

# Institutionalisierter Rassismus?

## Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung

Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach

**Zusammenfassung:** Im Beitrag werden Aufmerksamkeitsrichtungen für die Schulforschung aus rassismus- und institutionentheoretischer Perspektive konturiert. Gefragt wird, wie die Institutionalisierung von Rassismus und Prozesse seiner Institutionalisierung im Schulkontext analysiert werden (können) und welche Phänomene hierdurch in das Blickfeld der Forschung geraten. Diese Suchbewegung bezieht sich auf das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, der Schule als Institution und den darin handelnden Akteuren und nimmt ihren Ausgang in einem Rückblick auf bisherige Forschungen zu Rassismus im Kontext von Schule. Inspiriert von Zugängen aus der Rassismustheorie und neoinstitutionalistischen Forschungsperspektiven werden in einem weiteren Schritt Blickwinkel einer rassismus- und institutionentheoretischen, erziehungswissenschaftlichen Schulforschung markiert. In dieser Perspektivierung erscheint Schule als gesellschaftlich verankert, umkämpft und veränderbar, als ein Terrain des Ringens um Hegemonie, in dem Reproduktionslogiken von Rassismus und der Widerstand dagegen gleichzeitig enthalten sind.

**Schlüsselwörter:** Rassismus, Schule, Neo-Institutionalismus, Rassismuskritik, qualitativ-empirische Schulforschung

**Title:** Institutionalised Racism? Perspectives for Research on School informed by New Institutionalism and Critical Race Theory

**Summary:** This article explores the possibilities of research on school informed by critical race theory and new institutionalism. The contribution focusses on the question of how the institutional life of racism and processes of its institutionalisation in the school context can be made analytically tangible and which phenomena thereby can be explored. This exploration takes place in the nexus of social power relations, the school as societal institution and the subjects acting in it and takes its starting point in a review of previous research on the interrelation of school and racism. Inspired by critical race theory and new institutionalism the directions of attention of school research on racism and institutional theory were marked. In this perspective, school appears as socially anchored, contested and changeable, as a terrain of the struggle for hegemony, in which the logics of reproduction of racism and resistance against it are simultaneously contained.

**Keywords:** Racism, school, new institutionalism, critical race studies, qualitative research on school

## 1. Einleitung

Den im Einführungsband „Schulpädagogik und Schultheorie“ (Bohl et al. 2014) vorgestellten theoretischen Zugängen ist gemeinsam, dass sie Schule – wenn auch mit je unterschiedlichen Akzentuierungen – als mit gesellschaftlichen Verhältnissen verwoben verstehen. Diese Verwobenheit kommt in den letzten Jahren immer wieder in den Blick der empirischen Schulforschung und ist in Schultheorien vielfach aufgegriffen worden. So halten Idel und Stemaszyk (2021) mit Blick auf einen übergeordneten Anspruch schultheoretischer Zugänge fest: „Schultheorie soll die Ordnung der Schule klären, indem sie systematisch die Rolle von Schule in der Gesellschaft und die Rolle der Gesellschaft in der Schule in das Zentrum ihres Fragehorizonts rückt“ (ebd.: 51). An die Markierung dieser doppelseitigen Verbindung von Schule und Gesellschaft, durch welche die Schule als gesellschaftlich hergestellte und zugleich Gesellschaft herstellende Institution ins Blickfeld gerückt wird (Shure/Mecheril 2018; Steinbach/Shure/Mecheril 2020), schließt sich unmittelbar die Frage an, aus welcher Blickrichtung auf Gesellschaft und Schule Bezug genommen wird. Philosophische und soziologische Theorieperspektiven, die sich mit der gesellschaftlichen Verfasstheit der Schule aus einer machtkritischen und dekonstruktiven Perspektive beschäftigen und die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse für Individuen, aber auch für die Funktionsweisen von Institutionen analysieren, werden in der Schulpädagogik zwar rezipiert (Bohl et al. 2014), gehören jedoch bislang nicht oder nur partiell zu ihrem grundlegenden analytischen Repertoire.

Dem Nexus von gesellschaftlichen Machtverhältnissen mit einem Fokus auf Rassismus und der Institution Schule mit ihren Logiken, Materialitäten und epistemischen Ordnungen sowie den darin handelnden Subjekten, mit ihren je spezifischen Positionierungen und relationierten Handlungsspielräumen wollen wir uns im vorliegenden Beitrag widmen. Wir diskutieren, wie diese Verwobenheiten in der Perspektivierung einer rassismuskritischen Schultheorie und -forschung analysiert werden können. Dafür möchten wir Forschungszugänge aufgreifen, die *Institutionalisierungsprozesse* am Ort Schule und das *Institutionalisierte* der Schule in den analytischen Fokus rücken und nach den Spezifika institutionalisierter Formen von Rassismus in der und durch die Schule, ihrer Relationierung zu gesellschaftlich Ordnungen sowie den Verwicklungen der (pädagogischen) Akteur:innen fragen. Wir steigen in diese Suchbewegung ein, indem wir Studien heranziehen, die ihre Aufmerksamkeit auf Rassismus im schulischen Kontext richten (1). Hieran anknüpfend skizzieren wir rassismustheoretische und institutionentheoretische – vor allem neoinstitutionalistische – Forschungszugänge für die Auseinandersetzung mit der Schule (2). Anschließend formulieren wir Aufmerksamkeitsrichtungen für weitere schulbezogene Analysen von institutionalisierten Rassismen (3), bevor wir mit einem kurzen Ausblick schließen (4).

## 2. Rassismus im Schulkontext – empirische Annäherungen

Der Wechselwirkung von Schule und Rassismus als einem gesellschaftlichen Verhältnis nähern wir uns zunächst anhand empirischer Studien, die in der rassismuskritischen Schulforschung (oder schulbezogenen Rassismusforschung) verortet werden können. Ohne An-

spruch auf Vollständigkeit werfen wir einzelne Schlaglichter auf (vor allem qualitative) Untersuchungen, die in den letzten 20 Jahren im „amtlich deutschsprachigen“ Kontext (Dirim 2015: 26) durchgeführt wurden und richten unsere Aufmerksamkeit auf theoretische Perspektivierungen und methodisch-methodologische Zugänge, Fragen und Gegenstandsbereiche der Analysen.

Insbesondere subjektivierungs- und praxistheoretisch ausgerichtete Arbeiten zu Rassismus und Schule thematisieren die Wechselwirkungen zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Ordnungen und fokussieren die Frage, wie Diskurse das Erzählen, Sprechen und Handeln strukturieren, Subjektivitäten konstituieren, wie Subjekte ihre Praxis gestalten und hierdurch einen Beitrag zu Verfestigungen und/oder Verschiebungen von Ordnungen leisten. Solche Studien nehmen die normalisierten rassismusrelevanten (Weiß 2013: 77) Unterscheidungen, Adressierungen, das Verschleierte und die Mechanismen der Verschleierung in den Blick und zeigen auf, wie gesellschaftliche Diskurse und Ordnungen über ein komplexes Subjektivierungsgeschehen am Ort Schule reproduziert werden (vgl. Akbaba 2017; Chamakalayil et al. 2022; Fereidooni 2016; Geier 2015; Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Karabulut 2020; Karabulut/Pfaff 2020; Kollender 2020, 2022; Machold/Wienand 2021; Rose 2012, 2014, 2016; Scharathow 2014, 2015; Steinbach 2022; Steinbach/Spies 2021). Die Schule wird in diesen Studien als Kontext verstanden, in dem ein spezifisches Unterscheidungskwissen entlang nation-ethno-kultureller Ordnungen (Mecheril 2003) seine pädagogische ‚Legitimität‘ und Selbstverständlichkeit entfaltet und Subjektivierungsprozesse der Akteur:innen strukturiert.

