten Unsicherheiten im Zusammenhang mit einem „Milieuwechsel“¹⁵ genannt. Die aufgeführten Themen wären für alle Teilnehmenden, unabhängig von einer tatsächlichen oder zugeschriebenen Migrationsgeschichte, ein

auch gesellschaftlich-kultureller Ebene stattfinden.“ (Glossar IDA e.V.). Es zeigt sich, dass Personen mit einem statistischen Migrationshintergrund in Deutschland einem stark überdurchschnittlichen Armutrisiko ausgesetzt und häufiger von Klassismus betroffen sind. Daher ist die Annahme naheliegend, dass viele Lehrer:innen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte bei einem Wechsel in ein akademisches Umfeld (noch dazu in akademische Leitungspositionen) mit bestimmten Herausforderungen konfrontiert sind.

wichtiger Aspekt der Führung. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Anpassung der Nachwuchsförderungsprogramme entsprechend des Zieles einer vielfältigeren Nachwuchskräftegewinnung zwar wichtig ist, aber nur dann eine nachhaltige Wirkung entfalten kann, wenn dies als Teil einer Gesamtstrategie gesehen wird.

Für beide Programme wäre es gleichermaßen wichtig, auch bei den Personen, die eine Wissensvermittelnde Rolle haben (Dozent:innen und Referent:innen), darauf zu achten, dass unter ihnen Personen sind, die ebenfalls unterschiedliche, ggf. eigene oder familiäre migrationspezifische, Perspektiven und (Diskriminierungs-)Erfahrungen einbringen können und entsprechend für Problematiken und Lebensrealitäten sensibilisiert sind.

3.2.4 Strukturelle Hürden

Die Analyse hat ergeben, dass die eigene Schulleitung eine „Gate Keeper-Funktion“ einnimmt, da sie entscheidend dazu beiträgt, wem die Teilnahme an den Programmen ermöglicht wird. Beispielsweise ist eine Bewerbung für das Programm „FÜNF“ ohne Zustimmung der Schulleitung nicht möglich. Für die Teilnahme an dem Programm „ORIENTIERUNG“ werden die Schulleitungen aufgefordert „aus ihrer Sicht geeignete Kolleg:innen und Kollegen auf diese Personalentwicklungsmaßnahme hinzuweisen und sie zu ermuntern, daran teilzunehmen“. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Zusammenhang der Mechanismus von „unconscious biases“¹⁶ hierbei eine Rolle spielen kann. Dabei kann es dazu kommen, dass Personalentscheider:innen in Beurteilungs- oder Auswahl-situationen Men-

schen, die zur Eigengruppe kategorisiert werden (Homosoziale Kooptation), unbewusst bevorzugen oder einzelne Bewerber:innen oder ganze Bewerber:innengruppen hinsichtlich ihrer Kompetenzausprägungen über- bzw. unterschätzen. (Vgl. Leipold/Karrenberg 2020, S. 9)

Unter diskriminierungskritischen Aspekten empfiehlt Ikram Errahmouni-Rimi für eine Sensibilisierung in Bezug auf diese besondere Machtposition und auf die eigenen „biases“ zu sorgen, sowie den Blick für gezielte Förderung bestimmter Personen im Sinne eines Nachteilsausgleichs bei Schulleitungen zu schärfen. Grundsätzlich wird darüber hinaus empfohlen andere Interessensbekundungsverfahren für beide Nachwuchsförderungsprogramme in Betracht zu ziehen, um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Hier wird beispielsweise ein zentralisiertes Bewerbungsverfahren über das Landesinstitut für Schule genannt, sodass die Schulleitung eine dezentralere Rolle im Bewerbungsverfahren erhält.

Darüber hinaus ist die Teilnehmer:innenzahl am Programm „FÜNF“ auf 20 Personen begrenzt. Im Regelfall führt das dazu, dass eine Bewerbung pro Schule vorgeschlagen und zugelassen wird. Dies könnte insbesondere dann dem Versuch, Teilnehmer:innen mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte anzusprechen und zu gewinnen, entgegenstehen, wenn sich entsprechende Lehrpersonen ungleichmäßig auf die Dienststellen/Schulen verteilen. Dadurch, dass Lehrende mit Migrationsgeschichte häufig auch dort anzutreffen sind, wo aufgrund der demografischen Zusammensetzung auch eine Erwartung mit ihrer Präsenz verknüpft wird (Stadtteile mit

¹⁶ „Der Begriff *Bias* kommt aus dem Englischen und beschreibt kognitive Verzerrungen, wie z.B. automatische Stereotype und andere fehlerhafte Neigungen bei der Wahrnehmung, Erinnerung und Beurteilung. Biases treten meist unbewusst (= Unconscious Bias) auf. [...] Wir haben einen Mechanis-

mus, das Bewusste, mit dem wir unsere unsere Vorurteile kontrollieren können. Schwieriger ist es jedoch mit Unconscious Biases, die aufgrund unbewusst aktivierter Stereotype entstehen. Diese können zu unbewussten Diskriminierungen führen.“ (Wondrak 2014)

einem hohen Anteil an Personen mit Zuwanderungsgeschichte), könnte diese Zugangsregelung eine mittelbare Diskriminierung darstellen. Aus diesem Grund wird eine Überprüfung dieser Bestimmung angeregt.

Eine Angleichung der Geschlechterverhältnisse wird im Rahmen der Prüfung durch das LIS und dem Gesamtpersonalrat vollzogen.¹⁷ Eine Regulierung der Zusammensetzung nach eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte erfolgt nicht. Die Analyse verdeutlicht, dass dies mit Blick auf § 5 AGG als Maßnahme zum Nachteilsausgleich eine geeignete Methode wäre, um das gesetzte Ziel in Hinsicht auf die Besetzung von Führungspositionen an Schulen zu erreichen.

3.3 Potenzialanalyse

Das Nachwuchsprogramm „FüNF“ bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit eine Potenzialanalyse durchzuführen. Hierbei handelt es sich um ein eignungsdiagnostisches Verfahren zum Zweck der Personalentwicklung. Ziel dessen ist es Verhaltenstypen und Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten für zukünftige Tätigkeiten, Interessen und Motivatoren zu erfassen (Gourmelon/Knabe-Gourmelon 2009). Dabei geht es nicht um die Bewertung von Kompetenzen, sondern darum individuellen Stärken und Schwächen zu heben, Förderbedarfe zu erkennen und diese mit dem Anforderungsprofil für Schulleitungen auf die zukünftigen Aufgabenbereiche zu vergleichen.

Laut diesem sind Schulleitungen unter anderem dafür verantwortlich "bildungspolitische und behördliche Anforderungen konsequent umzusetzen", "für die Verbesserung der Schullatmosphäre" zu sorgen, sowie die Belange der Schüler:innen, Eltern und des Lehrpersonals

ernstzunehmen. (SBW 2008). In einer faktischen Einwanderungsgesellschaft zählt dazu somit auch die Belange migrantischer oder migrantisierter Menschen wahrzunehmen.

Es besteht Einigkeit darüber, dass Professionalität im Umgang mit Diversität und Inklusion¹⁸ zu den Führungsaufgaben von Schulleitungen zählt. In Hinblick auf den Aspekt diese notwendige Professionalität bei angehendem Führungspersonal zu erkennen oder auszubilden, ist die angebotene Potenzialanalyse somit nicht geeignet. Es wäre daher sinnvoll ein gesondertes Verfahren in das Programm FÜNF aufzunehmen, welches in Hinsicht auf internalisierte und strukturelle Diskriminierungen, in diesem Kontext speziell Rassismus, sowie bestehende *biases* sensibilisiert und eine Professionalisierung im Umgang damit festigt.

4. Wissenschaftliche Kommentierung

Von Aysun Doğmuş und Veronika Kourabas

Mit der wissenschaftlichen Kommentierung wird das Projekt „Führungskräftenachwuchs von Lehrenden mit eigener und familiärer Migrationsgeschichte (FLeMi)“ im Hinblick auf seine Relevanz für die Gestaltung institutioneller Maßnahmen zur Akquirierung von Führungskräftenachwuchs in Schulen reflektiert. Gegenstand sind die im Rahmen des Projektes durchgeführte explorative Studie sowie die kritische Bestandsaufnahme. Beide Studien werden in den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Rassismusforschung eingeordnet und rassismustheoretisch diskutiert.

