

**Stellungnahme im Rahmen der Enquete-Kommission
"Ursachen und Formen von Rassismus und Diskriminierungen in Thüringen sowie ihre Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben und die freiheitliche Demokratie"
des Thüringer Landtages am 22.11.2017**

zu Punkt A) 2 des Antrags der Fraktionen CDU, DIE LINKE, SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (Vorlage 6/2952): „Analyse der politischen Entwicklung und Kultur in Thüringen anhand vorliegender wissenschaftlicher Untersuchungen unter Einbeziehung der Länder- und NGO-Berichte zur Einhaltung der vertraglichen Verpflichtungen Deutschlands zu Antirassismus und Diskriminierung der internationalen Antirassismuskommissionen (CERD, ECRI)“

1. Einleitung

Im Zuge der Aufarbeitung der gesellschaftlichen Ursachen und Kontexte des NSU-Komplexes¹ durch die Untersuchungsausschüsse der Bundesregierung und mehrerer Länderregierungen werden auch Versäumnisse bzw. Erfordernisse und Aufgabenstellungen im Bildungsbereich in den Blick gerückt. Neben der Forderung von spezifischen Aus- und Fortbildungsangeboten zu den Themenbereichen Rechtsextremismus und Rassismus für Polizist_innen, Richter_innen, Staatsanwält_innen, Justizangestellte und dem Personal in den Verfassungsschutzämtern werden Maßnahmen zur Stärkung zivilgesellschaftlichen Engagements gegen Rassismus und Rechtsextremismus und zu einer kontinuierlichen Demokratieförderung empfohlen (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 865 ff.; Deutscher Bundestag 2017, S. 1162). Im Abschlussbericht des ersten Thüringer Untersuchungsausschusses wird die frühe Radikalisierung der dem NSU bisher zugerechneten Akteur_innen aufgezeigt. Der Alltagskultur vor Ort wird für das Erstarken des Rechtsextremismus eine zentrale Rolle beigemessen. Problematisiert werden vor allem die „leeren Institutionen“ (z. B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Familien- und Jugendhilfe), „die verharmlosend mit der Gefahrenlage umgegangen seien“ und der „hohe[n] Gewaltbereitschaft, d[em] Agieren organisierter rechtsextremer Strukturen und rechter Jugendkulturen, ‚Alltagsrassismus‘ und fremdenfeindliche[n] Einstellungen in der Mitte der Thüringer Gesellschaft“ (Thüringer Landtag 2014, S. 149 f.) nichts entgegengesetzt hätten. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche wird insbesondere die Stärkung der politischen Bildungsarbeit in Schulen und außerschulischen Einrichtungen gefordert (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 865 ff.; Deutscher Bundestag 2017, S. 1162).

Bezogen auf die Schule, um die es in dieser Stellungnahme in erster Linie gehen soll, stellt sich in Anbetracht dieser Empfehlungen allerdings die Frage, warum die NSU-Untersuchungsausschüsse des Bundestages lediglich die Ausweitung der Finanzierung von Projekten für politische Bildungsarbeit fordern, d. h. in erster Linie die *nonformale* politische Bildung² in Schulen stärken wollen. Unerwähnt

¹ Der Begriff ‚NSU-Komplex‘ bezieht sich auf die im November 2011 enttarnete Terrorgruppe ‚Nationalsozialistischer Untergrund‘ und die ihr zur Last gelegten Gewaltverbrechen sowie deren fehlgeschlagene Aufklärung durch die deutschen Strafverfolgungsbehörden. Von einem Komplex war bald die Rede, weil davon ausgegangen wird, dass es sich um ein erheblich größeres Netzwerk handelt als das Trio Böhnhardt, Mundlos und Zschäpe. Auch markiert der Begriff die aufgedeckte Verstrickung der Geheimdienste über das V-Leute-System mit der neonazistischen Szene sowie die Erkenntnis, dass institutioneller Rassismus auf Seiten der staatlichen Behörden eine wesentliche Ursache für die fehlgeschlagenen Ermittlungen darstellte, wobei die Opfer und ihre Angehörigen selbst jahrelang verdächtigt, überwacht und kriminalisiert wurden (vgl. Gomolla/Kollender/Menk i.E.).

² *Formale* politische Bildung findet i.d.R. in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen statt (z. B. im Schulunterricht) und ist durch die dort verbindlichen Regeln und Ziele (z. B. Zertifizierung) gerahmt. Ebenfalls intentional gestaltete Angebote *nonformaler* Bildung basieren dagegen auf Prinzipien der Freiwilligkeit und Offenheit (vgl. Heinrich 2015, S. 68 f.).

bleibt dagegen die Aufgabe einer dauerhaften Verankerung der Auseinandersetzung mit Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und anderen Formen der gesellschaftlichen Diskriminierung in der *formalen* politischen Bildung (vgl. in kritischer Perspektive Heinrich 2015). Damit zusammenhängend werden auch die Probleme der ungleichen Teilhabe an schulischer Bildung entlang der Trennlinien einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte – oft in Verbindung mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, dem Geschlecht oder von ‚Behinderungen‘ – außer Acht gelassen, die wie zu zeigen ist, durch Organisationsstrukturen, institutionalisierte Wissensordnungen und Routinen im Schulsystem selbst mithergestellt und verfestigt werden (vgl. 2). In den Empfehlungen der NSU-Untersuchungsausschüsse des Bundestages wird Sensibilisierung für Rassismus und Rechtsextremisprävention durch schulische politische Bildung nicht mit Politiken der Antidiskriminierung und Inklusion zusammengedacht, wie sie in zahlreichen in Deutschland verbindlichen Menschenrechtsabkommen³ und politischen Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (vgl. Jenessen et al. 2013; Lüders/Schlenzka 2016), des Deutschen Instituts für Menschenrechte (vgl. Niendorf/Reitz 2016) und der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2013, 2017) gefordert und konzipiert werden. Diese fordern umfassende Innovationsstrategien in Schulen, bei der die Aufgabenfelder der politischen Bildung und Demokratieerziehung mit Handlungsansätzen gegen Bildungsungleichheit und struktureller bzw. institutioneller Diskriminierung systematisch verbunden werden.

Eine vergleichbare Zäsur wie sie 1999 in Großbritannien vollzogen wurde, nachdem der Abschlussbericht der unabhängigen Kommission zur Untersuchung der fehlgeschlagenen polizeilichen Aufklärung der Ermordung des ‚schwarzen‘ College-Schülers Stephen Lawrence vorgelegt worden war (vgl. Macpherson of Cluny 1999)⁴, ist bei der Aufarbeitung des NSU in Deutschland bisher nicht auszumachen. In dem in Großbritannien durchgeführten fast 70-tägigen Tribunal wurde institutioneller Rassismus – verstanden als das „kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft⁵ eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten“ – auf allen Hierarchiestufen des Polizeiapparats sowie in zahlreichen anderen politischen und administrativen Handlungsfeldern detailliert zur Sprache gebracht und als Ursache für das Versagen der Polizei bestimmt (Macpherson of Cluny 1999, 6.34; eigene Übersetzung). In den Untersuchungen und den formulierten Schlussfolgerungen wurde auch institutionellem Rassismus im schulischen Bereich eine hohe Aufmerksamkeit zuteil.⁶ Die britische Regierung verabschiedete für das Schulsystem eine

³ Folgende UN-Menschenrechtsverträge, welche das Recht auf Bildung beziehungsweise den Schutz vor Diskriminierung im Kontext schulischer Bildung betreffen, sind in Deutschland verbindlich: der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt; seit 1976), die Kinderrechtskonvention (seit 1992), die Behindertenrechtskonvention (seit 2009), die Antirassismuskonvention (seit 1969) und die Frauenrechtskonvention (seit 1985); ebenso ist die Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats verbindlich (vgl. Niendorf/Reitz 2016, S. 15 ff.; Homepage des Deutschen Instituts für Menschenrechte unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/).

⁴ Die Polizei lehnte es ab, den sich im April 1993 ereignenden Mordfall als rassistische Gewalttat einzuordnen und verschleppte die Aufklärung bis zur Einstellung des Verfahrens. Eine im Juli 1997 begonnene zweite offizielle Untersuchung, in deren Verlauf die gesamte polizeiliche Version der Ereignisse zusammenbrach, kam zu dem Ergebnis, dass die Bearbeitung des Falls durch die *Metropolitan Police* „beeinträchtigt war durch eine Kombination von beruflicher Inkompetenz, institutionellem Rassismus und mangelnder Führung durch leitende Beamte“ (ebd., 46.1).

⁵ Diese Aufzählung von Diskriminierungsanlässen ist in ihrem Kontext zu verstehen. Das in diesem Text zugrunde gelegte Verständnis von Diskriminierung schließt weitere Dimensionen ein (vgl. Abschnitt 2).