Erfahrungen mit rassifizierenden versprachlichten und non-verbalen Anrufungen stellen einen der zentralen Gegenstandsbereiche der rassismuskritischen Forschung zur Schule dar. So zeigt Karabulut (2020) auf der Grundlage der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, inwiefern „rassistische Diskriminierungspraktiken, die sich durch die Relevanz des physiognomischen Codes insbesondere entlang eines biologistischen Rassismus aufspannen“ (ebd.: 133), in der Schule über machtvoll Adressierungen durch Lehrer:innen wirksam werden. Diese Praktiken stellen für die befragten Schüler:innen einen „relevanten Bestandteil des Erfahrungsraums und der Anrufung als ‚Andere‘ im schulischen Raum dar“ (ebd.). Mit einem breiteren Blick auf qualitative (Interview-)Studien wird deutlich, dass Rassismus sowohl in verbalen Äußerungen, etwa in Form von Fragepraktiken im Unterricht (Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Scharathow 2015), als auch in non-verbalen Äußerungen, etwa über die Blicke von Lehrer:innen oder Mitschüler:innen, wenn es um spezifische Unterrichtsthemen geht (Steinbach/Spies 2021), zum Vorschein kommt. Scharathow (2014) analysiert die Bedeutung von Rassismuserfahrungen für Jugendliche und theoretisiert Rassismus als eine „unsichtbare Erfahrung“ (ebd.: 407), deren Thematisierung am Ort Schule mit Risiken von (erneuten) Rassifizierungen einhergeht, denn Schule bleibt durch „(Un-)Sichtbarkeiten“ (Scharathow 2015: 163) von Rassismus strukturiert. Wojciechowicz (2022) arbeitet Rassismuserfahrungen in Bildungsbiographien von Studierenden als wiederkehrende „Blockierungserfahrungen“ (ebd.: 97) heraus, die mit einer Problematisierung und Infragestellung von bildungsbezogener Leistungsfähigkeit einhergehen (ebd.: 99) und als Rassismuserfahrungen unthematziert, jedoch nicht unverarbeitet bleiben (ebd.: 106). Ausgehend von ihren biographie- und subjektivierungstheoretischen Arbeiten, die sich unter anderem mit rassistischen Subjektivierungspraxen und Formen der Resignifizierung in Migrationsbiographien beschäftigen (Rose 2012), stellt Rose die vorsichtig formulierte These auf, „dass der institutionelle Kontext Schule [...] selbst eine Differenzierungslogik (in ‚eigene‘ und ‚andere‘, in ‚wir‘ und ‚ihr‘) zu institutionalisieren scheint“ (Rose 2016: 111). Ungleichheits-

wirksame gesellschaftliche Diskurse und rassismusrelevantes Wissen wirken in die Schule hinein, werden dort von Akteur:innen aufgegriffen, angewandt und kontinuierlich performativ (re-)produziert. Rassismus ist Teil der biographischen Erfahrungen aller Schüler:innen, wiewohl die konkreten Erfahrungen Einzelner sehr unterschiedlich sind.

Nicht nur Rassismuserfahrungen von Schüler:innen und Studierenden, sondern auch von Referendar:innen und Lehrpersonen sind Gegenstand der Forschung. So beschäftigt sich Fereidooni (2016) in seiner diskriminierungs- und rassismustheoretisch verorteten Studie, die eine standardisierte Befragung von Lehrpersonen mit leitfadengestützten Interviews kombiniert, mit Rassismuserfahrungen von (angehenden) Lehrpersonen. Insbesondere die Analyse qualitativer Daten bietet dabei Aufschluss über vielfältige Bewältigungsstrategien, die Lehrpersonen als Reaktion auf rassismusrelevante Positionierungen in Interviews formulieren, beispielweise Anpassung, Distanzierung, Resignation, Verharmlosung oder Verleugnung. Akbaba (2017) zeigt in ihrer ethnographisch angelegten Studie, wie das Dispositiv des ‚Migrationshintergrunds‘ das pädagogische Handeln von Lehrpersonen und die Räume ihrer Handlungsfähigkeit rahmt. Mit einem empirisch fundierten Konzept von ‚double-binding ethnicity‘ (ebd.: 272 ff.) zeigt sie Paradoxien auf, in denen sich migrationsandere Lehrer:innen bewegen: Ihre Positionierungen in Migrationsverhältnissen im Sinne einer Ressource zu nutzen und sie zugleich zu verbergen, um Risiken der Rassifizierung und Ausgrenzung zu minimieren. In einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit dem im Ausbildungsfeld zirkulierenden rassismusrelevanten Wissen und Unwissen zeigt Doğmuş (2022), wie ‚Rassismus in seiner sanften Gewalt als symbolisches Gewaltverhältnis‘ (ebd.: 402) im Referendariat wirksam wird. Ausgehend von der Rekonstruktion der Orientierungen von Referendar:innen und Fachleiter:innen sowie der sich darin manifestierenden Diskursformationen und Repräsentationen dezentriert sie den Begriff ‚Rassismuserfahrung‘, indem Rassismus in seiner ‚involvierende[n] Funktion‘ (ebd.: 419; Herv. i. O.) im Professionalisierungsprozess herausgestellt wird. Damit wird die ‚Wechselseitigkeit der Rassismusrelevanz, der Moderation des Rassismus und der Subversion im Widerstand gegen Rassismus‘ (ebd.) deutlich.

Rassismusrelevantes Wissen wird auch in Interaktionen mit Eltern und Erziehungsberechtigten wirksam. Chamakalayil et al. (2021, 2022) zeigen in ihrer intersektional angelegten Studie, in der Elternbiographien als Grundlage der Analyse fungieren, wie gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse, auch Rassismus, das Verhältnis von Eltern und Schule strukturieren. Sie rekonstruieren Handlungswege, die Eltern vor dem Hintergrund ihrer Biographien und Positioniertheiten in institutionell wirksamen Machtverhältnissen für sich erschließen, um sich für die schulische Bildung ihrer Kinder einzusetzen. Während sich Kollender (2020) ebenfalls mit dem Verhältnis von Eltern und Schule befasst, geht sie in einer dispositivanalytischen Perspektivierung dezidiert über Erfahrungen von Akteur:innen hinaus und fokussiert auf komplexe Macht-Wissens-Zusammenhänge an der Schnittstelle von Diskursen, institutionellen Wissensbeständen und subjektiven Erfahrungsräumen, wo sich ‚rassistische Logiken und die neoliberale Rationalität zu einem *neoliberalen Rassismus*‘ (ebd.: 304; Herv. i. O.) verdichten. Die interview- und diskursanalytisch basierte Studie zeigt auf, dass natio-ethno-religiös-kulturelle Unterscheidungen bei politischen und schulischen Beurteilungen elterlicher Leistungen mit neoliberalen Rationalitäten verschränkt wirksam werden (ebd.: 303), dass rassistische Diskriminierung zur Privatangelegenheit erklärt wird und sich insbesondere Formationen des neoliberalen Rassismus der elterlichen Kritik und dem Widerstand entziehen (ebd.: 304 f.).

