

Hintergrundpapier zum Parallelbericht an den UN-Antirassismusausschuss zum 19.-22. Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung

**Der schulische Erfolg Schwarzer Schülerinnen
und Schüler in Deutschland –
Eine rassismuskritische Analyse des Mikrozensus**

Daniel Gyamerah

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung	4
2. Einleitung	5
3. Traditionelle Erklärungen für den unterschiedlichen Bildungserfolg von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund.....	7
3.1 Individuelle Erklärungen	7
3.2 Kontextuelle Erklärungen.....	8
3.3 Forschungsfragen	9
4. Grundlagen: Was ist Rassismus?.....	10
4.1 Rassismus statt Migrationismus: race matters!.....	10
4.2 Eine menschenrechtliche Perspektive auf das Bildungssystem: outcomes matter!....	12
4.3 Rassismus-Definition: ideology, structure, process.....	13
5. Mechanismen der Ungleichheit: was hindert Schwarze Schüler_innen daran ihr Potential im deutschen Bildungssystem zu entfalten?	16
5.1 Mechanismen, die über das Schulsystem hinauswirken	16
5.1.1 Epistemische Gewalt.....	16
5.1.2 Colorblindness und der Mythos der Meritokratie	18
5.2 Mechanismen, die innerhalb des Bildungssystems wirken.....	19
5.2.1 Vertikale und horizontale Segregation des Schulsystems.....	19
5.2.2 Mikroaggressionen und alltäglicher Rassismus	22
5.2.3 Stereotype threat – ein Gefühl der Bedrohung, Stereotype zu erfüllen.....	23
5.2.4 Erwartungen von Lehrer_innen und selbsterfüllende Prophezeihungen.....	24
5.2.5 Lehrplan und Schulbücher	25
5.3 Grafische Zusammenfassung der Mechanismen und abgeleitete Hypothesen	26
6. Statistische Analyse	29
6.1 Übersichtsstatistiken: Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland.....	29
6.2 Datensatz.....	30
6.3 Operationalisierung der unabhängigen Variablen.....	31
6.3.1 Schwarze Schüler_innen	31
6.3.2 Bildungsniveau und beruflicher Status der Eltern.....	33
6.4 Operationalisierung der abhängigen Variable „Bildungserfolg“	34
6.5 Multivariate Analyse	35
6.6 Zusammenfassung der statistischen Analyse.....	42
7. Diskussion und Schlussfolgerungen aus menschenrechtlicher Perspektive.....	42
8. Quellen	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Rassismusdefinition – Ideologie, Struktur und Prozess	15
Tabelle 2: Mechanismen der Ungleichheit: was hindert Schwarze Schüler_innen daran ihr Potential in der Schule zu erreichen?	27
Tabelle 3: Sample Größe, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund	32
Tabelle 4: Bildungsniveau der Eltern	33
Tabelle 5 Verteilung der Hauptschulabschlüsse	34
Tabelle 6: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (großes Sample).....	38
Tabelle 7: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (kleines Sample).....	39

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit, einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (Modell B4 mit 95%-Konfidenzintervall)	37
Abbildung 2: Durchschnittlicher marginaler Effekt der Änderung des MH auf die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern (Modell B4 mit 95%-Konfidenzintervall)	40
Abbildung 3: Durchschnittlicher marginaler Effekt der Änderung des MH auf die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern und Geschlecht	41
Abbildung 4: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit, einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern und MH (Modell A4 mit 95%-Konfidenzintervall)	41

1. Zusammenfassung

Rassismus und strukturelle Diskriminierung im deutschen Bildungssystem werden durch Art. 1 Abs. 1, 2 und 3 des internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, Art. 13 des internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Art. 1 des Übereinkommens gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, Art. 14 der europäischen Grundrechte-Charta, Art. 26 Abs. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie Art. 2, 3 und 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes untersagt. Deutschland ist somit durch mehrere internationale Menschenrechtsabkommen verpflichtet, rassistische Diskriminierung im Bildungsbereich zu bekämpfen.

Als sogenanntes *empowerment right* ist das Recht auf Bildung für von Rassismus betroffene Gruppen von großer Bedeutung. Jedoch wurden die spezifischen Erfahrungen Schwarzer Schüler_innen in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion um die PISA-Ergebnisse in den letzten Jahren gänzlich ignoriert. Die vorliegende Expertise bricht mit dieser Forschungslücke und analysiert rassistische Diskriminierung gegenüber Afrikaner_innen mit Migrationshintergrund, welche deutschlandweit das geringste Durchschnittsalter aufweisen (29,1 Jahre) und somit im Besonderen von diskriminierungsfreier Bildung abhängig sind (Statistisches Bundesamt 2013:56).

Aufbauend auf einem dreidimensionalen Verständnis von Rassismus als Ideologie, Struktur und Prozess wird ein theoretisches Modell entwickelt, das die komplexen Mechanismen abbildet, welche Schwarze Schüler_innen daran hindern können ihr Potential im deutschen Schulsystem zu entfalten. Dieser mehrdimensionale Ansatz ermöglicht es die kumulative Wirkung von vorherrschenden dominanten Denkmustern, institutionelle Rahmenbedingungen und psychologischen Mechanismen sichtbar zu machen.

Auf Grundlage von ICERD (Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung) und der Kinderrechtskonvention geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass Unterschiede bei der Erreichung von Schulabschlüssen entlang rassifizierender¹ Kategorien ein Indiz für rassistische Diskriminierung sind. Die darauf aufbauende empirische Analyse beruht auf Daten des Mikrozensus (2005-2009) und berechnet anhand eines multivariaten Logit-Modells die Wahrscheinlichkeit das Schüler_innen einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss erreichen. Die schlechte Datenlage bedingt, dass die Gruppe der Schwarzen Schüler_innen durch einen Migrationshintergrund unterhalb der Sahara operationalisiert wird. Dadurch wird die Anzahl der Schwarzen Schüler_innen aus mehreren Gründen stark unterschätzt, da sie beispielsweise mit dem „Verlust“ ihres Migrationshintergrundes oft bereits in der dritten Generation statistisch unsichtbar – also *weiß* – werden. Als Vergleichsgruppe dienen weiße Schüler_innen – Schüler_innen ohne Migrationshintergrund – und Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund, die bekanntermaßen von Diskriminierung betroffen sind. Die Analyse deutet darauf hin, dass trotz Kontrolle des sozi-ökonomischen Status, also unabhängig vom Bildungshintergrund und beruflichen Stand der Eltern ein weiterer negativer Effekt existiert, dem Schwarze Schüler_innen ausgesetzt sind: der durchschnittliche marginale Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erlangen beträgt bei Schwarzen Schüler_innen -8 Prozentpunkte (Konfidenzintervall: +/- 6 Prozentpunkte) im Vergleich zu weißen Schüler_innen. Die Effektstärke ist sogar größer als der positive Effekt aus einem Elternhaus mit hohem sozio-ökonomischen Status zu kommen. Ohne Kontrollvariablen steigt der Effekt für Schwarze Schüler_innen auf -14 Prozentpunkte (Konfidenzintervall: +/- 9 Prozentpunkte). Das Ergebnis dokumentiert erstmalig in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung die Diskriminierung Schwarzer Schüler_innen im deutschen Bildungssystem.

¹ Zur Definition von Rassifizierung siehe Unterkapitel 4.1

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Die Expertise zeigt, dass ein grundlegendes Umdenken der empirischen Bildungsforschung in Bezug auf rassifizierte Gruppen notwendig ist. Dies impliziert vor allem, dass die nach ICERD schutzwürdige Gruppen entsprechend statistisch erfasst werden müssen, da sie – wie die Analyse zeigt – spezifisch betroffen sind. Den Befragten muss dabei auf freiwilliger Basis eine differenzierte Selbst- und Mehrfachkategorisierung ermöglicht werden. Dies ergibt sich gemäß ICERD explizit aus Artikel 1 der Konvention und umfasst Daten über "race, colour, descent and national or ethnic origin" (GC No 24 & GC No 34/9). Die gängige Datenlage basiert jedoch auf dem Migrationshintergrund und wird mit zunehmender Zeit unzureichender, da die Variablen „Staatsbürgerschaft“ und „Geburtsort“ Schwarze Menschen in Deutschland unsichtbar machen. Darüber hinaus ist die von CERD (Committee on the Elimination of Racial Discrimination) ausgesprochene Empfehlung Sprache, Bilder, Inhalte und Meinungen in allen Schulbüchern zu überarbeiten, die stereotypisierend oder erniedrigend gegenüber Menschen afrikanischer Abstammung sind, zu unterstreichen. Lehrpläne müssen um Einheiten über die Geschichte und Kultur von Menschen afrikanischer Abstammung erweitert werden (CERD GC No 34:61&66). Letzteres sollte durch die Einrichtung von Beratungs- und Beschwerdestellen zu Rassismus und Diversity auf Schulebene flankiert werden. Die genannten Einrichtungen sollten gewährleisten, dass die ICERD-Definition von „rassistische Diskriminierung als Effekt“ (versus Intention) im Schulalltag auf empowernde Weise berücksichtigt und das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung umgesetzt wird. Ferner müssen die für Stadtplanung zuständigen staatlichen Stellen ihrer Verantwortung auch für den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung gerecht werden, indem sie geeignete Konzepte zur Bekämpfung der negativen Folgen von Segregation vorlegen (ICERD GC No 19/4).

2. Einleitung

>> Für mich sind Sie nicht Deutsch. Warum? Weil Sie nicht weiß sind. Deshalb. <<

Diese Unterhaltung führte ich im Frühjahr 2012 mit einem Neuntklässler in Berlin. Die Schule hatte mich eingeladen, als Teamer des Netzwerks für Demokratie und Courage einen Workshop über Migration, Rassismus und Ausgrenzung durchzuführen und gemeinsam mit einer Klasse empowernde Verhaltensstrategien zu erarbeiten. Ich wusste nicht, wie ich reagieren sollte. Es traf mich, dass der Schüler nicht einmal zu erwägen schien, dass seine Aussage unangebracht war oder sogar als Angriff verstanden werden könnte. Er schien sich darüber im Klaren zu sein, eine unausgesprochene Norm überschritten zu haben – „Deutschsein“ direkt mit Weißsein in Verbindung zu setzen. Nichtsdestotrotz war er überzeugt, im Recht zu sein. Da saß er. Ein fünfzehnjähriger, weißer Junge hatte die Macht, einen Schwarzen Erwachsenen aus dem Deutschen „Wir“-Gefühl auszuschließen.

„Wirklich Deutsch“ zu sein scheint ein Privileg zu sein, das weißen Menschen vorbehalten ist². Schüler_innen mit nord-, ost- oder westeuropäischem Migrationshintergrund (MH) berichten öfters, dass sie als Deutsche wahrgenommen werden, obwohl sie sich selbst nicht so sehen (Baier et al. 2010:60). Schüler_innen mit afrikanischem MH machen jedoch die gegenteilige Erfahrung. Sie werden seltener für Deutsche gehalten, als es ihrer Selbstwahrnehmung entspricht. Die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung beträgt bei Schwarzen Schüler_innen 21,2 % (Baier and Rabold 2011:177)³. Dies betrifft den Kern der vorliegenden Expertise. Wer gehört zum Deutschen „Wir“, zur In- und zur Outgroup und wer wird durch die Gewährleistung von

² Schwarze Menschen sind es in Deutschland gewohnt, dass sie gefragt werden, woher sie wirklich kommen (Sow 2008).

³ Der Afrikanische Migrationshintergrund schließt Schüler_innen aus Nordafrika aus, die in der Studie zu den arabischen Staaten gezählt werden. Bei Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund beträgt die Wahrnehmungsdifferenz 4,3%. Es handelt sich um eine repräsentative Stichprobe (N=44610) von Viert- und Achtklässlern, die 2007 und 2008 befragt wurden (Baier et al. 2010:17).

Menschenrechten wertgeschätzt? Diesen Fragen nähere ich mich durch eine Analyse der Verteilung von Bildungschancen im deutschen Bildungssystem.

