

Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung

Mechtild Gomolla

(in: Neuenchwander, M./Grunder, H.-U./ (Hrsg.): Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich, Chur: Rüegger Verlag, 2010, S. 61-90)

Abstract: Eine wichtige Tendenz der Menschenrechtsdebatte der vergangenen Jahrzehnte liegt in der Erweiterung der Perspektive von formaler Gleichberechtigung zu materieller de-facto-Gleichberechtigung. Dabei werden zunehmend auch die *indirekten* und *strukturellen* Formen von Diskriminierung in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, einschließlich Bildung und Ausbildung, als Menschenrechtsverstöße gewertet, für deren Überwindung Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen. Dieser Text untersucht das aus den angelsächsischen Ländern stammende Konzept der ‚institutionellen Diskriminierung‘ als sozialwissenschaftlicher Kategorie zur Erforschung von Bildungsungleichheit wie als Orientierungsrahmen für die Entwicklung realisierbarer Praxiskonzepte, um der Ausgrenzung minorisierter Gruppen entgegenzuwirken.

Der Begriff ‚Diskriminierung‘ bezeichnet nach Grundsätzen der Gleichheit und Gleichbehandlung festgestellte Benachteiligungen aufgrund gruppenspezifischer Differenzen (z.B. Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion und Weltanschauung, Sprache oder sexuelle Orientierung). Diskriminierung ist notwendigerweise ein normativer Begriff, dessen konkrete Bedeutung sich in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ständig verschiebt. Kataloge mit Merkmalen und Feldern von Diskriminierung sind ausdrücklich entwicklungs offen, da im Bemühen um die Verwirklichung gleichberechtigter Teilhabe neue Sensibilitäten für diskriminierende Ausgrenzungen entstehen, die es dann politisch zu adressieren gilt (vgl. Bielefeldt 2005, S. 3). Rechtliche, politische und wissenschaftliche Definitionen von Diskriminierung sind somit keineswegs deckungsgleich. Beispielsweise wächst das Interesse der Forschung an der Interaktion unterschiedlicher Differenzmerkmale – v.a. Überlappungen von sozio-ökonomischen Status, Geschlecht und ethnischer Herkunft – bei der Reproduktion sozialer Ungleichheitslagen. Benachteiligungen aufgrund des sozio-ökonomischen Status werden jedoch aus den Debatten über Diskriminierung bisher weitgehend ausgeklammert (vgl. in kritischer Perspektive Scherr 2008).

Eine wichtige Tendenz der Menschenrechtsdebatte der vergangenen Jahrzehnte liegt in der Erweiterung der Perspektive von formaler Gleichberechtigung zu materieller de-facto-Gleichberechtigung.¹ Zunehmend werden auch die *indirekten* und *strukturellen* Formen von Diskriminierung in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, einschließlich Bildung und Ausbildung, als Menschenrechtsverstöße gewertet, für deren Überwindung Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen (vgl. Bielefeldt 2005, S. 4). Die Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union (vgl. EU 2000a; EU 2000b; ECRI 2002) und das 2006 verabschiedete bundesdeutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (vgl. Bundesministerium der Justiz 2006) ahnden neben dem Tatbestand der *unmittelbaren* Diskriminierung Formen der *mittelbaren* Diskriminierung, d.h.

¹ Analog ist in der internationalen Bildungsdiskussion ein umfassendes Kriterium sozialer Gerechtigkeit etabliert, das über den *formal* und *faktisch gleichberechtigten Zugang* zu Bildungsangeboten hinaus Gerechtigkeit in der *Partizipation* und *Behandlung* in Unterricht und Schulleben, sowie in den *Bildungsergebnissen* (Ergebnisgerechtigkeit) anstrebt (vgl. UNESCO 1994; Campbell 2002).

„wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer Rasse² oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können“ (EU 2000a, Art. 2, Abs. 2 a, b; vgl. auch den entsprechenden Passus im AGG § 3, Abschnitt 2).³

Damit werden Ungleichheitseffekte – auch *ohne* von unmittelbar diskriminierenden Absichten und Einstellungen der Akteure auszugehen – mit *institutionellen Handlungskontexten* als Problemursache in Beziehung gesetzt.

Im angelsächsischen Raum hat die Thematisierung sozial- und bildungspolitischer Fragen unter dem Begriff der Diskriminierung im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie als Anlass für staatliches Handeln eine lange Tradition (vgl. Steiner-Khamsi 1992; Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2005). In Deutschland ist dies jedoch eine ungewohnte Perspektive. Insbesondere die Frage, ob die im Durchschnitt niedrigeren Bildungsabschlüsse und die schlechteren beruflichen Positionierungen von Immigrantinnen und Immigranten und ihren Nachfahren, welche v.a. durch PISA, IGLU u.a. Schulleistungsvergleichsstudien vermehrt beachtet werden,⁴ auf Diskriminierung zurückzuführen seien, Gegenstand polarisierender Diskussionen geworden.⁵ Grob schematisiert konzentriert sich der Großteil der deutschsprachigen Forschung über die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem auf die *strukturell unterschiedlichen Ausgangsbedingungen* von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. In diesen Strang der Forschung sind auch Arbeiten, die die vermeintlich defizitären Voraussetzungen zum Erwerb der deutschen Sprache in den Elternhäusern als Problemursache in den Mittelpunkt rücken, einzuordnen (vgl. zusammenfassend Diefenbach 2007, S. 89ff.).

Daneben werden als sekundäre Herkunftseffekte die *Bildungsaspirationen und -strategien* der Eltern als Folge schichten- und milieutypischer Erfahrungen und Tradierungen untersucht (vgl. z.B. Esser 1990; Becker 2000; Müller-Benedict 2008; zusammenfassend Diefenbach 2007, 108ff.). Untersuchungen der Bildungsaspirationen blenden jedoch i.d.R. aus, inwiefern Bildungsentscheidungen auch durch die Interaktionen im Kontext von Schule beeinflusst werden können – z.B. in Kontakten der Kinder untereinander, der Kinder und Lehrkräfte oder zwischen Lehrkräften und Eltern.

Andere Widersprüche, die die Aufmerksamkeit eher auf die Problemursachen in den *Bildungsinstitutionen* als einer dritten Erklärungsperspektive lenken, betreffen v.a. die großen Schwankungen in der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Gruppen abhängig von Ort und Zeit des Schulbesuchs (vgl. z.B. Kornmann 2003; Radtke 2004; Kronig 2003, 2007; von Olberg 2006; Hauf 2007). V.a. empirische Evidenzen, dass Schülerinnen und Schüler, die am Ende ihrer Grundschulzeit gleiche Leistungen aufweisen, auf unterschiedliche Bildungsgänge des hierarchisch gestuften Sekundarschulsystems überwiesen werden (vgl. Bos et al. 2003, 2004), sowie die festgestellten erheblichen Leistungsüberschneidungen zwischen hierarchi-

² Leider wird in solchen Gesetzestexten oft der Begriff ‚Rasse‘ benutzt, ohne ihn genauer zu erläutern. Immerhin wird in der Gesetzesbegründung zum AGG darauf hingewiesen, dass es „menschliche Rassen im biologischen Sinne“ nicht gibt (Schiek 2007, S. 72). Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff überhaupt nicht (Finnland, Österreich) oder mit einem „so genannt“ (z.B. Belgien).

³ Die Unterscheidung von direkter und indirekter Diskriminierung ist auch im Schweizer Recht relevant; ausführlich zu den Rechtsgrundlagen zum Schutz vor Diskriminierung in der Schweiz vgl. die Websites der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (www.ekr.admin.ch/themen/...) und www.humanrights.ch.

⁴ Für einen Überblick vgl. Stanat et al. (2002), Bos et al. (2003; 2004), Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Auernheimer (2009).

⁵ Konträre Positionen hängen z.T. mit unterschiedlichen Theoriemodellen von Diskriminierung zusammen; vgl. Kristen (2006, 2006a), Schofield (2006), Schofield/Alexander (im Erscheinen), Gomolla/Radtke (2009).

schen Schulformen (vgl. auch Kronig 2003, 2007) lenken den Blick auf die strukturelle Gestaltung und Erreichbarkeit von Bildungsangeboten, die Qualität der pädagogischen Prozesse und die Mechanismen der Selektion, die in den schulischen Strukturen und Praktiken selbst angelegt sind. In der deutschsprachigen Literatur sind Studien, die die subtilen und offenen schulischen Mechanismen der Benachteiligung und des Ausschlusses bestimmter Gruppen und ihre Verankerung auf unterschiedlichen Handlungsebenen in Unterricht, Schulen und Schulsystem empirisch untersuchen und theoretisieren, jedoch noch immer die Ausnahme.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Wegen, in denen Lehrkräfte und Schulen zumeist unbeabsichtigt die Leistungen und Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern unterminieren. Dabei soll die Bedeutung des Konzepts der institutionellen Diskriminierung als sozialwissenschaftlicher Kategorie genauer bestimmt und seine Brauchbarkeit für die Analyse von Phänomenen der Bildungungleichheit aufgezeigt werden.