Einige Studien rücken Unterrichtsinteraktionen in den Mittelpunkt von Analysen zu Rassismus am Ort Schule. So wird in einer ethnografischen Studie zum ‚interkulturellen Unterricht‘ (Geier 2015) deutlich, dass im Unterrichtsgeschehen auf „bereits bestehende vorgängige semantische Bedeutungsstrukturen“ (ebd.: 134) sowie auf „handlungsstrukturierendes, im Sinne sozialer Rollen institutionalisiertes [...] Handlungswissen“ (ebd.) zurückgegriffen wird. Demnach fungieren gesellschaftliche Diskurse im Kontext der Schule als „symbolisches Inventar“ (ebd.), das auch „Normalitätskonstruktionen, die als Diskriminierung rekonstruiert werden konnten, [...] durch den spezifischen Geltungsraum der Schule als legitim“ (ebd.) erscheinen lässt. Ebenso verweist die Studie von Machold und Wienand (2021) auf das rassismusrelevante Wissen, das in der Schule von den Akteur:innen hervorgebracht, performiert und verfestigt wird. Sie rekonstruieren in ihrer Langzeit-Ethnografie die Differenzordnung der Grundschule, die in ethnisch codierten, leistungsbezogenen und backgroundbezogenen Unterscheidungspraktiken von den beteiligten Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern gemeinsam hergestellt wird. Diesen Unterscheidungspraktiken liegt dabei eine Legitimationsfolie zugrunde, nämlich „die individualisierende Erzeugung von Leistung und die Bearbeitung ihrer ‚Herkunfts(un)abhängigkeit‘“, was von den Autorinnen – angelehnt an Breidenstein (2020) – als eine „gemeinsame Arbeit an der meritokratischen Fiktion der Grundschule“ gelesen wird (Machold/Wienand 2021: 203).

Einen Versuch an die epistemische Ebene der Reproduktion von Rassismus am Ort Schule heranzukommen, stellt die rassismustheoretisch informierte Schulbuchforschung dar (Grünheid/Mecheril 2017; Marmer/Sow 2015; Niehaus et al. 2015). Hier wird dem Mechanismus der Tradierung rassifizierter und kolonialer Wissensbestände in schulisch bedeutsamen Materialitäten nachgegangen. Im Ergebnis von häufig postkolonial und diskursanalytisch inspirierten Auswertungen liefern Studien Hinweise darauf, dass rassismusrelevantes Wissen auch über Materialien und Schulbücher transportiert wird und sich in Lehrmitteln auf der textlichen, bildlichen, narrations- und repräsentationsbezogenen Ebene manifestiert.

Während der schulstrukturelle und -institutionelle Kontext bisher eher als „rahmende Kontextbedingung behandelt [wird], ohne selbst Gegenstand der Analyse zu sein“ (Emmerich/Feldhoff 2021: 14), verschiebt die breit rezipierte Studie zu institutioneller Diskriminierung von Gomolla und Radtke (2002/2009) die Aufmerksamkeit hin zu den institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen, den Eigenlogiken des Feldes Schule. Im Anschluss an institutionentheoretische Zugänge wird verdeutlicht, dass rassismusrelevante Unterscheidungen in Bildungsinstitutionen nicht aus individuellen Entscheidungen resultieren, sondern diese Entscheidungen innerhalb der institutionellen Strukturen ‚legitimiert‘ werden. „[P]olitische Vorgaben, lokale organisatorische Strukturen, organisatorische Handlungszwänge und etablierte Praktiken in einzelnen Schulen sowie ein pädagogischer Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist“ (Gomolla 2010: 82), werden als wirksame Faktoren des diskriminierenden Geschehens im schulinstitutionellen Kontext herausgearbeitet. Dabei werden vor allem die Übergangsschwellen im Bildungssystem als für institutionelle Diskriminierung bedeutsame Kontexte in den Blick genommen. Die Studie verdeutlicht, „wie Schulen in allfälligen Prozessen der Differenzierung und Auslese unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes eines Kindes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch machen“ (Gomolla 2012: 44). Hier wird auch auf die Verkettung von Einzelentscheidungen verwiesen, die sich sowohl innerhalb einer einzelnen Schule zeigen als auch im Zusam-

menwirken unterschiedlicher Institutionen (ebd.: 46). Mit Blick auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zeigt auch Dean (2020) in ihrer ethnographischen Studie, dass hier ebenfalls rassistische und (neo-)linguizistische Wissensbestände und Praktiken greifen, die im institutionellen Kontext ‚legitimiert‘ sind. Sie verweist auf „individuelle, diskursive, juristische und institutionelle Praktiken“ (ebd.: 341), die im Zusammenspiel mehrfachdiskriminierende Dynamiken entwickeln (können). Wellgraf (2021) verdeutlicht in seiner ethnografischen und unter Rückgriff auf neo-institutionalistische Zugänge durchgeführten Studie unter dem Titel „Ausgrenzungsapparat Schule“, dass die „institutionellen Logiken – wie die schulischen Notensysteme und Disziplinarmechanismen – [...] weder besonders funktional noch pädagogisch überzeugend sein [müssen], sie dienen vielmehr in erster Linie der Selbsterhaltung der Institution Schule“ (ebd.: 14).

Die hier schlaglichtartig skizzierten Studien scheinen zwar häufig gesellschaftliche Verhältnisse, Institution und Subjekt als drei relevante Ebenen mitzudenken, es werden allerdings – je nach Ausrichtung der Studien – Akzentuierungen vorgenommen: Mal gewinnt das Subjekt eine stärkere Zentrierung und Rassismus wird über *Rassismuserfahrungen* greifbar oder es rücken *rassifizierende Anrufungen, Diskurse und Praktiken* in den Fokus der Aufmerksamkeit, mal werden die *schulstrukturellen Rahmenbedingungen und Regulierungen* zentriert. Was bisher seltener gewagt wird, sind Studien, die eine Verschränkung der verschiedenen Ebenen zum Ausgang ihrer Überlegungen machen und die Schule als eine Scharnierstelle zwischen gesellschaftlichen Ordnungen und den Subjekten analysieren. Hierzu können rassismus- und institutionentheoretische Zugänge einen wichtigen Beitrag leisten, wie wir im Folgenden darstellen möchten.

### 3. Rassismus- und institutionentheoretische Perspektiven auf Schule

Wenn wir Rassismus als „ein *gesellschaftliches Verhältnis*“ (Rommelspacher 2011: 29, Herv. i. O.) verstehen und zugleich von der grundlegenden Gesellschaftlichkeit von Schule ausgehen, so kommt die Schule als eine nicht außerhalb des Rassismus ‚funktionierende‘ Institution zum Vorschein, da sie „von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt aber auch kontinuierlich verschiebt“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 24). Im Folgenden verbinden wir postkolonial ausgerichtete rassismustheoretische Zugänge mit institutionentheoretischen Überlegungen, um die Schule als Institution in Relation zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und den handelnden Akteur:innen stärker in den Blick zu nehmen.