Mehr als 50 Jahre sind vergangen, seit die Bundesregierung die ersten Verträge zur Anwerbung von Gastarbeiter_innen unterschrieb und damit gezielt Einwanderung förderte (Madubuko 2011: 26). Die Nachkommen dieser und vorheriger Einwanderergeneration werden jedoch nach wie vor im Bildungssystem benachteiligt. Dies wurde vor allem seit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des "Programme for International Student Assessment" (PISA) im Jahr 2000 deutlich, als Deutschland ein "PISA-Schock" (United Nations 2007:10) attestiert wurde. Seitdem haben unzählige Studien einen Unterschied in den erreichten Schulabschlüssen, Bildungsverläufen und Testresultaten von Schüler_innen mit und ohne MH nachgewiesen. Diefenbach (2011) stellt fest, dass auch 10 Jahre später alle Studien nach wie vor einen statistischen Zusammenhang zwischen einem Migrationshintergrund und Bildungsabschlüssen identifizieren – selbst dann, wenn auf sozio-ökonomische Variablen kontrolliert wird (ebd.:463).

Einer der größten Unterschiede zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund besteht nach Baumert und Schümer (2001) in den unterschiedlich verteilten Chancen ein Gymnasium zu besuchen. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) schlussfolgerte aus den PISA-Ergebnissen von 2003, dass die unterschiedlichen Testergebnisse von eingewanderten Schüler_innen sowie Schüler_innen ohne Migrationshintergrund international die größte Diskrepanz aufzeigten und umgerechnet einem Unterschied von zwei Schuljahren entsprachen (Programme for International Student Assessment 2006:79).

Etwa zeitgleich mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse fand in Durban die Weltkonferenz gegen Rassismus der Vereinten Nationen statt und wies auf die fortwährenden Folgen von Rassismus hin (United Nations 2001). Politiker_innen, Forscher_innen und die Öffentlichkeit schienen jedoch nicht willens, einen Zusammenhang zu erkennen. Einer der Hauptgründe ist vermutlich die weitverbreitete, fälschliche Annahme, Rassismus beschreibe ausschließlich fehlgeleitete und gewalttätige Individuen – Rassisten – obwohl bereits die Endung „-ismus“ die strukturelle Perspektive betont (Mecheril 2009:13). Forscher_innen scheinen sich zu weigern, den Begriff Rassismus, entsprechende analytische Werkzeuge und Modelle bei der Beschreibung sozialer Phänomene heranzuziehen, solange sie sich nicht auf Rechtsextremismus beziehen (Mecheril und Scherschel 2009:41; Terkessidis 2004:77; Becker 2011). Die Erfahrungen Schwarzer Menschen (Oguntoye, Opitz and Schultz 1986; Massingue 2005) und Umfragedaten weisen jedoch auf ein strukturelles Problem hin: 47,1% der Befragten einer repräsentativen Umfrage befürworteten die Aussage "Es leben zu viele Ausländer in Deutschland" (Heitmeyer 2011:12). Darüber hinaus bejahten sogar 64,5% der Jugendlichen in Deutschland die Aussage „In Deutschland gibt es zu viele Ausländer“ (Baier et al. 2009:113)⁴. Gleichzeitig berichten Jugendliche afrikanischer Abstammung am häufigsten Diskriminierungserfahrungen (25,3%; vgl. türkischer MH: 17,4%) und auch am häufigsten, dass sie wegen ihres Äußeren beleidigt wurden (60,5%; vgl. türkischer MH: 48,9%; Baier et al. 2010:64).

Der große Unterschied in Bildungsstudien zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund, die Durban Konferenz, die genannten Umfrageergebnisse sowie die Tatsache, dass sich die Bildungsforschung beinahe ausschließlich auf die Nachkommen ehemaliger „Gastarbeiter_innen“ konzentriert, zeigen, dass es wichtig ist, eine strukturelle Definition von Rassismus heranzuziehen und zu fragen, welche Mechanismen Schwarze Schüler_innen potentiell davon abhalten, ihr Potential in der Schule zu entfalten.

Diese Frage werde ich wie folgt beantworten: zuerst werde ich traditionelle Erklärungsmechanismen der benannten Unterschiede in Schulleistungsstudien überblickshaft darstellen. Im

⁴ Antwortkategorien „stimmt eher“ und „stimmt genau“ zusammengerechnet.

Anschluss werden auf Grundlage einer dreidimensionalen Rassismusdefinition von Essed (1991) Mechanismen identifiziert, die Schwarze Schüler_innen in ihrer schulischen Entwicklung behindern. Im empirischen Teil analysiere ich, ob ein afrikanischer Migrationshintergrund als Operationalisierung für Schwarze Menschen unter Kontrolle sozio-ökonomischer Variablen negativ mit dem erreichten Schulabschluss zusammenhängt. Das letzte Kapitel widmet sich einer abschließenden Diskussion und Empfehlungen an die Politik und Wissenschaft.

Zunächst bedarf es jedoch einer Anmerkung zu den verwendeten Formulierungen. Sprache ist bedeutsam in der Vermittlung und Reproduktion rassistischer Stereotype (Arndt and Ofuately-Alzard 2011; Nduka-Agwu and Hornscheidt 2010; Terkessidis 1998:61). Die verwendeten Begriffe stehen oft in einem engem Zusammenhang mit der Frage nach der Zugehörigkeit zur deutschen Nation und führen somit zu einer (Re-)Produktion von Ausschlüssen. Alle herangezogenen empirischen Studien berufen sich auf die Dichotomie zwischen Schüler_innen mit „Migrationshintergrund“ und Schüler_innen „ohne Migrationshintergrund“. Dieser Begriff trägt jedoch bereits zu unserem Repertoire an rassistischen Stereotypen bei, da er oft mit einer negativen Konnotation verwendet wird, um eine Gruppe zu beschreiben, die als nicht *weiß* – sprich: rassifiziert – wahrgenommen wird. Da es nicht sinnvoll erscheint, eine Gruppe, die in einer zitierten Studie als solche benannt wird, umzubenennen, wird in der Expertise die gleiche Formulierungen wie in den Ursprungsquellen verwendet. Wenn Studien jedoch von Schwarzen Schüler_innen, Afro-Deutschen und Schüler_innen of Color sprechen, bevorzuge ich diese Bezeichnungen, da es sich um Selbstbezeichnungen handelt⁵. „Schwarz“ bezieht sich dabei nicht auf biologische Merkmale, sondern auf das Selbstverständnis einer Gruppe, die als Reaktion auf die rassistische Abwertung ihrer afrikanischen Herkunft Schwarz als positiv umdeutet und dies durch Großschreibung ausdrückt. Als *weiß* wird das im rassistischen Machtgefüge ebenfalls sozialkonstruierte Gegenüber bezeichnet. Da es sich nicht um eine empowerende Selbstbezeichnung handelt, der ein Widerstandspotential zu Grunde liegt, wird es klein und kursiv geschrieben. Die Bezeichnungen bedeuten explizit nicht, dass von einer Existenz unterschiedlicher menschlicher „Rassen“ ausgegangen wird.

3. Traditionelle Erklärungen für den unterschiedlichen Bildungserfolg von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund

In diesem Kapitel werden die traditionellen Erklärungen für den unterschiedlichen Bildungserfolg von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund dargelegt. Nach Diefenbach (2010:80) lassen sich grundsätzlich zwei Erklärungsansätze unterscheiden. Diese orientieren sich entweder an individuellen Merkmalen der Schüler_innen und ihren Familien oder sie haben institutionelle und kontextuelle Faktoren im Blick.

3.1 Individuelle Erklärungen

Individuelle Erklärungen beziehen sich auf die *Leistung*, die von Schüler_innen mit Migrationshintergrund in der Schule erbracht werden müssen und interpretieren deren schlechteres Abschneiden als Folge individueller Faktoren, Eigenschaften und Entscheidungen ihrer Familien (Diefenbach 2010:88). Humankapitaltheoretische Ansätze betonen dabei die der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen. Diese umfassen alle monetären und nicht-monetären Investitionen, die in die Bildung einer_s Schülers_in investiert werden (ebd. 2003/2004:242) und

⁵ People of Color ist eine Selbstbezeichnung von nicht-*weißen* Menschen, die von Rassismus betroffen sind. Die Bezeichnung ermöglicht neue grenzüberschreitende Bündnisse rassifizierter Menschen (Nghii Ha 2007:37).

meist anhand des sozio-ökonomischen Status der Eltern, beziehungsweise deren formaler Bildung, Einkommen und Beruf gemessen werden (Stanat and Edele 2011:186). Dass Schüler_innen aus Einwanderer_innenfamilien in diesen drei Dimensionen benachteiligt sind, wird als Ursache für den niedrigeren Bildungserfolg interpretiert (Diefenbach 2010:103). Daran schließt auch Boudons (1974) Theorie primärer und sekundärer Herkunftseffekte an. Diese geht von rational agierenden, also nutzenmaximierenden Individuen aus (Müller und Pollak 2007:305). Der Bildungserfolg ist nach Boudon durch die Entscheidung der Eltern für oder gegen spezifische Bildungsverläufe determiniert. Besonders entscheidend sei vor allem die Wahl einer weiterführenden Schule nach der Grundschule (Becker 2007:162). Boudon argumentiert, dass Eltern sich für die Schullaufbahn entscheiden, welche sie als optimal für ihre Kinder empfinden. Die Eltern würden dabei den Nutzen von Investitionen in Bildung und die Kosten von Bildung berücksichtigen. Die unvorteilhafte Konstellation dieser Variablen und die vergleichsweise geringere Wahrscheinlichkeit gegenüber Schüler_innen ohne MH auch im Gymnasium erfolgreich zu sein, führt nach Boudon dazu, dass die Eltern von Schüler_innen mit MH sich systematisch für niedrigere Schullaufbahnen entscheiden, wenn sie aus einer niedrigeren sozialen Schicht sind (ebd.:30). Demnach beziehen sich sowohl die Humankapitaltheorie als auch die Entscheidungstheorie von Boudon vor allem auf die Ressourcen, die den Eltern zur Verfügung stehen und betonen damit deren Verantwortung.

An diese Perspektive knüpfen auch Erklärungen an, die sich auf die vermeintlich defizitäre Kultur der Einwanderer_innen stützen. Das Defizitargument findet sich beispielsweise in der sogenannten „Ausländerpädagogik“, die in den Fünfzigern und Sechzigern kurz nach der Einwanderung der ersten „Gastarbeiter_innen“ entstand (Gogolin 2010:297). Dort werden Jugendliche aus Einwanderer_innenfamilien auf Grund ihrer vermeintlichen Andersartigkeit und Fremdheit definiert. Im Zentrum steht ihre Abweichung von der Normalität bezüglich ihres Verhaltens, Wissens und ihrer Fähigkeiten, die als defizitär gesehen werden (Diefenbach 2007:223). Flam (2007:82) argumentiert, dass die Ausländerpädagogik zwar ihr Monopol bei der Lehrer_innenausbildung verloren habe, nach wie vor aber sehr einflussreich sei, da die derzeit unterrichtenden Lehrer_innen vor Jahrzehnten ausgebildet wurden (ebd.:82; Gomolla 2006:97). Die Faktoren, die als defizitär gesehen wurden und somit den Bildungsmisserfolg verursachen würden, wurden später unter der Überschrift „Kultur“ – Sprachen, Traditionen und Religion – zusammengefasst (Gogolin 2010:298). Dem liegt eine homogene Vorstellung von Kultur zugrunde, die zwischen einer deutschen und ausländischen Kultur unterscheidet (ebd.:43). Als Charakteristika der sogenannten ausländischen Kultur wurden zum Beispiel die absolute Autorität der Lehrer_innen aus Sicht türkischer Schüler_innen benannt, was sie daran hindere, eine moderne Haltung zu entwickeln (Leenen, Grosch and Kreidt 1990:760 zitiert in Diefenbach 2010:93).

3.2 Kontextuelle Erklärungen

Kontextuelle Erklärungen führen den Bildungsmisserfolg von Schüler_innen mit MH vor allem auf die unvorteilhaften Lern- und Entwicklungsumfelder zurück, die sich aus unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen ergeben. Darüber hinaus widmen sich Forschungsansätze in diesem Bereich auch den institutionellen Hindernissen mit denen sich Schüler_innen mit MH häufiger konfrontiert sehen.