Der Text geht zunächst auf den historischen Entstehungskontext der Erklärungsperspektive des institutionellen Rassismus bzw. der institutionellen Diskriminierung ein (1) und diskutiert zentrale konzeptionelle Mängel früher Theoriemodelle (2). Vor diesem Hintergrund wird ein grundlagentheoretisch angelegtes, deskriptiv-analytisches Modell *institutioneller Diskriminierung* vorgeschlagen, das die Mechanismen der sozialen Selektion in Schulen aus dem Entscheidungsverhalten in Bildungsorganisationen in bestimmten historischen, politischen und sozialräumlichen Kontexten zu erklären sucht (3). Der heuristische Nutzen dieses Ansatzes wird anhand der Ergebnisse empirischer Studien schulischer Selektions- und Allokationspraktiken illustriert (4). Der nächste Abschnitt wirft ein kurzes Schlaglicht auf neuere sozial- und pädagogisch-psychologische Forschungsarbeiten, welche die gravierenden Beeinträchtigungen durch Diskriminierung für das schulische Lernen und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern untermauern (5). Zum Schluss werden zentrale Interventionspunkte umrissen, um individuelle und institutionelle Diskriminierung im Schulalltag sichtbar zu machen und zu unterbinden (6).

1. Institutionelle Diskriminierung – Geschichte des Begriffs

Im deutschen Sprachraum werden Rassismus, Sexismus oder Diskriminierungen ‚behinderter‘ Menschen zumeist in einem ‚minimalistischen‘ Verständnis als Resultat von *Vorurteilen* einzelner Personen oder relativ klar einzugrenzender sozialer Gruppen (z.B. rassistische oder rechtsextremistische Orientierungen sozio-ökonomisch marginalisierter Jugendlicher) definiert. Dabei wird vielfach unterstellt, diskriminierende Praktiken stellten eine Art ‚Unfall‘ dar – eine Ausnahmerecheinung in einer gesellschaftlichen Praxis, in der demokratische Prinzipien der Fairness und Meritokratie die Regel sind.⁶

Im Unterschied zum Vorurteilsansatz versteht der Begriff der ‚institutionellen Diskriminierung‘ Rassismus oder Sexismus als Ergebnis *sozialer Prozesse*. Das Wort ‚institutionell‘ lokalisiert die Ursachen von Diskriminierung im *organisatorischen Handeln* im Netzwerk zentraler gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Bildungs- und Ausbildungssektor, Arbeitsmarkt,

⁶ Für eine ausführliche theoretische Kritik (sozial-)psychologischer und ökonomischer Diskriminierungstheorien vgl. Henriques (1984), Rizvi (1993), Rommelspacher (1997), Terkessidis (1998), Hormel (2007).

Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik, Gesundheitswesen und Polizei). Der Begriff der *institutionellen Diskriminierung* wurzelt in den Debatten über *institutionellen Rassismus*, die Ende der 1960er Jahre von Bürgerrechtsgruppen und den *Black Movements* in den USA angestoßen wurden. Diese Entwicklung sollte sich unter vergleichbaren ökonomischen und politischen Bedingungen etwa 15 Jahre später in Großbritannien wiederholen (vgl. Williams 1985; Feagin/Feagin 1986; Omi/Winant 1994).

Die Bezeichnung institutioneller Rassismus wurde erstmalig prominent von den beiden Aktivistinnen und Theoretikern Stokely Carmichael und Charles Hamilton benutzt, um zu beschreiben, wie die Interessen und Einstellungen der ‚weißen‘ Mehrheit in den Institutionen des amerikanischen Lebens inkorporiert sind. Im Vorwort zu ihrer berühmten politischen Kampfschrift ‚*Black Power*‘ (1967) unterscheiden sie zwischen offenem und individuellem Rassismus einerseits und verdecktem und institutionellem Rassismus andererseits. Letzteren definierten sie als

„less overt, far more subtle, less identifiable in terms of *specific* individuals committing the acts. But it is no less destructive of human life. [It] originates in the operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation“ (Carmichael/Hamilton 1967, 20; Hervorh. i.Orig.)

Das Neuartige an dieser Definition bestand v.a. darin, dass die Absichten einzelner Personen oder kleiner Gruppen für das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung von Diskriminierung als relativ irrelevant betrachtet wurden. Die Aufmerksamkeit verlagerte sich stattdessen auf die Wirkungen etablierter gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Betont wurde die Produktion rassistischer Ungleichheit in einem breiten Spektrum von Institutionen durch deren *normale* Operationen. Dadurch gerieten die wechselseitigen Abhängigkeiten unterschiedlicher Institutionen und die daraus resultierende Verstärkung eines Teufelskreises von Unterklassenstatus und institutionellem Rassismus in den Blick. Beispielsweise führten Carmichael und Hamilton (1967) das statistisch messbare Phänomen der im Vergleich mit Weißen erhöhten Sterblichkeit bei schwarzen Neugeborenen auf die Verkettung von struktureller Armut, Ernährungsmängeln, ungenügender medizinischer Versorgung und der Entstehung ‚schwarzer‘ Slums und Ghettos zurück.

Hier eröffnet sich ein weites Feld zur Erforschung der Mechanismen, die solche Korrelationen hervorbringen. Aber die frühen Arbeiten zum institutionellen Rassismus waren primär daran interessiert, die Effekte von institutionellem Rassismus nachzuweisen. In Folge der von Carmichael und Hamilton angestoßenen Diskussion wurde institutioneller Rassismus rasch als brauchbares deskriptives und erklärendes Konzept akzeptiert. Der Begriff wurde systematisch auf eine Vielzahl von Institutionen bezogen (z.B. Arbeits- und Wohnungsmarkt, Gesundheitsversorgung, Ausbildung, Gerichtsbarkeit, politische Partizipation, Präsentation in den Medien), theoretisch ausdifferenziert (vgl. Knowles/Prewitt 1969; Blauner 1970; Jones 1972; Wellman 1977) und zu einem allgemeinen Konzept institutioneller Diskriminierung weiter entwickelt, das unterschiedliche relevante Diskriminierungsmuster (v.a. Geschlecht, sozio-ökonomischer Hintergrund, Behinderungen, sexuelle Orientierung, Alter) einzuschließen sucht. In den 1970er Jahren verschob sich das Interesse wissenschaftlicher Arbeiten von der Identifizierung der *Effekte* institutioneller Diskriminierung allmählich auf die Aufklärung der *Mechanismen*, die hinter Korrelationsmaßen stehen, die z.B. auf unterschiedliche Gesundheitsprofile oder Bildungsergebnisse bestimmter Bevölkerungsgruppen verweisen. An diesem

Prozess waren auch Gerichte und Regierungsorgane, die in den 1960er und 1970er Jahren gezwungen waren, Regulierungsmechanismen für die gewaltförmigen sozialen Konflikte zwischen rassifizierten Gruppen zu finden und in konkrete Politik umzusetzen, wesentlich mitbeteiligt.

Die von Joe R. Feagin und Clairece B. Feagin (1986) ausgearbeitete Unterscheidung von *direkter* und *indirekter* institutioneller Diskriminierung ist in die Antidiskriminierungsgesetze in den USA, Großbritannien und in jüngster Zeit auch auf der Ebene der Europäischen Union eingegangen. Formen *direkter institutioneller Diskriminierung* sind Feagin und Feagin zufolge regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen. Dies können hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen sein, aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (implizite Übereinkünfte, ‚ungeschriebene Regeln‘). Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen (vgl. zusammenfassend auch Gomolla/Radtke 2009, S. 48ff.).

Ein Ereignis in der jüngeren britischen Geschichte, das auch in anderen europäischen Ländern intensive Diskussionen über institutionellen Rassismus auslöste, war die Veröffentlichung des Abschlussberichts der Macpherson-Kommission (Macpherson of Cluny 1999) im Frühjahr 1999. In einem in der britischen Geschichte beispiellosen fast 70-tägigen Tribunal war die fehlgeschlagene polizeiliche Aufklärung der Ermordung des schwarzen College-Schülers Stephen Lawrence untersucht worden. In dem Verfahren wurde institutioneller Rassismus auf allen Hierarchiestufen des Polizeiapparats, wie auch in anderen Feldern von Politik und Verwaltung, detailliert zur Sprache gebracht und als Ursache für die fehlgeschlagenen Ermittlungen bestimmt⁷. Institutioneller Rassismus wird definiert als das

„kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten. Er [institutioneller Rassismus] kann in Prozessen, Einstellungen und Verhaltensweisen gesehen und aufgedeckt werden, die durch unwissentliche Vorurteile, Ignoranz und Gedankenlosigkeit zu Diskriminierung führen und durch rassistische Stereotypisierungen, die Angehörige ethnischer Minderheiten benachteiligen. Er überdauert aufgrund des Versagens der Organisation, seine Existenz und seine Ursachen offen und in angemessener Weise zur Kenntnis zu nehmen und durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten anzugehen. Ohne Anerkennung und ein Handeln, um solchen Rassismus zu beseitigen, kann er als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation weit verbreitet sein.“ (Macpherson of Cluny 1999, 6.34; Übersetzung M.G.)