⁶ Folgende Empfehlungen beziehen sich direkt auf das Erziehungssystem: 1.) Ergänzungen des Nationalen Curriculums im Hinblick auf die Wertschätzung der Diversität, zur Prävention von Rassismus und um allgemein der gesellschaftlichen Verschiedenheit und Vielfalt besser zu entsprechen; 2.) die Pflicht von lokalen Erziehungsbehörden und Schulbeiräten, Strategien zu entwickeln, um Rassismus in Schulen zu verhindern und zu bekämpfen; 3.) Inspektionen zur Kontrolle der Implementierung dieser Strategien und 4.) der Appell an *Communities* und

umfassende Strategie gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung. Zentrale Elemente bilden die Verankerung des Unterrichtsfaches *Citizenship Education* sowie umfassende Handlungsprogramme, um Rassismus in allen Erscheinungsformen, einschließlich Phänomenen der Bildungsgleichheit und der schwer sichtbar zu machenden Effekte und Mechanismen von institutionellem Rassismus auf allen Gestaltungsebenen der Schulentwicklung entgegenzuwirken (vgl. Home Office 1999; zsf. z. B. Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2005; Tikly 2006).

In dieser Stellungnahme möchte ich den Kerngedanken untermauern, dass die Schule immer auf zwei Ebenen mit Rassismus und Diskriminierung zu tun hat – auf der curricularen Ebene und i.S. einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung. Der Text gliedert sich in vier Punkte: Im zweiten Abschnitt werden in aller Kürze verschiedene Definitionen von (rassistischer) Diskriminierung voneinander abgegrenzt. Theoretische Konzepte und der empirische Forschungsstand zu den Erscheinungsformen von institutioneller Diskriminierung bzw. institutionellem Rassismus im schulischen Bereich werden dabei besonders akzentuiert. Vor diesem Hintergrund werden im dritten Abschnitt Perspektiven für die politische Bildung im Kontext des NSU skizziert bevor im vierten Abschnitt das bisher erst wenig ausgeschöpfte innovative Potential von gesamtschulischen Handlungsansätzen gegen Rassismus und Diskriminierung in den Blick gerückt wird.

2. Begriffliche und empirische Konzeptualisierungen von Diskriminierung

Als *soziale Diskriminierung* werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung gegen Angehörige bestimmter Gruppen beziehungsweise Gruppen bezeichnet, wodurch für dominante Gruppen Privilegien beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten in der Gestaltung von Lebensbedingungen geschaffen oder erhalten werden. Diskriminierende Wirkungen entstehen „einerseits durch die Verweigerung eines Rechtes, einer Dienstleistung oder einer Sache (wie beispielsweise eines gleichwertigen Bildungsangebotes oder einer gerechten Leistungsbemessung – d. Verf.) und andererseits durch das Bestreiten des gleichen Wertes der diskriminierenden Person“ (Erben 2009, S. 38; zit. n. Jenessen/Kastirke/Kotthaus 2013, S. 18). Zum Anlass von Diskriminierung können vielfältige Merkmale und Lebensumstände werden.⁷ Vor allem Angehörige marginalisierter Gruppen tragen durch ihre Proteste gegen Ungleichbehandlungen und ihr Eintreten für die (konsequentere) Verwirklichung von Gleichheitsansprüchen dazu bei, dass neue Sensibilitäten für Diskriminierung entstehen, die es politisch zu adressieren gilt (vgl. Bielefeldt 2010).

Im politischen Diskurs, in den Medien oder im Schulunterricht werden hauptsächlich die *direktesten* und *offensichtlichsten* Erscheinungsformen von Diskriminierung thematisiert, vor allem manifeste rassistisch und rechtsextremistisch motivierte Gewalthandlungen. Ebenso werden vielfach Einstellungsuntersuchungen rezipiert. Um Ausmaß, Erscheinungsformen und die Ursachen gesellschaftlicher Diskriminierung erfassen zu können – auch als Grundlage für wirksame Gegenmaßnahmen – ist jedoch eine sozialwissenschaftliche Diskriminierungsforschung erforderlich, die sich „nicht auf eine handlungstheoretische oder gruppenbezogene Analyse diskriminierender Einstellungen und Handlungen beschränkt, sondern auch gesellschaftsstrukturelle (ökonomische, politische, rechtliche), kulturelle

Gemeinden, Initiativen zur Förderung der kulturellen Vielfalt und zur Bekämpfung von Rassismus zu ergreifen (vgl. Macpherson of Cluny 1999).

⁷ Im AGG werden „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse (sic!) oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (AGG, §1) geahndet.

(Diskurse und Ideologien), institutionelle sowie organisatorische Bedingungen und Formen von Diskriminierung in den Blick nimmt.“ (Hormel/Scherr 2010, S. 11) Die folgenden Abgrenzungen zwischen individueller, interaktionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung sind analytische Unterscheidungen, um die Motive, involvierten Strukturen und Praktiken wie Folgen von Diskriminierung präzise beschreiben und theoretisch erklären zu können. Diese Varianten von Diskriminierung kommen in ‚Reinform‘ jedoch kaum vor (vgl. Dovidio et al. 2010).

Individuelle und interaktionale Diskriminierung

Unter dem Begriff der *individuellen Diskriminierung* werden die Rolle von Individuen und zwischenmenschlichen Interaktionen bei der Entstehung oder Aufrechterhaltung von Diskriminierung beleuchtet. In der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Verständnis von Diskriminierung als Bestandteil oder Resultat von *Vorurteilen* (vgl. Allport 1954) auf *benachteiligende Handlungen* verschoben. Studien zeigen, dass Vorurteile nicht immer zu diskriminierenden Handlungen führen und Diskriminierung nicht in jedem Fall aus Vorurteilen resultiert; Diskriminierung kann auch Vorurteile verursachen beziehungsweise Vorurteile und Diskriminierungen sich wechselseitig verstärken. In den USA machen seit den 1970er Jahren Experimentalstudien und Analysen sozialer Krisensituationen⁸ neben offenen und intentionalen diskriminierenden Handlungen auch den Stellenwert von eher indirekten, unbeabsichtigten und oft unbewussten Ausdrucksformen individueller Diskriminierung sichtbar. Diese kommen zumeist als Versagen zu helfen oder zu intervenieren zustande und gehen mit mangelnder Empathie einher: „discrimination will occur in situations in which normative structure is weak, when the guidelines for appropriate behavior are vague, or when the basis for judgement is ambiguous or confusing.“ (Henkel et al. 2006, S. 103) Dieser an modernisierte Verhältnisse – in denen Rassismus auf einer offiziellen Ebene sozial geächtet wird und auch rechtlich sanktioniert werden kann – angepasste ‚aversive Rassismus‘ liegt v.a. in sozialer Distanz begründet. Vielen Untersuchungen zufolge ist er in akademisch gebildeten, liberal eingestellten weißen amerikanischen Bevölkerungsschichten weit verbreitet: „Aversive racists [...] sympathize with victims of past injustice, support the principle of racial equality, and regard themselves as nonprejudiced, but, at the same time, possess negative feelings and beliefs about Blacks, which may be unconscious.“ (ebd., S. 102)

Die soziale *Herstellung* von Gruppen im Zuge rassistischer oder ethnozentristischer Unterscheidungspraktiken bildet den Bezugspunkt qualitativer ethnographischer Studien, die in der deutschsprachigen mit Migration, Rassismus und Bildung befassten Forschung einflussreich sind. Ausgehend von interaktions-, subjektivierungs- oder biographietheoretischen Ansätzen werden hier die symbolischen Grenzbeziehungen und die *Konstruktion von Zugehörigkeiten und Ausschluss* in den Blick gerückt (vgl. zsf. Meceril/Rose 2012). Dieser Strang der Forschung lässt sich unter den Begriff der *interaktionalen Diskriminierung* fassen. Hier werden Mehrheiten-Minderheiten-Verhältnisse nicht als objektive soziale Verhältnisse gesetzt sondern als permanent in Formierung befindliche, in Interaktionen aktualisierte dy-

⁸ Ein instruktives Beispiel ist die von Kristin E. Henkel, John F. Dovidio und Samuel L. Gaertner (2006) vorgelegte Analyse der fehlgeschlagenen Sicherheitsvorkehrungen und Hilfsmaßnahmen durch staatliche Behörden nach dem Hurricane Katrina in New Orleans im Sommer 2005, denen v.a. die ‚schwarze‘ Bevölkerung zum Opfer fiel. Die Autor_innen führen die Vulnerabilität ‚schwarzer‘ Bevölkerungsgruppen für die Flutkatastrophe, einschließlich ihres Misstrauens gegenüber den Behörden auf eine Gemengelage aus historischer Diskriminierung, institutionellem und aversivem Rassismus zurück: „In summary, the events in New Orleans related to Hurricane Katrina and its aftermath illustrate the importance of understanding how historical race relations and subtle and institutional racial bias can significantly influence what types of efforts and policies can be effective for providing people the assistance they need.“ (Henkel et al., S. 118)

namische Beziehungen analysiert. Das Forschungsinteresse gilt den „auf die Vergewisserung der sozialen Zugehörigkeit zielende und in Interaktionsprozessen reformulierten Selbst- und Fremdverortungen imaginärer Gruppen im gesellschaftlichen Kontext“ (Hormel 2007, S. 248). Im Unterschied zur Vorurteilsforschung fragen interaktions-, subjektivierungs- oder biografiethoretisch gerahmte Arbeiten vor allem nach den *sozialen Voraussetzungen* für gruppenbezogene Klassifikationsprozesse als Moment einer homogenisierenden Abgrenzungs- und Zuordnungspraxis.