Studien, die sich auf die Klassenzusammensetzung konzentrieren, beziehen sich oft auf den Befund, dass Schüler_innen mit MH in den unteren Schultypen überrepräsentiert sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012:43). Dort müssen sie sich beispielsweise in Bezug auf den Lehrplan und die Zusammensetzung der Schüler_innenschaft in einem schlechteren Lernumfeld entwickeln (Diefenbach 2011:458). Auf Grundlage einer Kohortenanalyse kamen Solga und

Wagner (2007) zu dem Ergebnis, dass Kinder von Arbeiter_innen oder Arbeitslosen in den Hauptschulen extrem überrepräsentiert sind (ebd.:209). Sie argumentieren, dass dies einen schlechteren Zugang zu externen Ressourcen (ebd.:188) und weniger Möglichkeiten soziale Kompetenzen zu entwickeln impliziere (ebd.:192). In einer Analyse der erweiterten PISA Daten von 2003 (PISA-E) kommen Baumert, Stanat and Watermann (2006) zu einem ähnlichen Ergebnis. Sobald der Anteil der Schüler_innen, die zu Hause kein Deutsch sprechen mehr als 40 Prozent beträgt, führe dies zu signifikant schlechteren Lesefähigkeiten (ebd.:204). Ferner schreiben Baumert, Trautwein und Artelt (2003) 67 Prozent der Varianz in den Testergebnissen der PISA-E Daten der durchschnittlichen sozialen Klasse der Schüler_innenschaft in den unterschiedlichen Schularten zu (ebd.:273). Ihre Analyse deutet darauf hin, dass die Homogenisierung der Schüler_innenschaft in der Tat unterschiedliche und für die Schulleistung relevante Lernumgebungen hervorbringt (ebd.:286):

“Schüler und Schülerinnen mit gleicher Begabung, gleicher Fachleistung und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen” (ebd.:288).

Zu diesem Ergebnis kommen auch Studien, die Diskriminierung direkt benennen. Diese unterscheiden meist zwischen direkter oder institutioneller Diskriminierung. Sprietsma (2009 vgl. auch Kiss 2011) bat beispielsweise 88 Lehrer_innen 10 Essays zu bewerten, die von Viertklässler_innen verfasst wurden. Den Essays wurden per Zufallsprinzip typisch deutsch- und türkisch klingende Namen zugeordnet. Die Essays, die vermeintlich von türkischen Kindern geschrieben wurden, wurden auf einer Skala von eins bis sechs mit 0,12 Punkten schlechter bewertet (ebd.:7). Die Aufsätze hatten zudem eine 11 Prozent niedrigere Chance, dass Sie mit einer Gymnasialempfehlung versehen wurden (ebd.:11).

Andere Autor_innen setzen sich mehr damit auseinander, diskriminierende Strukturen und Verfahren im Bildungssystem zu identifizieren (Flam 2007; Fereidooni 2011). Gomolla und Radtke (2002) kritisieren zum Beispiel, dass Entscheidungen in Schulen getroffen werden, ohne zu berücksichtigen, dass die gleichen Regeln für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Konsequenzen haben können (ebd.:275). Beispielhaft ist die Art und Weise wie mit schwachen Deutschkenntnissen umgegangen wird. Flam (2007) kommt hier zu dem Ergebnis, dass Lehrer_innen aus den Deutschkenntnissen Rückschlüsse auf die Intelligenz ziehen (ebd.:104).

3.3 Forschungsfragen

Insgesamt zeigt sich, dass Rassismus-Theorien und die entsprechenden analytischen Werkzeuge in der (empirischen) Bildungsforschung in Deutschland nicht ausreichend herangezogen werden, um Bildungsprozesse besser zu verstehen. Ferner konzentrieren sich die Untersuchungen auf Migrantengruppen aus Mitgliedsstaaten der europäischen Union beziehungsweise aus ehemaligen Anwerberländern der „Gastarbeiter-“Abkommen (z.B. Türkei). Es existiert keine quantitative Untersuchung des Bildungserfolgs Schwarzer Schüler_innen. Die vorliegende Expertise trägt somit durch die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen zur wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatte bei:

1. Welche Mechanismen können aus rassismuskritischer Perspektive Schwarze Schüler_innen davon abhalten, ihr volles Potential in der Schule zu erreichen?

2. Zeigt sich für Schwarze Schüler_innen ein negativer Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen? Falls ja, wie groß ist dieser Effekt?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird folgendes Vorgehen gewählt: In den folgenden drei Kapiteln (4-6) wird auf Grund der fehlenden Auseinandersetzung der empirischen Bildungsforschung mit Rassismus zuerst dargestellt, warum eine rassismuskritische Analyse relevant ist, und wie rassistische Diskriminierung im Kontext einer menschenrechtsbasierten Analyse definiert werden kann. Darauf aufbauend wird in Kapitel 7 ein theoretischer Rahmen erarbeitet, der auf Prämissen der Critical Race Theory, postkolonialen Ansätzen und Erkenntnissen aus dem Bereich der Sozialpsychologie basiert, um die erste Forschungsfrage zu beantworten. Anschließend werden die daraus generierten Hypothesen in Kapitel 8 empirisch geprüft.

4. Grundlagen: Was ist Rassismus?

4.1 Rassismus statt Migrationismus: race matters!

Die traditionellen Erklärungsmuster für die Nachteile von Schüler_innen mit Migrationshintergrund zeigen, dass die empirische Bildungsforschung sich nicht mit Rassismus auseinandersetzt, sondern in einem "Migrationismus" verharnt – einer auf den Migrationshintergrund fokussierenden Analyse – der sich auch auf der Ebene der Datenerhebung verorten lässt. Gegenstand der Forschung sind fast ausschließlich die unterschiedlichen Bildungsverläufe von Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund. Als eine der Ursachen für diesen Unterschied wird in den meisten Studien eine defizitäre Ressourcenausstattung der Schüler_innen mit MH benannt, die beispielsweise zu primären und sekundären Herkunftseffekten führt (Boudon 1974). Karakayali und zur Nieden (2013) argumentieren jedoch:

„auch wenn mit dem ‚sekundären Herkunftseffekt‘ mitunter schulische Diskriminierungen aufgrund der Herkunft bezeichnet werden, verweist die Formulierung einmal mehr auf ein Defizit auf der Seite der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund, anstatt eine Diskriminierung durch das System beim Namen zu nennen.“ (ebd.:71)

Es zeigt sich jedoch, dass auch systemkritischere Studien – die diskriminierende Prozesse im Bildungssystem erforschen – nach wie vor am Migrationshintergrund der Schüler_innen orientiert sind (siehe z.B. die Veröffentlichungen von Diefenbach und Gomolla). Danach ist die vermeintliche Migration der Faktor, der zum schlechteren Abschneiden von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem führt; als wären diskriminierende Mechanismen automatisch an jeden Migrationshintergrund gekoppelt. Es wird nicht benannt, dass diskriminierte Schüler_innen mit Migrationshintergrund präziser benannt werden können: es sind überwiegend rassifizierte⁶ Schü-

⁶ Der Prozess der Rassifizierung ist nach Eggers (2005) grundlegend für eine rassifizierte Machtdifferenz, welche sich auf die "Konstruktion von Weißsein durch die komplementäre hierarchische Positionierung von Konstruktionen rassistisch markierter "Anderer" als unmarkiertes, normatives Zentrum" (ebd.: 56) bezieht. Eggers (ebd.:57) identifiziert drei Ebenen, die für rassifizierte Machtdifferenzen relevant sind: eine rassifizierte Markierungspraxis, eine rassifizierte Naturalisierungspraxis sowie eine rassifizierte hierarchische und gleichzeitig komplementäre Positionierungspraxis. Diese führen nach Eggers zu rassifizierten Ausgrenzungspraxen. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff Migrationshintergrund in der vorliegenden Expertise als Euphemismus interpretiert, welcher suggeriert die Ausgrenzungspraxen verliefen entlang jeglicher Migrations(hintergrund)erfahrung. Terkessidis (2004) findet in der Literatur unterschiedliche Merkmale anhand derer Gruppen als natürlich festgemacht und markiert werden. Diese umfassen beispielsweise morpho-pysilogische Kennzeichen aber auch soziologische Kennzeichen wie Sprache. Folglich können Menschen bereits rassifiziert werden, wenn man nur ihre Stimme (z.B. am Telefon) hört, ohne zu wissen, wie sie aussehen. Dieselbe Person könnte bei einer schriftlichen Bewerbung als vermeintlich *weiß* passieren – durchgehen –, wenn sie einen *weiß*-klingenden Namen hat. Im Umkehrschluss umfasst die Kategorie nicht-*weiße* Menschen nicht nur Schwarze Menschen. Gleichzeitig machen *weiße* Menschen mit Migrationshintergrund folglich aber auch keine rassifizierten Ausgrenzungserfahrungen, solange sie nicht als

ler_innen gemeint, also Schüler_innen, die nicht als *weiße* Menschen wahrgenommen und markiert werden. Der Migrationshintergrund verweist in der empirischen Bildungsforschung nicht ohne Grund nie auf *weiße*⁷ Schüler_innen, deren Großeltern aus Schweden oder Großbritannien stammen.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der empirischen Bildungsforschung. Sie sollte sich an *Menschenrechten* orientieren – also nicht an vermeintlich defizitären individuellen Eigenschaften festhalten, sondern eine menschenrechtliche Dienstleistungsperspektive einnehmen – und so präzise wie möglich jene Dimensionen benennen, an denen die Diskriminierung festzumachen ist. Der Migrationshintergrund ist dabei zunehmend irreführend.

Hier hilft ein Blick in die Erkenntnisse einer Forschungstradition, die im Unterschied zur deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung dadurch charakterisiert ist, dass sie strukturelle Diskriminierung im Sinne von Macht- und Herrschaftsanalysen untersucht: die von Crenshaw (1989) im Kontext des Black Feminism begründete Intersektionalitätsforschung hat Erkenntnisressourcen hervorgebracht, an denen eine an Menschenrechten orientierte Bildungsforschung anknüpfen kann. Auch hier steht die Frage im Mittelpunkt welche Kategorien auszuwählen sind, um strukturelle Diskriminierung zu analysieren. Als klassische Triade findet sich meist „race, class and gender“ (Lutz 2010:215) auf Grund derer Ressourcen und gesellschaftlichen Positionen verteilt werden (Walgenbach 2007:56). Zwar besteht kein Konsens, welche weiteren Kategorien zu beachten sind, die für die Analyse rassistischer Diskriminierung relevante „zugeschriebene Rasse“ wird jedoch meistens mit aufgeführt. Dies entspricht auch den unzähligen individuellen Erfahrungen: fragt man beispielsweise eine Frau mit syrischem MH der dritten Generation oder einen Mann mit libanesischem MH warum sie Diskriminierungserfahrungen machen, so werden sie vermutlich antworten „weil wir als Araber_innen wahrgenommen werden“. Genauso wird im Gespräch mit Schwarzen Menschen deutlich, dass sie auf Grund ihrer zugeschriebenen „Rasse“ und nicht auf Grund vermeintlicher Migrationserfahrungen benachteiligt werden.

Zu diesem Schluss kommen auch Degele und Winker, welche deduktiv im Rahmen einer Mehrebenenanalyse drei Strukturkategorien im modernen Kapitalismus identifizieren (Degele und Winker 2007:6). Demnach lässt sich das Herrschaftsverhältnis Rassismus aus der Kategorie „Rasse“ ableiten (ebd.:7). In der deutschen Bildungsforschung verkommt jedoch die klassische Triade „class, gender und race“ zu „Klasse, Geschlecht und Migrationshintergrund“. Ein Migrationshintergrund ist jedoch nicht die Strukturkategorie aus der sich das Herrschaftsverhältnis "Rassismus" ableitet. Anders ausgedrückt verläuft die Spaltung zwischen „Wir“ und „die Anderen“ im Rassismus nicht grundsätzlich zwischen Menschen mit und Menschen ohne MH. Eine Analyse, die rassistische Diskriminierung in den Blick nimmt, ohne jene Gruppen zu benennen, die entlang rassistischer Zuschreibungen sozial konstruiert wurden und werden, erscheint wenig sinnvoll. Der öffentliche Diskurs tut sich jedoch auf Grund des Nationalsozialismus schwer Rassismus als einen Mechanismus zu benennen, der die Gesellschaft nach wie vor strukturiert (Mecheril und Scherschel 2009:41; Terkessidis 2004:77). Noch schwerer scheint es zu fallen, die daraus in den Köpfen resultierenden und sozial konstruierten Gruppen beim Namen zu nennen, da wir dies als rassistisch empfinden (vgl. Unterkapitel zu Colorblindness/Farbenblindheit). Angesichts dessen werden in den beiden folgenden Kapiteln die menschenrechtlichen Rahmenbedingungen dargestellt und die in der vorliegenden Expertise verwendete Rassismusdefinition eingeführt.

nicht *weiß* markiert werden. Daraus lässt sich schließen, dass der Migrationshintergrund seine Relevanz zunehmend verliert und die Frage in den Mittelpunkt rückt, ob Menschen rassifiziert und somit als nicht *weiße* Menschen markiert werden.