#### 3.1 *Racial school* – eine rassismustheoretische Verortung

Da wir uns auf die Institution Schule und die hier wirksam werdenden Normen beziehen und sich das, was für ‚das Normale‘ gehalten wird, „sehr oft von der *nationalen* Norm ab[leitet]“ (Butler 2014: 185, Herv. d. Verf.), möchten wir zu Beginn dieses Abschnitts einige schulrelevante Überlegungen zur Verschränkung von Nation/Nationalstaat und Rassismus skizzieren. Wir schließen hier an rassismustheoretische Vorarbeiten zur nationalstaatlich verfassten Schule als „*racial school*“ an (Shure/Steinbach 2022; Steinbach/Shure/Mecheril 2020)

und beziehen uns dabei auf das Konzept „racial state“ von Goldberg (2002). Wenngleich sich Goldberg in seinen Werken lediglich am Rande auf die Institution Schule bezieht, so ermöglicht sein rassismustheoretisches Konzept zur Ko-Artikulation von *race* und *state* doch eine analytische Auseinandersetzung mit der wechselseitigen Bedingtheit von *race*-Kategorien und der Imagination einer nationalen Gemeinschaft. Goldberg argumentiert, dass sich moderne Nationalstaatlichkeit über die Bezugnahme auf *race* in Anknüpfung an koloniale Verhältnisse entwickelte (ebd.: 109). Dabei wird *whiteness* als eine hegemoniale Normalität von *racial states* hervorgebracht, bei der Normen und Ordnungen von *whiteness* das Gesellschaftliche superior regulieren (ebd.: 195). Goldbergs Zugang ermöglicht es, das Narrativ ‚progressiver‘ Nationalstaatlichkeit als vermeintlich „raceless“ (ebd.: 200) in seiner Einbettung in historisch entwickelte Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen, in denen die Idee des ‚überwundenen‘ Rassismus quasi institutionalisiert worden ist und dabei die Verstrickungen in (post-)koloniale rassistische Ordnungen dethematisiert wurden. Bezogen auf das westliche Kontinentaleuropa werden vor diesem Hintergrund Begriffe, wie „raceless racism“ (Goldberg 2009: 25; vgl. auch Balibar 1990; El-Tayeb 2011; Hall 1989), „raceless Euroracism“ (Michel 2015: 410) und „white supremacy“ (Gillborn 2006) bemüht, um jene Verschleierungen und unthematisierten Gewaltverhältnisse offen zu legen, die eng mit der Entstehung moderner Nationalstaatlichkeit verwoben sind.

Den *race*-Begriff verstehen wir in Anlehnung an Hall als ein „diskursives Konstrukt“ (Hall 1989: 56) und als „Herzstück eines hierarchischen Systems, das Differenzen produziert“ (ebd.: 57). Rassismus als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen‘“ (Hormel 2018: 84) ist historisch eng verbunden mit dem Kolonialismus und dem Nationalsozialismus, unterliegt jedoch seither einem „Gestaltwandel“ (ebd.: 86). „Rassismen“ – so formuliert Hall (2018) es im Plural – „sind immer historisch spezifisch und in ihren Auswirkungen, die sie unter den verschiedenen geschichtlichen Umständen zeitigen, in denen sie auftreten, immer unterschiedlich“ (ebd.: 166). Als Neo- bzw. Kulturrassismus gefasst (Balibar 1990), werden Kategorien, wie ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘, ‚Sprache/Akzent‘, ‚Religion‘ etc., die mit der Imagination nationaler Gemeinschaften und Zugehörigkeiten eng verwoben sind, diskursiv mit spezifischer Bedeutung aufgeladen. Trotz seines Gestaltwandels stellt Rassismus somit auch heute „eine Art und Weise [dar], die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren“ (Hall 1989: 57) und kann als eine nach wie vor wirkmächtige „soziale Ordnung verstanden werden, als über die iterative Performanz von Bildern, Worten und Normen hergestellte und gesicherte Rahmungen, die (sprachliche) Handlungen und Selbstverständnisse zur Folge haben“ (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014: 322).

Die Ko-Artikulation von Nation/Nationalstaat und *race* erscheint für eine Auseinandersetzung mit der nationalstaatlich verfassten Schule zentral (Castro Varela 2022; Shure/Steinbach 2022). Die Schule prozessiert in ihrer historischen Entwicklung und in ihrer gegenwärtigen Funktion, wie Emmerich und Feldhoff (2021) verdeutlichen, „Möglichkeiten einer nationalkulturellen und nationalsprachlichen Homogenisierung breiter Bevölkerungsschichten im Kontext des *nation building* [sic]“ (ebd.: 2, Herv. i. O.; siehe auch Wenning 1996; Gogolin 2008). Wenngleich sich zahlreiche Arbeiten mit der Schule als „nationale Schule“ (Wenning 1996) befasst haben, bleibt die konkrete Verbindung von solchen Prozessen des ‚nation building‘ mit an *race*-Kategorien anknüpfenden Unterscheidungen oftmals unbeachtet oder implizit. Dabei sind solche Unterscheidungen und die Verbindungen von *nation* und *race* für Schulen mit ihrer Selektionsfunktion als „sorting machines“ (Domina/Penner/Penner 2017) hoch relevant. Sie werden dort aufgegriffen und bringen – teils in

legitimierte Unterscheidungskategorien umgedeutet – versprachlichte und materialisierte Klassifizierungen und Subjektivitäten hervor. In der globalen Migrationsgesellschaft erhalten die Idee des Nationalstaates und die Imagination einer nationalen Gemeinschaft für die nationalstaatlich verfasste Schule als Institution eine spezifische Brisanz (Mecheril/Shure 2018: 67). Rassismus kann in dieser Perspektivierung als eine der Ordnungen verstanden werden, die an nationalstaatlich verfassten Schulen in *racial states – an racial schools* (Steinbach/Shure/Mecheril 2020) – wirksam wird, diese Wirksamkeit über ein Narrativ vermeintlicher *racelessness* zugleich verschleiert und *whiteness* als Normalität hervorbringt (vgl. bspw. Sieber Egger/Unterweger 2022). Die Zurückweisung der schulischen Involviertheit in Rassismus, die etwa in dem Label „Schule ohne Rassismus“ zum Ausdruck kommt, das Narrativ und die Selbstimagination als *raceless* erschweren die Thematisierung von Rassismus und Rassismuskritik im Schulkontext. Wie Ladson-Billings (1998) es im Titel des Artikels „what’s it [Critical Race Theory] doing in a *nice* field like education?“ (Herv. i. O.) provokativ zuspitzt, wird Schule häufig diskursiv als „a *nice* field“ hervorgebracht, ein Feld, das sich der Idee der Gleichheit, Gerechtigkeit und dem Gemeinwohl verpflichtet hat und dessen normativer Auftrag und Selbstbild nicht mit Rassismus und rassismusrelevanten Unterscheidungen vereinbar ist. Rassismus steht im Widerspruch zu den grundlegenden normativen Maximen der Schule, wie etwa Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Inklusion, die jedoch eher selten als Reflexionsfolien zur Befragung der Strukturen und etablierten Praktiken, sondern vielmehr als Tokens und Dethematisierungsstrategien genutzt werden (Karabulut 2020; Messerschmidt 2013). Wie Ahmed (2012) dies im Hinblick auf Hochschulen herausarbeitet, werden diese normativen Maximen oftmals durch ein „narrative of repair“ (ebd.: 17) gerahmt, vor dessen Hintergrund Diversität, Inklusion und Gerechtigkeit als ‚konstruktive Lösungen‘ für gesellschaftliche Missverhältnisse verhandelt werden und eine Thematisierung von Rassismus als eine potentielle Verletzung der Institution bzw. ihrer Reputation als gerecht, inklusiv und diversitätsorientiert riskant wird (ebd.). Institutionelle Strukturen, Selbstverständnisse und etablierte Routinen wirken damit in einer Weise, dass Rassismus nicht oder oftmals nur schwer benennbar wird.