Institutionelle Diskriminierung

Im Begriff der institutionellen Diskriminierung verbinden sich zwei unterschiedliche Aspekte der Institutionalisierung von Ungleichheit: (1.) geht es um den dauerhaften und systematischen Charakter relativer Benachteiligungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, etwa niedrigere Beteiligungsquoten von Angehörigen bestimmter Gruppen im Bildungssystem – als „regelmäßige und typische, nicht im Einzelfall begründete und statistisch erwartbare Sachverhalte“ (Hasse/Schmidt 2012, S. 885); (2.) geht es darum, zu zeigen, „dass und wie diese durch Institutionen hervorgebracht werden.“ (Ebd., S. 886) Institutionelle Diskriminierung wird auf der Ebene von *Organisationen* und der darin tätigen *Professionen* verortet. Der Blick richtet sich auf das Diskriminierungspotenzial von Organisationen, „weil die Umsetzung formaler Regelungen Spielräume für nicht in der Sache begründete Ungleichbehandlungen eröffnet.“ (Ebd.) Sichtbar zu machen ist, wie „soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata, die ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Sprach- und Kommunikationssysteme sind“ (z. B. Normalitätsvorstellungen, Stereotype), im *organisationalen Handeln* etwa von Schulen (z. B. in Schullaufbahneempfehlungen) aufgegriffen und relevant werden und wie dadurch „eine Regelhaftigkeit des Denkens und Handelns mit benachteiligender Wirkung“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 266) für Angehörige marginalisierter Gruppen hervorgebracht wird. Wichtig ist, dass institutionelle Diskriminierung keine Vorurteile oder Diskriminierungsabsichten der Beteiligten voraussetzt und sich nicht als Summe diskriminierender Einstellungen und Handlungen vorurteilsbehafteter Individuen erklären lässt. Ihre Ursachen werden im Zusammenwirken von *rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, organisatorischen Strukturen, Programmen, Normen, Regeln und Routinen* sowie *kollektiven Wissensrepertoires*, die zur Begründung von Entscheidungen zur Verfügung stehen, gesucht (vgl. auch Gomolla 2017a). Zuerst sind geeignete *statistische Indikatoren* zu entwickeln, die anzeigen, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen (z. B. Beteiligungsquoten an verschiedenen Schulformen, Schulleistungen, realisierte Übergänge und Abschlüsse) oder Leistungen (z. B. eine qualitativ hochwertige Lernumgebung, gerechte Beurteilungen) erhalten als klar identifizierbare Vergleichsgruppen. Solche Daten lassen sich in einer vorsichtig-pragmatischen Lesart als Hinweise auf Diskriminierung interpretieren. Hier sind eingehendere, vor allem qualitative Untersuchungen anzuschließen, um zu klären, *wie* die Unterschiede ggf. auf der Mikro- und Mesoebene der Organisationen zustande kommen und welche Faktoren in den Organisationen und ihrem politisch-institutionellen wie sozialen Umfeld (Makroebene) ermöglichen, dass Diskriminierung geschehen und aufrecht erhalten werden kann (vgl. Alvarez 1979; Gomolla/Radtke 2009, S. 83 ff.). Wichtig ist, dass Diskriminierung in Organisationen (z. B. in Entscheidungen über die Aufnahme, Zurückstellung oder Platzierung von Kindern auf weiterführenden Bildungsgängen) für deren eigene Aufgabenerfüllung und die Bestandsinteressen ebenso funktional sein kann wie Leistungskriterien, die Ansprüche begründen – denn Askriptionen erhöhen die Entscheidungsoptionen (z. B. um Problemfälle zu delegieren). Der Rückgriff auf askriptive Merkmale in organisationalen Entscheidungen setzt allerdings *Machtarrangements* in den Organisationen und ihrem sozialen Umfeld voraus. Wie John F. Dovidio et al. ausführen:

“Indeed, people often do not recognize the existence of institutional discrimination because laws (typically assumed to be right and moral) and long-standing or ritualized practices seem ,normal‘. Furthermore ideologies – whether explicitly prejudicial or obscuring prejudice (e.g., by suggesting that if discriminatory effects are unintended, there is no ,problem‘) – justify the ,way things are done‘. The media and public discourse also often direct attention away from potential institutional biases.” (2010, S. 10 f.)

In der Forschung und ähnlich in Antidiskriminierungsgesetzen werden zwei idealtypische Varianten institutioneller Diskriminierung voneinander abgegrenzt (Feagin/Feagin 1986/1978): *Direkte institutionelle Diskriminierung* resultiert aus regelmäßig stattfindenden intentionalen Handlungen in Organisationen. Diese können durch *Gesetze und Vorschriften* legitimiert sein (z. B. die Ausnahme von Kindern mit unklarem Aufenthaltsstatus von der Schulpflicht in Schulgesetzen einiger Bundesländer) oder als *informelle Routine* in Organisationen überdauern (z. B. das ‚Wegsteuern‘ marginalisierter Gruppen in bestimmte Schulbezirke oder Schulen). Bei *indirekter institutioneller Diskriminierung* geht es um die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, Regeln und Praktiken, die oft ohne Vorurteil oder negative Absicht verankert und umgesetzt werden – jedoch Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen können, da die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können sozial ungleich verteilt sind. Nach Feagin und Feagin (vgl. 1986/1978) resultieren indirekte Diskriminierungen vor allem aus der *Verkettung* von diskriminierenden Praktiken in einem institutionellen Sektor mit neutralen Praktiken in einem anderen (z. B. indem segregierende Fördermaßnahmen zur Stigmatisierung und ‚Überalterung‘ von Schüler_innen in regulären schulischen Settings führen und ihre Vulnerabilität für weitere Ausgrenzungen erhöhen) sowie aus der *Sedimentierung* diskriminierender Praktiken in der Vergangenheit in Organisationsstrukturen (z. B. das Insistieren auf deutschen Sprachkenntnissen als Zugangskriterium zum Gymnasium).

Strukturelle Diskriminierung

Als strukturelle Diskriminierung wird die historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen bezeichnet, die nicht mehr klar auf bestimmte Institutionen zurückgeführt werden können. Struktureller Rassismus manifestiert sich – wie der Politologe Kien Nghi Ha ausführt – auf der Ebene der Repräsentationen und Diskurse, wenn etwa „diskursive Leitbilder entstehen und eine Kultur des Rassismus etablieren, die MigrantInnen, Flüchtlinge und schwarze Menschen herabwürdigen oder durch stereotype Reduktionismen missrepräsentieren.“ (2004, S. 6 f.) Auch die „Ungleichgewichtung in der Infrastruktur und Qualität von Bildungseinrichtungen zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen“ (Jenessen et al. 2013, S. 19) wird unter den Begriff der strukturellen Diskriminierung gefasst, z. B. wenn Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte wohnortbedingt auf Schulen angewiesen sind, in denen überdurchschnittlich viele Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und/oder in prekären materiellen Lebenslagen aufeinander treffen und die Ressourcenausstattung gemessen an den Erfordernissen unzureichend ist (vgl. ebd.).