Zunächst erfolgt eine rassismustheoretische Einordnung des Projektes. Dazu skizzieren wir ein gesellschaftstheoretisch fundiertes Ver-

¹⁷ Im Rahmen dieses Abstimmungsprozesses wird einerseits die Geschlechterparität angeschaut. Darüber hinaus spielen weitere Zugangsvoraussetzungen und für die Vergabe der Plätze relevante Aspekte (wie z.B. Allgemeinbildende Schule oder Berufsbildende Schule, prozentuale Verteilung über

die Schularten und -Stufen, Berücksichtigung von Menschen der Warteliste etc.) eine Rolle.

¹⁸ Wir beziehen uns hiermit auf ein breites Inklusionsverständnis.

ständnis von Rassismus, um hiervon ausgehend sowohl den Projektansatz zu reflektieren als auch das Forschungsdesign methodologisch einzuordnen. Auf dieser Grundlage stellen wir den Erkenntnisgewinn der Studie heraus, der sich über die Einordnung der Ergebnisse der explorativen Studie und der kritischen Bestandsaufnahme in den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Rassismusforschung herauskristallisiert und enden mit einer kurzen Schlussfolgerung.

4.1 Rassismustheoretische Analyseperspektive

Gegenwärtig lassen sich vielschichtige Auseinandersetzungen in öffentlichen Diskursen beobachten, die darum ringen, Rassismus festzustellen oder zu negieren, etwa in der Gegenüberstellung so genannter Einzelfälle und Bedingungen des strukturellen Rassismus (vgl. Kourabas 2021b). Nicht selten kollidieren dabei auch verschiedene Verständnisweisen von Rassismus. Umso relevanter erscheint es daher, die zum Einsatz gebrachten Analyseinstrumente und das rassismustheoretische Verständnis transparent zu machen. Rassismustheorien bestimmen Rassismus als soziales geteiltes und historisch gewachsenes Machtverhältnis (vgl. Bojadžijev 2012; Kourabas 2021a; Mecheril/Melter 2010). Rassistische Diskurse und Praktiken teilen Menschen unter Rekurs auf die Idee von ‚Rassen‘ ein, ordnet und hierarchisiert sie. In Unterscheidungspraktiken werden über Prozesse des Otherings (vgl. u.a. Said 2009) binäre und sich gegenseitig ausschließende Gruppen und Eigenschaften konstruiert, wie etwa: ‚deutsch‘ versus ‚Migrationshintergrund‘ (Doğmuş 2021a). Die Zuweisung unterschiedlicher Eigenschaften und ihrer hierarchischen Anordnung erfolgt dabei zugunsten der eigenen Wir-Gruppe. Zudem legitimieren rassistische Logiken diese Zuweisungspraxis sowie die damit verbundenen Konsequenzen für das Leben von Menschen, sodass die gebildeten

Unterscheidungen als gerechtfertigt und natürlich erscheinen.

Eine Analyse von Rassismus bedeutet daher, Rassismus als ein „*gesellschaftliches Verhältnis* [Hervorhebungen im Original]“ zu begreifen (Rommelspacher 2009, S. 29). Rassismus als strukturelle Variable im gesellschaftlichen Zusammenleben strukturiert den „Zugang zu ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital“ (ebd., S. 32). Rassistische Ausschließungspraktiken führen dazu, auf allen relevanten gesellschaftlichen Ebenen wie dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, dem Bildungssystem und dem Gesundheitssystem systematisch Benachteiligungen für rassifizierte Personen und Gruppen zu produzieren, die die sozio-ökonomischen Bedingungen der eigenen Existenz erschweren bis verunmöglichen. Um Rassismus handelt es sich, „[w]enn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen“ (Hall 2000, S. 7).

Rassismus kann deshalb weder im Sinne einer Eigenschaftsbeschreibung einzelnen Akteur:innen zugeschrieben, noch als Vorurteil und/oder Diskriminierung ausreichend erfasst werden. Ebenso kann Rassismus nicht auf einzelne historische Epochen, spezifische gesellschaftliche Gruppen oder rechtsextreme Einzeltäter:innen ausgelagert werden (vgl. Messerschmidt 2010). Rassismustheorien verweisen vielmehr auf die Normalität des Rassismus (vgl. Broden/Mecheril 2010) und damit auch auf den Modus seiner Alltäglichkeit (Leiprecht 2009) in Form alltäglicher und „gewöhnliche[r] Unterscheidungen“ (Mecheril/Melter 2010, S. 172), die als Wissen zirkulieren und sozial geteilt werden. Rassismus bietet über selbstver-

ständig geteiltes Wissen, das auch als rassistischer Wissensbestand¹⁹ einer Gesellschaft bezeichnet wird, ein Deutungs- und Interpretationsmuster der Welt an, das Subjekten nicht äußerlich bleibt.

Vielmehr nehmen Wissensbestände und gesellschaftliche wie wissenschaftliche Diskurse auch Einfluss auf die eigene Selbst- und Weltwahrnehmung. Sie schreiben sich in Subjekte ein und prägen unser Selbst- und Weltbild und haben dadurch auch eine bildende Wirkung (vgl. Broden/Mecheril 2010; Mecheril/Rose 2014; Velho 2015). Hierzu zählen implizite Ausschlüsse durch Adressierungen – beispielsweise durch Repräsentationen, in denen Angehörige der eigenen Gruppe nicht adressiert oder negativ attribuiert werden –, aber auch subjektivierende Logiken des Rassismus, die sich in das Selbstverständnis sowohl von durch Rassismus privilegierten als auch durch diesen de-privilegierten einschreiben und bildend wirksam sind (vgl. Kourabas 2019a, S. 9 f.). Rassismus ist demnach auch immer mit spezifischen Erfahrungen von De/Privilegierungen verknüpft.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Als Analyseperspektive liegt der Aufmerksamkeitsfokus auf einem Verständnis von Rassismus als einem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis, das sich in institutionelle Strukturen, (Handlungs-)Routinen und Wissen übersetzt und existentielle Lebensbedingungen von Akteur:innen privilegierend oder deprivilegierend modelliert.

¹⁹ Die Verbreitung von Rassismus wird über gesellschaftlich geteilte und oftmals unhinterfragte Wissensbestände sichergestellt. Wissensbestände sind demnach nicht frei von Rassismus, sondern knüpfen an rassistisch durchdrungene Bilder, Vorstellungen und Einteilungen von Menschen an. Rassistische Wissensbestände (vgl. Terkessidis 2004, S. 91 ff.) wie beispielsweise Sprichwörter und Redewendungen, Witze, Bezeichnungen für gesell-

4.2 Rassismustheoretische Einordnung des Projektes

Rassismustheoretische Analysen werden folglich relevant, wenn Verteilungsstrukturen in globalen und nationalstaatlichen Ungleichverhältnissen mit sozialstrukturellen Merkmalen zusammenhängen, die an rassistische Unterscheidungen anknüpfen. Mit dem Begriff der „Ausschließungspraxen“ (Hall 2000, S. 7) kennzeichnet Stuart Hall gesellschaftliche Prozesse und Praktiken, durch die bestimmte und historisch relativ gleichbleibende gesellschaftliche Gruppen vom Zugang zu materiellen Gütern wie symbolischen Repräsentationen und Wirkungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Auch Robert Miles (1992, S. 103) verwendet den Begriff der „Ausgrenzungspraxis“ (exclusionary practice), mit der er alle Situationen bezeichnet, „in denen eine näher bezeichnete Gruppe bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen nachweislich ungleich behandelt wird, oder in denen sie in der Hierarchie der Klassenverhältnisse systematisch über- oder unterrepräsentiert ist“.

Dabei weist Miles (ebd., S. 104 f.) darauf hin, dass der Begriff der Ausgrenzungspraxis sowohl auf intentionale als auch nicht intentionale Handlungen bezogen ist und darauf fokussiert sein muss, „Muster der Ungleichbehandlung“ in den Blick zu nehmen, die aus „Handlungen wie auch Folgen“ resultieren und allgemein darauf abzielen, „Zugang zu einer bestimmten Dienstleistung oder Position zu erlangen, oder dazu führen, daß sie in einer negativ bewerteten Kategorie (wie zum Beispiel

gesellschaftliche Gruppen, die einen rassistischen Ursprung haben, aber auch verschriftlichte Wissensbestände wie Schulbuchdarstellungen verweisen auf den Zusammenhang von Macht, Wissen und Bedeutungsproduktion für gesellschaftliche Wirklichkeitsvorstellungen und Zugehörigkeitsordnungen. Sie sind jedoch überwiegend normalisiert, sodass sie besonders wirksam sind und selten als Rassismus in der Mitte der Gesellschaft erkannt werden (vgl. Kourabas 2019a, S. 7).

von der Polizei angehalten und durchsucht zu werden) überrepräsentiert sind“.

