

Institutionelle Diskriminierung aus der Perspektive von Intersektionalität? Zur Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule

Eva Dalhaus

Zusammenfassung: Der vorliegende erziehungswissenschaftliche Beitrag rekonstruiert die Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule beispielhaft mithilfe von zwei kontrastierenden narrativen Interviews mit Lehramtsstudentinnen. Hierzu wird der klassische Ansatz der institutionellen Diskriminierung in den Zusammenhang von struktureller Gewalt und Intersektionalität eingeordnet und in seinem begrifflichen Verständnis von Praktiken institutioneller Diskriminierung weiter ausdifferenziert. Mit einem Verständnis von Wahrnehmung als individuelle Deutung und Bewertung von Diskriminierung werden die Daten mithilfe der intersektionellen Biographieforschung ausgewertet. Die Ergebnisse weisen auf die ausgeprägte Wahrnehmung von Formen verdeckt-beabsichtigter, natio-ethno-kulturell bezogener institutioneller Diskriminierung und die negative Verstärkung natio-ethno-kulturell bezogener durch gender- und geschlechtsbezogene institutionelle Diskriminierung hin. Darüber hinaus können die Formen struktureller Gewalt der Fragmentierung, Marginalisierung und Penetration herausgearbeitet werden, die in direktem Zusammenhang mit den erkennbaren Diskriminierungspraktiken stehen.

Schlagwörter: Institutionelle Diskriminierung, Intersektionalität, Schule, Perspektive junger Frauen, strukturelle Gewalt

Institutional discrimination from the perspective of intersectionality? About the perception of multiple institutional discrimination or structural violence by young women at school

Abstract: This article from the field of educational science reconstructs young women's perceptions of multiple institutional discrimination and structural violence at school, using two contrasting narrative interviews with female student teachers as examples. For this purpose, the classical approach of institutional discrimination is placed in the context of structural violence and intersectionality and further differentiated in its conceptual understanding of practices of institutional discrimination. With an understanding of perception as individual interpretation and evaluation of discrimination, the data are analyzed with the help of intersectional biographical research. The results point to the distinct perception of indirect forms of covert-intentional, natio-ethno-culturally related institutional discrimination and the negative reinforcement of natio-ethno-culturally related by gender-based institutional discrimination. In addition, the forms of structural violence of fragmentation, marginalization and pe-

netration can be elaborated, which are directly related to the identifiable discrimination practices.

Keywords: Institutional discrimination, intersectionality, school, young women's perspective, structural violence

1 Einleitung

„Institutionelle Diskriminierung“ nach Gomolla und Radtke (2009) bezieht sich auf benachteiligende Handlungsmechanismen gegenüber Schüler*innen mit einer ihnen als fremd zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Relevant werden können aber auch weitere Kategorien wie z.B. „Bildungs- und Gender- und Geschlechtszugehörigkeit“, die in verstärkender oder abschwächender Weise aufeinander wirken. Diskriminierung wird zu struktureller Gewalt, wenn sich Praktiken alltäglicher Benachteiligung verfestigen und zu einer Etablierung einer gesamtgesellschaftlichen Kultur der Armut bzw. des „Klassismus“, des „Rassismus“ und des „Sexismus“ zum Nachteil von Frauen führen (vgl. Webb 2019). Auf diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass junge Frauen in der Schule von institutioneller Diskriminierung besonders betroffen sind. Obgleich der Diskurs deutlich auf Diskriminierung von Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit hinweist (Beach/Fritzsche 2018; Rose 2012; Springgut 2021; Verkuyten/Thijs/Gharaei 2019), mangelt es an Studien, die Frauen fokussieren und an den Ansatz der institutionellen Diskriminierung anknüpfen. Dementsprechend werden Diskriminierungserfahrungen von Frauen etwa im Zusammenhang mit biographischen Studien lieber „nebenbei“ im Lichte von Bildungserfolg betrachtet (u.a. Füllkrug 2011; Hummrich 2009). Zudem liegen dem Thema der institutionellen Diskriminierung diffuse Konzepte und Begriffe zugrunde, die eine „Logik der Tabuisierung“ fördern können (vgl. Karabulut 2020). Darüber hinaus fehlen erziehungswissenschaftliche Arbeiten, die die Perspektive von Schüler*innen auf institutionelle Diskriminierung aufgreifen (vgl. Heinemann/Mecherill 2017).

Der folgende Beitrag, der auf Überlegungen und erste Ergebnisse aus einem aktuellen Projekt zurückgreift, erzielt die Rekonstruktion der Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule. Hierzu wird der Ansatz der institutionellen Diskriminierung zunächst auf theoretischer Ebene in den Zusammenhang struktureller Gewalt nach Galtung (1988, 1998) und Intersektionalität eingeordnet und auf Basis der grundlagentheoretischen Ausführungen von Feagin und Feagin (1978) in seinem Verständnis von Praktiken institutioneller Diskriminierung ausdifferenziert. Im empirischen Teil erfolgt die Analyse der Wahrnehmung institutioneller Diskriminierung durch junge Frauen in der Schule und der zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse mithilfe von Auszügen aus zwei narrativen Interviews mit Lehramtsstudentinnen. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und auf Basis des aktuellen Forschungsstands diskutiert.