### 3.2 Das Werden und (Geworden)Sein der Schule – eine institutionentheoretische Verortung

Wenngleich nicht von *dem* Neo-Institutionalismus als einem konsistenten Zugang gesprochen werden kann, bieten verschiedene theoretische und empirische Arbeiten, die unter diesem Begriff firmieren, spannende Aufmerksamkeitsrichtungen für eine rassismuskritische Schulforschung. Aus institutionentheoretischer Perspektive wird der analytische Blick auf das, was in Organisationen *institutionalisiert ist* und auf die *Prozesse der Institutionalisierung* gerichtet. Eine begriffliche Unterscheidung zwischen Organisationen und Institutionen in pädagogischen Zusammenhängen wird wiederholt als unscharf moniert (Engel 2020; Göhlich 2014), wobei Organisationen grundlegend als „konkrete durch die Geschichtlichkeit menschlicher Praxis materialisierte und sich materialisierende, zweckbezogene menschliche Sozialgebilde“ (Engel 2020: 557 f.) verstanden werden, in denen Institutionen als „Regelsysteme mit gesellschaftlicher Geltung“ (Göhlich 2014: 72) angeeignet werden und die zugleich Muster hervorbringen, die „wiederum in die Gesellschaft eingespeist und dort ggf. zu Institutionen werden“ (ebd.). Neoinstitutionalistischen Ansätzen ist das Interesse an „über-

greifende[n] Erwartungsstrukturen [gemeinsam], die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist“ (Hasse/Krücken 2005: 15; zit. nach Sandhu 2012: 98). Vor allem frühe neoinstitutionalistische Ansätze dezentrieren das Subjekt bewusst, um die Macht des institutionellen Kontextes zu betonen (ebd.: 88).

Scott (2008) unterscheidet die regulative, die normative und kulturell-kognitive Dimension von Institutionen (ebd.: 52 ff.): Mit der regulativen Dimension werden Vorgaben, Regeln, Gesetze, Verordnungen einer Institution aufgerufen – die historisch entwickelten und gegenwärtig wirksamen, festgeschriebenen Vorgaben einer Institution. Diese fungieren als Rahmung, durch die das Handeln der Akteur:innen einerseits ermöglicht, aber zugleich begrenzt und eingeschränkt wird (ebd.: 52). Die normative Dimension umfasst die zwar weniger festgeschriebene, aber dennoch vorschreibende und bewertende Ebene (ebd.: 54), die bestimmte Konzeptionen des Wünschenswerten abbildet und über Normen und Normalitätsvorstellungen spezifiziert und definiert, wie Dinge innerhalb der Institution getan werden und welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollen. Die kulturell-kognitive Dimension bezieht sich auf den gemeinsamen Bedeutungsrahmen, die Selbstverständlichkeiten, das Wissen und die Denkmuster der Mitglieder einer Institution. Die drei Dimensionen sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig auf vielfältige Weise. Regeln und Normen von Institutionen sind keine naturwüchsig entstandenen Gebilde, sie existieren nicht losgelöst von der symbolischen Sinnwelt, sondern sind ein Produkt eben dieser. Zugleich wirken sie auf die Interpretationen der Akteur:innen und strukturieren somit *sinnhaftes* Deuten und Handeln.

Schaefers (2002) beschreibt Legitimationen und „Rationalitätsmythen“ (ebd.: 838) als einen zentralen Fokus makroinstitutionalistischer Perspektiven, welche stärker auf die Wechselwirkungen zwischen Organisationen und Gesellschaft fokussieren. Demzufolge übernehmen Organisationen Praktiken und Verfahren, „defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society“ (Meyer/Rowan 1977: 340). Organisationen adoptieren „Rationalitätsmythen“ (Schaefers 2002: 838), die als Regeln und Annahmen beschrieben werden können, die Handlungsziele und legitime Vorgehensweisen in Organisationen bestimmen und in deren gesellschaftlichen Umwelten verortet werden. Rationalitätsmythen werden zum Bestandteil der Formalstruktur: sie werden auch zeremoniell zur Geltung gebracht und dienen der inneren Stabilisierung und der gesellschaftlichen Legitimitätssicherung von Organisationen (ebd.). Mit einer makroanalytischen Perspektivierung wäre damit die Möglichkeit verbunden, (Dis-)Kontinuitäten und Manifestationen von gesellschaftlichen Legitimationsbegründungen und Rationalitätsmythen in gesellschaftlichen Institutionen, wie bspw. Bildungsorganisationen, nachzugehen.

Im Kontext der sich vervielfältigenden gesellschaftlichen Orientierungen eröffnen sich in institutionellen Zusammenhängen die Freiräume, Rationalitätsmythen „lediglich symbolisch zu befolgen“ (Schaefers 2002: 839). Mit Bezug zur Studie von Brunsson und Olsen (1993) erläutert Schaefers (2002: 839) eine von ihnen empirisch herausgearbeitete Unterscheidung von ‚talk‘ und ‚action‘: „Auf der ‚talk‘-Ebene beherrscht man das gängige ‚Reformvokabular‘, man präsentiert sich Reformen gegenüber aufgeschlossen und signalisiert, dass man den aktuellen Vorstellungen einer rationalen und modernen Organisation entspricht. Die ‚action‘-Ebene bleibt davon unbeeinflusst, hier dominieren die hergebrachten Verhaltens- und Deutungsmuster in unveränderter Form“ (ebd.). Ahmed (2012: 29) theoretisiert dieses Phänomen als „Nonperformatives“ – institutionelle Versprechen, Verfahren und Politiken, die keine Effekte erzeugen, von denen sie sprechen – die also nicht performativ werden.

Auf der Mikroebene neoinstitutionalistischer Perspektivierung geraten „taken-for-granted“-Annahmen (Zucker 1977) in den Blick, die als organisationsinterne Selbstverständlichkeiten, Routinen, Orientierungen und Habitualisierungen beschrieben werden können. Diese Annahmen können einer bruchlosen Übersetzung institutioneller Vorgaben in die ‚Aktivitätsstruktur‘ – einer Übersetzung auf die Handlungsebene – entgegenstehen. Schaefers (2002) argumentiert, dass „taken-for-granted“-Annahmen und Routinisierungen in Institutionen in einer Weise normalisiert sind, dass sie „als nicht-bewusste und damit nicht-hinterfragbare Vorgaben Akteure in Organisationen beeinflussen“ (ebd.: 851). Das Wechselspiel des Regulativen, Normativen und Kognitiv-kulturellen (Scott 2008) ergibt das, was implizit und teilweise unbewusst wirkt und führt dazu, dass Routinen und Abläufe nicht oder nur schwer infrage gestellt werden (Sandhu 2012: 99 f.) und nicht mehr als temporäre und selbst gesetzte Rahmungen erfahren werden. Wie Sandhu (2012: 99 f.) im Anschluss an Berger und Luckmann (2004) formuliert: „Sie haben sich ‚sedimentiert‘ [...] und in organisationale und gesellschaftliche Wissensbestände abgelagert“ – sie fungieren als ‚legitime‘ Handlungsmodelle oder Vorgehensweisen.