Mit dem Projekt FLeMi wurde ein Ansatz konzeptioniert, der Aufschluss über Ausschließungs- und Ausgrenzungspraktiken sowie Muster der Ungleichbehandlung geben kann, die in den expliziten und impliziten Wissensbeständen, Handlungsrouinen, Sprechweisen und Sprachen (vgl. Kourabas 2019b; Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010) der Institution eingelassen und auch nicht intentional wirksam sind. Durch die (selbst-)kritische Analyse und Reflexion der Institution gibt das Projekt Impulse, die Unterrepräsentanz von migrationsanderen²⁰ Lehrer:innen in Führungspositionen wahrzunehmen, als potentielle Ausschließungs- und Ausgrenzungspraxis zu thematisieren und Gestaltungsmöglichkeiten institutioneller Maßnahmen zur Akquirierung von Führungskräftenachwuchs auszuweiten. Dafür wird ein mehrperspektivisches Forschungsdesign bereitgestellt, das die strukturelle Makroebene mit der individuellen Mikroebene zu verbinden vermag. Dies ist hervorzuheben, weil die (Re-)Produktion von wenigen bzw. keinen migrationsanderen Personen auf Leitungsebene nur angemessen verstanden werden kann, wenn die komplexen Zusammenhänge

weder individualisierend als Repräsentant:innen einer ‚Gruppe‘ noch ausschließlich auf struktureller Ebene ohne Einbezug handelnder Akteur:innen und ihren Deutungen beleuchtet werden.

Neben der kritischen Bestandsaufnahme der vom Referat Personalentwicklung angebotenen Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme „Orientierung in den Handlungsfeldern schulischer Führungsaufgaben“ (ORIENT) und „Führungskräftenachwuchsförderung“ (FüNF), werden das bildungs- und berufsbiographische (Erfahrungs-)Wissen von Lehrer:innen systematisch einbezogen. Methodologisch stellen die strukturellen Bedingungen des Rassismus die Schnittstelle beider Studien dar.

In beiden Studien finden sich Spuren rassistusrelevanten Wissens²¹ und Handlungsrouinen der Institution. Während diese sich in den Dokumenten durch Ansprachen potentieller Führungskräfte, Betitelungen, bildliche Darstellungen, sowie inhaltlich, curricular und im Hinblick auf die vertretenen Dozent:innen widerspiegeln, manifestieren sie sich in dem bildungs- und berufsbiographischen (Erfahrungs-)Wissen der interviewten Lehrer:innen als verletzende Momente, Selbstverständnisse und

²⁰ *Migrationsandere* ist ein Schlüsselbegriff der Migrationspädagogik (Mecheril 2010, S. 17). Es ist nicht als gruppenbezogene Bezeichnungspraktik zu verstehen. Vielmehr zielt der Begriff darauf ab, den sozialen Prozess der Bezeichnung und Herstellung von Menschen als Migrant:innen mit diesem Begriff kenntlich zu machen. Der Fokus soll damit auf das Verhältnis von Migrant:innen und Nicht-Migrant:innen gerichtet werden, das u.a. über mediale Berichterstattung, politische Entscheidungen und gesellschaftliche Diskurse ausgehandelt wird. Paul Mecheril definiert den Begriff „Migrationsandere“ daher als „ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist“ (ebd.).

²¹ Mit dem Begriff von „Rassismusrelevanz“ bezeichnet Anja Weiß (2013) Handlungen, für die sich

eine Relevanz für die Reproduktion rassistischer Praktiken und Diskurse „vermute[n] und explizieren [lässt]“, für die es jedoch nicht eindeutig „möglich ist, empirisch nachzuweisen, dass sie ausschließlich oder teilweise durch rassistische Delegitimierung verursacht wird“ (S. 77). Der Begriff erscheint uns im Zusammenhang mit dem Projekt treffend, da es primär nicht um den Nachweis von Rassismus geht, sondern um die auch nicht intendierten Wirkungsweisen des Rassismus. Zudem eröffnet der Begriff des rassistusrelevanten Wissens gerade die Ambivalenz von Un/Eindeutigkeit als eine Form der Reproduktion von Rassismus insbesondere in jenen Kontexten analytisch zugänglich zu machen, die sich als nicht-rassistisch begreifen. Für den Zusammenhang Schule kann hiervon ausgegangen werden.

der Beschreibung von Berufswahlmotiven und Aufstiegsmotivationen im Lehramt.

Mit dem Einbezug der Erfahrungen dieser Lehrer:innen wird folglich nicht nur ihr Wissen über die Institution relevant, sondern auch eine von individuellen Erfahrungen abstrahierbare Betrachtung der strukturellen Wirkungsweisen von Rassismus möglich. Dabei korrespondiert das Projekt auch mit Forschungsansätzen der Lehrer:innenforschung, die Berufswahlmotive nicht mehr naturalisiert – etwa als ‚Berufung‘ – und individualisiert als bewusst-intentionale Entscheidung betrachtet, sondern auf ihre Eingebundenheit in sozialen Machtverhältnissen verweist (vgl. bspw. Treptow 2006; Wojciechowicz 2018). Das innovative Moment des Projekts FLeMi ist auch, dass die Lehrer:innen in dem Spannungsfeld von Ausschließungs- und Ausgrenzungspraxis und potentieller Führungskraft, also auch als (potentielle) Funktionsträger:innen der Schule adressiert werden.

Dennoch ist die explizite Adressierung als Lehrer:innen mit eigener und/oder familiärer Migrationsgeschichte in der Widersprüchlichkeit rassistischer Verhältnisse mit dem Spannungsfeld konfrontiert, einerseits „Bezug auf Kategorien als Instrumente der Kritik“ gesellschaftlicher Schief lagen zu nehmen, und andererseits zugleich ungewollt Gefahr zu laufen, zu einer „Reproduktion hegemonialer Logik“ beizutragen (Bücken et al. 2020, S. 13).

4.3 Das Projekt im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Migrations- und Rassismusforschung

Studien zu Rassismus im Berufsfeld Lehramt kennzeichnen ein neueres Forschungsfeld des letzten Jahrzehnts (vgl. Fereidooni/Barasi/Doğmuş/Lück 2021). Forschungsaktivitäten zu migrationsanderen Lehrer:innen lassen sich 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). Zeitgleich wird die Repräsentanz von Migrationsanderen im Lehramt im erziehungswissenschaftlichen Feld der Interkulturellen Bildung diskutiert (Karakasoğlu 2000; Krüger-Potratz 2005, S. 75) und im Rahmen interkultureller Öffnung und Schulentwicklung für die Personalentwicklung konzeptionell verankert (Karakasoğlu et al. 2011). Der Ansatz verfolgt eine schulische Gesamtstrategie, ohne die der Wirkungsrahmen migrantischer Lehrer:innen gering eingeschätzt wird (Georgi 2015, S. 332 f.; Karakasoğlu 2011, S. 131 ff.; Strasser/Steber 2010). Forschungen hingegen beleuchten mit Bezug auf die bildungspolitische Forderung diesen Wirkungsrahmen (Edelmann 2007; Georgi et al. 2011; Rotter 2014; Weber 2014), reflektieren Folgen für die pädagogische Handlungspraxis (Akbaba 2017) und/oder beziehen Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrer:innen ein (Edelmann 2007; Georgi et al. 2011).

Demgegenüber befassen sich rassismustheoretisch fundierte Forschungen mit verschiedenen Facetten von Rassismus im Berufsfeld Lehramt und der Lehrer:innenbildung mit zuweilen bildungsbiographischen Zugängen als Forschungsgegenstand (Doğmuş 2022; Fereidooni 2016; Mai 2020; Wojciechowicz 2018). In der Zusammenschau können sie als Forschungen zu Rassismus im Lehramt betrachtet werden, bei denen auch die Ausbildungsphasen der Lehrer:innenbildung berücksichtigt werden. Mit verschiedenen Akzentuierungen zeigen sie Erscheinungsformen und Erfahrungszusammenhänge des Rassismus auf, die das Spektrum der primären und sekundären Rassismuserfahrungen (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2015, S. 145 ff.), Bewältigungsstrategien und Widerstand sowie die Involviertheit in die (Re-)Produktion des Rassismus umfassen.