2 Institutionelle Diskriminierung

2.1 Institutionelle Diskriminierung als strukturelle Gewalt

Der klassische Ansatz der institutionellen Diskriminierung bezieht sich auf benachteiligende Handlungen gegenüber Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, die u.a. an Schulübergängen sichtbar werden und den Besuch des Gymnasiums verwehren können. Voraussetzung für institutionelle Diskriminierung ist ein schulisches Umfeld, in dem Ungleichbehandlungen von Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit toleriert und nicht hinterfragt werden, so dass strukturell eingebettete, systematische Benachteiligungen möglich sind. Die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung des Ansatzes der institutionellen Diskriminierung, die auf US-amerikanischer Forschung zu institutionellem Rassismus (Carmichael/Hamilton 1967) basiert, legt eine Verknüpfung mit dem Ansatz der strukturellen Gewalt nahe. Während direkte Gewalt unmittelbar durch Akteur*innen ausgeübt wird und sich als „Töten“, „Haft“ oder „Ausweisung“ äußert (vgl. Galtung 1998, S. 344), geht strukturelle Gewalt von einer tiefen Verankerung von Macht- und Herrschaftsstrukturen wie Armut bzw. Klassismus, Rassismus und Sexismus zum Nachteil von Frauen in sozialen und gesellschaftlichen Strukturen aus und definiert sich als „hidden in structures rather than being inflicted by a specific individual or group of individuals“ (vgl. Webb 2019, S. 54). Klassismus geht oft mit Rassismus und Sexismus einher, so dass strukturelle Gewalt dazu führen kann, dass „weiße“ Frauen weniger Geld als „weiße“ Männer und „farbige“ Frauen weniger als „weiße“ Frauen verdienen. In Anlehnung an Galtung (1988) gilt Diskriminierung als eine Form struktureller Gewalt und beschreibt Praktiken, die Menschen daran hindern, ihren Grundbedürfnissen nachzugehen. Diese äußern sich im Sinne eines Drangs nach Selbstentfaltung z.B. als Positions-, Status- und Rangveränderungswille (vgl. Grant-Hayford/Scheyer 2016). Die Schnittstellen zwischen personaler bzw. direkter und struktureller bzw. indirekter Gewalt bleiben unklar und werfen Fragen auf (vgl. 2.2). Empirisch erfassbare Phänomene struktureller Gewalt äußern sich z.B. als „Unterlassene Hilfestellung“ im Sinne der Verhinderung individueller Entfaltung (z.B. Schüler*innen werden nicht individuell gefördert) oder als „Segmentierung“ im Sinne der Vorenthaltung wichtiger Informationen (z.B. Lehrkräfte informieren Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit nicht über ihre Möglichkeiten, ein Studium anzutreten) (vgl. Grant-Hayford/Scheyer 2016, S. 6–8).

2.2 Praktiken institutioneller Diskriminierung

Die Grundproblematik institutioneller Diskriminierung liegt dem klassischen Ansatz zufolge darin, dass schulische Akteur*innen mithilfe der Anwendung standardisierter Regeln eine Homogenisierung der Lerngruppen und unproblematischen Unterricht erzeugen wollen und Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit dabei benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 281). Davon ausgegangen wird, dass Praktiken institutioneller Diskriminierung vornehmlich auf eine indirekte und unbewusste Weise vollzogen werden. Es handelt sich hier also nicht wie bei *individueller Diskriminierung* um Vorurteile oder Diskriminierungsabsichten einzelner Personen, sondern in den Blick geraten rechtlich-politische Rahmenbedingungen, spezifische (Schul-)Programme, Regeln, Routinen und kollektive Wissensrepertoires (vgl. Gomolla 2016, S. 77). Obgleich die Ergebnisse des aktuellen Diskurses auf derartige Diskriminierungshandlungen hinweisen, werden bei dieser Definition von institutioneller Diskriminierung in die institutionellen Strukturen der Schulen eingebettete

Praktiken, die von einzelnen Lehrkräften systematisch, bewusst und beabsichtigt ausgeübt werden, nicht berücksichtigt. Auf dieser Grundlage bietet sich eine Erweiterung und Differenzierung zwischen a) *indirekten, unbewussten und unbeabsichtigten*, b) *direkten, bewussten, beabsichtigten* und c) *indirekten, bewussten, aber subtilen bzw. verdeckt-beabsichtigten Formen* an. Bei der zuletzt genannten Form handelt es sich Feagin und Feagin (1978, S. 22; weiterführend: Feagin 2006; Feagin/Feagin 2011) zufolge um Praktiken, die „hidden from public view“ und schwer nachzuweisen sind. Laut des aktuellen Forschungsdiskurses verläuft institutionelle Diskriminierung in Schulen insbesondere gegenüber jungen Frauen häufig subtil und äußert sich z.B. innerhalb negativer Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerin (Leath et al. 2019, S. 1341). Beabsichtigte und verdeckt-beabsichtigte institutionelle Diskriminierung kann auf Vorurteilen und/oder ökonomischen und politischen Interessen Einzelner basieren (Feagin/Feagin 1978, S. 20). Im Falle institutioneller Diskriminierung werden diese individuellen Interessen und Absichten im Sinne einer akteursübergreifenden Ideologie innerhalb des schulischen Umfelds toleriert. Auf dem Hintergrund empirischer Ergebnisse und der diesen Beitrag anleitenden Fragestellung sind indirekte Praktiken institutioneller Diskriminierung dann als beabsichtigt zu definieren, wenn a) ihre Ausübung deutlich gegen festgelegte Werte und Handlungsmaßstäbe der jeweiligen Schulkultur, denen sich die ausübenden Akteur*innen in der Regel bewusst sind, verstößt (z.B. „Inklusionsgebot“), b) ihre Ausübung öfter gegenüber Schüler*innen erfolgt bzw. einen dauerhaften und systematischen Eindruck macht, c) Schüler*innen verletzt sind und sich ungerecht behandelt fühlen, d) Schüler*innen die Handlungen selbst als beabsichtigt wahrnehmen, e) sich die erlebte Diskriminierung nachweisbar benachteiligend auf den Schulerfolg der Schüler*innen auswirkt (wie etwa die Vergabe einer schlechten Note) und f) die diskriminierenden Praktiken Schulleiter*innen einer Schule zwar bewusst sind, jedoch geduldet werden und für die Akteur*innen keine negativen Folgen haben.