⁷ Entgegen der gängigen empirischen Bildungsforschung, die in der Regel von Menschen ohne MH spricht, benennt die vorliegende Expertise dem Ansatz der kritischen Weißseinsforschung entsprechend die in Bezug auf Rassismus dominante Gruppe. Dadurch wird die Relevanz rassifizierter Hierarchien für die Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft verdeutlicht (El-Tayeb 2005:7).

4.2 Eine menschenrechtliche Perspektive auf das Bildungssystem: outcomes matter!

Die im vierten Kapitel benannten analytischen Stolpersteine und sprachlichen Unsicherheiten in Bezug auf rassistische Diskriminierung wirken auch im Bildungssystem. So konstatiert Baer (2010:9) in ihrem juristischem Gutachten eine weitverbreitete Handlungsunsicherheit bezüglich des Umgangs mit und der Definition von unterschiedlichen Formen von Diskriminierung im Bildungsbereich. Ein Bezug auf die menschenrechtlichen Rahmenbedingungen ist hier sowohl hilfreich als auch geboten. Die von Deutschland ratifizierte Kinderrechtskonvention in Artikel 29(1) Absatz a legt die volle Entfaltung der Persönlichkeit als Zielvorgabe für Bildung fest: „die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Übereinkommen über die Rechte des Kindes). Eine ähnliche Formulierung findet sich in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Motakef (2006) betont in ihrer Studie, dass Menschenrechte „das Gegenteil von Privilegien“ (ebd.:10) seien, „da sie nicht an partikulare Merkmale, sondern an das Menschsein anknüpfen“ (ebd.). Deshalb ist der Grundsatz der Nichtdiskriminierung ein „Strukturprinzip der Menschenrechte, d.h. jedes Menschenrecht muss allen Menschen frei von Diskriminierung gewährt werden“ (ebd.:11). Letzteres ist beispielsweise in Artikel 2 Absatz 1 der Kinderrechtskonvention und Artikel 2 Absatz 2 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) festgelegt und findet sich ebenfalls in Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Das Diskriminierungsverbot ist für das Recht auf Bildung zusätzlich von Bedeutung, da es den besonderen Status eines *Empowerment Right* hat. Bildung ermächtigt Menschen weitere Menschenrechte überhaupt durchsetzen zu können und am gesellschaftlichen Leben teil zu haben:

„Als ein Recht, das auf die Befähigung zur Selbstbestimmung abzielt, ist die Bildung das Hauptinstrument, mittels dessen wirtschaftlich und sozial ausgegrenzte Erwachsene und Kinder die Armut überwinden und sich die Mittel zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinwesen verschaffen können.“ (Allgemeine Bemerkung 13 zum Sozialpakt, Paragraph 1, Ausschuss für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte, 1999).

Nicht zuletzt auf Grund dieser empowernden Eigenschaft ist es von Bedeutung, dass sich der Diskriminierungsschutz sowohl auf intendierte, als auch auf faktische beziehungsweise indirekte Diskriminierungen bezieht (Poscher, Langer und Rux 2008:19). Die zugespitzte Frage, ob es aus menschenrechtlicher Perspektive ausreichend ist, wenn Schüler_innen formal beziehungsweise theoretisch einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungseinrichtungen haben, muss daher mit einem deutlichen nein beantwortet werden. Schüler_innen müssen die *tatsächliche* Möglichkeit haben, die benannten Bildungsziele zu erreichen⁸. Strittig ist vor allem, woran diese „tatsächliche Möglichkeit“ festgemacht werden kann. Meyer (2011) bringt dies aus bildungsphilosophischer Perspektive auf den Punkt: „Die Forderung, dass zwei Personen die gleiche Chance auf das Erreichen eines Zieles haben sollen, lässt sich so verstehen, dass es für beide gleich wahrscheinlich sein soll, dieses Ziel zu erreichen“ (ebd.:161). Entsprechend dieser streng egalitären Interpretation von Chancengerechtigkeit hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte im Fall „D.H. und andere gegen die Tschechische Republik“ Statistiken als Beweis für Diskriminierung von Jugendlichen aus Roma Familien anerkannt. Die Tatsache, dass Jugendliche aus Roma-Familien überproportional in Sonderschulen vertreten sind, wurde als faktische Diskriminierung und eine Verletzung des Artikels 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention gewertet⁹. Ein Blick auf

⁸ Es sei angemerkt, dass sich das Diskriminierungsverbot neben dem Zugang zu Bildung und dem Erreichen von Bildungsabschlüssen auch auf die prozessuale Dimension von Bildung bezieht (Dern und Schmitt 2012:49).

⁹ Die Besonderheit der Europäischen Menschenrechtskonvention (beispielsweise im Unterschied zur Kinderrechtskonvention) ist, dass Bürger_innen die dort festgehaltenen Rechte nach einer Ausschöpfung des nationalen Rechtswegs direkt vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte einklagen können. Viele andere Menschenrechtskonventionen sind zwar rechtsverbindlich, müssen aber zunächst von den Unterzeichnerstaaten in nationales Recht übernommen werden und verleihen Individuen davor nur sehr eingeschränkte unmittelbar einklagbare Rechte.

die auch in Deutschland gültige¹⁰, offizielle menschenrechtliche Definition rassistischer Diskriminierung unterstützt diese Interpretation: Nach Artikel 1 Absatz 1 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer¹¹ Diskriminierung (UN-Antirassismuskonvention, kurz „ICERD“) umfasst diese

„jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird“¹² (ebd.:).

Somit bezieht sich rassistische Diskriminierung explizit auch auf den *Effekt* von Handlungen und Prozessen im Schulsystem, die *keiner rassistischen Intention unterliegen*. Nach dem Staatenbericht der Bundesregierung (Bundesministerium der Justiz 2013) sind in Deutschland neben Sinti und Roma, Jüd_innen und Muslim_innen auch Schwarze Menschen in besonderer Weise von dieser Form von Diskriminierung betroffen und somit nach ICERD schutzwürdige Gruppen (ebd.:11). Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert, verdeutlicht die Definition zudem, dass eine auf den MH reduzierte Erfassung der nach ICERD schutzwürdigen Gruppen nicht ausreicht, um internationale menschenrechtliche Verpflichtungen zu erfüllen. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hat in dem oben benannten Urteil ferner betont, dass Diskriminierung entlang zugeschriebener „Rassen“ so streng wie möglich bewertet werden muss (European Court of Human Rights 2007:RN 196).

4.3 Rassismus-Definition: ideology, structure, process.

Aus Kapitel fünf lässt sich schlussfolgern, dass es einer Differenzierung zwischen nach ICERD schutzwürdigen Gruppen, die in besonderer Weise von rassistischer Diskriminierung betroffen sind, und Schüler_innen mit MH bedarf. Es gibt zwar keine unterschiedlichen menschlichen „Rassen“ (Deutscher Bundestag 2006:30f.), Menschen werden jedoch entlang rassifizierender Kategorien wahrgenommen und behandelt. Eggers (2013) verweist darauf, dass bereits Kinder bereits im Alter von etwa 4 Jahren Menschen als rassifiziert wahrnehmen – biologisch nicht existenten „Rassen“ können folglich als soziales Konstrukt ihre Wirkung entfalten. Dies gilt es zu benennen. Die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ ist dabei wenig hilfreich.

Die ICERD-Definition rassistischer Diskriminierung umfasst explizit auch die *nicht* intendierten Folgen rassistischer Diskriminierungen und impliziert somit Prozesse, die nicht aus der angenommenen Existenz biologischer „Rassen“ resultieren. Hinsichtlich des Bildungssystems lässt dies schlussfolgern, dass es keine Muster bei der Erreichung von Schulabschlüssen entlang rassifizierender Kategorien geben darf. Sollten entsprechende Datenmuster vorliegen, werden diese in der vorliegenden Expertise deshalb als Anzeichen rassistischer Diskriminierung interpretiert (siehe auch Blank, Dabady und Citro 2004:4) – unter der Annahme, dass zugeschriebene „Rassen“ als soziales Konstrukt wirken können.

¹⁰ So heißt es im neunzehnten bis zwanzigsten Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD): „Eine ausdrückliche Definition der Rassendiskriminierung in diesen Vorschriften (Anm.: GG und AGG) ist nicht erforderlich, da eine solche bereits in Artikel 1 Absatz 1 ICERD enthalten und damit in der Bundesrepublik Deutschland geltendes Recht ist“ (Bundesministerium der Justiz 2013:3 Absatz 9).

¹¹ Im Englischen heißt das Übereinkommen eigentlich „International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination“. Dies wurde in der offiziellen deutschen Übersetzung fälschlicherweise mit „Rassendiskriminierung“ übersetzt. Die Formulierung „racial discrimination“ hat jedoch implizit eine sozialkonstruktivistische Konnotation bei gleichzeitiger Anerkennung der Realität von Rassismus.

¹² Es sei erwähnt, dass die Definition der Diskriminierung der Frau in der Frauenrechtskonvention identisch formuliert ist.

Unabhängig von der Interpretation der Daten greift die vorliegende Expertise für die Theoriebildung auf Essed (1991) zurück, die Rassismus definiert als

“ [...] ideology, structure, and process in which inequalities inherent in the wider social structure are related, in a deterministic way, to biological and cultural factors attributed to those who are seen as different ‘race’”(ebd.:43).

Essed (1991:52 und 2002:204) benennt demnach drei Dimensionen von Rassismus – Ideologie, Struktur und Prozess – die durch ihre alltägliche Natur gekennzeichnet sind. Da es keine umfassende Theorie gibt, wie Rassismus im deutschen Bildungssystem wirkt, sind diese drei Dimensionen hilfreich, um Rassismus wird hier als Summe individueller irrtümlicher Einstellungen verstanden (Terkessidis 1998:18). Dieser Ansatz ist trotz des Mangels einer Berücksichtigung der Machtverhältnisse zwischen unterschiedlichen Gruppen (ebd.:59) nach wie vor hilfreich, um Mechanismen zu identifizieren, die durch die psychologischen Folgen von Vorurteilen zu einer Benachteiligung im Bildungssystem führen. Wie Tabelle 1 im Überblick zeigt (s.u.), lassen sich diese psychologischen Herangehensweisen der prozessualen Dimension von Esseds Rassismusdefinition zuordnen. Diese Dimension betont die Alltäglichkeit von Rassismus („everyday nature“ Essed 2002) und erlaubt es, Mechanismen zu identifizieren, die ihre Wirkung durch zwischenmenschliche Interaktionen entfalten.

Diese prozessuale Dimension wird durch eine Perspektive ergänzt, die von Carmichael und Hamilton 1967 im Kontext des Black Power Movement als institutioneller Rassismus bezeichnet wurde (ebd.:4). Dieser ist weniger sichtbar als individuelle Interaktionen und kann an Regeln, Strukturen und Verfahren erkannt werden, die vermeintlich neutral sind, aber implizit die Interessen *weißer* Menschen bevorzugen (ebd.:7). Mechanismen dieser Art lassen sich der Strukturdimension von Esseds Rassismusdimension zuordnen. Gillborn (2008) betont, dass es dadurch möglich wird, sich weniger auf explizit rassistische Intentionen zu fokussieren und vermehrt rassistische Diskriminierung als rassistische *Effekte* („outcome“) zu verstehen. Gomolla und Radtke (2002) haben diesbezüglich die bekannteste Analyse des deutschen Bildungssystems vorgelegt und betonen, dass unter sonst gleichbleibenden Bedingungen Schüler_innen unterschiedlicher Gruppen die selben Ergebnisse in der Schule erreichen müssen, da anzunehmen ist, dass die Fähigkeit sich zu Bilden in allen Gruppen gleich verteilt ist.