(Institutionelle) Diskriminierung im Kontext von Schule und Berufsausbildung

Obleich das Problem schon länger bekannt war (vgl. zsf. Bommers/Radtke 1993) haben in Deutschland besonders die im Rahmen von PISA im zweijährigen Turnus durchgeführten Schulleistungsvergleiche den gravierenden Bildungsungleichheiten entlang der Trennlinie einer Migrationsgeschichte⁹, oft ver-

⁹ In Deutschland hat in den 2000er Jahren in der Bevölkerungsstatistik wie auch weitgehend in wissenschaftlichen Studien die Klassifikation von Personen nach dem Kriterium eines ‚Migrationshintergrundes‘ die bis dahin vorherrschende Unterscheidung nach der Nationalität abgelöst. Nach dem Mikrozensus zählen zu den Menschen

bunden mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie breite Beachtung verschafft. Sie zeigen, dass trotz positiver Tendenzen viele getestete Jugendliche, die der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ statistisch zugeordnet wurden, in ihrer Lesekompetenz wie ihren mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach wie vor gravierende Nachteile aufweisen. Disparitäten werden aber schon an den unterschiedlichen Quoten des Besuchs vorschulischer Einrichtungen und Zurückstellungen beim Schuleintritt ersichtlich. Am Ende ihrer Grundschulzeit haben Kinder mit Migrationsgeschichte deutlich geringere Chancen, auf ein Gymnasium zu wechseln, während sich ihre Überrepräsentanz an Sonderschulen (vor allem mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“) zu einem Dauerproblem verfestigt hat. Auch bei den Klassenwiederholungen, Auf- und Abstiegen während der Schulzeit, den erreichten Abschlüssen und Übertritten in eine Berufsausbildung zeichnet sich ein entsprechendes Gefälle ab.¹⁰ Die Frage, ob die unterdurchschnittliche Schulerfolge von Kindern und Jugendlichen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte durch Diskriminierung mitverursacht seien, wird jedoch kontrovers diskutiert. Divergente Einschätzungen sind teilweise durch Unterschiede in der methodischen Herangehensweise und im Verständnis von Diskriminierung erklärbar.¹¹

In der quantitativ-empirischen Bildungsforschung werden ungleiche Schulerfolge überwiegend auf *außerschulische Ursachen* zurückgeführt. In Anlehnung an Boudon (1974) werden zwei Effekte der sozialen Herkunft unterschieden, deren jeweilige Relevanz teilweise unterschiedlich gewichtet wird: Als *primäre* Herkunftseffekte werden die Auswirkungen strukturell ungleicher familialer Ausgangsbedingungen auf die Schulleistung erfasst (z. B. familialer Anregungsgehalt, Familiensprachen). *Sekundäre* Herkunftseffekte resultieren aus *Bildungsentscheidungen* beziehungsweise Nutzenkalkulationen bei der Wahl einer schulischen Laufbahn durch Eltern und Schülerinnen beziehungsweise Schüler, die auf schichten- und milieutypische Erfahrungen und Traditionen zurückgeführt werden. In Studien, die mit diesen Erklärungsmodellen arbeiten, werden Einflüsse des schulischen Kontexts auf den Schulerfolg und Selektionswirkungen der Schule nicht grundsätzlich ausgeschlossen, aber auch nicht als eigenständige Einflussfaktoren untersucht. Vorliegende Studien basieren wesentlich auf der statistischen Berechnung von Korrelationen zwischen den Bildungsvoraussetzungen der Kinder und ihres familialen Umfeldes auf der einen Seite und unterschiedlichen Indikatoren für Schulerfolg auf der anderen Seite. Die komplexen Wege, in denen die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern durch die Prozesse in den Schulen selbst geformt werden, bleiben weitgehend unsichtbar, wohingegen Dispositionen der Schülerinnen beziehungsweise Schüler und elterliches Verhalten quasi als statische Größe behandelt werden. Wenn Diskriminierung in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung berücksichtigt wird, wird tendenziell ein enges Konzept von individueller Diskriminierung bevorzugt, welches die Benachteiligung direkt mit dem askriptiven Merkmal in Verbindung bringt (z. B. Kristen 2006; zsf. Diehl/Fick 2016).

Im Folgenden soll cursorisch auf den umfangreichen Bestand quantitativer und qualitativer Studien Bezug genommen werden, welche die Relevanz von Diskriminierung in Schule und Berufsausbildung untermauern.

mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn) „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013; vgl. auch Bednaschewski/Supik in diesem Band).

¹⁰ In Anbetracht der Fülle vorliegender Studien vgl. exemplarisch Baumert/Maaz 2010, Stanat/Rauch/Segeritz 2010, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Becker/Solga 2012, Jenessen/Kastirke/Kotthaus 2013 und Diehl/Fick 2016; speziell zur Förderschulproblematik s. Kemper/Weishaupt 2011.

¹¹ Zur Uneinheitlichkeit trägt auch die Verwendung unterschiedlicher statistischer Bezugsgrößen (Staatsangehörigkeit vs. Migrationshintergrund) bei.

So belegen viele statistische Untersuchungen die mangelnde Validität von Leistungsbeurteilungen und schullaufbahnrelevanten Empfehlungen (vgl. Bos et al. 2003, 2004), die sich auch in erheblichen Leistungsüberschneidungen zwischen hierarchischen Schulformen manifestiert (Kronig 2007). Ebenso lenken die großen Schwankungen in der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Gruppen abhängig von Ort und Zeit des Schulbesuchs (Sieber 2006; Kemper/Weishaupt 2011) 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. Qualitative Untersuchungen machen die Tendenz von Lehrkräften sichtbar, vor allem bei als unklar wahrgenommenen Leistungsständen ihre Leistungserwartungen wesentlich auf Einschätzungen der häuslichen Bildungsvoraussetzungen zu stützen. Solche Einschätzungen sind im Fall vieler Kinder mit einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte und/oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status von alltagstheoretischen defizitorientierten und kulturalisierenden Zuschreibungen durchsetzt (z. B. Dietrich 2001; Weber 2003; Allemann-Ghionda/Auernheimer/Grabbe 2006; Edelman 2007). Stereotype und niedrige Leistungserwartungen spielen jedoch nicht erst in Selektionsentscheidungen eine Rolle, sondern prägen – wie auch biografische Erzählungen (oft von bildungserfolgreichen Schulabsolvent_innen) sichtbar machen – potentiell die gesamte Schulerfahrung eines Kindes – und auch die vieler Eltern (vgl. z. B. Rose 2012; Schwendowius 2015). Die Sozialpsychologinnen Janet W. Schofield und Kira M. Alexander kommen auf der Grundlage einer umfassender Metaanalyse vorliegender Studien (2012) zu dem Ergebnis, dass *Stereotype Threat*, *Erwartungseffekte* und Formen von *Leistungsgruppierung und curricularer Differenzierung* auch in Deutschland die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler_innen mit Migrationsgeschichte untergraben. Dass hinter Ungleichheitseffekten, die mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund erklärt werden, ethnische Diskriminierung stehen kann, beleuchtet eine Studie von Janina Söhn (2012). Demnach wirkt sich die rechtliche Stratifizierung von Migrant_innen in Deutschland indirekt auf die Bildungschancen aus, indem unterschiedliche Zugangsrechte und staatliche Integrationspolitiken (Bleibesicherheit, soziale Rechte, ökonomische Rechte, Zugang zu staatlich finanzierten Sprachkursen wie zu Informationen über Institutionen) die außerschulische Lebenssituation, vor allem die Ressourcen der Familien, bestimmen.

Eine Reihe von Studien geht der Frage nach, ob und wie Mechanismen der Diskriminierung konkret in ihrer Einbettung in organisationale und pädagogische Arbeitsstrukturen und -kulturen in Schulen oder vergleichbar beim Zugang zu Ausbildungsbetrieben zustande kommen. Hier zeigt sich, wie an zentralen Bildungsübergängen (Einschulung, Umschulung auf eine Sonderschule, Übertritt in das gegliederte Sekundarschulsystem) in allfälligen schulischen Differenzierungsentscheidungen Mechanismen der Benachteiligung und Exklusion von Kindern mit Migrationsgeschichte mit der Pragmatik der Organisation Schule eng verzahnt sind (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Anton Große (2015) zeigt in der retrospektiven Fallanalyse einer Sekundarschule auch die Bedeutung mikropolitische Aushandlungsmomente, etwa in Schulkonferenzen, für das Zustandekommen von Diskriminierung auf. Die Veränderungen der Diskriminierungsformen im Kontext neoliberaler Steuerungsregime im Bildungssystem (v. a. in Gestalt der Schulautonomie, verschärftem Wettbewerb zwischen Schulen und deren zunehmender Kontrolle durch großflächige Schulleistungstests), beispielsweise verschärfte Segregationseffekte oder neue Formen der Rationierung von Unterricht und Betreuung, die nicht an den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiert sind, sondern an ökonomischen Nutzenkalkülen der Schulorganisationen, werden ebenfalls in einzelnen Studien nachvollziehbar gemacht (vgl. z. B. Gillborn/Youdell 2000; Gomolla 2005; Karakayaly/Zur Nieden 2013; Kollender 2016). Christian Imdorf (2015) und Albert Scherr, Caroline Janz und Stefan Müller (2015) rekonstruieren, wie bei der Lehrstellenvergabe Diskriminierungen im Zusammenspiel von aus der Organisationsgeschichte entstandenen Strukturen der Betriebe, sozialen Erwartungen aus dem Organisationskontext (Kund_innen, soziale Netzwerke) sowie

individuell zuzurechnenden Überzeugungen der Personalverantwortlichen resultieren. Letztere fließen insbesondere in Einschätzungen der sozialen Passung von Bewerber_innen zu Betrieben und von ausbildungsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften ein – wovon vor allem kopftuchtragende muslimische junge Bewerberinnen negativ betroffen sind.