2.3 Institutionelle Diskriminierung und Intersektionalität

Die Ansätze der institutionellen Diskriminierung und der Intersektionalität fokussieren beide die soziale Konstruktion von Differenz und hieraus entstehende Benachteiligungen für diverse soziale Gruppen. Institutionelle Diskriminierung bezieht sich schwerpunktmäßig auf institutionell eingebettete, benachteiligende Handlungen gegenüber Schüler*innen und begründet diese mit ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Davon ausgegangen wird, dass bei jungen Frauen „eine direkt institutionalisierte Ungleichbehandlung durch das Schulsystem mittlerweile aufgehoben werden konnte“ und damit junge Menschen aus „Migrantenfamilien“ in den Fokus rücken (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 25). In neueren Ausführungen zum Ansatz (Gomolla 2017, S. 134–135) wird kurz auf mögliche weitere Ungleichheitskategorien als die der Ethnie hingewiesen. Grundlegend für die Erforschung institutioneller Diskriminierung ist die Ausarbeitung eines Verständnisses ungleichheitserzeugender *Mechanismen*, indem die „Beziehung zwischen Individuen, die Teil der Institution sind, und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten“ (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 54), analysiert wird. Problematisch ist hierbei, dass mit Mechanismen a) Diskriminierungspraktiken und b) die diesen Praktiken zugrundeliegenden Rassismusstrukturen gleichermaßen gemeint sind. Zudem bleiben andere evtl. mit Rassismus in Beziehung stehende Macht- und Herrschaftsstrukturen wie etwa Sexismus unberücksichtigt. Intersektionalität hingegen stellt sich die Frage, wie soziale Kategorien zusammengedacht werden können (Walgenbach 2016, S. 212). Deutlich werden zwei wesentliche Argumentationslinien, die nach Bedarf etwa im Sinne eines „Mehrebenenansatzes“ (Winker/Degele 2009, S. 25) verknüpft werden können: Der gesellschaftstheoreti-

sche Ansatz betont die Bedeutung symbolischer und sozialer Strukturen für die Entstehung von Intersektionalität (vgl. Knapp 2008), während der „Doing Difference-Ansatz“ auf der Ebene sozialen Handelns nach der Erzeugung von Ungleichheitskategorien innerhalb von Interaktionen fragt (vgl. Fenstermaker/West 2001). Seinen Ursprung hat der Ansatz der Intersektionalität in der US-amerikanischen Frauenforschung durch Crenshaw (1989), die von einem starken Einfluss von „Class, Race und Gender“ und ihrer Verschränkung auf die soziale Situation von „schwarzen“ Frauen ausging. Aktuell weist der Diskurs auf weitere, ggf. zur berücksichtigende Ungleichheitskategorien wie z.B. Körper, Behinderung und sexuelle Orientierung hin (De Terra 2020; Mecheril 2003). Die Analyse institutioneller Diskriminierung auf Basis von Intersektionalität kann sich je nach Fragestellung entweder auf interkategoriale Ansätze fokussieren, die nur wenige Ungleichheitskategorien in den Blick nehmen, oder intra- oder antikategoriale Ansätze, die es vermeiden, Ungleichheitskategorien im Vorhinein zu definieren. Für erziehungswissenschaftliche Studien bietet sich an, Subjektkonstitutionen und Machtverhältnisse gleichermaßen zu fokussieren (vgl. Budde 2013, S. 255). Strukturell verankerte Machtverhältnisse sind dabei in Abhängigkeit mit den Subjekten zu betrachten, die diese Strukturen wahrnehmen und beurteilen.

3 Fallbeispiele und Interpretation

Die für die folgende Interpretation herangezogenen narrativen Fallbeispiele „Olga“ und „Kara“¹ sind einer Studie über den Bildungshabitus junger Frauen mit „Migrationshintergrund“ in Schulen entnommen (Dalhaus 2013, 2016), in deren Zusammenhang vier narrative Interviews (Schütze 1983) mit Lehramtsstudentinnen, deren Eltern aus dem Kongo, Polen, Sri Lanka und der Türkei stammen, durchgeführt wurden. Bei den Fällen handelt es sich um eine Positiv-Selektion, da die jungen Frauen nach ihrer Schulzeit erfolgreich ein Studium beginnen konnten. Die Studentinnen wurden in der Eingangsfrage nach ihren „Erfahrungen während ihrer Schulzeit“ gefragt. Die Interpretation orientiert sich am Ansatz von Lutz und Davis (2005) zur intersektionellen Biographieforschung. Mithilfe eines Wechsels zwischen der Innenperspektive der Erzählerinnen und der analytischen Außenperspektive der Interviewerin auf die geschilderten Diskriminierungserfahrungen soll die subjektive Perspektive der Befragten rekonstruiert werden. Zudem soll eine im Vorhinein getätigte Festlegung auf theoretisch plausible Differenz- und Ungleichheitskategorien vermieden werden. Auf *Intersektionsebene* wird geklärt, welche Kategorien und damit einhergehenden Diskriminierungspraktiken die Erzählerin bewertet und warum Bewertungen bestimmter Kategorien vorgenommen werden, während andere Kategorien, die aus der Außenperspektive der Interviewerin nahegelegen hätten, nicht berücksichtigt werden. Auf der *Ebene der Machtverhältnisse* werden die Wahrnehmung der Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. der Formen und Praktiken struktureller Gewalt rekonstruiert. Das Verständnis von Wahrnehmung wird in Anlehnung an Scherr und Breit (2018, S. 15–17) als individuelle Deutung und Bewertung von Diskriminierung konstruiert.

Im Fokus stehen die folgenden Fragen: Wie nehmen die jungen Frauen ihre Schulzeit wahr und wie beurteilen sie diese? Inwiefern sind ihre Erfahrungen institutioneller Diskriminierung dem Forschungsdiskurs zuzuordnen und welche strukturellen Herrschafts- und

1 Die Interpretation der Fallbeispiele erfolgt unter einer besonderen ethischen Verantwortung gegenüber den Befragten hinsichtlich der Bewahrung ihrer Anonymität (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016).

Machtverhältnisse sind auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmung erkennbar? Werden die Praktiken in den Augen der jungen Frauen direkt oder indirekt, unbeabsichtigt oder beabsichtigt-systematisch durchgeführt? Wirken sie sich benachteiligend auf den weiteren Schul- und Bildungsweg aus? In welcher ggf. intersektionalen Beziehung stehen die institutionellen Diskriminierungspraktiken und Macht- und Herrschaftsstrukturen aus dem Blick der jungen Frauen zueinander?

3.1 Olga

3.1.1 Wahrnehmung von Praktiken institutioneller Diskriminierung

Die 22-jährige Olga wurde in Deutschland geboren, ihre Eltern sind aus Polen nach Deutschland eingewandert. Olga und ihre Eltern besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Beide Elternteile haben Abitur, Olgas Vater leitet eine Firma. Olga, die zum Zeitpunkt des Interviews zügig Lehramt studiert, weil sie „etwas schaffen“ will und einen sicheren Arbeitsplatz anstrebt, fokussiert sich im Rahmen der Stegreiferzählung direkt auf ihre Diskriminierungserfahrungen, die sie auf der Grundschule und später auf dem Gymnasium wahrnimmt. Positive Erlebnisse mit Lehrkräften, die sie förderten und ihr gute Noten gaben, deutet sie kurz an.