Die ideologische Dimension von Rassismus kann in einer postkolonialen Lesart als verbindendes Element der rassistischen Ideologien im Kolonialismus und deren andauernde Wirkung in der Gegenwart gelesen werden (Castro Varela und Dhawan 2004:64). Im Fall Deutschland verläuft die epochale Verbindung zunächst vom deutschen Kolonialismus zum zweiten Weltkrieg. Die Nationalsozialisten konnten an einem „cultural archive of ideas and reservoir of practices“ (Zimmerer 2008:236) anknüpfen, das während dem Kolonialismus entstand. Der Holocaust und die Auseinandersetzung damit führte wiederum dazu, dass Rassismus als ein außergewöhnliches Ereignis gesehen wird, das als Rechtsextremismus sichtbar wird (Barskanmaz 2011:387 sowie Messerschmidt 2009:59). Nicht zuletzt deshalb wurde Rassismus als analytische Kategorie bis in die neunziger Jahre tabuisiert (Mecheril 2009:13) und nur im Zusammenhang mit einem biologischen Verständnis von Rassismus betrachtet (Mecheril und Scherschel 2009:40).

Said's (1994) Arbeit zu Orientalismus ist exemplarisch für eine solche postkoloniale Perspektive. Er zeigt, wie die binäre Unterscheidung zwischen den kolonialisierenden und den kolonialiserten Ländern und ihren Einwohner_innen entstand als die Letzteren beschrieben wurden. Die kolonialiserten Länder – nach Said der sogenannte Orient – werden oft durch eine Reihe negativer Attribute beschrieben, die die Idee einer vermeintlichen Überlegenheit des Westens vermitteln (McLeod 2000:41). Es war in dieser Epoche, als die Zuschreibung zu vermeintlichen „Rassen“ zum Marker der Nation und die davon abweichenden *Anderen* konstruiert – also erfunden – wurden

(Schubert 2008:252 sowie Back und Solomons 2000:14). Diese im Kolonialismus verwurzelten Perspektiven haben sich nicht mit der Unabhängigkeit afrikanischer Länder aufgelöst (McLeod 2000:32) und sind nach wie vor essentieller Bestandteil des gegenwärtigen Rassismus in Deutschland (Kilomba 2010:18). Kundrus (2009) merkt dazu an:

„colonial mentalities and practices that developed in Germany [...] continue to have a lasting effect up to the present day [, which is] marked by persistent self-imagination of German society as a `white´ collective“ (ebd.:293).

Tabelle 1 Rassismusdefinition – Ideologie, Struktur und Prozess¹³

Rassismusdimension	Ideologie	Prozess	Struktur
Rassismusverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Rassismus ist historisch bedingt und muss folglich kontextualisiert werden, um die Mechanismen zu identifizieren, durch welche Rassismus in der Gegenwart wirkt • Rassismus ist allgegenwärtig, strukturiert die Gesellschaft und spiegelt Machtunterschiede zwischen Gruppen wieder • Rassismus wird durch colorblindness/Farbenblindheit und die Mythen der Meritokratie und Objektivität reproduziert 	<ul style="list-style-type: none"> • Rassismus steht im Zusammenhang mit individuellen rassistischen Vorurteilen und psychologischen Mechanismen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rassismus wirkt auch außerhalb von individuellen Interaktionen durch gewachsene Strukturen, Prozesse, Regeln und implizite Normen, die.. • ..sowohl intentional aber auch ohne rassistische Intention innerhalb und außerhalb des Bildungssystem angewendet werden
Fokus	Umfassende Perspektive	Fokus auf individuellen Interaktionen	Fokus auf Ergebnissen, Regeln und Strukturen
Forschungsansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Critical Race Theory & Postkoloniale Theorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Critical Race Theory & Vorurteilsansatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Rassismus Ansatz & Critical Race Theory

McLeod (2000:2) fügt hinzu, dass das abwertende Bild der ehemals Kolonisierten fortwährend reproduziert wird. Dieser Ansatz findet sich auch in der Forschungstradition der Critical Race Theory, welche konstatiert, dass zugeschriebene „Rassen“ als soziale Konstruktion von der Gesellschaft erfunden werden (Delgado und Stefancic 2001:7). Sie spiegeln keine biologischen Tatsachen wieder und sind demnach weder statisch noch objektiv und können sowohl manipuliert, als auch mit pseudo-permanenten (ebd.:8) Eigenschaften in Verbindung gebracht werden. Critical

¹³ Zu den Forschungsansätzen siehe folgende Kapitel

Race Theory Analysen verbindet, dass sie „dominant claims of objectivity, neutrality color-blindness, and merit“ (Dixson und Rousseau 2006:4) in Frage stellen. Diese Konzepte können als Bestandteil des in der Gesellschaft am weitesten verbreitete Narrativ gesehen werden (ebd. Sowie Zamudio et al 2011:64) und bieten einen Anhaltspunkt, wie Rassismus als Ideologie gegenwärtig in der dritten Dimension von Esseds Rassismusdefinition wirkt. Sie verdeutlichen ferner wie durch Rassismus spezifische Interessen verdeckt unterstützt werden (Tate 1997:235). Gillborn (2008:26) und Möschel (2011:203) argumentieren, dass dies auch für Europa gilt, obwohl die Critical Race Theory in den USA entstanden ist.

5. Mechanismen der Ungleichheit: was hindert Schwarze Schüler_innen daran, ihr Potential im deutschen Bildungssystem zu entfalten?

Da auf keine umfassende Theorie zurückgegriffen werden kann, wie rassistische Diskriminierung den schulischen Erfolg Schwarzer Schüler_innen in Deutschland beeinflusst, dient das folgende Kapitel dazu, entsprechende Mechanismen entlang der drei Dimensionen von Rassismus zu identifizieren. Diese lassen sich entweder der Ideologiedimension zuzuordnen, wenn sie über das Schulsystem hinaus wirken, oder sie beziehen sich innerhalb des Schulsystems auf dessen strukturelle Eigenschaften – d.h. alltägliche und somit prozessuale menschliche Interaktionen im Klassenzimmer.

5.1 Mechanismen, die über das Schulsystem hinauswirken

In diesem Abschnitt werden Mechanismen zusammengefasst, die in der Literatur als Teil des gesellschaftlich dominanten Wertesystems identifiziert wurden. Sie sind somit der Ideologiedimension von Rassismus zuzuordnen und wirken nicht nur innerhalb des Bildungssystems. Es handelt sich um Grundelemente der Critical Race Theory – die Missachtung der Wissensressourcen marginalisierter Gruppen (epistemische Gewalt), der Mythos der Meritokratie sowie das Konzept *colorblindness* (*Farbenblindheit*) – die in Deutschland noch nicht in der empirischen Bildungsforschung angewendet wurden.

5.1.1 Epistemische Gewalt

Die Frage nach „whose knowledge counts?“ (Yosso 2005:69) wirft das Licht auf einen der stärksten Mechanismen, der Rassismus aufrechterhält und fortwährend über das Schulsystem hinaus reproduziert. Die Frage ist epistemologischer Natur und betrifft somit die Grundlagen des menschlichen Wissens (ebd.), die Art und Weise, wie Menschen die Welt wahrnehmen, die Frage danach, wessen Wissen zählt und in Lehrplänen festgehalten wird (Kincheloe 2008:4). Scheurich und Young (1997) machen deutlich, dass die epistemologische Facette von Rassismus als das höchste Niveau betrachtet werden muss auf dem Rassismus in der Gesellschaft wirkt.

Im Kontext des deutschen Bildungssystems wird die Bedeutung der Frage – wessen Wissen zählt – in Bourdieus einflussreicher Forschung über soziale Ungleichheit ersichtlich. Er zeigt wie sich eine hierarchische Gesellschaft immer wieder reproduziert, indem es die Wissensressourcen und -perspektive der Mittel- und Oberklasse wertschätzt (Bourdieu und Passeron 1977). Yosso (2005) entgegnet jedoch, dass Bourdieus Theorie als Grundlage für das Konstrukt der familiär sozial benachteiligten Schüler_innen herangezogen wurde. Dem setzt er sein Konzept des „community cultural wealth“ (ebd.:78) entgegen, welches die vielfältigen Fähigkeiten sichtbar macht, die People of Color in die Schule mitbringen, die aber nicht wertgeschätzt werden. *Community Cultural Wealth* setzt sich nach Yosso aus fünf Dimensionen sozialen Kapitals zusammen, die von den Schulen zu

wenig als Ressource für Bildungserfolg genutzt werden: *aspirational, navigational, social, linguistic, familial und resistant capital* (ebd.). Bei *aspirational capital* handelt es sich beispielsweise um die Fähigkeit marginalisierter Familien, trotz widrigster Umstände, die Hoffnung nicht aufzugeben und innovative Lösungen für neue Problem zu finden (Yosso 2005:176).

Fricker (2007) verdeutlicht mit ihrem Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit die zu Grunde liegende Logik durch welche diese Ressourcen sowie weitere marginalisierte Wissensbestände und Perspektiven keine epistemologische Wertschätzung erfahren. Sie unterscheidet zwei Arten epistemischer Ungerechtigkeiten, *testimonial injustice* sowie *hermeneutical injustice*, die beide den Prozess beschreiben bei dem einem Wissensträger_in ein bestimmtes Maß an Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird (McConkey 2004:198). Beide Formen der Ungerechtigkeit stehen im Zusammenhang zu der Idee, dass „something about the perspective, experience, and knowledge of the oppressed is not making its way into existing discourses“ (Alcoff 2011:71). *Testimonial injustice* tritt dann auf, wenn ein_e Zuhörer_in einer_em Redner_in auf Grundlage von Vorurteilen über seine_ihre soziale Identität ein geringeres Maß an Glaubwürdigkeit zuspricht (Fricker 2007:1). *Hermeneutical injustice* beschreibt hingegen, dass es unterdrückten Gruppen bereits zu einem früheren Zeitpunkt verwehrt wird ihre geteilten sozialen Erfahrungen durch kollektive interpretative Ressourcen, beispielsweise durch Sprache und Konzepte (Pohhaus 2011:4), Sinn und Ausdruck zu verleihen. Frickers (2007) exemplarischer Fall von *hermeneutical injustice* ist die Situation von Frauen die Opfer sexueller Belästigung wurden, bevor die entsprechenden Konzepte und sprachlichen Beschreibungen entwickelt und akzeptiert wurden (ebd.:147). Dies führt zu einem Zustand hermeneutischer Marginalisierung (ebd.:153) in dem Menschen aus benachteiligten Gruppen die Erfahrung machen, dass ihre Erfahrungen kein Bestandteil der gängigen Theorien und Konzepten sind. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen aus benachteiligten Gruppen unter einer asymmetrischen Verleihung von Glaubwürdigkeit durch die Gesellschaft im Vergleich zu dominanten Gruppen leiden (McConkey 2004).

Bezüglich der Relevanz für das deutsche Bildungssystem lassen sich unterschiedliche Beispiele anführen, die den Einfluss einer asymmetrischen Glaubwürdigkeit verdeutlichen. Da Rassismus, wie weiter oben erläutert, selten als Konzept für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge verwendet wird, ist dies ein Zustand hermeneutischer Ungerechtigkeit, da die meisten Schwarzen Schüler_innen dadurch keinen Zugang zu den zahlreichen Konzepte erhalten, mit denen sie ihre Erfahrungen mit offensichtlichem und verdecktem Rassismus beschreiben und verstehen könnten. Sie werden nicht befähigt ihre speziellen Erfahrungen und Perspektiven zu benennen¹⁴. Wenn sie trotz allem ihre Erfahrungen benennen können, sind sie häufig durch externe Stimmen damit konfrontiert, nicht zu übertreiben, da es sich bei dem von ihnen beschriebenen Vorfall nicht um Rassismus handele (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013:105 sowie Massingue 2005:70). Dabei handelt es sich um einen exemplarischen Fall asymmetrischer Glaubwürdigkeit. Darüber hinaus hat epistemische Gewalt einen Einfluss auf die Erfahrungen Schwarzer Schüler_innen, wenn davon Schwarze Forscher_innen und Forscher_innen of Color betroffen sind. Da diese Forscher_innen zu denen gehören, die überproportional häufig über Rassismus forschen und versuchen die Erfahrungen ihrer Communities zu verstehen (Terkessides 2004:80), hat es weitreichende Konsequenzen, wenn sie mit einem Glaubwürdigkeitsdefizit konfrontiert sind, da anzunehmen ist, dass sie die epistemischen Ressourcen entwickeln, die die Erfahrungen Schwarzer Schüler_innen benennen und beschreibbar machen.