Phänomenologisch und neoinstitutionalistisch gerahmten Analysen zu „Racism and Diversity in Institutional Life“ von Ahmed (2012) folgend, ist nicht von der Institution als einem stabilen Gebilde auszugehen. Vielmehr ist die Frage leitend, „how we can understand institutions as processes or even as effects of processes“ (ebd.: 20). Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Hervorbringung des kollektiv Geteilten, Institutionalisierten – die Institutionalisierung als eine iterative Hervorbringung des Institutionellen und der in Institutionen naturalisierten Handlungen gerichtet (ebd.: 25). Analysen auf der institutionellen Ebene würden somit bei den automatisierten, routinierten, gewöhnlichen Handlungen auf einem kollektiven Niveau ansetzen, der Frage nachgehen, „how something becomes given by not being the object of perception“ (ebd.: 21), und Hervorbringungsbewegungen eines (wie auch immer gelagerten) „sense of ease and familiarity“ (ebd.: 25) erkunden. Im Fokus von Analysen stehen dann „institutional mechanics“ (Ahmed 2021: 27) – die Frage danach, was diese Mechaniken der Institution ausmacht und „how institutions work“ (ebd.: 6).

Gomolla und Radtke (2002/2009) richten in ihrer oben bereits aufgeführten ebenfalls neoinstitutionalistisch orientierten Studie den analytischen Blick auf die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem, indem sie sich mit der „Beziehung zwischen den Individuen, die Teil der Institution sind, und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten“ beschäftigen (ebd.: 54). Sie theoretisieren die Organisation Schule nicht als passiv durchzogen von „äußeren Ordnungsmustern oder von den einverlebten Haltungen und Gewißheiten ihres Personals“ (ebd.: 268). Vielmehr geht es um eine aktive Aneignung spezifischer Ordnungsmuster und deren Aufnahme „in die eigenen Operationen“ (ebd.) und organisationalen Handlungsrouninen: „Die Umwelt kommt also in der Organisation vor, aber die jeweilige Organisation transformiert von außen kommende Irritation in für die Organisation relevante Information und sie tut dies nach eigenen Motiven und nur in ihrer eigenen Logik“ (ebd.: 77). Das heißt, dass gesellschaftliche Ordnungen und Wissensbestände in der Organisation Schule dann aufgegriffen und angeeignet werden, „wenn sie gebraucht werden – aber auch nur dann“ (ebd.: 267). Die Sedimentierung gesellschaftlicher Wissensbestände folgt demnach internen funktionalen Logiken, Rationalitäten bzw. Rationalitätsmythen.

Für neoinstitutionalistische Forschungsperspektiven auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung heiße dies, das „Kräfteverhältnis“ (Gomolla/Radtke 2009: 76) zwischen gesellschaftlichen Ordnungen (wie der Ordnung des Rassismus) und der Logik von Orga-

nisationen (wie der Schule) empirisch zu bestimmen (ebd.) und dabei „latente Formen der Benachteiligung und des Ausschlusses“ (Gomolla 2017: 141 f.) und „anonyme Operationen in Organisationen“ (Gomolla/Radtke 2002: 38, Herv. i. O.) zu analysieren und hierüber aufzuzeigen, „dass und wie“ dauerhafte, systematische, über den Einzelfall hinausgehende Benachteiligungen bestimmter sozialer Gruppen „durch Institutionen hervorgebracht werden“ (Hasse/Schmidt 2012: 886). Dabei wird vor allem die „Ebene von *Organisationen* und der in Organisationen tätigen *Professionen*“ (Gomolla 2017: 143, Herv. i. O.) fokussiert.

Mit dieser Fokussierung sind einige zentrale Kritikpunkte an einer institutionentheoretischen Perspektivierung verbunden: Diskutiert wird etwa die Gefahr einer „atomistische[n] Betrachtung einzelner Organisationen“ (Gomolla 2017: 140) – eine mögliche Ausblendung der Komplexität von politisch-institutionellen und sozialen Kontexten bei einer Begrenzung der Analyse auf eine Organisation oder „einzelne institutionelle Sektoren“ (ebd.). Zudem wird kritisiert, dass „die [...] Unterscheidungen zwischen organisationalem Kontext und individuellen Akteuren, Überzeugungen und Handlungen, Intentionalität und Nicht-Intentionalität verwischt werden“ (ebd.: 141). Dies kann, insbesondere bei der Analyse von in Institutionen wirkenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen, zu einer problematischen ‚Entlastung‘ der Subjekte führen und als „Einladung an die Akteure missverstanden werden, sich von jeglicher (Mit-)Verantwortung für Diskriminierung frei zu sprechen“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Kritik wird beobachtet, dass sich der analytische Fokus auf institutionelle Diskriminierung und Rassismus in den letzten Jahrzehnten stärker in Richtung der poststrukturalistischen und (neo-)marxistischen Theorieperspektiven entwickelt hat (ebd.: 142), vermutlich, um den Fragen nach dem Subjektstatus im Verhältnis zu Diskurs und hegemonialen Verhältnissen nachzugehen. Diese Entwicklung geht allerdings damit einher, dass „teilweise eine dezidiert institutionen- und organisationstheoretische Fundierung von Diskriminierung [...] aus den Augen verloren“ wurde (ebd.). Hier möchten wir ansetzen, indem wir rassismustheoretische Forschungszugänge mit neoinstitutionalistischen Zugängen stärker verschränken.

#### 4. Aufmerksamkeitsrichtungen einer rassismus- und institutionentheoretischen erziehungswissenschaftlichen Schulforschung

Wenn wir Rassismus als ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip begreifen (Mecheril/Melter 2010), stellt sich für die erziehungswissenschaftliche Schulforschung die Frage, in welcher Weise, in welchen institutionellen Strukturen, Prozessen, Routinen und Mechanismen Rassismus am Ort Schule relevant und institutionell funktionalisiert wird. Hierfür braucht es Perspektiven, durch die gesellschaftliche Verhältnisse, Institutionalisierungsprozesse und Subjekte in einem Wechselspiel verstanden und analysiert werden können. Mit der Verbindung von rassismus- und institutionentheoretischen Zugängen können Forschungsansätze und Heuristiken entwickelt werden, die es ermöglichen, den institutionellen Kontext, seine Gewordenheit und sein kontinuierliches Werden sowie Prozesse der Materialisierung, Stabilisierung und der Reproduktion rassismusrelevanten Wissens im institutionellen Kontext der Schule – die Institutionalisierung und Institutionalisiertheit von Rassismus – analytisch

greifbarer zu machen. Im Folgenden möchten wir drei Aufmerksamkeitsrichtungen der dargestellten Zugänge für die rassismustheoretische erziehungswissenschaftliche Schulforschung skizzieren, die – wie Ahmed (2012) im Anschluss an Geertz und Ryle formuliert – unsere Beschreibung von Institutionen verdichten (ebd.: 9). Wir verstehen diese Überlegungen als Anregungen, die es zu diskutieren und weiterzuentwickeln gilt.