Der skizzierte Forschungsstand über Bildungsungleichheit und Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im schulischen Bereich legt zwei wichtige Schlussfolgerungen nahe: Eine Schulumgebung, in der sich Schüler_innen vor Diskriminierung geschützt und sicher fühlen können, wirkt sich positiv auf ihre Lern- und Bildungsprozesse und erreichten Leistungen und Abschlüsse aus (vgl. Schofield/Alexander 2012). Jedoch wird ersichtlich, dass insbesondere die oft versteckten Mechanismen institutioneller Diskriminierung für Einzelne (Lehrkräfte wie Betroffene) im Schulalltag oft kaum wahrnehmbar sind. Die Auseinandersetzung mit den institutionellen Barrieren, welche die gleichberechtigte Teilhabe einzelner Schüler_innen oder bestimmter Gruppen versperren muss als gemeinschaftliche Aufgabe in einer Schule definiert werden. Um institutionelle Barrieren sichtbar machen und auflösen zu können, sind zumeist koordinierte Interventionen auf mehreren Handlungsebenen in den schulischen Einrichtungen und in ihrem institutionellen und sozialen Umfeld gleichzeitig erforderlich. Dazu brauchen Schulen einen klaren Auftrag und langfristige Handlungsperspektiven. Als Schlüsselement einer rassismus- und diskriminierungskritischen professionellen Arbeits- und Organisationskultur gilt die Befähigung der Professionellen, in Kooperation mit anderen am Bildungsgeschehen beteiligten Akteuren (z.B. andere pädagogische Fachkräfte, Schüler_innen, Eltern, Vertreter_innen migrantischer Organisationen) die eigenen institutionellen Handlungskontexte auf Diskriminierung und die Verstrickung des eigenen Handelns in diskriminierende Praktiken zu untersuchen und Veränderungen zu initiieren (vgl. z.B. Bhavnani 2001).

3. Rechtsextremismus und Rassismus als Gegenstand politischer Bildung in Schulen

Die zentrale Erkenntnis aus den NSU-Untersuchungsausschüssen, dass das Handeln der Täter_innen wie das Versagen der Behörden rassistische und menschen(rechts-)verachtende Grundhaltungen widerspiegeln, die in der Zivilgesellschaft und staatlichen Institutionen strukturell verankert sind, hat innerhalb der Profession der politischen Bildung eine Diskussion über das Selbstverständnis von Pädagog_innen, Initiativen und Trägern, Zielgruppen, Wirkungsfelder, Themen, pädagogische Ansätze, Rahmenbedingungen und Partnerschaften angestoßen. Aus den Diskussionen einer Anfang November 2014 von der Bundeszentrale für politische Bildung veranstalteten Fachtagung mit dem Titel „Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU“ (vgl. Langebach/Habisch 2015) sind mit Bezug auf den schulischen Kontext folgende Punkte besonders hervorzuheben:

In thematischer Hinsicht besteht ein Konsens, dass unabhängig von Bildungsorten und Zielgruppen – wie etwa Klaus Ahlheim (2015, S. 62 f.) zusammenfasst – die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus als sozialer Bewegung und in seiner organisierten Form, seinen politischen Strukturen und Strategien – auch in historischer Perspektive – unverzichtbar ist. Ebenso wird historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus und Holocaust wie zum Kolonialismus und anderen Gewaltgeschichten – einschließlich der Gedenkstättenpädagogik – zum Kern politischer Bildung gezählt. In der Hauptsache muss es jedoch, wie Ahlheim hervorhebt, um das „tragende Umfeld des Rechtsextremismus“ gehen, „um die Analyse der Entstehung fremdenfeindlicher, autoritärer Handlungs- und Orientierungsmuster in der Mitte der Gesellschaft, um [...] öffentlich-politische Diskurse der Ausgrenzung, um Migrationspolitik (Stichwort ‚Festung Europa‘) mit all ihren Konsequenzen sowie um alten und neuen Nationalismus“ (ebd.). Von besonderer Relevanz sei dabei die Ermöglichung von Auseinandersetzungen mit den

Prozessen und Folgen neoliberaler Modernisierung und Vergesellschaftung. Insbesondere gelte es, die darin angelegten globalen sozialen Spaltungen und Ungleichheiten als Basis für rassistische Ausgrenzungen und rechtsextreme Orientierungen kritisch zu hinterfragen. Dabei muss politische Bildung berücksichtigen, dass der Neoliberalismus als einer neuen Form sozialer und politischer Vernunft und des Regierens die Demokratie auf vielfältige Weise entwertet und transformiert (vgl. Brown 2017, S. 54; Geiselberger 2017).

Auch die Auswirkungen neoliberaler Staatlichkeit auf die politische Bildung selbst werden problematisiert. Die zunehmende betriebswirtschaftliche Orientierung schulischer Prozesse, etwa durch die Standards- und Kompetenzorientierung sowie Markt- und Wettbewerbsmechanismen verengt und versperrt für Lehrende wie Schüler_innen die Möglichkeiten, in Unterricht und Schulleben gesellschaftliche Strukturen, die rassistischen und menschenfeindlichen Einstellungen Vorschub leisten, thematisieren zu können (vgl. Ahlheim 2015, S. 63; Ballhausen 2015, S. 80 f.). Die Standards- und Kompetenzorientierung lässt nicht nur wenig Raum für ergebnisoffene Bildungsprozesse, welche die beteiligten Subjekte zu einer selbstverantworteten Reflexion und Urteilsbildung befähigen sollen. Unter der zunehmenden Outputorientierung wird die Relevanz politischer Bildungsprozesse in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten generell abgewertet (vgl. z. B. Stark/Wiezorek 2009; Gomolla 2017b). In vielen Bundesländern wurde der Politikunterricht zugunsten einer eigenständigen ökonomischen Bildung auf wenige Jahrgänge und Wochenstunden reduziert oder mit Fächern wie Geschichte und Geografie zusammengelegt, womit u. a. auch einer Historisierung und De-Politisierung von Rechtsextremismus Vorschub geleistet wird, wie Gudrun Heinrich (2015) anmerkt. Heinrich kritisiert, dass die defizitäre Verankerung formaler politischer Bildung in Schulen durch punktuelle, immer wieder neu zu finanzierende Projekte nicht kompensiert werden kann. Die Autorin betont die Notwendigkeit, den „institutionell zuständigen und professionell untersetzten Bereich des Faches ‚Politische Bildung‘ stark zu machen, um der Rechtsextremismusprävention auch unabhängig von Themenkonjunkturen einen Raum zu geben.“ (Ebd., S. 69)

Wie Astrid Messerschmidt hervorhebt unterliegt politische Bildung im Kontext neoliberaler Staatlichkeit verstärkt dem Zwang, Lösungen zu präsentieren und daher positive Setzungen vorzunehmen, um die eigene Legitimation zu sichern: „In der Konsequenz wird die politische Bildung funktional für den aktivierenden Staat, dessen Grundstruktur unhinterfragt bleibt und dem es eben nur an kompetenten Individuen fehlt, die zum Gelingen des Ganzen beitragen.“ (Messerschmidt 2016, S. 419) Ansätze einer ‚affirmativen Politikdidaktik‘ verfehlen somit die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und dem Rassismus in der Mitte der Gesellschaft in zweifacher Hinsicht: Zum einen durch die Tendenz, Rassismus und Rechtsextremismus in die NS-Vergangenheit und an den gesellschaftlichen Rand ‚auszulagern‘ – so dass die Beziehungen zwischen Rechtsextremismus und Rassismus, Antisemitismus und anderen Diskriminierungen in der Mitte der Gesellschaft nicht in den Blick geraten können (vgl. kritisch Ahlheim 2015; s. auch Messerschmidt, Attia und von Wrochem in diesem Band).¹² Zum anderen verfehlt ein Verständnis von politischer Bildung als Vermittlung von Fähigkeiten und Förderung von Motivation und Interesse, um in klar definierten institutionalisierten Räumen und Verfahren politischer Teilhabe (z. B. bei Wahlen) ‚kompetent‘ mitwirken zu können den prekären Status des Politischen im Kontext neoliberaler Staatlichkeit.

¹² Für eine ausführlichere Diskussion der Verschränkungen von politischer Bildung im staatlichen Auftrag mit dem Verfassungsschutz und des von ihm geprägten Extremismusbegriffs sowie des Neutralitätsgebots v. a. der formalen politischen Bildung in Schulen (‚Beutelsbacher Konsens‘) vgl. mit unterschiedlichen Positionierungen diverse Beiträge in Langebach/Habisch 2015.