¹⁴ Dies unterstreicht aus einer Empowerment-Perspektive die Notwendigkeit epistemische Ressourcen wie beispielsweise das Konzept „microaggressions“ Schüler_innen auch in Deutschland zugänglich zu machen, um sie zu befähigen Erfahrungen zu beschreiben, die sie auch ohne diese epistemologischen Ressourcen machen.

5.1.2 Colorblindness und der Mythos der Meritokratie

Ein meritokratisches Gesellschaftsmodell verlangt, dass Bildungszertifikate, gesellschaftliche Machtpositionen und Einkommen nicht anhand askriptiver Merkmale wie die zugeschriebene „Rasse“, Klasse oder Geschlecht verteilt werden (Solga 2008:22), sondern nur von der individuellen Leistung abhängen (Goldthorpe 1996:255 sowie Becker und Hadjar 2011). Die Forschung zeigt, dass ein Großteil der Bevölkerung davon ausgeht, dass dies auch tatsächlich der Fall ist (Mayer 1975 sowie Hadjar 2008). Es gibt jedoch wichtige Einwände, die den Glauben an Meritokratie in Frage stellen (Zamudio et al. 2011:11): wenn man davon ausgeht, dass wir in einer Meritokratie leben, dann werden bestehende soziale Ungleichheiten vermeintlich unterschiedlichen Fähigkeiten zugeschrieben und somit legitimiert. Dies führt zu einer Reproduktion von Ungleichheiten, da struktureller Rassismus durch die Annahme einer vermeintlichen Meritokratie verdeckt wird. Das Mantra der Meritokratie ist blind für strukturelle Hindernisse und verhindert somit seine eigene Umsetzung. Solga (2008:29) fügt hinzu, dass Leistungskriterien, die für alle gleich sind, implizieren, dass Schüler_innen gleich behandelt werden, obwohl sie unterschiedliche Möglichkeiten haben diese Kriterien zu erfüllen.

Critical Race Theory (CRT) Ansätze stellen darüber hinaus ein weiteres Element des gesellschaftlich dominanten Wertesystems in Frage: Die sogenannte *colorblind*-Logik konstatiert, Rassismus könne bekämpft oder sogar abgeschafft werden, indem Menschen aufhören, Unterschiede zwischen Gruppen wahrzunehmen. Wir sollten demnach „farbenblind“ sein beziehungsweise uns farbenblind verhalten (Dixon und Rousseau 2005). Dahinter steht die Annahme, dass es keine „Rassen“ gibt, man diese deshalb auch nicht wahrnehme (Zamudio et al. 2011:21) und die Gegenwart im Vergleich zum Kolonialismus eine post-rassistische Zeit sei in der das Konzept von „Rassen“ keine Bedeutung mehr entfalte (Crenshaw 2011). Möschel (2011) legt nahe, dass dieses Argument auch im europäischen Kontext angewendet wird, da der herrschende Diskurs es verbietet über „Rassen“ in irgendeiner Form zu sprechen. Er fragt in diesem Kontext:

„[i]s [...] possible that centuries of belief in the superiority of the white race even by Europe’s most illustrious philosophers and serving as underlying justification for colonialism and slavery, have simply disappeared or can be eliminated by not talking about race anymore?“ (ebd.:175)

CRT Forscher_innen argumentieren hingegen, dass *colorblindness* – eine farbenblinde Haltung – selbst zur Reproduktion von Rassismus beiträgt. Es führt dazu, dass Weißsein der normative Standard bleibt, verdeckt somit die Erfahrungen Schwarzer Menschen (Parker, Deyhle und Villenas 1999:184) und verhindert gleichzeitig die Privilegien zu benennen die *weiße* Menschen genießen (Zamudio et al. 2011:29 sowie Ladson-Billings und Tate 1995). O’Brien (2007) schreibt zusammenfassend:

“[C]olorblindness (...) prevents people from acknowledging the structural realities of racism, leading them instead to interpret the “racial” differences they sometimes claim not to see (but do see) as caused by biological, psychological, or cultural factors intrinsic to individuals [...which] results in a blame-the-victim ideology” (ebd.:436).

Rousseau und Tate (2003) wenden diese Argumentation auf den Schulkontext an. In ihrer Einzelfallstudie kommen sie zu dem Schluss, dass die teilnehmenden Lehrer_innen von einer an *colorblindness* orientierten Denkweise geprägt sind, welche sie daran hindert, die spezifischen Eigenschaften und Erfahrungen ihrer Schüler_innen anzuerkennen (ebd.:213). Dies stand im Zusammenhang mit einem prozessbasierten Verständnis von Gerechtigkeit im Sinne von gleicher Behandlung im Gegensatz zu einem Gerechtigkeitsverständnis, das Schulleistungsergebnisse betrachtet. Die Lehrer_innen waren daher nicht für “race-related patterns in achievement and the potential role of racism in the underachievement of students of color” (Dixon und Rousseau

2006:40) sensibilisiert. Es sei erwähnt, dass sich die Kritik der CRT nicht gegen die Prinzipien der Meritokratie und *colorblindness* richtet, sondern gegen den Effekt der Annahme, wir würden in einem Land leben, dass diesen beiden Normen bereits gerecht wird (Gillborn 2008:30).

5.2 Mechanismen, die innerhalb des Bildungssystems wirken

Im diesem Unterkapitel wird zunächst der Zusammenhang zwischen rassistischer Diskriminierung und der vertikalen sowie horizontalen Segregation im Schulsystem dargestellt. Es folgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit prozessualen Ausprägungen rassistischer Diskriminierung in Form von Mikroaggressionen, Lehrplänen, *stereotype threat* und selbsterfüllende Prophezeiungen, welche alle durch individuelle Interaktionen gekennzeichnet sind.

5.2.1 Vertikale und horizontale Segregation des Schulsystems

Im deutschen Bildungssystem lassen sich sowohl horizontale als auch vertikale Segregations-tendenzen identifizieren. Schüler_innen werden abhängig vom Bundesland mit etwa 10 oder 12 Jahren beziehungsweise in der vierten bis sechsten Klasse einem (vertikal-) hierarchischen, weiterführenden Schulsystem zugeteilt, in dem nur das Gymnasium das Abitur als Regelabschluss vorsieht und spezifisch zur Aufnahme eines Studiums vorbereitet. In den, strukturell benachteiligenden Schultypen¹⁵, die Schüler_innen nicht zum Studieren berechtigen, sind Schüler_innen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und MH überrepräsentiert. Auf Grundlage des Nationalen Bildungspanel zeigt sich, dass Schüler_innen mit MH¹⁶ selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status häufiger auf eine Hauptschule (insgesamt 30,9% in der 9. Klasse) und seltener auf ein Gymnasium (insgesamt 27,5 % in der 9. Klasse) gehen, als ihre Mitschüler_innen ohne MH (16,4% besuchen eine Hauptschule und 39,6% ein Gymnasium) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014:76 und 257). Schüler_innen mit MH gehen demnach etwa doppelt so oft an eine Hauptschule, wie ihre Mitschüler_innen ohne MH.

Stadtsoziologische Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass der vertikalen Segregation im Schulsystem eine residentiellen – auf den Wohnort bezogene – Segregation gewissermaßen vorgelagert ist. So verlaufen beispielsweise in einer Untersuchung von 14 Kommunen des Ruhrgebiets die Übergänge von der Grundschule zum Gymnasium

„annähernd parallel zur sozialräumlichen Differenzierung und bilden das Muster der residentiellen Segregation ab. Es gilt, je höher die soziale Belastung der Stadtteile, desto höher sind in der Regel die Übergangsquoten zu den Gesamt- und den Hauptschulen und umso niedriger zu den Gymnasien. In den sozial weniger belasteten Stadtteilen ist das Verhältnis umgekehrt“ (Terpooten 2014:189).

Dadurch wird der Wohnort eines Kindes zum wichtigen Prädiktor für den Übergang an eine weiterführende Schule und den sich daraus ableitenden langfristigen Bildungschancen (ebd.). Dieser Trend nimmt in Terpootens Studie zwischen 2003/2004 und 2008/2009 zu (ebd.:223). Zudem setzt sich die residentielle Segregation neben den Übergängen an die weiterführenden Schulen auch in einer „Segregation der Schulabschlüsse“ (ebd. 237) fort. Terpooten resümiert folglich:

„Bildungschancen sind ungleich in den Städten verteilt und verlaufen entlang der Grenzen sozialer und sozialräumlicher Ungleichheit. In den Städten des Ruhrgebiets

¹⁵ Das vormals dreigliedrige deutsche Schulsystem, in dem nur das Gymnasium auf ein Studium, die Realschule auf höherqualifizierte Ausbildungsberufe und die Hauptschule auf geringqualifizierte Ausbildungen vorbereitet hat, wurde durch eine Reihe bundeslandspezifischer Reformen diversifiziert. Auch in den neugeschaffenen Schultypen setzt sich jedoch eine Chancenungleichheit beim Zugang zu Studium und Ausbildung fort.

¹⁶ Schüler_innen mit MH sind in der Studie Schüler_innen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014:77). Bei den Angaben handelt es sich um die Startkohorte 4.

spiegelt sich die soziale und ethnische Segregation der Bevölkerung in einer räumlichen Bildungsdisparität“ (ebd.:269).

Hanushek und Wößmann (2006) und Wößmann (2007) kommen ferner zu dem Schluss, dass ein früher Zeitpunkt der Gliederung des Schulsystems und eine zunehmende Anzahl an hierarchischen Schultypen den Zusammenhang zwischen Testergebnissen und dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler_innen verstärkt (ebd.:14). Dies wurde in einer internationalen als auch in einer auf die deutschen Bundesländer bezogenen *difference-in-difference* Analyse bestätigt. Deutschland hat auf Grund des frühen Zeitpunkts der Gliederung in der internationalen Studie den höchsten Anstieg an Ungleichheit. Zu diesem Ergebnis kamen die Autoren auf Grundlage von PISA Testergebnissen von 2003 unter Kontrolle der Varianz der Testergebnisse in Grundschulen in den beteiligten Ländern.

Zusätzlich zu dem benachteiligenden Effekt der institutionellen Struktur des Schulsystems kommen Maaz et al. (2008) zudem zu dem Ergebnis, dass Schüler_innen an den strukturell benachteiligenden Schultypen mit einem unvorteilhaften Lernumfeld konfrontiert werden und auch dies zur Reproduktion von Ungerechtigkeit beiträgt. Baumert, Stanat und Watermann (2006) geben einen umfangreichen Überblick über die Literatur zu sogenannten Kompositions- und institutionellen Effekten. In ihrer Analyse der deutschen PISA-E Stichprobe von 2000 kommen sie zu dem Schluss, dass Schüler_innen in Abhängigkeit von dem besuchten Schultypus in „differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus“ (ebd.:99) lernen¹⁷. Von herausragender Bedeutung für die unterschiedliche Leistungsentwicklung scheinen neben dem Fähigkeitsniveau einer Schule dabei vor allem die unterschiedlichen „bildungstheoretischen, curricularen und didaktischen Traditionen der Schulformen die wiederum in unterschiedlichen Formen der Lehrerausbildung verankert sind“ (ebd.: 177) zu sein.

Auch Van Ophuysen und Wendt (2009) identifizieren in einer Längsschnittstudie ausgehend von 47 Klassen in 17 Dortmunder Grundschulen einen ähnlichen Schereneffekt, der zum Zeitpunkt des Besuchs weiterführender Schulen einsetzt: „Schüler weisen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 systematisch unterschiedliche Leistungszuwächse [...] zwischen Hauptschule und Gymnasium [auf]“ (ebd.:320). Die Schüler_innen lernen demnach auch hier in Abhängigkeit von den hierarchischen Schulformen unterschiedlich schnell in „differenziellen Entwicklungsmilieus“ (ebd.:321). Dies scheint sowohl an Kompositionsmerkmalen – der Zusammensetzung der Schüler_innenschaft – aber vor allem auch an unterschiedlichen Unterrichtsmerkmalen – dem kognitivem Potenzial der Aufgaben, der Klassenführung und der konstruktiven Unterstützung zu liegen (ebd.:323).