Diese Definition stellt einerseits ein vorbildliches Beispiel für die Übernahme politischer Verantwortung für institutionellen Rassismus als gesellschaftlichem Problem dar. Bei genauerem Hinsehen weist sie jedoch einige konzeptionelle Schwächen und Widersprüche auf, die Theorie des institutionellen Rassismus von Anfang an anhafteten.⁸

⁷ Stephen Lawrence wurde im April 1993 in Südlondon an einer Bushaltestelle von fünf weißen Jugendlichen, die „*What, what, nigger?*“ riefen, niedergestochen (Macpherson of Cluny 1999, 1.3). Die Polizei lehnte es ab, den Vorfall als rassistische Attacke einzuordnen und verschleppte die Aufklärung bis zur Einstellung des Verfahrens. Aufgrund der Beharrlichkeit der Eltern des Opfers kam es zu zwei Untersuchungen der polizeilichen Aufklärungsarbeit. Die im Juli 1997 begonnene zweite offizielle Untersuchung, in deren Verlauf die gesamte polizeiliche Version der Ereignisse zusammenbrach, kam zu dem Ergebnis, dass die Bearbeitung durch die *Metropolitan Police* „*beeinträchtigt war durch eine Kombination von beruflicher Inkompetenz, institutionellem Rassismus und mangelnder Führung durch leitende Beamte*“ (ebd., 46.1).

⁸ Zu den theoretischen Implikationen und politischen Konsequenzen dieser Definition vgl. Marlow/Loveday (2000), Bhavnani (2001), Hall (2001), Gillborn (2002, 2008), Wight (2003), Gomolla (2005, 2005a).

2. Probleme der empirischen Forschung und Theoriebildung

Trotz seines großen Einflusses wurde das Konzept des institutionellen Rassismus in den USA wie in Großbritannien in den 1970er und 1980er Jahren sehr kontrovers diskutiert. Kritische Kommentatorinnen und Kommentatoren (z.B. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Miles 1991; Omi/Winant 1994) bemängelten schon früh einen inflationären Gebrauch des Begriffs, der losgelöst von seinem historischen Entstehungskontext jegliche spezifische Erklärungskraft verloren habe. Diesseits wie jenseits des Atlantik wurde eine sorgfältige Überprüfung und Weiterentwicklung der methodologischen Grundlagen von der Vermischung mit politischen Taktiken und dem Druck, schnelle, einfache und handhabbare Lösungen für die Praxis zu entwickeln, überdeckt. Daraus resultierten zahlreiche Missverständnisse und theoretische Kurzschlüsse, die z.T. auch in neueren Antidiskriminierungspolitikern noch nicht überwunden sind. Zentrale Problembereiche lassen sich unter drei Punkten zusammenfassen:

(1) Soziologische Überdehnung und Essentialisierung des Rassismusbegriffs

Robert Miles (1991, S. 74ff.) betont ähnlich wie zahlreiche andere Autorinnen und Autoren (z.B. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Troyna 1993; Bhavnani 2001; Hormel 2007), dass die Perspektive des institutionellen Rassismus auf einer *simplifizierenden Theorie der sozialen Stratifizierung* basiere. Die hierarchische Beziehung von Weißen und Schwarzen, die als homogene Gruppen betrachtet werden, werde als hauptsächlich soziale Konfliktlinie definiert. Die Bedeutung anderer Differenzachsen für den Zugang zu gesellschaftlicher Macht und für die Aufrechterhaltung von Ungleichheit, wie v.a. die soziale Klassenstruktur und Geschlechterungleichheiten, würde ausgeblendet.

Damit verbunden werde der Begriff ‚institutioneller Rassismus‘ auch soziologisch überdehnt, indem – ausgehend von vorfindbaren Unterschieden und Machtverhältnissen – pauschal „all diejenigen Vorgänge ... welche beabsichtiger- oder unbeabsichtigerweise in der fortgesetzten Ausgrenzung einer untergeordneten Gruppe resultieren“ (Miles 1991, S. 69) als rassistisch definiert wurden. Miles kritisiert diese simplifizierende Definition von ‚(weißem) Rassismus als ‚Vorurteil plus Macht‘ als *teleologischen Rassismusbegriff*, welcher bereits voraussetze, was im konkreten Fall erst empirisch nachzuweisen wäre.

Miles (1991) hebt ferner hervor, dass die Definition von Rassismus als strukturelle Beherrschung von Schwarzen durch Weiße die *Analyse auf bestimmte historische Beispiele beschränke*. Inwiefern Ausgrenzungspraktiken auch in anderen Fällen, die sich nicht auf ‚schwarze‘ Menschen beziehen, durch rassistische Ideologien gerechtfertigt werden können, könne in diesem theoretischen Rahmen nicht erfasst werden.

(2) Betrachtung isolierter Institutionen und Strategien, statt des sozialen Kontextes

Konträr zur soziologischen Überdehnung des Rassismusbegriffs wird die Auseinandersetzung mit institutionellem Rassismus auch oft fälschlicherweise auf *isolierte Institutionen* und deren innerer Dynamik beschränkt. Dabei werden direkte und kausale Beziehungen zwischen einer Form der Ungleichheit (z.B. Disparitäten in den Schulleistungen unterschiedlicher Gruppen) und den Praktiken in dem jeweiligen institutionellen Sektor (dem Bildungssystem) oder sogar

in einzelnen Organisationen (z.B. einzelnen Schulen oder Ämtern) unterstellt. Mit solchen *vereinfachten Kausalzuschreibungen* werden jedoch die vielschichtigen Ursachen von Diskriminierung, die nicht nur in den Organisationen selbst, sondern v.a. auch im breiteren politischen und sozialen Kräftefeld zu suchen sind, verfehlt (vgl. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Troyna 1993; Bhavnani 2001). Die Rolle von Rassismus für die Aufrechterhaltung von Machtstrukturen in der Gesellschaft gerät gar nicht erst in den Blick (vgl. Essed 1991):

„Understanding racism with reference to ideology, nation, identity construction, the role of whiteness and the nature of ethnicity are rendered invisible. Tackling racism comes to be seen as primarily about changing policies and procedures. Racism becomes redefined in social policy, away from its theoretical underpinnings, resulting in confusion in practice and in the design of training courses.” (Bhavnani 2001: 9)

In der Praxis führt eine isolierte Betrachtung einzelner Organisationen als Problemursache unweigerlich zu pauschalisierenden Schulzuweisungen (nach dem Motto: „Dont't blame individuals, blame the organization“; Bhavnani 2001, S. 22) – die bei den beteiligten Akteuren nicht ganz zu Unrecht oft Abwehr hervorrufen. Eine differenzierte Untersuchung der Problemursachen in den Einrichtungen selbst wie in ihrem politischen und sozialen Umfeld wird durch eine solche Verdinglichung von Organisationen versperrt.

In Verbindung mit einem reduktionistischen Verständnis von institutionellem Rassismus als Problem einzelner Organisationen beschränkt sich die Diskussion auch oft auf die Entwicklung, Implementierung und Verbesserung einzelner Maßnahmen. Beide Probleme sind im Kontext der neuen *output*-orientierten Steuerungsregime, die seit den 1980er Jahren in den (ehemaligen) westlichen Wohlfahrtsstaaten die Sozial- und Bildungspolitik – und damit auch Antidiskriminierungspolitiken – rahmen, hoch aktuell (Stichworte: Autonomisierung, New Public Management, Marktöffnung).

Ein lehrreiches Beispiel für diese Tendenz sind die in Großbritannien nach dem Macpherson-Tribunal (s.o. unter 2.) von der Regierung ergriffenen Initiativen zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit und rassistischer Diskriminierung im Schulsystem. Nach der Veröffentlichung des Macpherson-Berichts hat die Regierung das Problem der institutionellen Diskriminierung offiziell anerkannt und auf die Agenda gesetzt. Zahlreiche der von der Kommission formulierten 70 weitreichenden Empfehlungen zur Verstärkung der Rechenschaftslegung, zur Verbesserung der Gleichstellungsgesetze und zur Überprüfung sämtlicher Vorkehrungen im öffentlichen Bereich (einschließlich aller sich direkt auf die Schule beziehenden Empfehlungen) wurden vom Innenministerium in einen Handlungsplan umgesetzt. Ziele der Antidiskriminierung wurden z.T. vorbildlich in das reguläre schulische Qualitätsmanagement (*school improvement*) integriert. Zu den zentralen Instrumenten zählen differenziertes ethnisches Monitoring der Schulleistungen auf allen Ebenen des Erziehungssystems, sowie die Vergabe spezieller Mittel an die Schulen für lokale Schulentwicklung unter Zielen der Gleichstellung benachteiligter ethnischer Gruppen.