Vor diesem Hintergrund fordert daher etwa Ullrich Ballhausen eine „Re-Politisierung der politischen Bildung“ (Ballhausen 2015, S. 81). Politische Bildung ist Ballhausen zufolge „mehr als Sozialkompetenz, indem sie – auf der Grundlage einer kritischen Gesellschaftsanalyse – nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines friedlichen, solidarischen und gerechten (globalen) Zusammenlebens und nach den damit verbundenen Interessenslagen, Normen und Wertvorstellungen fragt“ (ebd., S. 81) und zum „Initiator und Katalysator für eine politikkritische Öffentlichkeit“ wird, welche „auch die demokratische Kontrolle der Verfassungsschutzbehörden einzufordern“ hätte (ebd., S. 80). Um Wissens-, Urteils- und Handlungskompetenz zu vermitteln müsse politische Bildung auch reflektieren, wie rassistische oder menschen(rechts)verachtende Orientierungsmuster in zentralen Institutionen „zu strukturprägenden Merkmalen werden können“ und „diese strukturellen Bedingungen zum Gegenstand kritischen politischen Lernens machen“ (ebd., S. 80 f.; vgl. auch Feser/Kleffner 2015; John 2015).

Eine kritische politische Bildungsarbeit in Schulen mit Bezug auf die Dynamiken der Globalisierung, unterschiedlicher Migrationsbewegungen, der Transnationalisierung und Internationalisierung kann an vielfältige Theorien und pädagogische Konzepte anschließen, die in den vergangenen Jahrzehnten in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung entwickelt wurden (vgl. z. B. Hormel/Scherr 2004, 2009; Messerschmidt 2009; Leiprecht/Steinbach 2015; Mecheril 2017). Im Unterschied zu frühen Ansätzen interkultureller oder antirassistischer Pädagogik, die auf einem Verständnis von Kultur als Differenzkategorie basieren, liegt eine Gemeinsamkeit neuerer pädagogischer Handlungskonzepte darin, dass der wie Messerschmidt formuliert, „von allen Bewohner/innen geteilt[e]“ soziale Kontext in den Mittelpunkt gerückt wird, „in dem Ungleichheiten reproduziert sowie die Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen werden.“ (Messerschmidt 2009, S. 99) In kritischer Abgrenzung zu einem naiven Multikulturalismus geht es in rassismus- und kulturalisierungskritischer politischer Bildung um die Vielfalt und Interaktion unterschiedlicher sozialer Differenzierungsmerkmale – sowohl als Bezugspunkte für Identitätskonstruktionen wie als Scharnier von Diskriminierung und Ungleichheit. Der Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit Menschen- und Bürgerrechten und den strukturellen Bedingungen von Ausgrenzung und Deprivilegierung – auch im Bildungssystem selbst. Ein im Kontext der Globalisierung, Europas wie weltweiter Migrations- und Fluchtbewegungen zentraler Themenkomplex liegt in der Dekonstruktion der „Gründungsgleichung“ von Staatsbürgerschaft und Nationalität in modernen Nationalstaaten bzw. in der Frage nach einer postnationalen Neudefinition sozialer und politischer Zugehörigkeiten (vgl. Eis/Rößler 2015; Messerschmidt 2016). Dazu ist auch die Auseinandersetzung mit den Begriffen der ‚Kritik‘ und des ‚Politischen‘ selbst ein unverzichtbares Thema kritischer politischer Bildung im gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Kontext (vgl. auch diverse Beiträge in Lösch/Thimmel 2011 und Widmaier/Overwien 2013).

Eine rassismus- und diskriminierungskritische politische Bildung in Schulen bedarf der kontinuierlichen Thematisierung von Fragen der Migration, Differenz und Pluralität als Spezial- und Querschnittsthema im Unterricht. Darüber hinaus müssen außercurriculare Erfahrungs- und Bildungsräume planvoll gestaltet werden, die jenseits von Informationsvermittlung, guten Absichten und Bekenntnissen für Schüler_innen Prozesse der eigenständigen Urteilsbildung ermöglichen. Wichtig ist dabei, Schüler_innen in der Schule als sozialem und institutionellen Ort eine gleichgerichtete Lernerfahrung zu ermöglichen. Wie Ulrike Hormel und Albert Scherr resümieren, steht „jeder Versuch, politische Orientierungen, Normen und Werte zu vermitteln, die durch die schulische Organisationsstruktur und die alltäglichen Erfahrungen in der Schule konterkariert werden, [...] vor einer nicht auflösbaren Paradoxie und damit in der Gefahr, schon aufgrund der Wahrnehmung dieser Paradoxie zurückgewiesen zu werden.“ (Hormel/Scherr 2004, S. 34f.) Beispielsweise unterminieren die sozial selektive Zusammensetzung der

Schülerschaft einer Schule oder Schulklasse sowie die Unsichtbarkeit der in der Schule real vertretenen Vielfalt an Sprachen, Lebenshintergründen und religiösen Bekenntnisse auf der symbolischen Ebene im Schulalltag die Bemühungen, menschenrechtliche Grundsätze in der politischen Bildungsarbeit im Unterricht oder in Projekten zu vermitteln. Ebenso weisen im Schulalltag normalisierte rassistische oder diskriminierende Ordnungs- und Klassifikationsmuster semantische und ideologische Überschneidungsbereiche mit ausgrenzenden Diskursen und Ideologien auf, die auch in rechten Weltanschauungen eine Rolle spielen. Hier geht es weniger darum, vorfindbare Widersprüche in pädagogischen Interaktionen aufzulösen als Prozesse der kritischen Reflexion und Urteilsbildung anzustoßen (vgl. Messerschmidt 2006).

4. Bildung als Menschenrecht und diskriminierungskritische Schulentwicklung

Dass sich pädagogische Konzepte im Umgang mit Rassismus, Rechtsextremismus und gesellschaftlicher Diskriminierung nicht auf die curriculare Ebene beschränken können, sondern eine diskriminierungskritische Gestaltung der Schule als Organisation und ganzheitlichem Erfahrungsfeld erforderlich ist, bildete in den USA, Großbritannien, Kanada und Australien bereits in späten 1980er und frühen 1990er Jahren eine Art Minimalkonsens in den ansonsten hoch kontroversen Debatten über ‚multicultural/antiracist education‘ (vgl. Banks 1986; Troyna 1993). Diese Hinwendung auf die Organisationen als zentraler Handlungseinheit zur Umsetzung einer rassismus- und diskriminierungskritischen Erziehung und Bildung wurde unter Begriffen wie ‚Diversity‘ oder ‚Anti-Bias-Approach‘ weiterentwickelt; sie hat ebenso die internationale Inklusionsbewegung und den Diskurs über die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung geprägt.¹³

Mit dem wachsenden Bewusstsein für die institutionellen Ursachen von Bildungsungleichheit bzw. institutionelle Diskriminierung wird auch in Deutschland zunehmend eine diskriminierungskritische Organisations- bzw. Schulentwicklung gefordert (vgl. Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2005; Fürstenau/Gomolla 2009; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011). In den letzten Jahren haben insbesondere das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und die Aktivitäten der über seine Umsetzung wachsenden Antidiskriminierungsstelle des Bundes sowie von der Bundesregierung unterzeichnete Menschenrechtskonventionen¹⁴ dazu beigetragen, dass im bildungspolitischen Diskurs das Recht auf Bildung für alle stärker betont und zum Ansatzpunkt für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung definiert wird (vgl. CERD 2015; Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016). Ein wichtiger Vorstoß ist die im Dezember 2013 veröffentlichte Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“

¹³ Das Menschenrecht auf Bildung sieht vor, so Mona Motakef (2009, S. 83f.), dass ein Staat Bildung erst dann diskriminierungsfrei gewährt, wenn vier Forderungen erfüllt sind: die *allgemeine Verfügbarkeit* von Bildung (u.a. Bereitstellung eines ausreichenden und funktionsfähigen Schulangebots, gut qualifizierter Lehrkräfte, ausreichender Unterrichtsmaterialien); der *diskriminierungsfreie Zugang* zu Bildung (wirtschaftlich, physisch); die *Annehmbarkeit* von Bildung (Bildung muss demnach ‚relevant, kulturell angemessen und hochwertig‘ sein) und die *Adaptierbarkeit* der Bildung (Bildung muss sich an die ‚Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen‘ anpassen; ebd., S. 84). Das Diskriminierungsverbot ist somit nicht auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung beschränkt, sondern folgt einer umfassenderen Definition von Teilhabegerechtigkeit, die „ebenso Rechte *in* der Bildung sowie Rechte *durch* Bildung“ (ebd.) einschließt.