Resümiert man die Befunde aus den zitierten Studien, ist zunächst festzuhalten, dass die Anzahl der hierarchischen Schultypen, der Zeitpunkt der Selektion, sowie unterschiedlichen Kompositions- und Unterrichtsmerkmalen in den Schultypen zu differenzielle Entwicklungsmilieus führen können und vertikale Segregationstendenzen institutionalisieren. Fincke und Lange (2012) kommen zu dem Ergebnis, dass es eine beträchtliche horizontale Segregation zwischen Schulen der gleichen Schulform gibt. Eine Analyse von 108 Berliner Grundschulen ergab, dass an manchen der Anteil ausländischer Kinder mehr als dreimal so hoch ist, wie im Einzugsgebiet der Schule, während an einer anderen Grundschule der Anteil ausländischer Schüler_innen unter einem Fünftel des Anteils im Einzugsgebiet liegt. An manchen Schulen beträgt der Anteil von Schüler_innen nichtdeutscher Herkunftssprache sogar 98% (ebd.:9). Eine deutschlandweite Untersuchung (Morris-Lange, Wendt und Wohlfahrth 2013) zeigt, dass in Großstädten 38,2% der Viertklässler_innen mit MH

¹⁷ Damit ist gemeint, „dass junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden (Baumert, Stanat und Watermann 2006: 99).

eine Grundschulklasse mit überwiegend leistungsschwachen Schüler_innen besuchen und dies nur auf 5,7% der Viertklässler_innen ohne MH zutrifft (ebd.:22). Zudem besuchen in Großstädten 69,7% der Schüler_innen mit MH eine segregierte Schule (Anteil der Schüler_innen mit MH > 50%) und nur 17,1% der Schüler_innen ohne MH (ebd.:9). Die Segregationstendenzen sind sogar in ländlichen Gegenden deutlich. Mehrere Studien bestätigen das Faktum einer der Bildungssegregation vorgelagerten städtebaulichen Segregation, welche ungerechte Bildungschancen entlang rassifizierender Kategorien verfestigt (Terpoorten 2014:269, Strohmeier und Alic 2006:40, Strohmeier 2010:77). In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass vertikale und horizontale Segregationsmechanismen zu „Brennpunktschulen“ führen an denen sowohl Schüler_innen mit MH als auch Schüler_innen mit Lernmittelbefreiung¹⁸ extrem überrepräsentiert sind. In Berlin gibt es beispielsweise 66 Schulen mit einer Lernmittelbefreiungsquote von über 75%.

Zusätzlich zu den Analysen von Kompositions- und institutionellen Effekten der unterschiedlichen Schultypen gibt es einige Studien, die auf Mechanismen hinweisen, welche die negativen Implikationen des Schulsystems explizit für rassifizierte Schüler_innen mit MH – nach ICERD schutzwürdige Gruppen – verdeutlichen (Fereidooni 2011 sowie Diefenbach 2010). So belegen Gomolla und Radtke (2002) in ihrer Studie, die sie an 20 Schulen in Bielefeld durchführen, unterschiedliche Mechanismen institutioneller rassistischer Diskriminierung¹⁹. Die Studie zeigt, dass die Kriterien der Mitgliedschaft zu einer Schule an allen entscheidenden Übergangsstellen im Bildungssystem sehr formalisiert sind. Aufgrund unterschiedlicher Sozialisierung sehen sich Schüler_innen mit MH jedoch mit größeren Hürden konfrontiert, diese Kriterien zu erfüllen (ebd.:274). Lehrer_innen und Schulleiter_innen werden dadurch im Interesse der organisatorischen Logik der Schule dazu bewogen rassistische Argumentationen anzuwenden (ebd.:270). Schüler_innen mit MH hatten deshalb beispielsweise ein höheres Risiko aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in den Kindergarten zurückverwiesen zu werden (Gomolla 2006:91), obwohl Kindergärten nicht die Aufgabe und Kompetenzen hatten Deutsch zu unterrichten (Gomolla und Radtke 2002:278). Zu einem späteren Zeitpunkt wurde dann das fortgeschrittene Alter als Argument gegen die Schüler_innen mit MH verwendet (ebd.:272). Zudem wurde der Verweis auf niedrigere Schultypen mit mangelnden Deutschkenntnissen begründet (ebd.:229). Außerdem wurde der Zugang zu Gymnasien dadurch implizit verwehrt, dass dort Deutsch nicht als Zweitsprachen unterrichtet wurde. Deshalb waren die Schulleiter_innen und Lehrer_innen davon überzeugt, dass Schüler_innen hervorragende Deutschkenntnisse haben müssten bevor sie ein Gymnasium besuchen können (ebd.:262). Dies entspricht einer Beobachtung die Gogolin (2008) den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (ebd.:30) nennt: Kinder müssen im Alter von zehn bis zwölf Jahren sehr gute Deutschkenntnisse vorweisen, wenn sie durch den Besuch eines Gymnasiums eine hohe Chancen haben wollen, an einer Universität zu studieren.

Die Critical Race Theory legt nahe, dass in der Gesamtbetrachtung der vorgestellten Mechanismen – die Interessen der *weißen* Bevölkerung institutionalisiert werden, da eine *weiße* Mittelklassesozialisation zum Übergangskriterium in höhere Schulen wird. Ladson und Billings (1995) argumentieren aus juristischer Sicht, dass Eigentumsrechte charakteristisch für moderne Gesellschaften sind und *Weißsein* in ähnlicher Logik auch eine Eigentumsfunktion erfüllt: An *Weißsein* ist nach Ladson und Billings, wie beim Eigentum, das unabdingbare Recht auf Ausschluss von Gebrauch gebunden, welches sich in der Gliederung des Schulsystems manifestiert (ebd.:60).

¹⁸ Schüler_innen aus Familien, die öffentliche Sozialleistungen empfangen sind davon befreit ihre Lernmittel selbst zu bezahlen (Schulbücher etc.), deshalb ist der Anteil dieser Schüler_innen an der Schüler_innenschaft ein Indikator für Armut.

¹⁹ Die Autor_innen führten Interviews mit Lehrer_innen, Schulleiter_innen und Schulbehörden in zehn Grundschulen, einer Schule für sonderpädagogischen Förderbedarf, drei Gesamtschulen und zwei Sekundarschulen durch. Darüber hinaus wurden 40 Sonderschulgutachten analysiert (Gomolla 2006:91).

5.2.2 Mikroaggressionen und alltäglicher Rassismus

Zusätzlich zu den im letzten Kapitel benannten strukturellen Hindernissen, die Schwarze Schüler_innen daran hindern können ihr Potential zu erreichen, lassen sich in der Literatur weitere Mechanismen identifizieren, wenn man den Blick auf die Interaktionen im Klassenzimmer richtet. Rassistische Diskriminierung lässt sich beispielsweise anhand von Beleidigungen oder Demütigungen, sogenannten Mikroaggressionen – *microaggressions* – festmachen. Sue et al. (2007) definieren diese als

“brief and commonplace daily verbal, behavioral, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults toward people of color” (ebd.:271).

Die Autor_innen identifizieren in einem Überblicksartikel über sozialpsychologische Studien drei Arten von Mikroaggressionen: *microassault*, *microinsult* und *microinvalidation*. Mikroangriffe – *microassaults* – beziehen sich auf explizit rassistische, verbale sowie nonverbale Angriffe, die die Zielperson verletzen sollen (ebd.:274). Sie entsprechen somit am ehesten einem offensichtlichen verbalen Rassismus. Mikrobeleidigungen – *microinsults* – werden hingegen meistens von der Person, die beleidigt, nicht als solche wahrgenommen. Es handelt sich um subtile Verletzungen, welche die ethnische oder kulturelle Herkunft oder Identität der Zielperson durch eine versteckte, aber angreifende Botschaft erniedrigen. Dies schließt beispielsweise die Frage woher jemand komme ein, da diese im Subtext vermittelt, dass Deutschland eine *weiße* Gesellschaft ist, die gefragte Person als Ausländer_in wahrgenommen wird und folglich nicht ungefragt zu dieser Gesellschaft gehöre. Die dritte Form von Mikroaggressionen, Mikroentwertungen, – *microinvalidations* – stehen in engem Zusammenhang zu der von Fricker (2007) benannten *testimonial injustice*, kombiniert mit einer colorblindness Perspektive: Es handelt sich um Kommunikationsmuster, die die Erfahrungen, Gefühle und Gedanken von People of Color und Schwarzen Menschen auslassen oder abstreiten (Sue et al. 2007:271). Ein oft zitiertes Beispiel ist die Erfahrung, dass auf eine vermeintliche Übersensibilität hingewiesen wird (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013:105 sowie Massinique 2005:59) oder auch, dass in einem Gespräch betont wird, alle Menschen in Deutschland hätten die gleichen Chancen, wenn sie nur hart arbeiten würden.

Durch eine Fokusgruppenstudie kommen Sue et al. (2009) zu dem Schluss, dass Mikroaggressionen zu kognitiven, verhaltensbezogenen und emotionalen Konsequenzen führen. Die Teilnehmer_innen der Studie berichten beispielsweise, dass sie sich während einer Diskussion über rassistische Diskriminierung im Klassenzimmer fortwährend die Frage stellten, ob sie sich beteiligen oder nicht, da sie die potentiell negativen Reaktionen der Mitschüler_innen und den Mangel an emotionaler Unterstützung einkalkulieren müssten. Dies beanspruche ihre kognitiven Ressourcen (ebd.:187). Die Interviewten gaben zudem an, dass die Mikroaggressionen zu Angst und Erschöpfung führen. Eine weitere Studie ergab, dass Mikroaggressionen – oft in Form von privaten Gesprächen – zu einem negativen Klima, Selbstzweifel, Frustration sowie Isolierung afroamerikanischer Studierender führe (Solorzano, Ceja und Yosso 2000).

Darüber hinaus identifizieren Yosso et al. (2009) rassistische Witze und institutionelle Mikroaggressionen als weitere Formen von Mikroaggressionen in ihrer Fokusgruppenuntersuchung. Diese verursachen Stress. Institutionelle Mikroaggressionen zeigen sich nach Yosso et al. (ebd.) beispielsweise dadurch, dass Schüler_innen of Color nicht die Möglichkeit besitzen, sich mit Lehrer_innen zu identifizieren, da es strukturell versäumt wurde, Lehrer_innen of Color zu rekrutieren. Die Bedeutung von Stress, der durch Rassismus hervorgerufen wird, wurde auch für den deutschen Kontext erforscht (Madubuko 2011).

Für einen Überblick über alle Studien zu Mikroaggressionen empfiehlt sich der Artikel von Wong et al. (2013). Den zahlreichen Studien ist gemein, dass Mikroaggressionen ihre Wirkung durch ihre Alltäglichkeit entfalten (Sue et al. 2007 sowie Yosso et al. 2009:666). Dabei stehen nicht Einzelfälle im Mittelpunkt, sondern der kumulative Charakter repetitiver Natur, welcher von Essed als „the everyday nature of racism“ (Essed 2002:207) bezeichnet wird.

5.2.3 Stereotype threat – ein Gefühl der Bedrohung, Stereotype zu erfüllen

Die Forschung zu *stereotype threat* ist ebenfalls im Bereich der Sozialpsychologie angesiedelt. Sie bezieht sich auf die mentale Bedrohung der Schüler_innen ausgesetzt sind, über die ein Stereotyp beziehungsweise ein Klischee existiert. “[S]tereotype threat is the resulting sense that one can [...] be judged or treated in terms of the stereotype or that one might do something that would inadvertently confirm it” (Steele, Spencer and Aronson 2002:389). Es gibt rund 200 Studien die darauf hinweisen, dass Schüler_innen die von einem *stereotype threat* betroffen sind, signifikant schlechter in Schulleistungstests abschneiden als bei Testsituationen in denen diese Gefahr eines Stereotyps reduziert wurde (Aronson and McGlone 2009; Stroessner und Good 2009). Dieser Effekt wirkt nicht nur bei Schwarzen Menschen, sondern betrifft beispielsweise auch Frauen, die mit dem Klischee konfrontiert werden, dass Frauen mathematisch unbegabt seien (Spencer, Steele und Quinn 1999).