#### a) Institutionalisierte Verschleierungsmechanismen, Rationalitätsmythen und *institutional whiteness*

Mit der Verbindung von rassismus- und institutionentheoretischen Perspektiven auf Schule können Formen *institutionalisierter Macht* und/oder Prozesse der *Institutionalisierung von Macht* zum Gegenstand der Forschung werden. Mit Ahmed (2012: 13, Herv. i. O.) kann gefragt werden: „how power can be *redone* at the moment it is imagined as *undone*“. Spezifiziert für Rassismus und Schule kann etwa danach gefragt werden, in welchem Verhältnis die Wirksamkeit von Rassismus zur Imagination und zum Narrativ der *racelessness* stehen. Wie wird Rassismus im Schulkontext bei gleichzeitiger diskursiver Hervorbringung von *racelessness* wirksam und welche diskursiv vermittelten institutionalisierten Verschleierungsmechanismen – etwa *institutional whiteness* und *white supremacy* – ermöglichen bzw. legitimieren die Fortführung rassismusrelevanter Einteilungen und Unterscheidungen? Inwiefern verhindert das Ziel der Institution Schule, die eigene Legitimität zu sichern, die Auseinandersetzung mit den systemimmanenten Diskriminierungsmechanismen und stärkt sie auf diese Weise? Der Fokus wird darauf gerichtet, wie das Machtvolle, das verschleiert Wirksame, das Dethematisierte der nationalstaatlichen Verfasstheit der Schule als eine selbstverständliche, routinierte Referenz des Schulgeschehens wiederholt hervorgebracht wird. Allgemeiner gefragt: Wie wurde und wird Rassismus als eine gesellschaftliche Ordnung institutionell prozessiert und etwa durch kollektiv geteilte Rationalitätsmythen legitimiert – wie wird Rassismus institutionalisiert? Dabei wäre zentral, nicht nur das Handeln von Akteur:innen, ihre Erfahrungen, Adressierungen und Positionierungen in Institutionen in den Blick zu nehmen, sondern zu rekonstruieren, wie dieses Handeln und diese Aktivitäten „the sense of an institution or even institutional sense“ formen (Ahmed 2012: 21). So werden beispielsweise *white fragility* (DiAngelo 2019) und *white innocence* (Wekker 2016) als individuelle Abwehr und zugleich als durch die Institution Schule normalisierte Rationalitäten analysierbar. Für die erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung gilt es u.E., diese Fragen zur Produktion von *whiteness* im schulischen Kontext als „invisible and unmarked, as the absent center against which others appear as points of deviation“ (Ahmed 2012: 35) stärker aufzugreifen und für die Konzeption von Forschungsansätzen in der Schule fruchtbar zu machen. Zugleich bietet die Verbindung von institutionen- und rassismustheoretischen Perspektiven einen Zugang zu Mechanismen der Reproduktion von *institutionalisiertem Rassismus*, der über eine Identifikation von Rassismus mit Individuen und eine Entlastung bzw. Immunisierung von Institutionen hinausgeht (ebd.: 44).

#### b) Institutionalisierungsprozesse und Sedimentierungen von Rassismus

Mit einer rassismus- und institutionentheoretischen Perspektivierung wird Rassismus im Schulkontext als ein das Handeln von Akteur:innen in Institutionen ordnendes gesellschaftliches Verhältnis verstehbar. Das Prozesshafte an der Schnittstelle zwischen der gesell-

schaftlichen Ordnung des Rassismus und der iterativen Hervorbringungen rassifizierender Logiken in verschiedenen Dimensionen der Institution – der regulativen, normativen und kulturell-kognitiven (Scott 2008) – gilt es in den Blick zu nehmen. Rassismuskritische Schulforschung als Institutionenforschung rekonstruiert dann die Wirksamkeit von Rassismus im Zusammenspiel dieser Dimensionen von Institutionen und analysiert, inwiefern sich diese gegenseitig stabilisieren und wie sich Rassismus in organisationalen Wissensbeständen und Routinen sedimentiert.

Um sich solchen Fragen anzunähern, wie: „how institutions become instituted over time“ oder „how institutions acquire the regularity and stability that allows them to be recognizable as institutions in the first place“ (Ahmed 2012: 21), kann eine analytische Trennung zwischen der ‚talk‘- und der ‚action‘-Ebene sinnvoll sein. Es geht dann nicht nur darum, die *sayings* und *doings* als zwei relevante Bereiche von Praktiken in Institutionen zu analysieren, sondern auch darum, rassismusrelevante Handlungen (‚action‘) und ihre Legitimierungen auf der bzw. über die ‚talk‘-Ebene zu analysieren. An dieser Stelle scheinen mehrperspektivische Forschungsansätze sinnvoll, bspw. der methodologische Zugang der *institutional ethnography* (Smith 2005), welche die Analyse solcher Widersprüche und Gleichzeitigkeiten ermöglichen, etwa im Hinblick auf das Narrativ der *raceless institution* (Schule ohne Rassismus, Schule der Vielfalt) bei gleichzeitiger Kontinuität rassistischer Strukturen und Praktiken. Wie wird etwa in bildungspolitischen Verordnungen, Maßnahmen, schulischen Leitbildern, dem institutionellen und institutionalisierten ‚talk‘ Begriffen wie Inklusion, Gerechtigkeit, Antidiskriminierung Sinn verliehen und welche ‚actions‘ und Institutionalisierungen werden dadurch ermöglicht? Inwiefern stabilisiert die ‚talk‘-Ebene die ‚action‘-Ebene, wenn sich die Institution als unbeteiligt oder auf der ‚richtigen Seite‘ versteht? Welche institutionellen und institutionalisierten Mechanismen unterstützen die Sedimentierungen verschiedener Formen von Rassismus im Schulkontext?

### c) Reproduktion rassistischer Ordnungen im Nexus von Subjekt, Institution und Gesellschaft

Für die Schulforschung erscheint es sinnvoll, institutionalisierte Formen von Rassismus und Prozesse seiner Institutionalisierung im Nexus von Subjekt, Institution und Gesellschaft weiter zu bearbeiten und dabei weniger die Relevanz der jeweiligen Ebenen gegeneinander auszuspielen (Institution versus Gesellschaft, Subjekt versus Struktur, dezentriertes versus souveränes Subjekt), sondern das Zusammenwirken im organisationalen und institutionellen Rahmen weiter zu analysieren. Wenn wir die Schule auf der Ebene der Einzelschule, in der sich durchaus unterschiedliche Routinen und Schulkulturen entwickeln können, als eine „Scharnierstelle“ (Engel 2020: 558) zwischen den individuellen Akteur:innen und den übergeordneten gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen verstehen, gerät der schulische Kontext in seiner Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse bei gleichzeitiger Relevanz der Handlungsfähigkeit und des performativen Tuns der Subjekte (Butler 2001, 2006) in den Blick. Mit dem Fokus auf Rassismus im institutionellen Kontext der Schule geht es uns darum, das migrationsgesellschaftlich akzentuierte Zusammenspiel von Gesellschaft, Institution und Subjekt zu analysieren, nicht zuletzt, um Möglichkeiten von Handlungsfähigkeit der Subjekte im institutionellen Kontext auszuloten. Dies schließt auch Erkundungen zu „plurale[n]Form[en] der Performativität“ (Butler 2016: 16) und einer hier eingelagerten kollektiven Handlungsfähigkeit (Alkemeyer/Bröckling/Peter 2017; Butler 2016) mit ein. Die

Relationalität der Handlungsfähigkeit kollektiver oder individueller Subjekte ließe sich dabei als ein Moment verstehen, welcher erlaubt, das resignifizierend handelnde Subjekt im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu denken. Um die Institution nicht nur als rahmende Kontextbedingung zu verstehen, sondern diesen Nexus zum Forschungsgegenstand zu machen, erscheint es zielführend, die bisher bemühten rassismus-, subjektivierungs- und praxistheoretischen Ansätze mit institutionentheoretischen Zugängen zur Schule stärker zu verbinden.