¹⁴ Folgende UN-Menschenrechtsverträge, welche das Recht auf Bildung beziehungsweise den Schutz vor Diskriminierung im Kontext schulischer Bildung betreffen, sind in Deutschland verbindlich: der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt; seit 1976), die Kinderrechtskonvention (seit 1992), die Behindertenrechtskonvention (seit 2009), die Antirassismuskonvention (seit 1969) und die Frauenrechtskonvention (seit 1985); ebenso ist die Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats verbindlich (vgl. Niendorf/Reitz 2016, S. 15 ff.; Homepage des Deutschen Instituts für Menschenrechte unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/).

(KMK 2013). In dem richtungsweisenden Dokument sucht die Kultusministerkonferenz eine „Integrationspolitik für Einwanderinnen und Einwanderer“ zu überwinden und stattdessen

„das Schulsystem weiter [zu] entwickel[n ...], um allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, das friedliche und demokratische Zusammenleben zu fördern und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln.“
(KMK 2017)

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung – auf der individuellen und interaktionalen Ebene, wie in ihren institutionellen und strukturellen Erscheinungsformen – wird als zentrales Erfordernis zur interkulturellen Öffnung von Schule und zur Realisierung von Teilhabegerechtigkeit bestimmt. So sollen Schüler_innen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten u. a. darin unterstützt werden, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten“ (KMK 2013, S. 4) und „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., S. 2). Darüber hinaus sieht die KMK Schulen und Lehrkräfte in der Verantwortung, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen[zutreten]“ und im Rahmen regulärer Schulentwicklung zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und [...] Handlungsansätze zu deren Überwindung [zu entwickeln]“ (ebd., S. 3).

Eine solche diskriminierungskritische Schulentwicklung – für die in dem KMK-Beschluss konkrete Handlungsperspektiven entworfen werden – ist voraussetzungsvoll. Mit den rechtlichen, bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen auf den Ebenen von Bund und Ländern befasst sich etwa eine 2016 vom Deutschen Institut für Menschenrechte vorgelegte Studie (vgl. Niendorf/Reitz 2016). Trotz aller festgestellten Desiderata wurden in den letzten Jahren in Bundesländern und Kommunen jedoch auch zahlreiche Programme und Konzepte für eine migrationssensible und diskriminierungskritische Fortbildung von Lehrkräften u. a. mit der Schule befassten Professionellen sowie für eine entsprechende Schulentwicklung ausgearbeitet und erprobt (vgl. KMK 2017).

Ein Praxisbeispiel ist die in Hamburg seit dem Schuljahr 2012/13 im zweijährigen Turnus für Lehrkräfte aller Schulformen angebotene Fortbildung zu sogenannten ‚Interkulturellen Koordinator_innen‘. Diese sollen an der eigenen Schule als Multiplikator_innen wirken und Schulentwicklungsprozesse mit ‚interkultureller‘ Expertise unterstützen. Die Fortbildung wird vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. (KWB/BQM) angeboten und als Antwort auf die immer „heterogener werdende Schülerschaft in Hamburg“ (BQM/LI 2012) und eine zu beobachtende Unsicherheit im Umgang mit dieser auf Seiten von Lehrkräften und anderen in Schulen tätigen Professionellen verstanden. Die schulischen Bildungsangebote, Organisationsstrukturen und professionelle Arbeitsweisen sollen gezielt an die Vielfalt der sprachlichen und sozio-kulturellen Bildungsvoraussetzungen, Migrationsgeschichten wie religiösen und weltanschaulichen Orientierungen der Schüler_innenschaft angepasst werden, damit Schulen im Kontext von Migration ihren anspruchsvollen Erziehungs- und Bildungsauftrag effektiv erfüllen und das Recht auf Bildung für *alle* realisiert werden kann.

Die zweijährige Qualifizierung umfasst 90 Stunden und beinhaltet zwei inhaltlich miteinander verflochtene Stränge: zum einen eine Einführung in den Anti-Bias-Ansatz (vorurteilsbewusste Pädagogik) – als Arbeit an der eigenen professionellen Haltung, aber auch als pädagogisches Konzept für die rassismus-

und diskriminierungskritische Bildungsarbeit mit Schüler_innen; zum anderen eine Einführung in ‚interkulturelle‘ Schulentwicklung auf den Ebenen von Unterrichts-, Personal-, Organisationsentwicklung. In Modulform werden den Teilnehmenden theoretisches Hintergrundwissen, Praxismodelle, methodische Kompetenzen und Instrumente vermittelt, um Aspekte der (nicht nur) migrationsbedingten Differenz, Heterogenität und Diskriminierung in die Schulentwicklung integrieren zu können – sowohl im Sinne einer Querschnittsaufgabe als auch in Form von spezifischen Projekten zur interkulturellen Öffnung von Schule. Dies schließt Coaching und Supervision zu interkulturellen Öffnungsprozessen der beteiligten Schulen und die explizite Beteiligung der Schulleitungen ein.

Die formative Evaluation der ersten beiden Fortbildungsdurchgänge (vgl. Gomolla et al. 2016; Gomolla et al. i.E.) zeigt in der Gesamttendenz, dass die Qualifizierung von den teilnehmenden Lehrkräften als überzeugender, neuartiger Handlungsansatz beurteilt wird, der für viele zu einer einschlägigen Erweiterung ihres professionellen Handlungsrepertoires beigetragen hat. Gerade die Verbindung von fachlicher Qualifizierung für den Umgang mit Erfordernissen der Heterogenität, Diskriminierung und gerechten Teilhabe im Unterricht und sonstigem pädagogischen Alltag und der Vermittlung von Beratungs- und Steuerungskompetenzen zur interkulturellen Schulentwicklung hat die beteiligten Lehrkräfte und auch viele beteiligte Schulleitungen überzeugt. Um ihren Unterricht besser an die Arbeit in heterogenen Lerngruppen anzupassen und Unterrichtsmaterialien und -interaktionen diskriminierungskritisch zu gestalten, beziehen die Lehrkräfte Anregungen aus den Fortbildungseinheiten zum interkulturellen Fachunterricht in die eigene Unterrichtsplanung ein und setzen Elemente des Anti-Bias-Trainings ein. Viele Lehrkräfte berichten, dadurch bewusst eine wertschätzende Haltung gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern und ihren vielfältigen Biographien, Erfahrungshintergründen und Kompetenzen einzunehmen. Ebenso hat die Qualifizierung zu einer Ausweitung partizipationsorientierter Herangehensweisen geführt, bei der Schüler_innen ermutigt werden, ihre Erfahrungen, Vorstellungen und Interessen stärker einzubringen. Zwar wird in der Evaluation auch deutlich, dass Versuche, Diskriminierung im pädagogischen Alltag zur Sprache zu bringen und zu überwinden – auf der subjektiven und kollegialen wie strukturellen Ebene mit Hürden und Widerständen konfrontiert werden. Dennoch hat die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung für viele Teilnehmende zu einer gesteigerten Reflexivität eigener Vorurteilshaltungen beigetragen und zu einer stärkeren Aufmerksamkeit für die vielfältigen Erscheinungsformen von Diskriminierung geführt, die in den alltäglichen Interaktionen zustande kommen und teilweise auch im pädagogischen und organisatorischen Setting der Schule angelegt sind (institutionelle Diskriminierung). Sie hat in beteiligten Schulen dazu beigetragen, dass Räume geschaffen oder erweitert wurden, in denen Aspekte der Differenz und Diskriminierung zur Sprache gebracht und verhandelt werden können.

5. Fazit

Der skizzierte wissenschaftliche Forschungsstand zum Thema (rassistischer) Diskriminierung im schulischen Bildungssystem wie auch die beschriebenen rechtlichen und politischen Entwicklungen legen nahe, bei der Entwicklung von Strategien gegen Rassismus und gesellschaftliche Diskriminierung im schulischen Bereich – auch als Präventionsansatz gegen Rechtsextremismus – konsequent an gesamtschulische Handlungsperspektiven gegen individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung anzuschließen, wie sie in zahlreichen politischen Dokumenten auf der internationalen, europäischen und zunehmend auch auf der bundesweiten Ebene gefordert werden (vgl. Karakasoglu et al. 2011; Jenessen et al. 2013; Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016; KMK 2013, 2017). Diese fordern umfassende Innovationsstrategien in Schulen, bei der die Aufgabenfelder der politischen Bildung und

Demokratieerziehung mit Handlungsansätzen gegen Bildungsungleichheit und struktureller bzw. institutioneller Diskriminierung systematisch verbunden werden. Für eine solche Praxis existiert international und zunehmend auch in Deutschland ein Fundus an erprobten Handlungskonzepten. Die in politischen Richtlinien entworfenen Leitideen wie verfügbare Praxiskonzepte könnten zum Ausgangspunkt für Bestandsaufnahmen im Thüringer Schulsystem werden, mit dem Ziel bestehende Vorkehrungen, Strukturen und Initiativen in einer menschenrechtsorientierten rassismus- und diskriminierungskritischen Richtung weiterzuentwickeln.