Leider lässt diese für sich genommen innovative politische Strategie breitere strukturelle Rahmenbedingungen im Erziehungssystem, von denen ein wesentlicher Einfluss auf schulischen Handeln unter Gesichtspunkten der Gleichstellung zu erwarten ist, wie v.a. die hochgradig selektiven Schulstrukturen, die Markt- und Wettbewerbsmechanismen und die autoritären Top-Down-Systeme der Qualitätskontrolle, vollkommen unangetastet. Solche strukturellen Widersprüche sind aber als eine wichtige Ursache für die sich im Laufe des vergangenen

Jahrzehnts immer deutlicher abzeichnende Wirkungslosigkeit dieser Maßnahmen anzusehen (vgl. Tikly 2006). U.a. stellen sie die Akteure in der Praxis zwangsläufig vor Dilemmata, in denen die Nichtbeachtung oder Preisgabe demokratischer Bildungsziele angelegt ist (vgl. die unter 4. vorgestellte Studie von Gillborn & Youdell 2000; Gomolla 2005, 2005a).

(3) Ein System ohne Akteure?

Durchgehend problematisiert wird in der Literatur, dass unter dem Begriff des institutionellen Rassismus die Unterscheidungen zwischen Überzeugungen und Handlungen sowie zwischen Intentionalität und Nicht-Intentionalität verwischt würden (vgl. Williams 1985; Miles 1991; Wieviorka 1995). Für die Analyse der vielschichtigen Mechanismen von Diskriminierung in Institutionen wie für die Gestaltung realisierbarer und wirksamer Gegenmaßnahmen ist es jedoch keineswegs trivial, ob Diskriminierung aus Absicht oder Überzeugungen resultiert; als unbeabsichtigte Folge von Entscheidungen, bei denen Absichten und Überzeugung keine Rolle spielten, zustande kommt oder eine Folge von für selbstverständlich gehaltenen Prozessen darstellt (vgl. Miles 1991, S. 81ff.).

Durch diese konzeptionellen Uneindeutigkeiten, so Williams (1985), würden unter dem Label ‚institutioneller Rassismus‘ historisch-soziologische und (sozial)psychologische Erklärungen von Rassismus und Diskriminierung vermischt. Dabei wird – wie der britische Politikwissenschaftler Colin Wight (2003) am Beispiel des Macpherson-Reports herausarbeitet – auch unter dem Begriff des institutionellen Rassismus der erkenntnistheoretische Rahmen des methodologischen Individualismus nicht überwunden – die Ursachen der Diskriminierung werden weiterhin auf der Ebene individueller Einstellungsmuster und Entscheidungen gesucht.

Der französische Rassismustheoretiker Michel Wieviorka (1995) argumentiert, dass die Eigenart von institutioneller Diskriminierung gerade darin bestehe, dass Repräsentationen und Wahrnehmungen von ‚Anderen‘ nicht direkt und unmittelbar in Vorurteile und Entscheidungen übersetzt würden. Gerade weil es zu einem großen Ausmaß eine *Institutionalisierung* von Rassismus bzw. Diskriminierung gebe, funktioniere Diskriminierung auf einer Ebene, die nicht die gleiche sei wie die, auf der das Phänomen produziert werde. Zu untersuchen sei ein *Set von Praktiken*, die eine gewisse Autonomie und Eigendynamik erreicht haben. Dies sei aber eine Dynamik, die von widersprüchlichen Gefühlen und Interessen der einzelnen Akteure geformt sei, die aus der Geschichte resultieren und der Selbstreproduktion der Gesellschaft dienen (z.B. historisch gewachsene organisatorische Differenzierungen schulischer Bildungsgänge und etablierte Normen und Praktiken der Leistungsbeurteilung und Differenzierung von Schülergruppen). Dabei sind die Beziehungen zwischen diskriminierenden Einstellungsmustern und Absichten, Praktiken und Effekten (in Form von Ungleichheiten) komplex und vielschichtig. Sie können zwar theoretisch postuliert, letztendlich aber nur empirisch geklärt werden (vgl. Troyna/Williams 1986).

Im Hinblick auf die Dilemmata von intentionaler vs. nicht-intentionaler, sowie bewusster vs. nicht-bewusster Diskriminierung hebt Wieviorka (1995) des Weiteren hervor, dass die Lokalisierung von Diskriminierung auf institutioneller Ebene keineswegs bedeute, dass man pauschal jede Intentionalität ausschließen und jedes Bewusstsein über die Diskriminierung verneinen müsse. Im Gegenteil: Institutionelle Diskriminierung sei in der Praxis nie vollkommen

unsichtbar und maskiert für diejenigen, die davon profitieren. Die Idee eines institutionellen Rassismus, der vom Bewusstsein der Akteure abgespalten sei, führt Wieviorka zufolge zu unhaltbaren Paradoxien. In einem solchen Verständnis würde nicht nur die dominierende Gruppe als Ganzes des Rassismus beschuldigt. Die Thematisierung von institutionellem Rassismus könne auch leicht als Einladung an die Akteure missverstanden werden, sich von jeglicher Verantwortung frei zu sprechen.

Barry Troyna und Jenny Williams schlagen insbesondere in ihrem Buch „Racism, Education and the State“ (Troyna/Williams 1986, S. 55f.) eine Agenda zur theoretischen Klärung des Konzepts vor. Demnach muss die Beschäftigung mit Phänomenen der institutionellen Diskriminierung zumindest auf drei Punkten basieren:

- einer klaren theoretischen Ausformulierung der Beziehungen zwischen den (diskriminierenden) Institutionen,
- einem Verständnis der internen Operationen und Praktiken der Institutionen und
- einem Verständnis der Beziehung zwischen den Individuen, die Teil der Institution sind und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten.

An diese Überlegungen lässt sich anknüpfen, wenn es darum geht, das Konzept weiter zu operationalisieren und empirische Forschungen anschließen zu können.

3. Ein organisationsbezogenes Erklärungsmodell institutioneller Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem

Die oben aufgezeigten Probleme legen nahe, als allgemeinere analytische Kategorie den Begriff der ‚institutionellen Diskriminierung‘ – statt des institutionellen Rassismus – zu verwenden. Ersterer weist den Vorteil auf, dass nicht von vorneherein festgelegt wird, welche Differenzaspekte für das Zustandekommen von Diskriminierung eine Rolle spielen – dies ist empirisch zu klären (vgl. Bhavnani 2001). Damit bleibt die Analyse anschlussfähig für breitere Fragen der sozialen Ungleichheitsforschung und v.a. für intersektionelle Forschungsansätze, die an der Interaktion unterschiedlicher Differenzaspekte in Prozessen der Diskriminierung interessiert sind.⁹

Diskriminierung als Organisationsgeschehen

Um die am Zustandekommen und an der Aufrechterhaltung von Diskriminierung in Organisationen konkret beteiligten Strukturen und Verfahrensweisen präzise zu erfassen, schlägt Rodolpho Alvarez (1979) vor, institutionelle Diskriminierung ausschließlich mit Organisationsvariablen zu beschreiben und auf den Prozess der Belohnungsverteilung in Organisationen zu

⁹ Dabei muss der Begriff des institutionellen Rassismus nicht gänzlich aufgegeben werden. Dass dieser eine zentrale Problemursache darstellen kann, könnte durchaus das Ergebnis empirischer Analysen sein. In einem solchen Verständnis schlägt Miles (1991) vor, den Begriff des institutionellen Rassismus v.a. in zwei Fällen anzuwenden: „erstens in solchen, in denen Ausschließungspraxen aus einem rassistischen Diskurs entstanden sind und ihn daher voraussetzen, aber nicht mehr ausdrücklich mit ihm gerechtfertigt werden. Zweitens in Fällen, in denen ein explizit rassistischer Diskurs modifiziert wird, so dass der offen rassistische Inhalt eliminiert ist, andere Worte, aber die ursprüngliche Bedeutung transportieren.“ (Miles 2000, S. 27)

fokussieren (in der Schule v.a. Ressourcen und weitere Zugänge eröffnende Leistungsresultate und Abschlüsse):

„Institutional discrimination is a set of social processes through which organizational decision making, either implicitly or explicitly, results in a clearly identifiable population receiving fewer *psychic, social, or material reward per quantitative and/or qualitative unit of performance* than a clearly identifiable comparison population within the same organizational constraints.“ (Alvarez 1979, 2; Hervorhebung M.G.)

In Anlehnung an Alvarez (1979) müssen Untersuchungen institutioneller Diskriminierung – da diese nicht direkt zu beobachten ist – in zwei Schritten vorgehen:

Zunächst sind geeignete *statistische Indikatoren* zu entwickeln, die anzeigen, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen oder Leistungen erhalten als klar identifizierbare Vergleichsgruppen. Empirische Untersuchungen der Wirkungsweisen institutioneller Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem müssen zeigen können, dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen sind, sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können.