4.3.1 Die schulbiographische Erfahrung von Rassismus von (angehenden) Lehrer:innen

Die im Rahmen des Projektes FLeMi durchgeführte explorative Studie gibt einen Einblick in rassismusrelevante Erfahrungen der Lehrer:innen in ihrer Schulzeit. Im Rahmen der Migrations- und Rassismusforschung haben schulische Erfahrungszusammenhänge in zweierlei Hinsicht Bedeutung: (1) Formale Bildungsprozesse und (2) Subjektivierende Bildungsprozesse in der Schule. Daher verwenden etwa Dirim und Mecheril (2010, S. 121) das Begriffspaar „Schlechterstellung Migrationsanderer“. Es impliziert eine Schlechterstellung hinsichtlich der formalen Bildungsabschlüsse und eine „produktive Positionierung“ (ebd., S. 122 f.), die auch Nicht-Migrationsandere umfasst: „Diese Positionierungen müssen als Wirkungen einer gesellschaftlichen Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und nicht Migranten verstanden werden, die der Schule über- und vorausgelagert ist [...], in und von der Schule aber aufgegriffen und bestätigt wird“ (ebd., S. 123). Während Studien formale Bildungsprozesse im Blickwinkel institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009; Flam 2009) und/oder im Lehrer:innenhandeln beleuchten und Wirkungsweisen rassistischer Argumentationen an schulbiographischen Übergängen sowie die Konstruktion einer „Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Steinbach 2015) rekonstruieren, zeigen Studien zu subjektivierenden Bildungsprozessen in der Schule die Wirkungsweisen rassistischer Adressierungen und der Erfahrungen des Rassismus auf „Welt, Anderen- und Selbstverhältnissen“ (Rose/Koller 2012, S. 81) der Schüler:innen auf (etwa Masumi 2019; Rose 2012; Scharathow 2014).

Auch Studien, die sich bspw. beruflichen Selbstverständnissen von migrationsanderen Lehrer:innen widmen, beziehen schulbiographische Erfahrungen mit ein. Prägnant ist etwa in der Studie von Georgi, Ackermann und Ka-

rakaş (2011), dass von Lehrer:innen Diskriminierung in der eigenen Schulzeit insbesondere auf dem Gymnasium erlebt wurde (vgl. auch Edelmann 2006; Wojciechowicz 2018). Ebenso zeigt Doris Edelmann (2007) auf, wie prägende Erfahrungen der befragten Lehrer:innen in der eigenen Schulzeit von Ausgrenzungen gekennzeichnet sind (ebd., S. 194 ff.). Bspw. wurden geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache bei der Einschulung von ihren Lehrer:innen mit einer mangelnden Intelligenz gleichgesetzt oder auf „bereits kleinste Differenzen im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft“ (ebd., S. 195) reagiert. Ähnlich wie dies auch in der explorativen Studie des FLeMi-Projektes zur Geltung kommt, betonen diese Lehrer:innen, dass es ihnen

[a]ls Lehrpersonen [...] (...) im Umgang mit ihren Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ein zentrales Anliegen (ist), dass diese niemals ausgegrenzt und unnötigerweise auf ihre Herkunft angesprochen werden, weil damit die Selbstverständlichkeit der Anerkennung gefährdet wäre (ebd., S. 195 f.).

Auch in den biographischen Erfahrungen der explorativen Studie von FLeMi zeigt sich ein Wissen um Rassismuserfahrungen im schulischen Kontext. Zugleich verweisen die Erzählungen auf die Aneignung des Lehramtsstudiums sowie die Aufnahme und Gestaltung des Lehrer:innenberufs trotz strukturell benachteiligender Bedingungen (vgl. auch Wojciechowicz 2018). Diese enden nicht mit der Professionalisierung und der Statuspassage von Schüler:in zu Lehrer:in, wie die Ergebnisse der explorativen Studie im Rahmen des Projekts veranschaulicht haben. Vielmehr zeigen sich mit Blick auf die Interviewergebnisse weitere Formen von Rassismuserfahrungen, die sich u.a. in Form quasi natürlicher Zuschreibungen und Erwartungen interkultureller Kompetenz und der Rolle als Kulturvermittler:innen an die migrationsanderen Lehrer:innen artikulieren (vgl.

auch Akbaba 2017; Georgi/Ackermann/Karakaş 2011). Diese gehen mit Mehrfachbelastung bei fehlender symbolischer Anerkennung wie materieller Entlohnung einher sowie erneuten, selbst erfahrenen, rassistischen Diskriminierungen durch Kolleg:innen und Vorgesetzte, aber auch über indirekte Rassismuserfahrungen von Schüler:innen, Eltern oder Kolleg:innen, die nicht angemessen anerkannt und ausreichend thematisiert werden (Doğmuş 2022; Wojciechowicz 2018).

Die Relevanz einer solchen Thematisierung und Anerkennung von eigenen, d. h. direkten aber auch indirekten Rassismuserfahrungen lässt sich rassismustheoretisch stärken. So sind nicht nur direkt und selbst erlebte Rassismuserfahrungen von Bedeutung, vielmehr sind diese zugleich auch „identifikativ“ wirksam; d. h., dass diese auch durch Rassismuserfahrungen „nahestehende[r] Personen“ Wirksamkeit entfalten (Mecheril 2003, S. 70 f.). Rassismuserfahrungen erlangen auch „vikariell“ Bedeutung, indem Personen, die als Stellvertreter:innen einer anderen Person wahrgenommen werden, Rassismus erleben. Rassismuserfahrungen sind schließlich auch „kategorial“ wirksam, indem „die Gruppe, der die Person – vermeintlich oder ihrem Selbstverständnis nach – zugehört“, Rassismuserfahrungen macht (ebd.). Den verschiedenen Erfahrungsmodi und -formen von Rassismus ist dabei gemeinsam, dass sie „symbolisch und praktisch mit Tendenzen einhergehen, die Erblickten und Erkannten zu degradieren, zu beschämen und anzugreifen“ (ebd., S. 70) und damit bereits als Teil einer Ausschluss- und Ausgrenzungspraktik zu begreifen sind.

4.3.2 Die berufsbiographische Erfahrung von Rassismus (angehender) Lehrer:innen

Wie sich mit den bisher aufgeführten Studien andeutet und auch in der explorativen Studie des FleMi-Projektes zeigt, können Rassismuserfahrungen nicht auf die Schulzeit be-

grenzt werden. Vielmehr zeigt sich eine Kontinuität innerhalb der zwei Ausbildungsphasen und der beruflichen Praxis. Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) beleuchten etwa folgende Diskriminierungsbezüge für die schulische Praxis: Sprache, ethnisch-kultureller Hintergrund, Religion oder phänotypische Merkmale (ebd., S. 215 f.). Der Aufmerksamkeitsfokus 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, S. 215). Ebenso werden für das Referendariat „massive Diskriminierungen“ (ebd., S. 218) deutlich, die „häufig mit der Abhängigkeit von Fachseminarleitungen und Schulleitungen sowie den hohen Leistungsanforderungen in Zusammenhang gebracht werden“ (ebd.). Deutlich werden permanente Ansprachen als Türkin, z.B. bei Vorstellungen: „Die, die eigentlich Türkin ist, aber Deutsch und Englisch hat‘, immer wieder Türkin“ (ebd., S. 219), sowie Fragen über die Türkei und entsprechende Zuschreibungen. Auch im Hinblick auf Schüler:innen werden verallgemeinernde, abwertende und diffamierende Äußerungen beschrieben, wenn diese im Lehrer:innenzimmer 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 und sich bspw. beschweren. Allerdings bleibt dies ohne Konsequenzen: Die Aussage sei „ausgerutscht und alle anderen Lehrer konnten wohl irgendwie bezeugen, dass er nicht rechtsextremistisch ist“ (ebd., S. 232). Reaktionen wie diese stehen in exemplarischer Weise für „Distanzierungsmuster“ (Messerschmidt 2010) und reflexhafte Abwehrmuster im Umgang mit Rassismushinweisen im Schulkontext (vgl. Doğmuş 2022; Doğmuş/Kourabas/Rose 2021).