Olga schildert zunächst ihre Erlebnisse auf dem Gymnasium, bevor sie auf ihre Grundschulzeit zu sprechen kommt. Ihre Erfahrungen in der Oberstufe kurz vor dem Abitur belaufen sich vornehmlich darauf, dass ihr unterschiedliche Lehrer*innen schlechtere Noten gegeben hätten, als sie ihrer Ansicht nach verdient habe. Dabei sei sie doch „eigentlich“ eine sehr gute Schülerin. Ihre Deutschlehrerin teilt ihr mit, dass sie „noch nicht so ganz der deutschen Sprache mächtig“ (vgl. Interview Olga, 719) sei. Olga rekonstruiert die folgende Aussage der Lehrerin:

„Und, ehm, also in Deutsch hatte ich damals immer 14–15 Punkte. Irgendwie konnte ich das. (...) Und dann hatte ich die neue Lehrerin, und irgendwie war alles falsch. Auf einmal hatte ich einen Rechtschreibquotienten mit Fehlern. (...) Und in Biologie war das dann auch so. (...) Und dann war einmal unter einer Klausur, da schrieb die Lehrerin 'deutsche Sprache, schwere Sprache'. Und dann habe ich gedacht: Wow, ne?“ (Interview Olga, 130–135)

Die Art und Weise, wie die Studentin ihre Erfahrungen schildert, deutet auf ihre Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrkräfte als indirekt und verdeckt-beabsichtigt hin:

„Und, ehm, andere machten nichts. Oder haben schlechtere Noten geschrieben. Aber im Enddefekt doch bessere bekommen. (...) Und man fragte sich immer wieder, ja, warum. Und ja, das ist halt so, wie soll man sagen, das ist halt nicht offiziell. Aber da war halt schon so ein Hass gegeben.“ (Interview Olga, 753–756)

Aus der Perspektive der Interviewerin nimmt Olga *systematische, auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bezogene institutionelle Diskriminierung* wahr, wobei theoretische Bezüge zur institutionellen Diskriminierungspraxis der „*veränderten Bewertungsmaßstäbe*“ (vgl. Mansel/Spaiser 2010) erkennbar werden, die wiederum aus der von Gomolla und Radtke (2009, S. 282) erarbeiteten Begründung der „*fehlenden Deutschkenntnisse*“ resultiert.

Im Zusammenhang mit der Grundschule wirft ihre Mathematiklehrerin Olga und ihrer Familie vor, dass sie nach Polen zu einer Hochzeit fahren und Olga eine Mathearbeit versäumt. Olga merkt in diesem Kontext an, dass Hochzeiten in ihrer polnischen Kultur einen hohen Stellenwert haben. Die Reise sei außerdem vom Direktor der Schule genehmigt worden und die Lehrerin habe versichert, dass in dieser Zeit keine Mathearbeit geschrieben werde. Als Grund für die geschilderte Diskriminierungshandlung kann in Anlehnung an

Gomolla und Radtke (2009) die Unterstellung eines „*Drangs nach (Selbst-)Segregation*“ der Familie von Seiten der Lehrerin angenommen werden. Da Olga die Arbeit nachschreiben muss und aufgrund mangelnder Vorbereitung eine schlechte Note erhält, wird darauf hin die Diskriminierungspraxis der *veränderten Bewertungsmaßstäbe* angewendet. Eine andere Lehrerin äußert sich, dass Olgas Eltern „*ein bisschen zu nachlässig*“ seien (vgl. Interview Olga, 721) und es daher besser wäre, sie nicht auf das Gymnasium, sondern den Realschulzweig der Gesamtschule zu geben. Hier kommt die Diskriminierungsbegründung der „*fehlenden oder falschen Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie*“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 283) in den Blick.

Olga erkennt resümierend, dass die erlebte Diskriminierung sich benachteiligend auf ihren weiteren Schulweg auswirkt, da sie zunächst den Realschulzweig auf einer Gesamtschule besuchen muss, bevor sie aufgrund guter Noten auf den Gymnasialzweig wechseln darf.

3.1.2 Wahrnehmung von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. struktureller Gewalt

Die im Falle von Olga angewendeten Praktiken der Unterstellung einer fehlenden oder falschen Bildungsaspiration, fehlender Deutschkenntnisse und die damit einhergehende Anwendung veränderter Bewertungsmaßstäbe sind in Anlehnung an den Ansatz der strukturellen Gewalt als Praktiken *rassistischer Marginalisierung* zu charakterisieren. Marginalisierung bezeichnet die Ausgrenzung sozialer Gruppen, indem ihren Mitgliedern z.B. die negative Eigenschaft der geringen Leistungsmotivation zugeschrieben wird (vgl. Grant-Heyford/Scheyer 2016, S. 6–7). Dabei wird die Vergabe schlechter Noten als institutionelle Diskriminierungspraxis in der Schule durch Strukturen *rassistischer Marginalisierung* gerechtfertigt. Die von Olga wahrgenommene Unterstellung eines Drangs nach (Selbst-)Segregation von Seiten einer Lehrkraft, als sie und ihre Familie während der Schulzeit ihre Verwandtschaft in Polen aufgrund einer anstehenden Hochzeit besucht haben, kann als Praxis *rassistischer Penetration* gedeutet werden. Penetration beschreibt die erzwungene Internalisierung der „Weltanschauung der vorherrschenden Gruppe durch die unterworfenen Gruppe in einem hierarchischen Interaktionssystem“ (vgl. ebd., S. 6). Die vorherrschende Gruppe wird in der von Olga geschilderten Situation durch Lehrer*innen gebildet, die sich selbst eine nicht-fremde natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreiben, während die unterworfenen Gruppe Schüler*innen mit zugeschriebener fremder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit beinhaltet. Indem die Mathematiklehrerin in der Zeit, in der Olgas Familie sich in Polen aufhält, eine Mathearbeit schreiben lässt und Olga damit aus dieser Prüfungsleistung ausgrenzt, zeigt sie, dass sie das Traditionsbewusstsein von Olgas Familie nicht akzeptiert. Sie unterstellt dieser, sich über allgemeingültige Erwartungshaltungen der Schule (Anwesenheitspflicht) hinwegzusetzen. Ausgehend von einem in Schulen bestehenden hierarchischen Interaktionssystem ordnet sie sich der für sie überlegenen Gruppe der Lehrer*innen mit nicht-fremder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zu und setzt sich eigenmächtig über Olgas Familie und die Entscheidung des Schuldirektors hinweg. Da Olga die Mathearbeit nach der Reise nachholen muss und aufgrund fehlender Vorbereitung eine schlechte Note schreibt, geht mit der strukturellen Gewaltform der *rassistischen Penetration* die institutionelle Diskriminierungspraxis der *veränderten Bewertungsmaßstäbe* einher (vgl. Tabelle 1).