Angesichts der Schwierigkeiten bei der Interpretation statistischer Vergleichsmaße ist ein vorsichtiger Pragmatismus ratsam. In der Praxis können gemessene Unterschiede in der relativen Bildungsbeteiligung (Anteilswerte und Beteiligungsquoten von Gruppen in Schulformen), den Schulleistungen (Noten, Testergebnisse, Übergänge, Sitzbleiberquoten) oder den Bildungserfolgen (formale Abschlüsse) die Aufmerksamkeit auf Diskrepanzen lenken (vgl. Diefenbach 2007, S. 14ff.). Wo diese signifikant sind, ist es wahrscheinlich, dass die Gruppen mit den niedrigeren Werten nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Sie könnten zusätzlichen Barrieren ausgesetzt sein, die verhindern, dass sie ihr volles Potential entfalten können.¹⁰

An diesen Stellen sind eingehendere Untersuchungen erforderlich, die v.a. unter Anwendung qualitativer Verfahren der Frage nachgehen, *wie* die Unterschiede auf der Mikroebene der Organisationen in ihrem jeweiligen politischen und sozialen Umfeld zustande kommen und welche Bedingungen in den Organisationen und ihrem institutionellen Umfeld es möglich machen, dass Diskriminierung im organisationalen Handeln geschehen und aufrecht erhalten werden kann. Bezogen auf die Schule ist demnach sichtbar zu machen, wie in einem Kontext, in dem i.d.R. nur Leistungskriterien eine legitime Entscheidungsgrundlage darstellen, systematisch von askriptiven Merkmalen (der ethnischen und sozialen Herkunft oder des Geschlechts) Gebrauch gemacht wird; wie Prozesse, in denen bestimmte Gruppen weniger bekommen als das, was ihnen normativ zusteht, mit Sinn ausgestattet und legitimiert werden und welche *institutionelle* und *organisatorische* Faktoren – die vielleicht auf den ersten Blick mit Diskriminierung wenig zu tun haben – daran beteiligt sind, dass askriptive Merkmale entscheidungsrelevant werden und dennoch der Anschein der Legitimität und Fairness gewahrt bleibt:

„[...] the variable to be explained is *justifiability*; that is, on what basis can a particular distribution pattern be justified. [...] The central and exciting part of the analysis takes place in the identification and articulation of *antecedent and intervening variables* by which to characterize normatively the process as eventually justifiable or not.“ (Alvarez 1979, 7f.; Hervorhebung M.G.)

¹⁰ Für eine ausführliche Diskussion der Probleme quantitativer Analysen zur Ermittlung der Effekte institutioneller Diskriminierung s. Gomolla/Radtke (2009, S. 86ff.).

Alvarez macht dabei auf einen wichtigen Punkt aufmerksam: Die i.d.R. als illegitim geltende Verwendung askriptiver Merkmale der Klientinnen und Klienten kann für die Aufgabenerfüllung und die Bestandsinteressen der Organisationen ebenso funktional sein wie Leistungskriterien, die Ansprüche begründen. Denn Askriptionen erhöhen die Entscheidungsoptionen.¹¹ Um diese Dynamiken empirisch untersuchen und theoretisieren zu können, sind die Organisationen in ihrer historischen Gewordenheit zu begreifen und in ihrem jeweiligen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kräftefeld zu situieren.

Organisationales Handeln und gesellschaftlicher Kontext

Allokation qua Askription als gesamtgesellschaftlicher Mechanismus Machtarrangements innerhalb und außerhalb der Organisation voraussetze, die sich mit dieser Praxis in Übereinstimmung befinden (vgl. Alvarez 1979). Die Analyse institutioneller Diskriminierung gewinnt ihre Perspektive gerade aus der Annahme, dass Diskriminierung in Organisationen nicht gänzlich spontan entsteht und dass die Gelegenheiten für einzelne Organisationen, zu diskriminieren, nicht zufällig verteilt sind. Die ursächlichen Konstellationen können auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen – im lokalen, nationalen oder internationalen Kontext (vgl. Wight 2003, S. 173). Um solche strukturellen Konfigurationen, die dazu beitragen, dass Diskriminierung in Organisationen stattfinden und aufrechterhalten werden kann, zu identifizieren, ist v.a. nach dem Einfluss rechtlicher Vorgaben, politischer Prozesse, professioneller Normen und Wertorientierungen im sozio-kulturellen Kontext der Organisationen, die auf die alltägliche Praxis normierend einwirken, zu fragen (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2005). Die jeweilige Bedeutung dieser Faktoren für die Entstehung von Ungleichheit kann nur empirisch ermittelt werden.

Schule als organisierte Institution

Um sichtbar zu machen, wie die institutionellen Arrangements in Schulen und ihrem Umfeld – d.h. die organisatorischen Strukturen, Programme, expliziten und impliziten Regeln, Routinen und Praktiken – die soziale Konstruktion und Rekonstruktion von Differenzen im pädagogischen Alltag, v.a. in schulischen Allokations- und Selektionsentscheidungen als einem zentralen gesellschaftlichen Verteilungsprozess, (mit)hervorbringen und steuern, ist es erforderlich, vorliegende Diskriminierungskonzepte mit weiteren Theorien zu ergänzen, die das Verhältnis von Individuen, die Teil von Institutionen sind und den institutionellen Strukturen, in denen sie arbeiten und agieren, genauer fassen.

Zu diesem Zweck lassen sich theoretische Überlegungen zur Organisation der Schule heranziehen, die unter den Bezeichnungen ‚lose Kopplung‘, ‚verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie‘ und ‚Neo-Institutionalismus‘ bekannt sind. Diese stellen die im *scientific management* vermittelte Vorstellung, Organisationen seien technisch-rationale Instrumente, um organisatorische Aktivitäten effizient zu steuern, in Frage. Im Vordergrund stehen stattdessen

¹¹ Beispielsweise können bei der Neuaufnahme von Erstklässlerinnen und Erstklässlern in einer Grundschule das Interesse, eine bestimmte Zügigkeit zu erhalten, eine Vorbereitungsklasse mit der nötigen Schülerzahl zu füllen, Probleme zu delegieren oder zukünftige zeitraubende Konflikte mit Eltern zu vermeiden, Strategien der Ethnisierung Vorschub leisten. Diese sind für die Organisation funktional – diskriminierende Wirkungen für die betroffenen Kinder werden mit Verweis auf die begrenzten Kapazitäten und Möglichkeiten der Schule offenbar hingenommen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 161ff.).

Fragen, wie Entscheidungen in Organisationen durch die Eigenrationalität und die Mikropolitik in Organisationen hervorgebracht und begrenzt werden und welche Faktoren im Umfeld der Organisationen solche konkreten Prozesse beeinflussen (vgl. Meyer/Rowan 1977, 1978; Weick 1976; March 1990; Olsen 1991; Powell/DiMaggio 1991). Die normativen und inhaltlichen Handlungsprämissen der Akteure werden dazu zwar als unabdingbares Element organisatorischer Entscheidungsprozesse aufgefasst; im Vordergrund steht jedoch die Frage, wie die systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule das individuelle Verhalten von Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern oder Fachkräften in um die Schulen gelagerten Behörden u.a. Institutionen strukturiert und steuert (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2005).¹²

Im nächsten Abschnitt wird das Potential der Perspektive der institutionellen Diskriminierung für die Analyse schulischer Selektionsprozesse an zwei Untersuchungen illustriert. Beide Studien zeigen, dass Diskriminierung im Schulalltag mitnichten allein aus individuellen Einstellungsmustern und sozialen Interaktionen resultiert, sondern zu einem Großteil in den formalen Rahmenbedingungen des professionellen Handelns angelegt ist.

4. Konstruktion sozialer Differenz in schulischen Entscheidungspraktiken

In einer in den 1990er Jahren von der Verfasserin mit durchgeführten Studie (vgl. Gomolla/Radtke 2009¹³) wurden am Fallbeispiel der Stadt Bielefeld zentrale Bildungsübergänge von Kindern aus Einwandererfamilien im Grundschulbereich untersucht (Einschulung, Umschulung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte und Übertritt auf die weiterführende Schule). Schulstatistische Daten verwiesen auf gravierende Benachteiligungen von Kindern mit ausländischem Pass¹⁴ an den drei Übergangsschwellen (vgl. ebd., S. 125ff.). Mit Hilfe qualitativer Verfahren (v.a. Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Vertreterinnen und Vertretern der städtischen Schulbehörde) wurden die Entscheidungsprozesse in den Schulen untersucht.

Im Gesamtergebnis ließen sich eine Fülle von Mechanismen der direkten und indirekten Diskriminierung, eingebettet in den schulischen Routinen, rekonstruieren. Die Studie zeichnet nach, wie Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Lern- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, die Schullaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund von der Einschulung bis zum Verlassen der Schule prägten. Schulen machen in den allfälligen Prozessen der Differenzierung und Auslese unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes eines Kindes als Indikatoren für das

¹² Christian Imdorf hat diesen Erklärungsansatz in seinen Untersuchungen der Lehrlingsselektion in Schweizer Betrieben aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Imdorf 2008).

¹³ Erstmals veröffentlicht 2002.

¹⁴ Aufgrund der damals verfügbaren schulstatistischen Daten konnten nur die Staatsangehörigkeiten der Schülerpopulation erfasst werden. Auch die Merkmale Geschlecht und soziale Herkunft wurden aufgrund der Datenlage bei der Beschreibung der Schülerpopulation nicht systematisch kontrolliert. Im qualitativen Teil der Studie wurde die Relevanz dieser Merkmale und ihre Verbindung mit Aspekten der Nationalität, Sprache, Ethnizität und Religion in den Deutungshaushalten der Akteure aufgezeigt.

Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch. Kinder mit Migrationshintergrund wurden auf vielfältige Weise negativer beurteilt als ihrem Leistungsvermögen entsprach, vom Regelunterricht ausgegrenzt und in anforderungstiefere Bildungsgänge platziert. Diese Praktiken waren mit den strukturellen Rahmenbedingungen des schulischen Handelns – v.a. verfügbare Fördermöglichkeiten und das gegliederte Sekundarschulsystem – eng verzahnt.

Einige wenige Beispiele illustrieren, wie institutionelle Diskriminierung funktioniert:

- Bei der Einschulung wurden in Schulen ohne separate Förderklassen für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen entgegen der rechtlichen Bestimmungen auch ersatzweise vermehrt in den Schulkindergarten oder sogar in den Kindergarten zurückgestellt. Eine der interviewten Schulleiterinnen kommentierte diese Praxis mit der Aussage: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat.“ (ebd., S. 172).
- Separate, die Schulzeit verlängernde Fördermaßnahmen bei Schulbeginn konnten im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Abklärung möglicher weiterer Lernschwierigkeiten ein Sonderschulnahmeverfahren eingeleitet wurde – in den Worten eines Schulleiters: „Dass man sich bereits am Ende des ersten Schuljahres schon mal den Rat der Sonderschule holt, ob das Kind sonderschulbedürftig ist. Das ist besonders dann der Fall, wenn das Kind schon ein Jahr zu alt ist, also z.B. im Schulkindergarten gewesen ist.“ (ebd., S. 222). Generell wurden in den Interviews wie in ausgewerteten Sonderschulgutachten häufig der Sprachstand der Kinder und Annahmen über ihr sozio-kulturelles Herkunftsmilieu und ihre religiöse Orientierung („Rückzug in die Herkunftsgruppe“, „Koranschulbesuch“ und „islamischem Fundamentalismus“) als zentrale Argumente angeführt, um das Vorliegen einer schwerwiegenden Lernstörung und eine Umschulung zu begründen.
- Vor dem Hintergrund fehlender Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen wurde in der vierten Grundschulklasse selbst bei guten Noten vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. Kulturalisierende Annahmen im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern wurden ebenfalls als ausschlaggebendes Prognosekriterium für den künftigen Lernerfolg auf der Sekundarstufe angeführt („dass die Realschule für ausländische Eltern eine überschaubare Schulform ist“; ebd., S. 257). Entscheidungen für eine Sekundarschulform wurden auch strategisch umgangen, indem die Gesamtschule von vorneherein als *die* Schule für Kinder mit Migrationshintergrund erachtet wurde. Dabei wurde u.a. selten in Rechnung gestellt, dass zum Zeitpunkt der Studie die Gesamtschulen in der untersuchten Kommune aufgrund des großen Nachfrageüberhangs eine ‚Ausländerquote‘ in Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation anwandten oder versuchten, ihre Klientel gezielt in Mittelschichtbezirken zu rekrutieren.

Solche Prozesse resultieren oft aus der Verkettung von Einzelentscheidungen innerhalb einer Schule oder im Zusammenwirken unterschiedlicher Institutionen. Sie erklären sich aus dem Zusammenspiel von politischen Vorgaben, Merkmalen des lokalen Schulsystems, organisatorischen Handlungszwängen und etablierten Praktiken in einzelnen Schulen sowie einem pädagogischen Handlungswissen, das stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist.

Einen ähnlichen Erklärungsansatz verfolgt eine britische Studie, in welcher die Auswirkungen auf Chancengleichheit durch spezifische Bildungsreformen untersucht werden; Bildungsreformen, die gegenwärtig in vielen Ländern umgesetzt werden und in besonderer Weise markt- und output-orientiert sind. David Gillborn und Deborah Youdell (2000) gingen in einer zweijährigen ethnographischen Feldforschung in zwei Sekundarschulen der Frage nach, wie bei den in den 1990er Jahren insgesamt jährlich steigenden Leistungsergebnissen das Gefälle entlang der Trennlinien Gender, ethnische Herkunft und soziale Herkunft kontinuierlich anwachsen konnte. In ihrer Arbeit zeichnen sie detailliert nach, wie der Leistungswettbewerb die Schulen zwingt, ihr gesamtes Handeln an den für die öffentlichen Schulrankings relevanten Quoten der höheren Abschlussprüfungen am Ende der 11. Klasse (Grade A* bis C im General Certificate of Secondary Education, GCSE)¹⁵ zu orientieren. In den Schulen wurde eine regelrechte „A-to-C-economy“ identifiziert, die sich in einem Spektrum unterschiedlicher Strategien zur Selektion und damit verbundener *Rationierung* von Unterricht und Betreuung – nicht nach Bedürfnissen der Kinder, sondern nach Nutzenkalkülen der Schulen (!) – manifestierte:

- So wurde, um das ‚Begabungsprofil‘ zu verbessern, in einer Schule schlichtweg die Zahl von Schülerinnen und Schülern aus der Mittelschicht erhöht.
- Zur effizienten Identifikation von ‚Begabungen‘ wurden Tests privater Agenturen benutzt, deren Wirkungen unter Gesichtspunkten der Fairness in sprachlich-kulturell heterogenen Kontexten zweifelhaft waren.
- Auf der Grundlage solcher Testdaten wurden vermehrt Niveaurokurse (in einzelnen Fächern) und ‚fast tracks‘ für besonders Begabte eingerichtet. Besondere Lernbedürfnisse, einschließlich Unterricht in Englisch als zusätzlicher Sprache, galten als Defizite. Die Betroffenen fanden sich zumeist in den Gruppen, in denen schulischer Erfolg als unwahrscheinlich galt. Bei der Anmeldung zu den gestuften GCSE-Prüfungen war die Wahrscheinlichkeit für schwarze Jugendliche, nur für das unterste Niveau zugelassen zu werden, erheblich größer als für Weiße.¹⁶
- Am sichtbarsten wurde die Rationierung von Unterricht und Betreuung bei der Identifikation derjenigen, die mit gezielter Förderung in den Abschlussexamina in einzelnen Prüfungsfächern einen Sprung von einem niedrigen D-Abschluss zu einem C-Abschluss schaffen könnten. Eine solche ‚zweite Chance‘ erhielten tendenziell eher weiße, männliche Jugendliche aus der Mittelschicht. Zu den ‚hoffnungslosen Fällen‘ gehörten vor allem schwarze Kinder aus ökonomisch deprivierten Verhältnissen.

Die britische Studie macht die Verschärfung der sozialen Selektivität in marktförmig organisierten Bildungssystemen deutlich. In Verbindung mit den öffentlichen Schulrankings, auf deren Grundlage Eltern und Kinder ihre Schule auswählen, wurden rückschrittliche und wissenschaftlich unzureichend identifizierte Konzepte von ‚Begabung‘ bzw. ‚underachievement‘ als zentrale Problemursache identifiziert. Diese Konzepte von Begabung als einem festen, gene-

¹⁵ Das *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) wird regulär am Ende der Sekundarstufe I (11. Klasse) abgelegt und entscheidet über das Vorrücken in die Sekundarstufe II.

¹⁶ Die GCSE-Examina werden in vielen Schulen als *gestufte* Prüfungen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in gleichen Fächern unterschiedliche Aufgabenblätter, die nur bestimmte erreichbare Noten zulassen. Somit kommt der Entscheidung der Lehrpersonen, zu welchem Examen jemand zugelassen wird, eine wichtige Selektionsfunktion zu (vgl. Gillborn/Youdell 2000, 102ff.).

realisierbaren und messbaren Potential erwiesen sich anschlussfähig für verbreitete Stereotype von schwarzen Jugendlichen als angeblich weniger begabt, störend, etc.

5. Effekte von Diskriminierung auf den Lernerfolg

Der hohe Stellenwert, der der Auseinandersetzung mit Phänomenen der individuellen und institutionellen Diskriminierung im Kontext schulischer Erziehung und Bildung zukommt, wird durch eine Fülle neuerer sozial- und pädagogisch-psychologischer Studien unterstrichen, welche die Auswirkungen von Diskriminierung auf das schulische Lernen und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu erfassen suchen. Solche Forschungsarbeiten basieren zumeist auf Theorien über ‚*Stereotype Threat*‘ (Bedrohung durch Stereotype) und Erwartungseffekten oder sie stehen in der Tradition der in den USA, Großbritannien u.a. Ländern etablierten ‚*Tracking*‘-Forschung, die die Auswirkungen von Leistungsgruppierung und curriculärer Differenzierung auf den Bildungserfolg unterschiedlicher sozialer Gruppen untersucht. Im Folgenden werden in Anlehnung an umfassende Überblicksarbeiten der amerikanischen Sozialpsychologinnen Janet Schofield und Kira Alexander (2006, 2010), zentrale Forschungstendenzen zusammengefasst.