Fereidooni (2016) widmet sich in seiner Studie „Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar:innen und Lehrer:innen ,mit

Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen". Die Mehrheit der befragten (angehenden) Lehrer:innen bestätigt, dass sie (rassistische) Diskriminierung insbesondere im Kontakt mit Kolleg:innen und Vorgesetzten erlebt (ebd., 317). Dabei machen diese (angehenden) Lehrer:innen Erfahrungen, die von Zuschreibungen fachlicher Inkompetenz geprägt sind (ebd., S. 169 ff.) oder aber gerade muslimische Religiosität und Mehrsprachigkeit abwerten. Während in der Studie von Georgi et al. (2011) ein Akzent stigmatisierend behandelt wird (ebd., S. 221 ff.), zeigen sich in der Studie von Fereidooni (2016) darüber hinaus Zuschreibungen hinsichtlich mangelnder Deutschkenntnisse (ebd., S. 176 ff.). Ergänzend dazu kann auf ein Ergebnis der Bremer Grundlagenstudie (Karakasoğlu/Wojciechowicz/Bandorski/ Kul [Doğmuş] 2013) zum Lehramtsstudium hingewiesen werden. Karakasoğlu und Wojciechowicz (2016) zeigen auf, wie etwa 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 Otherring“ (ebd., S. 66). 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 (vgl. auch Wojciechowicz 2013). In der Studie von Doğmuş (2022) zur „Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n)“ steht das Referendariat aus einer rassistuskritischen Perspektive im Mittelpunkt. Rekonstruiert wird, wie Migrationsverhältnisse im Ausbildungsfeld ausgehandelt und professionalisierungswirksam werden. Auch diese Ergebnisse bestätigen, dass insbesondere das Lehrer:innenzimmer den Ort für Rassismuserfahrungen der Referendar:innen darstellt. Sie erleben diese direkt oder indirekt, wenn Kolleg:innen etwa über Schüler:innen und ihre Familien auf eine abwertend kulturalisierende und rassistusrelevante Weise sprechen.

Ebenso zeigen sich widerständige Praktiken der Referendar:innen, mit denen sie jedoch auf ambivalente Weise in die (Re-) Produktion des Rassismus involviert werden.

Dies geschieht in der bedeutungsaufgeladenen Klassifikationslogik von deutsch vs. Migrationshintergrund, ausländisch und natio-ethno-kulturellen Bezeichnungen („Türken“, „Araber“, „Iraner“), die nicht hinterfragt wird. Vielmehr wird mit Gegenspielen 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, Kolleg:innen zu diffamieren, aus dem Kollegium und schließlich aus dem Lehrer:innenberuf ausgeschlossen zu werden.

4.3.3 Wen adressiert das Lehramt als (potentielle) Lehrer:in und Führungskraft?

Die Studien zeigen Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrer:innen auf, die sich bis zu ihrer eigenen Schulzeit erstrecken und sich in der beruflichen Praxis fortsetzen. Positive Erfahrungen der Lehrer:innen, wie sie auch in der explorativen Studie zur Geltung kommen, schließen dabei Rassismuserfahrungen nicht aus. Vielmehr erscheint es mit Blick auf die Ergebnisse der explorativen Studie und dem Einbezug der Forschung sinnvoll, die Gleichzeitigkeit dieser Erfahrungen zu thematisieren, die es zuweilen schwierig macht, Rassismus im Kollegium zu thematisieren. Ebenso aber ergeben sich aus den Studien die auch für das Projekt FLeMi und insbesondere mit der kritischen Bestandsaufnahme relevante Frage, wer mit dem Lehramt als (potentielle) Lehrer:innen und Führungskraft im Lehramt adressiert wird und wie diese möglicherweise auch die informellen Regeln modellieren.

Doğmuş (2021b) etwa diskutiert über eine rassistustheoretische Reflexion des Referendariats, *für wen* das Lehramt vorbehalten ist und kann aufzeigen, wie Vorstellungen der idealen Lehrer:in mit naturalisierten Vorstellungen des

„Deutschseins“ – insbesondere in den Dimensionen der Sprache und des Verhaltens – verknüpft sind. Auch Knappik (2016, S. 221) legt dar, dass „die Verknüpfung von Sprache(n), Nation und ‚Perfektion‘“ bei der Frage, wem der „LehrerInnenberuf zugesprochen wird, von großer Wirksamkeit“ ist. Sie „zeigt sich ebenso in der Verknüpfung von Körper, Nation und ‚afektiv-emotionaler Kontrollierbarkeit““ (Doğmuş 2021b). Dies bedeutet auch, dass die Anerkennung als Lehrer:in – und möglicherweise auch der potentiellen Führungskraft – nicht schlichtweg an Kompetenzen orientiert ist. Migrationsandere Lehrer:innen erhalten zwar potentiell Anerkennung, wie auch die explorative Studie von FLeMi zeigt; dies aber insbesondere in ihrer Gleichsetzung mit migrationsanderen Schüler:innen und den darüber zugewiesenen Funktionen, Aufgaben und Befähigungen. Die Anerkennung wird in der rassistisch vermittelten Strukturlogik also zugleich gesenkt, da eine Professionskompetenz entzogen wird (ebd.). Darüber hinaus wird eine Double-Bind-Situation mit widersprüchlichen Botschaften erzeugt, weil so, wie die Anerkennung verliehen wird, es auch wieder entzogen werden kann (vgl. auch Akbaba 2017).

4.4 Schlussfolgerungen

Mit der rassismustheoretischen Einordnung der explorativen Studie sowie der kritischen Bestandsaufnahme der vom Referat Personalentwicklung angebotenen Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme stellen wir abschließend die Relevanz des Projekts FLeMi für die Gestaltung institutioneller Maßnahmen zur Akquirierung von Führungskräftenachwuchs im Lehramt heraus.

Dazu konturieren wir drei Spannungsfelder. **Erstens** verweisen die biographischen Erfahrungen und das geteilte Wissen im Kontext der schulischen Laufbahn, dem Lehramt wie der späteren Berufspraxis der Lehrer:innen einerseits auf die Alltäglichkeit, Omnipräsenz und

oftmals subtile Wirksamkeit von sozialen Unterscheidungs- und Adressierungspraktiken, die an rassistische Wissensbestände anknüpfen. Andererseits wird mit Blick auf die Ergebnisse des Projekts sowie dem Einbezug erziehungswissenschaftlicher Migrations- und Rassismusforschung deutlich, dass von einer Regelmäßigkeit der Bagatellisierung und Nivellierung von Rassismuserfahrungen auszugehen ist.

Ein wichtiger Schritt im Sinne einer Ermöglichung rassismuskritischer Professionalisierung bestehender schulkultureller Praktiken im Zuge von Lehrer:innenbildung, Lehr- und Unterrichtspraxis sowie der Gewinnung von Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte als Führungskräfte bildet daher zunächst die Einsicht, Rassismus als Bestandteil des Alltags auch im Kontext von Schule zu begreifen, anstelle den Fokus in die Abwehr der Thematisierung von Rassismus zu legen (vgl. Kourabas/Mecheril 2021). Das „Sprechen über Rassismus“ (Doğmuş 2017) ermöglicht mit der Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungen im Sinne eines Ernst-Nehmens von „rassismuserfahrenen Subjekten“ (Eggers 2013, S. 4) einen ersten, wichtigen Schritt und Perspektivwechsel.

Spezifische Erfahrungen sollten dabei im Sinne einer Differenzsensibilität und -freundlichkeit berücksichtigt werden (vgl. Kourabas 2019a, S. 13 ff.; Mecheril 2002), wie z. B. Deprivilegierung und Diskriminierung aufgrund ausgeübter oder zugeschriebener kulturell-religiöser Praktiken. Differenzfreundlichkeit ist dabei zugleich mit einer Vorsicht vor der Zuschreibung von Differenz verbunden. So sind Differenzen nicht als essentialistische, d. h. natürlich gegebene Identitäten, sondern als Produkt sozialer Machtverhältnisse zu begreifen. Eine differenzensible Perspektive ist daher zugleich auf eine zuschreibungs- und differenzreflexive Perspektive angewiesen, um nicht zu einer Verfesch-

tigung oder gar einer Naturalisierung oder Kulturalisierung bestehender Unterschiede beizutragen (vgl. Kourabas/Mecheril 2015). Eine rassistuskritische Professionalität, die darauf abzielt, rassistisch vermittelte Wissensbestände, Denk- und Handlungsrouninen erkennen, reflexiv zum Thema zu machen und ihre Anwendung im professionellen Handeln kurz- und langfristig reduzieren, zeigt sich hier als eine konstitutiv ambivalente und spannungsreiche Praxis, die beide Elemente – Differenzsensibilität und Zuschreibungsreflexivität – gleichermaßen berücksichtigen muss.