## 5. Ausblick

Dem von Idel und Stelmaszyk (2021) geforderten Anspruch an schultheoretische Zugänge, die Wechselwirkung von Schule und Gesellschaft zu konzeptualisieren, kann sich – wie wir versucht haben zu zeigen – durch eine Verschränkung von poststrukturalistisch informierten rassismustheoretischen Zugängen und neoinstitutionalistischen Perspektivierungen weiter angenähert werden. Mit den skizzierten Forschungsperspektiven erscheint ‚das institutionelle Leben‘ (Ahmed 2012) von Schule als gesellschaftlich verankert, umkämpft und veränderbar und kann als ein Terrain des Ringens um Hegemonie (Khakpour 2021) gedacht und analysiert werden, in dem Reproduktionslogiken von Rassismus sowie der potentielle Widerstand gegen solche Einteilungen und Unterscheidungen in ihrer Gleichzeitigkeit enthalten sind. Dies bedeutet, Schule „einerseits [als] Teil der je gegenwärtigen (welt-)gesellschaftlichen Verhältnisse, andererseits [als] eine zentrale Instanz des Entwurfs zukünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse und der Einflussnahme auf sie“ (Shure/Mecheril 2018: 65) zu denken und erziehungswissenschaftliche Forschung zu Rassismus und Schule als sich in einem Spannungsfeld von Rekonstruktion und Transformation bewegend zu verstehen, d.h. im Spannungsfeld von Analysen institutionalisierter Mechanismen, Formen, Ausdrucksgestalten von Rassismus und der Einflussnahme auf institutionelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse.

## Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham NC: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2021): *Complaint!* Durham NC: Duke University Press.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas / Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2014): *Schulpädagogik und Schultheorie*. Stuttgart: utb.
- Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), S. 295–307.
- Brunsson, Nils/Olsen, Johan P. (1993): *The Reforming Organization*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Castro Varela, Mariá do Mar (2022): Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. postkoloniale Betrachtungen. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer\*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 36–50.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2022): Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othring und Schule. In: Chamakalayil Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 163–180.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–198.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechtild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 309–326.
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- DiAngelo, Robin (2019): *White fragility: why it's so hard for white people to talk about racism*. London: Penguin Books.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Doğmuş, Aysun (2022): *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassistuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer\*innen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Domina, Thurston/Penner, Andrew/Emily (2017): *Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines*. In: *Annual Review of Sociology*, 43(1), S. 311–330.
- El-Tayeb, Fatima (2011): *European others: queering ethnicity in postnational Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Emmerich, Marcus/Feldhoff, Tobias (2021): Schule als Organisation. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
- Engel, Nicolas (2020): *Institution*. In: Weiß, Gabrielle/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 549–560.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.

- Geier, Thomas (2015): Doing Ethnicity durch „Interkulturellen Unterricht“ – Thematisierung ethnischer Differenz. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa, S. 123–138.
- Gillborn, David (2006): Rethinking White Supremacy. In: Ethnicities, 6(3), S. 318–340.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Goldberg, David Theo (2001): Racial Knowledge. In: Back, Les/Solomons, John (Hrsg.): Theories of Race and Racism. A Reader. London: Routledge, S. 154–180.
- Goldberg, David Theo (2002): The Racial State. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Goldberg, David Theo (2009): The Threat of race. Reflections on Racial Neoliberalism. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–76.
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–94.
- Gomolla, Mechtild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 25–50.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–157.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002/2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 1. Aufl. 2002; 3. Aufl. 2009 Wiesbaden: Springer VS.
- Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‘die Anderen’. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 287–305.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 31(178), S. 913–921.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation. Postum veröffentlicht und herausgegeben von Mercer, Kobena. Berlin: Suhrkamp.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2009): Neo-institutionalistische Theorie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch. Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–252.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingsmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 883–899.
- Hormel, Ulrike (2018): Rassismus und Diskriminierung. In Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–86.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51–69.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-)Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37(1), S. 55–70.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

- Karabulut, Aylin/Pfaff, Nicole (2020): Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag, S. 86–106.
- Khakpour, Natascha (2021): Schools as the Terrain for Struggles Over Hegemony. In: Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hrsg.): Regimes of Belonging – Schools – Migrations: Teaching in (Trans)National Constellations. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–143.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Ladson-Billings, Gloria (1998): Just what is critical race theory and what's it doing in a *nice* field like education? In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 11(1), S. 7–24.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule: Eine Langzeitethnographie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik Bachelor | Master. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 150–178.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Bildungspolitische Normalisierungen. Pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten. In: Fuchs, Thorsten/May, Jehle/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 157–175.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: The American Journal of Sociology, 83(2), S. 340–363.
- Michel, Noemi Vanessa (2015): Sheepology: The postcolonial politics of raceless racism in Switzerland. In: Postcolonial Studies, 18(4), S. 410–426.
- Niehaus, Inga/Hoppe, Rosa/Otto, Marcus/Georgi, Viola B. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Braunschweig: Leibnitz-Institut für Bildungsmedien.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2014): „Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht“. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 57–78.
- Rose, Nadine (2016): Differenz(en) aufrufen – oder: wie 'Migrationsandere' in der Schule erscheinen. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–114.
- Sandhu, Swaran (2012): Public Relations und Legitimität. Der Beitrag des organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefers, Christine (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48(67), S. 835–855.

- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe was, was du nicht siehst... Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band II: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 161–179.
- Scott, Richard W. (2008): Institutions and organizations. Ideas and interests. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Stuttgart: utb, S. 63–89.
- Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): „Die haben schon alle Nationen der Welt hier in der Schule“ – Eine kritische Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten von Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hornberg, Sabine/Buddenberg, Magdalena (Hrsg.): Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus. Münster/New York: Waxmann, S. 75–92.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2022): ‘Russischer Drill’, ‘orientalische Verwöhnung’ und ‘Schweizer Perfektion’: White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In: Chamakalayil Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 37–53.
- Steinbach, Anja (2022): „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 91–108.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Steinbach, Anja/Spies, Anke (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen. Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11(1), S. 155–168.
- Smith, Dorothy E. (2005): Institutional ethnography: A sociology for people. Toronto: Altamira Press.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Wekker, Gloria (2016): White Innocence. Paradoxes of Colonialism and Race. Durham NC: Duke University Press.
- Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld: transcript.
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule: öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann
- Wojciechowicz, Anna A. (2022): „das fand ich ziemlich hart, dass ich das von meinem Lehrer zu hören bekomme“ – Schulische Rassismuserfahrungen in Bildungsbiografien von Studentinnen. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91–111.
- Zucker, Lynne G. (1977): The role of institutionalization in cultural persistence. In: American Sociological Review, 42(5), S. 726–743.

*Kontakt:*

Dr. Oxana Ivanova-Chessex  
Pädagogische Hochschule Zürich  
oxana.ivanova@phzh.ch

Jun.-Prof.in Dr. Anja Steinbach  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
a.steinbach@uni-oldenburg.de