Stereotype Threat bezeichnet „Die Angst davor, dass die eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten.“ (Schofield 2006). Untersuchungen in vielen Ländern bestätigen, dass *Stereotype Threat* in Bezug auf den nationalen Hintergrund u.a. Attribute wie niedriger sozio-ökonomischer Status oder geringe Kenntnisse der Schulsprache wahrgenommen wird. Bedrohung durch negative Stereotype beeinträchtigt die Leistung in Situationen, in denen sie wahrgenommen wird, durch gesteigerte Ängste und den Abzug kognitiver Ressourcen für Gedanken oder die Unterdrückung von Gedanken, die sich um das Negativ-Stereotypisiert-Werden drehen. Sie produziert ferner eine Reihe von selbst-behindernden Verhaltensmustern, die erfolgreiches Lernen langfristig untergraben. Hierzu zählen v.a. mangelnde Bereitschaft, schwierigere Aufgaben anzugehen; verminderte Leistungserwartungen; das Schaffen von Entschuldigungen für antizipiertes Versagen, die nichts mit dem Stereotyp zu tun haben; die Attribution von Problemursachen auf Dinge, über die man keine Kontrolle hat, statt persönliche Verantwortung zu übernehmen – was dazu führt, dass wichtige Informationen, um Leistung zu verbessern, verloren gehen. Eine verbreitete Reaktion besteht auch im Versuch, das Selbstwertgefühl zu schützen, indem sich Betroffene vom bedrohlichen akademischen Bereich psychologisch distanzieren.

In Deutschland gibt es kaum Untersuchungen über die Angst vor Stereotypen von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus einkommensschwachen Familien in der Schule. Da *Stereotype Threat* auch bei kleinen Kindern festgestellt wird, ist insbesondere in Verbindung mit der frühen Selektion davon auszugehen, dass dieser Mechanismus auch im deutschen Sprachraum für die Erklärung von Bildungsungleichheit eine wichtige Rolle spielt.

Der Begriff ‚*Erwartungseffekt*‘ bezieht sich auf unterschiedliche Lehrererwartungen hinsichtlich des Leistungspotentials ihrer Schülerinnen und Schüler. Dabei verbessern diejenigen, an welche hohe Erwartungen herangetragen werden, ihre Leistungen und diejenigen, welche

niedrigen Erwartungen ausgesetzt sind, fallen ab. Viele Studien zeigen, dass Erwartungseffekte i.d.R. klein aber reliabel sind. Kinder mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, Migrations- oder Minoritätenhintergrund sind häufiger negativ betroffen (vgl. Jussim/Harber 2005). Als Verbindungsglied zwischen Lehrererwartungen und der akademischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern erweisen sich: 1. das sozio-emotionale Klima in Unterricht und Schulleben; 2. Formen des Feedback; 3. herausfordernder Input und Material; 4. Gelegenheiten für Schülerinnen und Schüler, dass sie auf Material reagieren können (z.B. durch Aufrufen oder Augenkontakt).

Ähnlich wie *Stereotype Threat* sind Erwartungseffekte als Ursache des Bildungsmisserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland kaum erforscht. Es ist aber anzunehmen, dass sie eine wichtige Rolle spielen, u.a. weil das Problem bewusst ist und Studien auf negative Stereotype über Bildungsinteressen und Potentiale bestimmter Gruppen verweisen. Auch gibt es nur wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Zudem erweisen sich Erwartungseffekte als besonders groß bei jüngeren Kindern, wenn Lehrkräften wenig Chancen haben, Kinder als Individuen kennenzulernen und wenn Kinder wenig verbal interagieren. Diese Tendenzen werden durch die frühe Selektion und die zentrale Rolle der Lehrerempfehlung für den Übergang in die Sekundarstufe verstärkt.

Sowohl in Untersuchungen zum *Stereotyp Threat* als auch in Studien von Erwartungseffekten gerät das breitere Lernsetting bestenfalls indirekt in den Blick. Demgegenüber fokussiert die in den USA, Großbritannien u.a. Ländern etablierte ‚*Tracking*‘-Forschung auf die Auswirkungen von Leistungsgruppierung und curriculärer Differenzierung auf den Bildungserfolg unterschiedlicher sozialer Gruppen. Der Begriff ‚Leistungsgruppierung‘ bezieht sich auf Praktiken der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Lernumgebungen, basierend auf Intelligenz, fachlichen Fähigkeiten, Noten, Testergebnissen, etc. ‚Curriculare Differenzierung‘ meint hingegen die Bereitstellung unterschiedlicher Lernangebote – von individualisierten Aufgaben im gemeinsamen Unterricht bis hin zu komplett unterschiedlichen Programmen in unterschiedlichen Schulformen.

Schofield und Alexander ziehen die Bilanz, dass differenzierte Schulsysteme und verwandte Formen der Leistungsdifferenzierung mit unterschiedlichen Lehrplänen zur Verstärkung von Bildungsdifferenzen zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern beitragen, indem die Entwicklung letzterer beeinträchtigt wird. Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und geringem sozio-ökonomischen Status vermehrt in den anforderungstieferen Bildungsgängen zu finden sind, trägt Leistungsgruppierung mit curriculärer Differenzierung wesentlich dazu bei, dass sich die Schere zwischen den Bildungserfolgen unterschiedlicher Gruppen weiter öffnet. Als Hauptfaktoren, die das Lernen in homogenen Gruppen leistungsschwächerer SchülerInnen beeinträchtigen, werden genannt: weniger anspruchsvolle Lerninhalte, weniger pädagogisch effektives Verhalten der Lehrgruppe und Peergruppen-Prozesse, die das Lernen negativ beeinflussen.

6. Schlussfolgerungen und Handlungsperspektiven

Unter der Fragestellung nach realisierbaren und wirksamen Strategien, um Diskriminierung im Schulalltag sichtbar zu machen und zu unterbinden, lassen sich aus den eher bildungssoziologisch ausgerichteten Studien über institutionelle Diskriminierung im Rahmen schulischer Allokations- und Selektionsentscheidungen und aus psychologischen Untersuchungen der Auswirkungen von Diskriminierung auf die akademische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einige gemeinsame Konsequenzen ableiten.

Studien zur institutionellen Diskriminierung machen ersichtlich, dass die Strategie der Förderung der ‚benachteiligten‘ Schülerinnen und Schüler durch kompensatorische Zusatzmaßnahmen, v.a. im Bereich der Sprachförderung, sowie die Sensibilisierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Fortbildung im Umgang mit Diversität, etwa durch Fortbildungen zur Verbesserung der pädagogischen Diagnosekompetenz, allein wenig ausrichten können. Denn das breitere institutionelle Setting, in dem Diskriminierung durchaus funktional sein kann, wird in dieser Herangehensweise weitgehend ausgeblendet.

Wenn schulische Organisationsstrukturen, Programme und Praktiken nicht konsequent auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem breiten Spektrum von sprachlichen Voraussetzungen und sozialen Identitäten und Lebenshintergründen ausgerichtet sind, wird Heterogenität im Berufsalltag von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften u.a. mit schulischer Bildung befassten Professionellen zwangsläufig als Verunsicherung erlebt. Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsstände von Heranwachsenden, die zu bearbeiten Aufgabe des pädagogischen Handelns in Unterricht und Schulleben sein sollten, werden dann als Störung und Beeinträchtigung der regulären Lehrarbeit wahrgenommen. Auf diese Weise entsteht eine Dynamik in den Organisationen, in der sprachliche und sozio-kulturelle Differenzen v.a. zur Rechtfertigung für schulisches Scheitern und Ausgrenzung genutzt werden. Wie v.a. die umfangreiche Literatur aus England belegt, werden solche Tendenzen in marktformig organisierten Bildungssystemen dramatisch verstärkt. Hier werden Kinder mit erwarteten Defiziten in der Unterrichtssprache oder Lernbeeinträchtigungen verstärkt als besonders kostenträchtige und daher unattraktive Gruppen wahrgenommen, die ein Maß an pädagogische Instabilität in den Unterricht, das die Homogenität der ‚effektiven Schule‘ bedroht.

Der sicherste Weg, die für die Lebensperspektiven Tausender junger Erwachsener, die Jahr für Jahr die Schule verlassen aber auch für die Gesellschaft als Ganzes, schwerwiegenden negativen Effekte von Diskriminierung im Schulalltag zu vermeiden, besteht zweifellos darin, die segregativen Schulstrukturen abzuschaffen und sie durch eine gemeinsame Schule für alle zu ersetzen. Wie die jüngsten politischen Debatten über die Abschaffung der Hauptschulen in Deutschland bestätigen, rufen solche Vorhaben gewöhnlich beträchtlichen politischen Protest, v.a. von Eltern, deren Kinder die höheren Bildungsgänge besuchen, auf den Plan.

Wenn solche Reformen in der gegenwärtigen politischen Situation nicht durchsetzbar sind, besteht eine vielversprechende Alternative, um einerseits die Dynamik der Benachteiligung und Ausgrenzung ‚anderer‘ Schülerinnen und Schüler beim Zugang zu und in Schulen zu durchbrechen und andererseits, da wo die Selektion schon stattgefunden hat – d.h. in Klassen mit niedrigen Leistungen und oder Schulen mit hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund und aus Familien mit geringen materiellen Ressourcen – die Lernentwicklung und

Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, darin, bewusst die Qualität der Curriculumsinhalte und der pädagogischen Praktiken zu verbessern.