3.2 Kara

3.2.1 Wahrnehmung von Praktiken institutioneller Diskriminierung

Der Vater der 21-jährigen Kara ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und besaß die deutsche und kongolesische Staatsbürgerschaft. Ihre Mutter kommt aus dem Kongo und besaß die kongolesische Staatsbürgerschaft. Aufgrund einer Krankheit des Vaters ist Kara mit ihren Eltern im Grundschulalter aus dem Kongo nach Deutschland emigriert und Karas Mutter nahm die deutsche Staatsbürgerschaft an. Ihr Vater starb wenig später. Er besaß einen akademischen Studienabschluss und war in Afrika beruflich erfolgreich. Ihre Mutter verfügt über einen Realschulabschluss und ist in Deutschland Wäschereiangestellte. Kara, die ihre Diskriminierungserlebnisse in der Schulzeit als maßgeblichen Beweggrund für ihr aktuelles Lehramtsstudium interpretiert, fokussiert sich im Rahmen der Stegreiferzählung schwerpunktmäßig auf ihre negativen Erfahrungen mit einem Mathematiklehrer auf dem Gymnasium. Ihrer Wahrnehmung zufolge wird sie, wenn sie sich in der Mathestunde zu Wortbeiträgen meldet, entweder ignoriert oder der Lehrer macht sich über sie lustig:

„Es war zwar nicht immer richtig oder nur im Ansatz richtig. Aber ich habe mich bemüht. Aber er hat dann gesagt, kommen Sie, oder, ehm, hat mich ausgelacht, wenn ich mich gemeldet habe.“
(Interview Kara, 194–196)

Kara merkt, dass andere schwache Schüler*innen anders behandelt werden und bessere mündliche Noten bekommen. Aus der Außenperspektive der Interviewerin verweist Karas subjektive Wahrnehmung auf die natio-ethno-kulturell bezogene Diskriminierungspraxis der „geringen Beachtung und verweigerten Anerkennung“ nach Mansel und Spaier (2010, S. 215). Gründe für Karas Erfahrungen können aber auch darin liegen, dass Mathematiklehrer*innen junge Frauen in ihren Leistungen als weniger kompetent wahrnehmen als junge Männer (Ditton et. al. 2017). In Anlehnung an Joseph, Hailu und Matthews (2019, S. 135) lassen sich Karas Erfahrungen zudem im Zusammenhang mit Praktiken der „Dehumanisierung“ deuten, die gegenüber farbigen jungen Frauen im Mathematikunterricht vollzogen werden. Diese beziehen sich auf Zuschreibungen negativer Persönlichkeitsmerkmale wie „weniger aufmerksam“, „deviant“ oder gar „intellektuell inkompetent“.

Dass Kara selbst einen Zusammenhang zwischen natio-ethno-kulturell bezogener und gender- und geschlechtsbezogener institutioneller Diskriminierung wahrnimmt, wird an folgender Stelle deutlich:

„Weil ich in der Schule in Frankfurt mit ein paar Lehrern Probleme hatte. Und, ehm, aufgrund meines Aussehens, aufgrund meiner Haarfarbe. Und dann kamen so Sprüche wie von wegen, ich würde mich in meiner Schönheit baden, oder sonst. Ja, und ich hatte das Gefühl... Also das war nicht der eigentliche Grund. Aber dadurch, dass man jemanden nicht angreifen kann heutzutage aufgrund seiner Hautfarbe, haben sie andere Gründe gesucht, mich irgendwie, ja, ehm, fertigzumachen.“ (Interview Kara, 239–244)

Indem die Studentin zunächst ihr „Aussehen“ und ihre „Haarfarbe“ erwähnt, spielt sie auf ihr „fremdes“ äußerliches Erscheinungsbild an. Mit ihrer Aussage, dass sie in der Schule mit „Sprüchen“ von Seiten der Lehrer*innen über ihre „Schönheit“ konfrontiert wird, positioniert sie sich jedoch negativ zu einer verbalen Äußerung, die auf ein spezifisches Merkmal abzielt, das Frauen zugeschrieben wird. Die Deutung aus der Außenperspektive der Interviewerin, dass Kara den Spruch über ihre Schönheit von Seiten der Lehrer*innen mit ihrem Frau-Sein begründet, wird an anderer Stelle des Interviews noch einmal bestätigt, in deren Rahmen sie sich selbst als „weibliche Frau“ (vgl. Interview Kara, 630–631) beschreibt. Öffentlich bloßstellende Sprüche über Frauen im schulischen oder beruflichen Kontext im Sinne von „Spot-

lighting“ zielen auf die Beeinträchtigung des Wohlbefindens, Einschüchterung und Entmutigung von Frauen ab (vgl. McLoughlin 2005). In Anlehnung an den „Microaggressions“-Ansatz von Sue und Capudilopu (2008) kann diese Praxis auch als „*sexuelle Objektivierung*“ gedeutet werden. Kara relativiert die hier von der Interviewerin gedeutete Schwere der erlebten gender- und geschlechtsbezogenen Ungleichbehandlung, indem sie für sich interpretiert, dass dieser Spruch „nur so“ getätigt wurde. Denn als eigentlichen Grund für das Verhalten ihrer Lehrkräfte betrachtet sie ihre Hautfarbe.