Die sorgfältige Entwicklung, Erprobung und Institutionalisierung solcher Handlungskonzepte wie auch ihre theoretische und empirische Fundierung steht erst in den Anfängen. Möglichkeiten einer konsequenten Auseinandersetzung mit Diskriminierung (mit ihren leider vielfältigen Facetten, Ursachen, Wirkungsweisen und Folgen bis hin zu rechtsextremistisch motivierter Agitation und Gewalt) im institutionellen und sozialen Handlungskontext von Schulen – einschließlich ihres Potentials für Lern- und Bildungsprozesse der Schüler_innen und Professionelle sowie für schulstrukturelle Innovationen – sind erst wenig erschlossen.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2015): Fremdenfeindliche Vorurteile als Thema der politischen Bildung. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). S. 56–64
- Allemann-Ghionda, Cristina/Auernheimer, Georg/Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft), S. 250–266
- Allport, Gordon W. (1954): The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley
- Alvarez, Rodolfo (1979): Institutional Discrimination in Organizations and their Environments. In: Alvarez, Rodolfo/Luterman, Kenneth G. and Associates (Hrsg.): Discrimination in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. S. 2–49
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Ballhausen, Ulrich (2015): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU – Anmerkungen aus kritischer Perspektive. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). S. 75–85
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2010): Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large Scale Assessments. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialw. S. 159–179
- Becker, Rolf/Solga, Heike (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 7–43
- Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS. S. 21–34
- Bommers, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 3, S. 483–497
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, R./Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley and Sons
- Brown, Wendy (2017): Demokratie unter Beschuss: Donald Trump und der apokalyptische Populismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2017, S. 47–60.
- Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) (2015): „Concluding observations on the combined nineteenth to twenty-second periodic reports of Germany.“ <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsv4qujPA8qSE3O3exJU3P3wgutKMsq%2B7wnmDaLQOG%2BCrQz3WvutmtVfB6y0GzXGYzlb14Z8mkSN66F26sFOGGKy4FLsqYqhqFFqEI2aUrdXdlmIBMqnWzLzyypNzGqRUw%3D%3D> (Abfrage: 04.10.2017)
- Deutscher Bundestag (2013): Beschlussempfehlung und Bericht des 2. Untersuchungsausschusses nach Artikel 44 des Grundgesetzes. Drucksache 17/14600. Eingesetzt durch Beschluss des Deutschen Bundestages vom 26. Januar 2012 (Bundestagsdrucksache 17/8453). (auch online unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/146/1714600.pdf> (Abfrage: 03.10.2017))

- Deutscher Bundestag (2017): Beschlussempfehlung und Bericht des 3. Untersuchungsausschusses der 18. Wahlperiode gemäß Artikel 44 des Grundgesetzes. Drucksache 18/12950 (auch online unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/129/1812950.pdf> (Abfrage: 03.10.2017))
- Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Springer VS. S. 243–286
- Dietrich, Ingrid (2001): Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich. S. 59–71
- Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Esses, Victoria M. (Hrsg.): The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination. London: Sage. S. 3–28
- Eis, Andreas/Rößler, Sven (2015): Diversitätsreflexive Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – postnationale Praktiken politischer Subjektivierung in der Spätmoderne. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag. S. 421–440
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, Band 4. Münster.: LIT-Verlag
- Feagin, Joe R./Feagin, Clairece B. (1986/1978): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar: Krieger Publishing Company
- Fekete, Liz (2015): Why the NSU case matters. Structural racism and covert policing in Europe. In: Friedrich, Sebastian/Wamper, Regina/Zimmermann, Jens (Hrsg.): Der NSU in bester Gesellschaft. Zwischen Neonazismus, Rassismus und Staat. Münster: Unrast. S. 49–65
- Foroutan, Naika/İkiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim und Basel: Beltz. S. 138–151
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Geiselberger, Heinrich (Hrsg.) (2017): Die große Regression. Eine international Debatte über die geistige Situation der Zeit. Frankfurt/M.: edition suhrkamp
- Gillborn, David (2010): The colour of numbers: surveys, statistics and deficit-thinking about race and class. In: Journal of Education Policy 25, H. 2, S. 253–276
- Gillborn, David/Youdell, Deborah (2000): Rationing Education. Policy, Practice and Equity. Buckingham und Philadelphia: Open University Press
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann
- Gomolla, Mechtild (2017a): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Gökçen, Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 133–155
- Gomolla, Mechtild (2017b): Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 63–82
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.) (i.E.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figuren und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim: Beltz
- Gomolla, Mechtild/Langheinrich, Sonja/Bello, Bettina (i.E.): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2014–2016). Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration‘ (BQM).
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialw.
- Gomolla, Mechtild/Schwendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014). Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration‘ (BQM). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, H. 16. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität / UniBw Hamburg
- Große, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Fallstudie zu einer Schule mit einem hohen Anteil von Aussiedlerschülern. Münster: Waxmann
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingsmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialw. S. 883–899
- Heinrich, Gudrun (2015): Politische Bildung unbeeindruckt? Der NSU als Herausforderung für die formale politische Bildung. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). S. 65–74
- Henkel, Kristin E./Dovidio, John F./Gaertner, Samuel L. (2006): Institutional Discrimination, Individual Racism and Hurricane Katrina. In: Analyses of Social Issues and Public Policy 6, H. 1, S. 99–124
- Home Office (1999): Stephen Lawrence Inquiry: Home Secretary’s Action Plan. Home Office: London

- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialw.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS
- Imdorf, Christian (2015): Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe: ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim: Beltz Juventa. S. 34–53
- Jenessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (auch online unter www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_i_m_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 25.04.2016))
- John, Barbara (2015):... unbürokratisch Hilfe leisten und Aufklärung fordern. In: Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). S. 33–39
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann
- Karakayali, Juliane/Zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: suburban, H. 2, S. 47–67
- Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, H. 10, S. 419–431
- Kollender, Ellen (2016): „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“ – Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. In: movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2, H. 1, S. 39–64
- Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. WZB discussion paper SP IV 2006-601. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt Verlag
- Langebach, Martin/Habisch, Cornelia (Hrsg.): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1 und Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag
- Lüders, Christine Lüders/Schlenzka, Nathalie (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), H. 9, S. 36–41
- Macpherson of Cluny, William (1999): „Report of the Stephen Lawrence inquiry, Ref: Cm 4262“. www.gov.uk/government/publications/the-stephen-lawrence-inquiry (Abfrage: 03.10.2017)
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung: Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-) Kritik und Politik. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 115–134
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim und Basel: Beltz. S. 418–432
- Nghi Ha, Kien (2004): Historische Dimensionen struktureller und institutioneller Diskriminierungen der deutschen Migrations- und Desintegrationspolitik. In: Antidiskriminierungsnetzwerk des Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Besteht Handlungsbedarf? Strukturelle und institutionelle Diskriminierung in Deutschland und Berlin. Berlin: Concept. S. 19–26
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Analyse: Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS
- Scherr, Albert/Mafaalani, Aladin el/Yüksel, Emine Gökçen (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS
- Schofield, Janet W./Alexander, Kira A. (2012): Stereotype Threat. Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS. S. 65–87
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript
- Sieber, Priska (2006): Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung: Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität. Reihe: ISP-Universität Zürich, Bd. 13. Luzern: Edition SZH/CSPS
- Söhn, Janina (2012): Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 164–158

- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhardt/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 199–276
- Stark, Sebastian/Wiezorek, Christine (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher, Wolfgang/Dicke, Jan Nikolas/Ziegler, Holger (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann-Verlag, S. 153–164
- Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). (auch online unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf. (Abfrage: 16.05.2016))
- Thüringer Landtag (2014): Bericht des Untersuchungsausschusses 5/1 „Rechtsterrorismus und Behördenhandeln“. Drucksache 58080. Bad Langensalza: Beltz
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Tikly, Leon (2006): Die Schulleistungen von Schülern ethnischer Minderheiten in Großbritannien – eine kritische Analyse der bildungspolitischen Maßnahmen zur Überwindung unterdurchschnittlicher Schulleistungen. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 97–119
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich

Kontakt:

Prof. Dr. Mechtild Gomolla
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg
Tel.: 040/6541-2732 (Skr.: Frau Diana Voß – Tel.: -2285)
Mail: gomolla@hsu-hh.de
Internet: <https://web.hsu-hh.de/fak/geiso/fach/pae-ivb/...>