Umfassende Strategien einer solchen Schul- und Unterrichtsentwicklung, die der migrationsbedingten Heterogenität auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen der Schulentwicklung Rechnung trägt, könnte – wenn sie konsequent genug betrieben wird – längerfristig dazu beitragen, die Spielräume für grundlegendere Strukturreformen zu erweitern. Bei einer solchen Schulentwicklung wären v.a. die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- *Kohärente politische Strategien:* Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Bildungsungleichheit in keinem politischen Handlungsfeld isoliert bekämpft werden kann. Initiativen sind auch auf integrationspolitischer Ebene, in der Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik und im Beschäftigungssystem unabdingbar.
- *Mainstreaming:* Damit die Schule ihren Beitrag leisten kann, müssen Maßnahmen in antidiskriminierender Absicht relevant sein. Sie dürfen nicht abgekoppelt sein von anderen Initiativen und Reformen, die die schulischen Strukturen und Routinen beeinflussen. Themen der sozialen Heterogenität und Gleichheitsziele müssen explizit in laufenden Reformvorhaben verankert und zum relevanten Prüfkriterium für die Qualität anderer Reformelemente werden, wie etwa die Autonomisierung der Schulen und die Einführung neuer Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement. Ein solcher Ansatz wird im Schweizer Kanton Zürich mit dem Programm ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘ verfolgt.
- *Komplexe Strategie einer partizipationsorientierten Organisationsentwicklung:* Generell müssen Handlungsansätze, um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu identifizieren, abzustellen und zu vermeiden, eine zweifache Stoßrichtung aufweisen: In Verbindung mit einer besseren *Adaption* der Einrichtungen und ihrer Angebote und Arbeitsweisen an veränderte Bildungserfordernisse ist eine Steigerung der *Problemlöse- und Lernfähigkeit* der Organisationen in Bezug auf Aspekte der Heterogenität und Gleichheit anzustreben. Individuen und Organisationen sind darin zu unterstützen, ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen und Veränderungen zu initiieren. Eine solche Arbeit erfordert längerfristige Perspektiven, externe Vorgaben, Richtlinien und Überprüfungsverfahren, den Einbezug externer Fachleute und die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteuren in den Organisationen und aus ihrem Umfeld. Die Umsetzung einer solchen Schulentwicklung setzt dialogische und konflikt- und partizipationsorientierte Arbeitsweisen voraus.

Literatur:

- Alvarez, R. (1979). Institutional Discrimination in Organizations and their Environments. In: Alvarez, R., Lutterman, K.G. and Associates (1979). *Discrimination in Organizations*. San Francisco et al.: Jossey-Bass Publishers. S. 2-49.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2009). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (4. Aufl.)

- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52/3, S. 450-474.
- Bhavnani, R. (2001). *Rethinking Interventions in Racism*. Commission for Racial Equality. Stoke-on-Trent: Trendham Books.
- Bielefeldt, H. (2005). *Diskriminierungsschutz als menschenrechtliche Verpflichtung*. Berlin; Deutsches Institut für Menschenrechte. Im Internet abrufbar unter: http://www.aric.de/fileadmin/users/aric/PDF/Antidiskriminierungsgesetzinst_menschenrechte_stellungnahme_lesung.pdf
- Blauner, R. (1970). *Racial Oppression in America*. New York: Harper and Row.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2004). *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium der Justiz (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>
- Carmichael, S. & Hamilton, C.V. (1967). *Black Power. The Politics of Liberation in America*. London: Penguin.
- Campbell, C. (Hrsg.) (2002). *Developing inclusive schooling. Perspectives, policies and practices*. Institute of Education; University of London.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Esser, H./Friedrichs, J. (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127-146.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism*. London: Sage.
- European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). *General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.coe.int/ecri>
- Europäische Union (EU) (2000a). *Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
- Europäische Union (EU) (2000b). *Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf*. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000.
- Feagin, J.R. & Feagin, C.B. (1986): *Discrimination American Style - Institutional Racism and Sexism*. Malabar: R.E. Krieger Publishing Company.
- Gillborn, D. (2002). *Education and institutional discrimination*. Based on an Inaugural Professorial Lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 13 March 2002. Institute of Education; University of London.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education. Coincidence or Conspiracy*. London: Routledge.
- Gillborn, D./Youdell, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2005a). *Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien – internationale Erfahrungen*. In: M. Krüger-Potratz (Hrsg.): *iks-QuerFormat*, H. 9. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Universität Münster. Im Internet abrufbar unter: http://www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/Publikation/iks_querformat/IKS_Querpdf/gomolla2005iksQuer9.pdf
- Gomolla, M. (2009). Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.). *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 41-60.
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Aufl.
- Hall, S. (2001). Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: K. Schönwälder & I. Sturm-Martin (Hrsg.): *Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin: Philo. S. 154-168.
- Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53/3, S. 299-313.
- Henriques, J. (1984). Social psychology and the politics of racism. In: J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Hrsg.): *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen, S. 60-89.
- Hormel, U. (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2008). Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für die Kommunen. In: M. Bommers & M. Krüger-Potratz (Hrsg.): *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Jones, J.M. (1972). *Prejudice and Racism*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing.
- Knowles, L.L. & Prewitt, K. (1969). *Institutional Racism in America*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kommann, R. (2003). *Migrantenkinder in der Sonderschule – Sonderfälle?* Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags gehalten auf der Tagung „Migrantenkinder in Nordrhein-Westfalen – sozialer Aufstieg oder Verelendung?“ am 02.12.2003 in Wuppertal/Barmen. Im Internet abrufbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/kommann/veroeffentlichungen/2.pdf>
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58/1, S. 79-97.
- Kristen, C. (2006a). *Ethnische Diskriminierung in der Schule: theoretische Positionen und empirische Ergebnisse*. AKI. WZB discussion paper SP IV 2005-601.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6/1, S. 126-139.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- March, J.G. (1990). Entscheidung und Organisation: kritische und konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.
- Macpherson Of Cluny (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*. Im Internet abrufbar unter: www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm
- Marlow, A. & Loveday, B. (Hrsg.) (2000). *After Macpherson. Policing after the Stephen Lawrence Inquiry*. Dorset: Russel House Publishing Ltd.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83/2, S. 340-363.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1978). The Structure of Educational Organizations. In: M.W. Meyer and Associates: *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass., S. 78-109.
- Miles, J. (1991). *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Miles, J. (2000). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: N. Räthzel (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument Verlag, S. 17-33.
- Müller-Benedict, V. (2008). Strukturveränderungen oder Fördermaßnahmen. Analyse einer unpopulären politischen Alternative mit Hilfe einer Simulationsstudie. In: *Die Deutsche Schule*, 100/4, 412-424.
- Olsen, J.P. (1991). Political Science and Organization Theory. Parallel Agendas but Mutual Disregard. In: R.M. Czada & A. Windhoff-Héritier (Hrsg.): *Political Choice: institutions, rules, and the limits of rationality*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, S. 87-119.
- Omi, M./Winant, H. (1994). *Racial Formation in the United States. From the 1960s to the 1990s*. New York; London: Routledge.
- Powell, W. & DiMaggio, P.J. (Hrsg.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: K.J. Bade & M. Bommers (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung*.

- Grundfragen und Problembereiche*. IMIS-Beiträge 23. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, S. 143-178.
- Rizvi, F. (1993). Critical Introduction: Researching Racism and Education. In: B. Troyna: *Racism and Education*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press 1993, 1-17.
- Rommelspacher, B. (1997). Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: P. Mecheril & T. Teo (Hrsg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 153-172.
- Scherr, A. (2008). *Diskriminierung – eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft?* Unveröffentlichtes Manuskript. Im Internet abrufbar unter: <http://home.ph-freiburg.de/scherrfr/Diskriminierung.pdf>
- Schiek, D. (Hrsg.) (2007). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive*. Sellier: European Law Publishers.
- Schofield, J. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schofield, J. & Alexander, K.: Die Überwindung von Hindernissen für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. (in Vorbereitung)
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Im Internet abrufbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Terkessidis, M. (1998). *Psychologie des Rassismus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Buckingham: Open University.
- Troyna, B. & Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State*. Beckenham: Croom Helm.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- von Olberg, H.-J. (2006). Anspruch und Wirklichkeit lokaler Schulentwicklung: das Beispiel Münster. In: M. Gomolla (in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster) (Hrsg.): *Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele*. ZfL-Text Nr. 16. Münster; Zentrum für Lehrerbildung, S. 71-83.
- Wellman, D.T. (1977). *Portraits of White Racism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. London: Sage Publications Ltd.
- Wight, C. (2003). The Agent-Structure Problem and Institutional Racism. In: *Political Studies*, 51, S. 706-721.
- Williams, J. (1985). Redefining Institutional Racism. In: *Ethnic and Racial Studies*, 8/3, S. 323-348.