Eine weitere Erfahrung beschreibt Kara im Zusammenhang mit einer Interaktion mit ihrer Schulleiterin. Sie steht mit Mitschüler*innen auf dem Pausenhof und raucht verbotenerweise. Es ist Sommer und sie trägt zu diesem Zeitpunkt ein enges Tanktop und eine kurze Hose. Die Schulleiterin spricht sie mit den folgenden Worten an:

„Ziehen Sie die Jacke an! (...) Ja, das geht nicht, dass Sie so herumlaufen wie eine Schlampe.“
(Interview Kara, 634–637)

Nachdem Kara ihre Schulleiterin nach den Gründen für ihre Worte fragt, fragt diese sie, welche männlichen Lehrkräfte sie denn heute habe (Interview Kara, 638–639). Mit der Betitelung Karas als „Schlampe“ wird durch die Schulleiterin eine verbale Abwertung als Person und Schülerin vorgenommen, die mit dem Wunsch nach Ausgrenzung einhergehen könnte, zumal die Handlung vor den Augen von Karas Mitschüler*innen vorgenommen wird. Diese Diskriminierungshandlung kann nach Mansel und Spaiser (2010) als „*Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung*“ interpretiert werden.

Dass es sich bei den Erfahrungen von Kara um systematische, verdeckt-beabsichtigte Diskriminierung handelt, wird zum einen darin deutlich, dass diese von ihrem Mathelehrer durchgehend bis zur Abiturphase ausgeübt wird. Zum anderen ist die verbale Diskriminierung auf dem Pausenhof von Seiten der Schulleiterin als Reaktion auf Karas Probleme mit ihrem Mathelehrer zu interpretieren. Die Tatsache, dass gleich mehrere Handlungsakteur*innen als Mitglieder einer Schule an der Diskriminierung einer Schülerin beteiligt sind, weist auf eine legitimierte strukturelle Einbettung dieser in den Handlungskontext der Schule hin. Die den Praktiken inhärente Systematik führt schließlich dazu, dass Kara im Abitur beim ersten Versuch durch die Matheprüfung fällt. Ähnlich wie bei Olga kann hier die natio-ethno-kulturelle Diskriminierungspraxis der *veränderten Bewertungsmaßstäbe* nach Mansel und Spaiser (2010) angenommen werden, die wiederum auf der Praxis der *geringen Beachtung und verweigerten Anerkennung* beruht.

3.2.2 Wahrnehmung von Macht- und Herrschaftsstrukturen bzw. struktureller Gewalt

Die im Zusammenhang mit Karas Wahrnehmung gedeuteten natio-ethno-kulturell bezogenen Praktiken der Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung, der veränderten Bewertungsmaßstäbe sowie die gender- und geschlechtsbezogenen Praktiken des Spotlightings und der sexuellen Objektivierung können aus dem Blick sozialer Macht- und Herrschaftsstrukturen als strukturelle Gewaltformen *rassistischer und sexistischer Fragmentierung und Marginalisierung* analysiert werden. Beide Formen wirken ineinander. Die Gewaltform der *rassistisch-sexistischen Marginalisierung* bezieht sich bei Kara auf ihre äußerlichen Merkmale der Haut- und Haarfarbe, ihre Schönheit als Frau und ihren Kleidungsstil und geht mit natio-ethno-kulturellen und gender- und geschlechtsbezogenen Diskriminierungspraktiken einher. Marginalisierung bildet im Falle von Kara die Grundlage für Fragmentierung, die von schulischen Handlungsakteur*innen ausgeübt wird, die sich selbst eine nicht-fremde natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreiben, und äußert sich

im Rahmen sozialer Interaktion als Aufteilung von Schüler*innen in „kleinere“ Gruppen („Under-Dogs“). Gegenüber diesen wird dann jeweils eine Wertzuschreibung vorgenommen, wobei die Bezeichnung „Schlampe“ von Seiten der Schulleiterin im Falle von Kara ausschlaggebend für die Geringschätzung der ihr zugeteilten doppelten Gruppenzugehörigkeit ist. Die geringfügige Wertzuschreibung bezieht sich auf Kara a) als Mitglied der sozialen Gruppe der Frauen und b) als Mitglied der sozialen Gruppe der Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Grant-Heyford/Scheyer 2016, S. 6–7) (vgl. Tab 1).

Tab. 1: Subjektive Wahrnehmung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule

Studentinnen	Diskriminierungspraktiken und -begründungen	Ungleichheits- bzw. Differenzkategorien	Macht- und Herrschaftsverhältnisse bzw. Formen struktureller Gewalt
Olga	natio-ethno-kulturell begründend: <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse • fehlende/falsche Bildungsaspirationen • Drang nach (Selbst-)Segregation natio-ethno-kulturell praktizierend: <ul style="list-style-type: none"> • veränderte Bewertungsmaßstäbe 	natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • rassistische Marginalisierung • rassistische Marginalisierung • rassistische Penetration <ul style="list-style-type: none"> • rassistische Marginalisierung und Penetration
Kara	natio-ethno-kulturell und gender- und geschlechtsbezogen praktizierend: <ul style="list-style-type: none"> • geringe Beachtung und verweigte Anerkennung • Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung • veränderte Bewertungsmaßstäbe gender- und geschlechtsbezogen praktizierend mit der Absicht der negativen Verstärkung natio-ethno-kultureller Diskriminierung: <ul style="list-style-type: none"> • „Spotlighting“ bzw. sexuelle Objektivierung 	natio-ethno-kulturelle und gender- und geschlechtsbezogene Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung <ul style="list-style-type: none"> • rassistische und sexistische Fragmentierung und Marginalisierung