Zweitens ist aus rassistustheoretischer Perspektive mit Blick auf die kritische Bestandsaufnahme der angebotenen Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme eine rassistuskritische Sensibilisierung von Ansprachen, Werbungen, Kurskonzeptionen und -materialien für die Akquirierung von Führungskräftenachwuchs bedeutsam. Implizite oder explizite Anknüpfen an rassistische Wissensbestände sind hierbei in Ausschreibungsprogrammen, Kurskonzeptionen sowie Besetzungsverfahren von Leitungsstellen entsprechend so zu modellieren, dass sie keine impliziten Barrieren und unbewussten Hindernisse für das Anstreben einer Führungsposition von migrationsanderen Personen beinhalten und zugleich diverse Erfahrungen und Lebensrealitäten widerspiegeln. Hierfür können u. a. Förderungsprogramme im Sinne einer *Affirmativ Action* hilfreich sein, die notwendig werden, da – wie im Zuge der rassistustheoretischen Einordnung verdeutlicht wurde –, Rassismus sowohl auf der vertikalen Ebene der Sozialstruktur in bildungs- und berufsspezifischen Platzierungsmöglichkeiten, als auch auf der horizontalen Ebene, wie etwa in verschiedenen Berufsfeldern, wirksam ist und demnach unterschiedliche Bedingungen und Zugangsmöglichkeiten für Gruppen schafft.

Aus einer übergeordneten Perspektive erscheint dabei besonders relevant, bestehende

Logiken der Adressierung und Besonderung Migrationsanderer reflexiv einzuholen. So ist aus rassistustheoretischer Perspektive zu berücksichtigen, dass es sich bei der kulturalisierenden Zuschreibungen an migrationsandere Lehrer:innen um eine ambivalente Gleichzeitigkeit von offen negativ geäußerten Zuschreibungen mit Konsequenzen des Ausschlusses einerseits sowie vermeintlich positiv-aufwertenden Adressierungen als Kulturvermittler:innen etc. um einen Einschluss als produktive, d. h. brauchbare Lehrkräfte andererseits handelt. Beide Formen sind grundlegend miteinander verknüpft und Bestandteil rassistischer Diskurse und Zuschreibungspraktiken (vgl. u.a. Hall 2012, S. 38; Velho 2010, S. 118). Der strukturelle Ausschluss migrationsanderer Lehrer:innen sowie die vordergründig positive Attribuierung und Anforderung als vermeintlich authentische Vertreter:innen von Nationalkulturen und Kulturvermittler:innen in der Schule verweisen auf ein rassistisches „Double-Bind“ (vgl. Velho 2010, S. 118).

Entsprechend reicht eine alleinige, positive Aufwertung der bislang v. a. negativ Repräsentierten nicht aus, sondern bewegt sich weiterhin in einer Logik von Auf- und Abwertung, die mit Blick auf historische wie gegenwärtige Diskurse Schwankungen unterliegen und abwechselnd mit negativen wie positiven Bildern in Bezug auf Migrationsandere einhergehen (vgl. Kourabas 2021b; Rätzkel 2010). Eine Zunahme negativer Bilder und Ausschließungspraktiken lassen sich u.a. dann beobachten, wenn es bspw. im Zuge von Diskursen um sog. Fachkräftemangel keinen erhöhten Personalbedarf mehr gibt und migrationsandere Lehrer:innen und Führungskräfte keine rentable ‚Reserve‘ mehr bilden. Eine Auseinandersetzung ist daher herausgefordert, die gegenwärtig zu verzeichnenden Einschlüsse bislang ausgegrenzter Gruppen auch vor dem Hintergrund neoliberaler Wertschöpfungstendenzen im Sinne eines unternehmerischen Handelns und einer

kapitalorientierten Maximierungslogik zu reflektieren, die auch Migrationsandere zunehmend als produktives Humankapital einbeziehen (vgl. Kollender/Kourabas 2020).

Vor diesem Hintergrund wird **drittens** deutlich, dass die Gewinnung von Führungskräftenachwuchs von Lehrenden mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie darauf angewiesen ist, sowohl eine Adressierung und Einbindung unterrepräsentierter Gruppen zu verfolgen als auch eine institutionelle Veränderung von Handlungsrouninen anzustreben. Eine solche Analyse und Veränderung institutioneller Prozesse und Strukturen findet auch in der Institutionalisierung einer Vermittlung von Wissen über Rassismus ihren Ausdruck, das als grundlegender Teil pädagogischer Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft einzuordnen ist. Aus einer solchen Perspektive wird deutlich, dass sich die Förderung von Personen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte als Führungskräfte nicht allein durch Personalpolitik, noch durch Symbolpolitik einleiten und auch nicht als lediglich temporäres Unterfangen nachhaltig implementieren lässt. Als alleiniges Instrument greifen jene Programme mit Blick auf die historische Gewachsenheit und strukturelle Dimension von Rassismus zu kurz und laufen Gefahr, lediglich einzelne Gruppen oder einzelne Repräsentant:innen marginalisierter Gruppen im Sinne einer Stellvertreter:innenpolitik einzubeziehen.

Eine rassismuskritische Perspektive auf institutionelle Öffnungsprozesse zielt deshalb auch auf eine reflexive Analyse und Kritik institutioneller Routinen und Strukturen ab, die immer innerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen verortet sind. Rassismus wirkt zwar strukturierend wie u.a. die explorative Studie anhand biographischer Erfahrungen gezeigt hat, ist aber nicht determinierend. Hier liegt das Handlungspotenzial für Veränderungsprozesse im Sinne einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung. Ausgangspunkte einer solchen

Befragung institutioneller Handlungsrouninen können u.a. sein: Welche formellen und informellen institutionelle Routinen, Selbstverständnisse, personal- und qualitätspolitischen Ziele leiten die Organisation? Welche ‚Kultur‘ wird im Hinblick auf Rassismus gepflegt? Spiegelt sich die migrationsgesellschaftliche Diversität wider oder sind Positionen innerhalb der Institution relativ homogen besetzt? Wie können migrationsgesellschaftliche und rassismuskritische Öffnungen auf Dauer gestellt werden?

Eine solche, migrationsgesellschaftliche und rassismuskritische Öffnung lässt sich als dauerhafte institutionelle sowie gesellschaftliche Querschnittsaufgabe begreifen, bei der es sich um einen umfassenden Organisationsentwicklungsprozess handelt. Das Projekt FLeMi stellt mit seinen Pilotstudien Teil einer solchen Auseinandersetzung dar und ist als ein wichtiger Schritt zur Entwicklung und Verstetigung einer solchen Perspektive und Bewegung zu begreifen.

5. Schlussfolgerungen und Fazit

Die Zielsetzung des Projektes war und ist es, Maßnahmen zu generieren, die im eigenen Handlungsbereich umsetzbar sind, sowie das Thema Diskriminierungskritik und Diversitätssensibilität zu einem Querschnittsthema des Referats 10, Personalentwicklung zu etablieren. Basierend auf den Ergebnissen der explorativen Studie und der kritischen Bestandsaufnahme sowie der wissenschaftlichen Kommentierung und Gesprächen mit weiteren Expert:innen hat das Referat Personalentwicklung einen Katalog mit kurz-, mittel und langfristigen Maßnahmen generiert. Diese befinden sich zum Teil bereits in der Umsetzung.

Erfolgreich schauen wir somit einerseits bereits auf die Überprüfung und Anpassung der Schrift und Bildsprache auf der Website des Referat 10, unter Berücksichtigung der von I-

kram Errahmouni-Rimi empfohlenen Veränderungen. Andererseits wurde eine Checkliste für diversitätssensible/diskriminierungskritische Veranstaltungen und Fortbildungen entworfen, welche nicht nur dem Referat Personalentwicklung, sondern dem gesamten Personal des LIS zur Verfügung gestellt werden soll. Angestrebt werden in diesem Zusammenhang Schulungen, um die Inhalte der Checkliste adäquat umsetzen zu können.