Quelle: Eigene Darstellung

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ergebnisse aus der intersektionalen Migrationsforschung belegen, dass Schüler*innen mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit durch Lehrkräfte eine niedrige Bildungsposition zugeschrieben wird. Außerdem wird ein Zusammenhang zwischen Gender- und Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsposition angenommen. Dies führt dazu, dass farbige Schülerinnen ungleich behandelt werden (Joseph/Hailu/Matthews 2019; King 2009; Weber 2003, 2005). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu erkennen, dass die Wahrnehmung institutioneller Diskriminierung in der Schule aufgrund von Bildungszugehörigkeit durch beide jungen Frauen nicht erkennbar ist. Aus der Außenperspektive der Interviewerin ergibt sich hingegen, dass sich die Bezeichnung von Kara als „Schlampe“ durch die Schulleiterin auch auf ihre Kleidung beziehen (enges Tank-Top, Shorts) und damit auf der Grundlage des aktuellen Diskurses als Diskriminierung aufgrund ihrer Bildungszugehörigkeit in den Blick kommen kann (Butler-Barnes/Innis-Thompson 2020). Demnach kann die verbale Beschimpfung „Schlampe“

pe“ auch als „Top-Down-Praxis“ bzw. Praxis der Erniedrigung im Sinne der Klassismus-Forschung gedeutet werden (Kemper/Weinbach 2009). Auf strukturell-institutioneller Ebene gilt Geschlecht als „Ankerpunkt für strukturelle Diskriminierung“ (vgl. Bereswill/Ehlert 2017, S. 502), wobei „the structural dimension of much violence against women is usually ignored“ (vgl. Webb 2019, S. 56). Nach Beach und Fritzsche (2018, S. 205) findet in Schulen im Zuge von Inklusionsmaßnahmen eine Verschleierung sozialer, sprachlicher und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten von Schüler*innen durch das Zuschreiben von Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. „langames Denken“ statt. Zu fragen wäre, inwiefern diese Verschleierungspraxis auch für gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierung gelten könnte? Eine Wahrnehmung gender- und geschlechtsbezogener Diskriminierung während der Schulzeit durch Olga ist weder explizit noch implizit analysierbar. Im Kontrast dazu nimmt Kara eine negative Verstärkung natio-ethno-kulturell bezogener durch gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierung wahr. Auch die Erkenntnis, dass Kara im Matheunterricht mit institutioneller Diskriminierung konfrontiert wird, weist auf die Relevanz von Gender und Geschlecht hin. Dieses Ergebnis ordnet sich z.B. in die Diskussion über Geschlechtsstereotype in Schulen (Glock/Kleen 2020; Herrmann 2020) und damit einhergehender „Priming-Handlungen“, die das Ziel haben, die Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen von jungen Frauen im Mathematikunterricht negativ zu beeinflussen (Ditton et. al. 2017), ein. Natio-ethno-kulturell bezogene institutionelle Diskriminierung in der Schule wird von beiden Studentinnen ausgeprägt wahrgenommen und die Ergebnisse lassen sich bestehenden Typologien gut zuordnen. Die Wahrnehmung der Studentinnen verweist darüber hinaus auf die strukturellen Gewaltformen der rassistischen und/oder sexistischen Fragmentierung, Marginalisierung und Penetration, die mehr oder weniger intersektional ineinanderwirken und mit denen natio-ethno-kulturell bezogene und gender- und geschlechtsbezogene institutionelle Diskriminierungspraktiken einhergehen.

Mit Blick auf die Ergebnisse wird schlussfolgernd eine Erweiterung des klassischen Ansatzes der institutionellen Diskriminierung auf insgesamt *drei Ebenen* deutlich: *Erstens* handelt es sich bei der subjektiv wahrgenommenen Diskriminierung in Schulen ausschließlich um indirekte Praktiken. Wie auch Kelly und Kotthoff (2017, S. 323) belegen, wird deutlich, dass an indirekt-institutioneller Diskriminierung nicht nur Lehrkräfte, sondern auch weitere pädagogische Berufsgruppen wie etwa Schulleiter*innen beteiligt sein können. Diese Praktiken müssen den jungen Frauen zufolge, die von einer wiederkehrenden, systematischen Ausübung in Form verbaler und non-verbaler Erniedrigungen sowie unzureichend begründeten benachteiligenden Empfehlungsschreiben und Notenvergaben erzählen, in Anlehnung an Feagin und Feagin (1978, S. 21–23) als verdeckt-beabsichtigt definiert werden. Dieses Ergebnis widerspricht der gängigen Konzeptionierung institutioneller Diskriminierung in Schulen als unbewusst und unbeabsichtigt. Um die Vielfalt durch Schüler*innen wahrnehmbarer institutioneller Diskriminierungsformen angemessen abbilden zu können, ist insofern nicht nur explorativ-qualitative Forschung ratsam, sondern auch eine Orientierung an Studien, die sich mit den theoretischen Grundlagen von institutioneller Diskriminierung befassen und Schnittstellen zwischen bewusst und unbewusst, direkt und indirekt und beabsichtigt und unbeabsichtigt ansprechen. *Zweitens* ist eine Verknüpfung institutioneller Diskriminierung mit struktureller Gewalt sinnvoll, zumal es offensichtlich wesentliche Überschneidungen zwischen beiden Ansätzen gibt. Zudem ist aus menschenrechtlicher Perspektive zu berücksichtigen, dass Galtung (1998, S. 343–348) „Überleben“, „Wohlbefinden“, „Identität/Sinn“ und „Freiheit“ als menschliche Grundbedürfnisse betrachtet, die durch Diskriminierung maßgeblich beeinträchtigt werden können. *Drittens* ist eine Verknüpfung der Ansätze institutioneller Diskriminierung und Intersektionalität erforderlich. Dabei bedarf es nicht nur an Aufmerksamkeit für bislang wenig bekannte Kategorien. Diskriminierung gegenüber Frauen findet oft indirekt-subtil statt und ist aus diesem Grund nicht hinreichend erforscht

(vgl. Leath et. al. 2019; Sue/Capudilopu 2008). Über „Bildung“ als Differenz- und Ungleichheitskategorie gibt es zwar u.a. in der schulischen Übergangsforschung (Kramer et. al. 2019) fundierte Ergebnisse. Diese Kategorie wird im Zusammenhang mit intersektionalen Studien aber wenig überzeugend als ein geringfügigen Einfluss ausübender Bestandteil natio-ethno-kultureller Diskriminierung betrachtet (vgl. Geharts/Sawert 2019; Yu-Chuan 2019). „Gender/Geschlecht“ und „Bildung“ als Differenz- und Ungleichheitskategorien gilt es daher innerhalb intersektionaler Analysen ernst zu nehmen und feinsinnig auszudifferenzieren, bevor ihre Wechselwirkung mit anderen populäreren Kategorien gesichtet wird.