Da das Fortbildungsangebot "Orientierung" im Schuljahr 2021/2022 aufgrund geringer Anmeldezahlen nicht stattfinden kann, nutzen wir die Zeit, das Curriculum auch einer inhaltlichen Analyse zu unterziehen. Die alte Abkürzung wurde bereits durch den neuen Namen "Orientierungskurs- Lust auf mehr Verantwortung? Lust auf mehr Gestaltungsspielraum?" ersetzt.

Folgende mittel- und langfristigen Maßnahmen werden darüber hinaus **ab Januar 2022** angestrebt.

Alle angebotenen Fortbildungen sollen einem diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Screening unterzogen werden. Angefangen wird dabei mit dem Fortbildungsangebote "FÜNF". Dazu nimmt eine Mitarbeiterin an der diesjährigen Schulungsreihe teil, um einen detaillierteren Einblick in den Ablauf und die vermittelten Inhalte zu erhalten. Es steht bereits fest, dass das Curriculum durch Inhalte in Bezug auf "Antidiskriminierung als Schulleitungsaufgabe" und "Professionalisierung von Diversitätssensibilität" erweitert werden soll.

Darüber hinaus werden die Inhalte der Fortbildung "PROFIS", ein Angebot für alle neu eingestellten Schulleitungsmitglieder stadtbremischer Schulen, durch diskriminierungskritische und diversitätssensible Inhalte ergänzt. Bei der diesjährigen Veranstaltung zum Thema "Personalentwicklung" hat es bereits einen Workshop zum Thema "Eigene Privilegien erkennen - strukturelle Benachteiligungen verhindern.

Diversity Check meiner Schule" durch Christiane Lehnhard und einen Vortrag von Jule Bönkost zu "diversitysensibler Personalentwicklung – Das Klassenzimmer ist kein diskriminierungsfreier Raum- Ableitungen für das Schulleitungshandeln im Hinblick auf PE-Maßnahmen" gegeben.

Mit Blick auf die Wichtigkeit von Repräsentation wird der gesamte Referent:innenpool analysiert und nach geeigneten Personen gesucht, die diesen erweitern.

Desweiteren ist ein Kompetenzaufbau des eigenen Teams (Referat 10, Personalentwicklung) im Bereich diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit angestrebt. Dabei soll ein Fokus auf die Auseinandersetzung mit Privilegien, strukturellen Diskriminierungen und Intersektionalität gelegt werden.

Personelle und finanzielle Ressourcen begrenzen die Möglichkeiten der Umsetzung des Maßnahmenkatalogs In dieser Abhängigkeit steht auch die Durchführung weiterer Maßnahmen im Bereich der *affirmative actions*.

Durch die projektbezogenen Untersuchungen sowie die wissenschaftliche Kommentierung wird deutlich, dass das Ziel einer erhöhten Repräsentanz von Führungskräften mit eigener, familiärer oder zugeschriebener Migrationsgeschichte, nur erreicht werden kann, wenn auch außerhalb des eigenen Handlungsrahmens Maßnahmen ergriffen und Rahmenbedingungen verändert werden. Hierzu zählen beispielsweise rassismuskritische und diversitätssensible Schulungen für Auswahlgremien. Eine denkbare Erweiterung ist auch der Blick auf den Ausbildungsbereich Lehrer:innenbildung innerhalb des LIS und der Universität Bremen.

Die Einrichtung der Antidiskriminierungsstellen an den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Bremen (ReBUZ), sowie die geplante Landesantidiskriminierungsstelle sind Anlaufstellen, die im Gesamtkontext eine besonders wichtige Rolle spielen können.

Erfolgreich können diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Zielsetzungen und Veränderungsprozesse nur sein, wenn sie gesamtorganisatorisch ernstgenommen und umgesetzt werden. Daher fügt sich das Projekt FLeMi und die daraus resultierenden Maßnahmen in den bereits begonnen Organisationsentwicklungsprozess "Diversitysensible Organisationsentwicklung" des Landesinstituts für Schule gut ein.

Literatur

1. Einleitung

Faktionen DIE LINKE, Bündnis 90/Die Grünen und der SPD (2021): Migrantische Repräsentanz in der Verwaltung: Bildet der öffentliche Dienst die Gesellschaft ab? Drucksache 20/1048. 1.6.2021. Bremen.

Karakaşoğlu, Yasemin (2018): "Vielfalt ist eine Aufgabe für alle". Mediendienst Integration, 11.10.2018. <https://mediendienst-integration.de/artikel/vielfalt-ist-eine-aufgabe-fuer-alle.html>.

Karakaşoğlu, Y.; Kovacheva, V.; Vogel, D. (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2021.

Merx, A.; Lewicki, A.; Schlenzka, N.; Vogel, K. (2021): Diskriminierungsrisiken und Handlungspotenziale im Umgang mit kultureller, sozioökonomischer und religiöser Diversität. Ein Gutachten mit Empfehlungen für die Praxis. Stiftung Mercator.

SF (2015): Bremische Beschäftigtenstruktur und Migrationshintergrund. Oktober 2015. Senator für Finanzen. Bremen.

SF (2020): Diversity Management Konzept der Freien Hansestadt Bremen. November 2020. Senator für Finanzen. Bremen. <https://www.finanzen.bremen.de/sixcms/media.php/13/Konzept-Diversity%2Bbarrierefrei.pdf> [11.11.2021].

SKB (2020): Frauenförderplan für die Schulen und die Regionalen Beratungs- und

Unterstützungszentren der Stadtgemeinde Bremen (2019 – 2023). Juni 2020. Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen.

<https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/frauenfoerderplan.pdf> [11.11.2021].

SBW (2013): Voneinander und miteinander lernen, Entwicklungsplan Migration und Bildung für das Land Bremen, 2014 – 2018. Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen.

<https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Migration%20und%20Bildung.pdf> [11.11.2021].

2. Zusammenfassung der explorativen Studie

Bildungsbausteine gegen antimuslimischen Rassismus: <https://bausteine-antimuslimischer-rassismus.de/glossar/institutioneller-rassismus/> [29.7.2021].

Bonefeld, M.; Dickhäuser, O. (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Front. Psychol*, May 2018, Vol. 9, Art. 481.

Fereidooni, K. (2019): „Wir brauchen mehr Lehrkräfte mit ‚Migrationshintergrund‘! Die kritische Reflexion einer politischen Forderung. In: Schedler, J.; Elverich, G.; Achour, S.; Jordan, A.: Rechtsextremismus und Schule: Herausforderungen, Aufgaben und Perspektiven, S. 193-203. Wiesbaden: Springer Verlag.

Glossar Bildungsteam Berlin- Brandenburg e.V.: Institutioneller Rassismus. <https://bausteine-antimuslimischer-rassismus.de/glossar/institutioneller-rassismus/> [11.11.2021].

Glossar der neuen deutschen Medienmacher:innen: Mehrheitsgesellschaft <https://glossar.neuemedia-maker.de/glossar/mehrheitsgesellschaft-2/> [11.11.2021].

Glossar Diversity arts culture: Othering. <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering> [29.07.2021].

Gomolla, M.; Radtke F.-O (2002): Institutionelle Diskriminierung. Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2018): "Vielfalt ist eine Aufgabe für alle". Mediendienst für Integration, 11.10.2108. <https://mediendienst-integration.de/artikel/vielfalt-ist-eine-aufgabe-fuer-alle.html> [29.07.2021].
- Heinemann, A.; Mecheril, P. (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Heinrich-Böll-Stiftung: Ideologien der Ungleichwertigkeit. Band 42 der Reihe Demokratie, 45-56. Online verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2016/04/15/ideologien-der-ungleichwertigkeit> [11.11.2021].
- Martiny, S. E., Froehlich, L., Mok, S. Y. & Deaux, K. (2016). Stereotype Threat als Ursache niedriger Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: Transcript.
- SKB (2015): Sonderprogramm zur Integration und Aufnahme von Flüchtlingen. 15.9.2015. Bremen. <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?id=117186> [28.11.2021].

3. Kritische Bestandsaufnahme

- Gourmelon, Andreas; Knabe-Gourmelon, Gudrun (2009): Potenzialanalysen: Einsatz, methodische Aspekte und Praxisbeispielen. In: Gourmelon, A.; Kirbach, C.; Eitzel, S. (Hrsg.): Personalauswahl im öffentlichen Sektor. Baden-Baden: Nomos, Seite 397–413.
- Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.
- Kulturshaker (2016): Orientalismus: Der Orient als Projektion. 3.11.2016. <https://kulturshaker.de/orientalismus-das-morgenland-als-projektion/>.
- Leipold, J.; Karrenberg, E. (2020): Gendergerechte und diversitätssensible Führungskultur. Eine Handreichung für Führungskräfte und Hochschulleitungen. Landeskonferenz

der hessischen Hochschulfrauenbeauftragten (LaKoF). Kassel.

- Wondrak, Michael (2014): Unconscious Bias, Stereotype und Vorurteile. Plattform ANTI-BIAS, 28.12.2014. <https://www.anti-bias.eu/wissen/definitionen/unconsciousbias-definition/> [29.07.2021].
- SBW (2008): Anforderungsprofil für Schulleitungen der freien Hansestadt Bremen. Senat für Bildung und Wissenschaft. Bremen.

4. Wissenschaftliche Kommentierung

- Akbaba, Y. (2017): Lehrer:innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz
- Akbaba, Y., Bräu, K & Zimmer, M. (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: K. Bräu/V. B. Georgi/Y. Karakaşoğlu/C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 37-57.
- Bojadžijev, M. (2012): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Brodén, A./Mecheril, P. (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- Bücken S./Streicher N./Velho A./Mecheril, P. (Hg.) (2020): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS.
- Çiçek, A./Heinemann, A./Mecheril, P. (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassistisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: B. Marschke/ H. U. Brinkmann (Hg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“. Alltagsrassismus in Deutschland. Münster: LIT, S. 143-167.
- Dirim, I./Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril/M. d. M. Castro Varela/I. Dirim/A. Kalpaka (Hg.): Migrationspädagogik. BACELOR| MASTER. Weinheim: Beltz, S. 150-178.

- Doğmuş, A. (2017): Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken, in: K. Fereidooni/M. Massumi (Hg.): SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Ausgabe 4/2016. Thema: Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund, S. 11-26.
- Doğmuş, A. (2021a): Die Optimierung als radikal Anderer – Zum rassismusrelevanten Wissen und Unwissen im Professionalisierungsprozess des Referendariats, in: M. Hummrich/T. Geier (Hg.): Rassismuskritische Perspektiven auf Schule in der Migrationsgesellschaft. Themenschwerpunkt Tertium Comparationis (i.E.).
- Doğmuş, A. (2021b): Migrationsverhältnisse und das autorisierte Lehramt – Eine rassismustheoretische Reflexion des Referendariats, in: Y. Akbab/B. Bello/K. Fereidooni (Hg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).
- Doğmuş, A./Kourabas, V./Rose, N. (2021): Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer:innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen, in: O. Ivanova-Chessex/S. Shure/A. Steinbach (Hg.): Lehrer:innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz (i.E.).
- Doğmuş, A. (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnisse(n) – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer:innen. Wiesbaden: Springer VS (i.V.).
- Edelmann, D. (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.
- Eggers, M. M. (2013): Diskriminierung an Berliner Schulen benennen - Von Rassismus zu Inklusion. Online: https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/Diskriminierung_an_Berliner_Schulen_benennen_-_Von_Rassismus_zu_Inklusion_Maisha_M._Eggers.pdf [1.9.2021].
- Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, K./Barasi, D./Doğmuş, A./Lück, E. (2021): Expertise „Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa)“. Teil-expertise zum Themenfeld „Rassismus und Bildung (Schule und Hochschule)“.
- Flam, H. (2009): Diskriminierung in der Schule. In: C. Melter/P. Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 239-257.
- Georgi, V. B./Ackermann, L./Karakas, N. (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Hall, S. (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: N. Rätzl (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag. S. 7-16.
- Hall, S. (2012): Kulturelle Identität und Diaspora, in: dies. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag. S. 26-43.
- Karakaşoğlu, Y. (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. IKO-Verlag.
- Karakaşoğlu, Y./Gruhn, M./Wojciechowicz, A. A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. A./Kul [Doğmuş], A. (2013): Erfahrungen mit Fremdzuweisungen bei LehramtsanwärterInnen mit Migrationshintergrund in Praktikum und Referendariat, in: Journal für LehrerInnenbildung (3), S. 15-19.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. A. (2016): Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich "Anderen" im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung, in: Tertium Comparationis - Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 22 (1), S. 59-72.
- Knappik, M. (2016): Disinventing "Muttersprache". Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und 'Perfektion', in: A. Doğmuş/Y. Karakaşoğlu/P. Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 221-240.

- Kollender, E./Kourabas, V. (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute, in: Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie, Band 7 – Kontinuitäten. Jena: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft. S. 86-99.
- Kourabas V. (2019a): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? Arbeitspapier: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 5-18. Online: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf [14.10.2021].
- Kourabas V. (2019b): Sprache - Macht - Rassismus: Eine Einführung, in: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 19-23. Online: https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf [14.10.2021].
- Kourabas, V. (2021a): Die Anderen gebrauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Kourabas, V. (2021b): Was genau ist struktureller Rassismus? Interviewbeitrag. In *buten un binnen, regionalmagazin*. Online: <https://www.butenunbinnen.de/videos/was-genau-ist-struktureller-rassismus-100.html> [14.10.2021].
- Kourabas V./Mecheril P. (2015): Von differenzaffirmativer zu diversitätsreflexiver Sozialer Arbeit. Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 40(10):22.
- Kourabas, V./Mecheril, P. (2021): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität, in: M. Stock/N. Hodaie/S. Immerfall/M. Menz (Hg.): Migrationsgesellschaft, Pädagogik, Profession, Praktik. Springer VS (i. E.).
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2013) Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: K. Bräu/V. B. Georgi/Y. Karakaşoğlu/C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 17-36.
- Mai, H. (2020): Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Weinheim: Beltz.
- Massumi, M. (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Lausanne: Peter Lang Verlag.S.
- Mecheril, P. (1995): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung, in: I. Attia/M. Basque/U. Kornfeld (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft – Monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen: DGVT. S. 99-111.
- Mecheril, P. (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. IDA-NRW. Überblick, 4, Jg. 8. S. 10-16.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Einführung zu einer Perspektive, in: P. Mecheril/M. do Mar Castro Varela/İ. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 7-22.
- Mecheril, P./Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: P. Mecheril/M. do Mar Castro Varela/İ. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 150-178.
- Mecheril, P./Rose, N. (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen, in: C. Thompson/K. Jergus/G.

- Breidenstein (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück. S. 130-152.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, in: A. Broden/P. Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S. 41-57.
- Miles, R. (1992): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffes. Hamburg: Argument.
- Nduka-Agwu, A./Hornscheidt, A. L. (2010) (Hg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Räthzel, N. (2010): 30 Jahre Rassismusforschung. Begriffe, Erklärungen, Methoden, Perspektiven, in: H. Kauffmann/M. Jäger (Hg.): Skandal und doch normal: Impulse für eine antirassistische Praxis. Unrast Verlag. S.190-220.
- Rommelpacher, B. (2009): Was ist eigentlich Rassismus? in: C. Melter/P. Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 25-38.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, N./Koller, H.-C. (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen, in: N. Ricken/N. Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 75-94.
- Rotter, C. (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Said, E. (2009): Orientalismus. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Steinbach, A. (2015): Forschungen von Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: R. Leiprecht/A. Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik. S. 335-367.
- Strasser, J./Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: J. Hagedorn/V. Schurt/C. Steber/W. Warburg (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-126.
- Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Treptow, E. (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.
- Velho, A. (2010): Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft, in: A. Broden/P. Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S.113-137.
- Velho, A. (2015): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung - Potenziale der Transformation. Bern: Peter Lang Verlag.
- Weber, E. (2014): Migrationshintergrund von Lehrern. Ressource oder Hindernis? Eine bildungsbiographische Studie. Online: <https://freidok.uni-freiburg.de/data/9638> [24.11.2021].
- Wojciechowicz, A. A. (2013): ‚Kulturelle Differenz‘ als positionszuweisendes Deutungsmuster von Akteurinnen und Akteuren der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden aus Einwandererfamilien, in: K. Bräu/V. B. Georgi/Y. Karakaşoğlu/C. Rotter (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund.

Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann. S. 119-132.

Wojciechowicz, A. A. (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: SpringerVS.