Literatur

- Beach, D./Fritzsche, B. (2018): Die Auswirkungen individualisierender Tendenzen im schwedischen Bildungssystem: Eine Meta-Ethnographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 2, S. 198–214.
- Bereswill, M./Ehlert, G. (2017): Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 499–510. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_28
- Budde, J. (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebold, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 245–285. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21
- Butler-Barnes, S.-T./Innis-Thompson, M.N. (2020): “My Teacher Doesn’t Like Me”: Perceptions of Teacher Discrimination and School Discipline among African-American and Caribbean Black Adolescent Girls. In: Education Sciences, 44. Jg., H. 10, S. 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci10020044>
- Carmichael, S./Hamilton, C.V. (1967): The Politics of Liberation in America. Harmondsworth.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, 140. Jg., S. 139–167.
- Dalhaus, E. (2013): Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus? Zum Bildungserfolg junger Frauen mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 201–216. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15007-5_10
- Dalhaus, E. (2016): Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- De Terra, W. (2020): Intersektionalitätsforschung und Theorie der Geschichten und Diskurse – Versuch einer gemeinsamen Perspektive am Beispiel von Gatekeeping-Prozessen im Falle von Behinderung. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 1, H. 3, S. 42–56. <https://doi.org/10.3224/gender.v1i2i3.04>
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2016): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE): https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf (20. November 2021)
- Ditton, H./Han, M./Elsaesser, S./Lang, V. (2017): Geschlechtsspezifische Benotung? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37. Jg., H. 2, S. 174–194.
- Feagin, J.R./Feagin, C.B. (1978): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar.
- Feagin, J.R. (2006): Systemic racism. A theory of oppression. New York.
- Feagin, J.R./Feagin, C.B. (2011): Racial and Ethnic Relations. New York.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog der Geschlechterforschung. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 236–249.
- Füllkrug, B. (2011): Bildungsaspiration bei Frauen mit türkischem Hintergrund der zweiten Migrationsfolgegeneration – Auszüge aus einer qualitativen Studie anhand von Leitfadeninterviews. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 27. Jg., H. 1, S. 53–66.

- Galtung, J. (1988): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek b.H.
- Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Op-laden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95822-8>
- Geharts, J./Sawert, T. (2019): „Deconstructing Diversity“: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: Leviathan, 46. Jg., H. 4, S. 527–550. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2018-4-527>
- Glock, S./Kleen, H. (Hrsg.) (2020): Stereotype in der Schule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3>
- Gomolla, M./Radtke, F.O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gomolla, M. (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 73–89.
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 133–156. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9
- Grant-Hayford, N./Scheyer, V. (2016): Strukturelle Gewalt verstehen. Eine Anleitung zur Operationalisierung. Galtung-Institut für Friedenstheorie und Friedenspraxis. Galtung-Institut Working Paper. <https://www.galtung-institut.de/papers/G-I-W-P-2016-06-SG.pdf> (19. Mai 2021)
- Heinemann, A.M.B./Mecheril, P. (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 117–131. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_6
- Herrmann, J.M. (2020): Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen – Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden. In: Glock, S./Kleen, H. (Hrsg.): Stereotype in der Schule. Wiesbaden, S. 33–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_2
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3>
- Joseph, N.M./Hailu, M.F./Matthews, J.S. (2019): Normalizing black girls' humanity in mathematics classrooms. In: Harvard Educational Review, 89. Jg., H. 1, S. 132–155. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.1.132>
- Karabulut, A. (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kelly, P./Kotthoff, H.-G. (2017): PISA, National and Regional Education Policies and their Effect on Mathematics Teaching in England and Germany. In: Research in Comparative & International Education, 12. Jg., H. 2, S. 318–332. <https://doi.org/10.1177/1745499917724286>
- Kemper, A./Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- King, V. (2009): Ungleiche Karrieren, Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Auflage Wiesbaden, S. 27–46. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_2
- Knapp, G.A. (2008): Verhältnisbestimmungen. Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Klinger, C./Knapp, G.A. (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 138–170.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – theoretischer und empirischer Bezugsrahmen. Selektion und Schulkarriere. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7_2
- Leath, S./Mathews, C./Harrison, A./Chavous, T. (2019): Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes among Black Girls in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. In: American Educational Research Journal, 56. Jg., H. 4, S. 1318–1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>
- Lutz, H./Davis, K. (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.), Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 228–247. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_12

- Mansel, J./Spaiser, V. (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und Misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5. Jg., H. 2, S. 209–225.
- McLoughlin, L.A. (2005): Spotighting: Emergent gender bias in undergraduate engineering education. In: *Journal of Engineering Education*, 94. Jg., H. 1, S. 373–381. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00865.x>
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352>
- Scherr, A./Breit, H. (2018): Erfolgreiche Bewältigung von Diskriminierung. In: Genkova, P./Riecken, A. (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg*. Wiesbaden, S. 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18403-2_41-1
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf.
- Springsgut, K. (2021): *Zwischen Zugehörigkeit und Missachtung. Empirische Rekonstruktionen zu studentischen Diskriminierungserfahrungen*. Weinheim/Basel.
- Sue, D.W./Capodilupo, C.M. (2008): Racial, gender and sexual orientation microaggressions: Implications for counseling and psychotherapy. In: Sue, D.W./Sue, D. (Hrsg.): *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. 5. Auflage Hoboken, S. 105–130.
- Verkuyten, M./Thijs, J./Gharai, N. (2019): Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: a social identity threat perspective. In: *Social Psychology of Education*, 22. Jg., H. 2, S. 267–290. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09476-0>
- Walgenbach, K. (2016): Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: *VHN*, 85. Jg., H. 3, S. 211–224. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art25d>
- Webb, R.J. (2019): Addressing structural violence. Reforming our perspectives. In: *Reforming practical theology*, 1. Jg., H. 1, S. 53–60.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Weber, M. (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von Schüler*innen in der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden, S. 69–79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_5
- Winker, D./Degele, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>
- Yu-Chuan, C. (2019): Study of the Factors Affecting the Career Development of New Immigrant Children University Students in Taiwan. In: *International Journal of Higher Education*, 8. Jg., H. 6, S. 192–202. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p192>