Der psychologische Ablauf des *stereotype threat* beginnt mit der Wahrnehmung beziehungsweise dem Bewusstsein eines Individuums, dass es einen negativen Stereotyp gibt – z.B. mangelnde Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich – der sich auf eine Gruppe bezieht, die wiederum im Zusammenhang mit der sozialen Identität des Individuums steht. Daran anschließend muss das Individuum eine Situation so wahrnehmen, dass sie das Gefühl hat, dass der Stereotyp relevant sei (Steele, Spencer und Aronson 2002).

In Bezug auf Rassismus muss erwähnt werden, dass sich alle *stereotype threat* Studien auf die Studie von Steele und Anderson (1995) beziehen, welche ergab, dass Afroamerikaner_innen in entsprechenden Testsituationen schlechter abscheiden als die *weißen* Testteilnehmer_innen. Den Getesteten wurden schwere Fragen aus dem *Graduate Record Exam* (GRE) vorgelegt, welche verbale Kompetenzen testeten. Einer Gruppe wurde der Test als Diagnosetest für intellektuelle Fähigkeiten vorgestellt. Der anderen Gruppe wurde der gleiche Test vorgelegt, aber als ein “laboratory problem-solving task that was non-diagnostic of ability” (ebd.:799) bezeichnet – somit wurde betont, dass es bei dem Test nicht darum geht bestimmte Fähigkeiten zu testen. Es wurde angenommen, dass der erste Test den *stereotype threat* aktivieren müsste, da die Getesteten dafür Fähigkeiten benötigen, für die ein negativer Stereotyp über Afroamerikaner_innen existiert. Die Gruppen bestanden aus 114 Schwarzen und *weißen* Bachelorstudierenden der Stanford Universität. Es zeigte sich, dass die afroamerikanischen Studierenden signifikant schlechter in dem Test unter *stereotype threat* Bedingungen abschnitten als *weiße* Studierende.

Es gibt unterschiedliche Mechanismen, die dazu beitragen, dass ein Individuum schlechter in einem Test abschneidet, sobald es realisiert hat, dass für den Test ein entsprechender negativer Stereotyp existiert, der sich auf die Gruppe bezieht zu der sich die Person zugehörig fühlt. Wenngleich mehrere Übersichtsartikel zu dem Ergebnis kommen, dass das niedrigere Abschneiden ein robustes Ergebnis in der Forschung darstellt (Aronson und Mc Glone 2009 sowie Steele, Spencer und Aronson 2002 sowie Alexander and Schofield 2006 sowie Stroessner und Good 2009), bleibt dennoch offen, wie die entsprechenden psychologischen Mechanismen genau zusammenwirken. Marx und Stapel (2006) kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass Testteilnehmer_innen unter *stereotype threat* Bedingungen vor dem Test größere Angst verspürten und nach dem Test frustrierter waren. Schmader, Johns und Forbes (2008) finden drei unabhängige Mechanismen: psychologischer Stress, die Tendenz die eigene Leistung aktiv zu

beobachten und Anstrengungen negative Gedanken und Emotionen zu verdrängen. Schmader und Johns (2003) kommen zu einem ähnlichen Schluss. Sie argumentieren, dass *stereotype threat* die Leistungsfähigkeit des Gehirns verringert (ebd.:440).

Im Gegensatz zu Mechanismen, die direkte kurzzeitige Effekte beschreiben, gibt es auch eine Reihe von Faktoren, die die langfristige Leistungsfähigkeit beeinflussen können. So argumentiert Steele (1997 sowie Steele und Aronson 1995:797), dass ein *stereotype threat* langfristig zu einer De-identifikation im Sinne einer "re-conceptualization of the self and of one's values so as to remove the [tested] domain as a self-identity, as a basis of self-evaluation" (Steele 1997:614) führt. Es handelt sich somit um einen Schutzmechanismus, der das Fach beziehungsweise das getestete Gebiet von dem Selbstkonzept eines Individuums löst, was dazu führen kann, dass die Motivation in diesem Gebiet abnimmt.

Alexander und Schofield (2006) weisen jedoch darauf hin, dass es bis dato nur wenige Studien zu dem Effekt des *stereotype threat* in Deutschland gibt, die bestehende Forschung jedoch über verschiedene Kulturen verteilt ist (ebd.:14). Madubuko (2001:18/161) und Terkessidis (2004:157) verweisen für Deutschland auf negative Stereotype über die intellektuellen Fähigkeiten Schwarzer Menschen und von People of Color hin. Weiße Deutsche gelten häufiger als erfolgreich (Kahraman und Knoblich 2000), was auch zu positiven Erwartungseffekten führen kann (McIntyre, Paulson und Lord 2003:88). Diefenbach (2010) weist darauf hin, dass es schlussendlich entscheidend ist, ob Minderheiten den Eindruck haben, dass es negative Stereotype über ihre intellektuellen Fähigkeiten gibt. Davon ist auszugehen, berücksichtigt man die Verbreitung der weiter oben beschriebenen Kulturdefizithypothese sowie den Effekt von *colorblindness* im Kontext der PISA Ergebnisse, die einen Ergebnisunterschied zwischen Schüler_innen mit und ohne Schüler_innen ohne MH verdeutlichte (ebd.:126).

5.2.4 Erwartungen von Lehrer_innen und selbsterfüllende Prophezeiungen

Auch die Forschung zu Erwartungseffekten ist im Bereich der Sozialpsychologie angesiedelt. Erwartungseffekte treten dann ein, wenn ursprünglich falsche Erwartungen von Lehrer_innen dazu führen, dass sie Schüler_innen mit hohen und mit niedrigen Erwartungen unterschiedliche behandeln und diese dann auf eine Art und Weise darauf reagieren, dass die ursprünglich falschen Erwartungen sich selbst erfüllen (Jussmin, Robustelli und Cain 2009:349). Die erste Studie in diesem Bereich ist das sogenannte Pygmalionexperiment (Rosenthal und Jacobson 1974). Die Autoren führten unter Grundschüler_innen einen Test durch, den sie „Harvard Test of Inflected Acquisition“ (ebd.:87) nannten und teilten den Lehrer_innen mit, dass der Test voraussagen könne, welche Kinder sich zukünftig sehr gut entwickeln würden. Die vermeintlich talentierten Kinder wurden jedoch nicht anhand der Testergebnisse, sondern per Zufallsverfahren identifiziert. Acht Monate später wurden die Kinder erneut getestet und es zeigt sich, dass die Kinder, die per Zufall ausgewählt worden waren, ihre Leistungen in dem Test tatsächlich am meisten verbessert hatten (Rosenthal 2002:29). Es lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrer_innen, die vermeintlich besseren Schüler_innen anders behandelt haben und diese sich deshalb besser entwickelten.

Rosenthal (ebd.:33) argumentiert, dass hinter diesem Ergebnis vier Mechanismen stehen: Erstens würden Lehrer_innen die Schüler_innen, an die Sie hohe Erwartungen haben, durch Ermutigungen und Zulächeln mit einem wärmeren verbalen und nonverbalen sozio-emotionalen Klima umgeben. Zweitens bestünde die Möglichkeit, dass Lehrer_innen diesen Schüler_innen mehr fachlichen Inhalt zukommen ließen. Drittens würden diesen Schüler_innen mehr Möglichkeiten geboten, sich durch Beteiligungen zu entwickeln und, viertens, erhalten sie vermutlich detaillierteres Feedback als Schüler_innen, die sich mit niedrigen Erwartungen konfrontiert sehen.

In einer Überblicksstudie über mehrere Metastudien, die 35 Jahre Forschung abdecken, kommen Jussmin und Harber (2005) zu dem Schluss, dass es zu selbsterfüllenden Prophezeiungen im Unterricht kommt, die Effekte jedoch meistens gering sind. Die zweite Schlussfolgerung ist jedoch, dass „powerful self-fulfilling prophecies may selectively occur among students from stigmatized social groups“ (ebd.:131). Im Kontext der vorliegenden Expertise ist zudem das Ergebnis von Jussmin, Eccles und Madon (1996) von Bedeutung: im Unterschied zu den verhältnismäßig kleinen durchschnittlichen Effektstärken von selbsterfüllenden Prophezeiungen zeigt ihre Untersuchung extrem größere Erwartungseffekte bei afroamerikanischen als bei *weißen* Studierenden unter den insgesamt 1608 Studienteilnehmer_innen (ebd.:308). Der Effekt war bei Individuen, die durch Mehrfachdiskriminierung gekennzeichnet sind –beispielsweise afroamerikanische Frauen aus einer niedrigen sozialen Schicht – noch größer (ebd.:314). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Lehrer_innen sich auf Stereotype verlassen, wenn sie ihre Erwartungen an Minderheiten entwickeln, welche wiederum sehr ungenau sind (ebd.:296). Es kann geschlossen werden, dass in Abhängigkeit von dem Ausmaß der Ungenauigkeit negativer Stereotype, die Lehrer_innen in Deutschland über Schwarze Schüler_innen entwickeln, Erwartungseffekte auftreten, die deren Leistung negativ beeinflussen (Alexander und Schofield 2006:41).

5.2.5 Lehrplan und Schulbücher

Kritik, die sich aus rassismuskritischer Perspektive gegen Lehrpläne und Schulbücher richtet, steht im engen Zusammenhang zu Frickers (2007) Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit und der Frage, wessen Perspektiven und Erfahrungen zählen. Lehrpläne umfassen per Definition das Wissen, das als das wichtigste Wissen für Schüler_innen gilt. Sie bieten somit einen zentralen Anknüpfungspunkt an dem Rassismus entweder in die bestehenden Institutionen eingeschrieben wird oder als Ausgangspunkt für eine Dekonstruktion hilfreich ist. Für den deutschen Fall liegen jedoch einige Studien vor, die darauf hinweisen, dass Lehrpläne und Schulbücher eine der Stellen sind an der rassistische Hierarchien und die entsprechenden Stereotype und Ideologien re(produziert) werden (Opitz 1986 sowie Wollrad 2009 sowie Poenicke 2001 sowie Höhne, Kunz und Radtke 2000 sowie Macgilchrist und Müller 2012). Poenicke (2011) zeigt beispielsweise wie Afrikaner_innen als exotische Menschen von einem geschichtslosen Kontinent dargestellt werden. Die Exotisierung ist häufiger Ausdruck der Fantasien *weißer* Menschen, die Afrikaner_innen als naiv und abhängig konstruieren (Kilomba 2010 sowie Marmer 2012). Das Konstrukt des geschichtslosen Kontinents wurde bereits zur Legitimierung der Kolonialisierung herangezogen (Poenicke 2001:37), welche teilweise sogar als Befreiung dargestellt wurde (ebd.:37). Mamer et al. (2011) kommen in ihrer Schulbuchanalyse zu dem Ergebnis, dass Afrika in Verbindung mit Gewalt, Armut und Unterentwicklung assoziiert wird und Menschen afrikanischer Herkunft als faul, wild und von Natur aus bedürftig dargestellt werden.

Marmer (2012) verfasst die neueste Schulbuchanalyse über Rassismus. In dieser kommt sie zu dem Ergebnis, dass unter 111 Bildern, die die gegenwärtige deutsche Gesellschaft beschreiben, drei Schwarze Menschen abgebildet sind und diese alle rassistische Stereotype reproduzieren. Sie zeigen ein Gewaltopfer, einen Fußballspieler, der als Fremder dargestellt wird und ein Baby, das die einzige glückliche Schwarze Person in dem gesamten Buch ist und in den Armen einer *weißen* Adoptivmutter liegt (ebd.:6). Die Erfahrungen Schwarzer Schüler_innen beleuchtete Marmer (2015) in einer Fokusgruppenstudie mit acht Siebtklässler_innen. Die Studie zeigt folgende Reaktionen seitens der Mitschüler_innen, die die Bilder gezeigt bekommen: Sie schauen ihre Schwarzen Mitschüler_innen automatisch an, assoziieren etwa das Schwarze weinende Kind mit ihren Mitschüler_innen und lachen darüber (ebd.:13). Als die Schwarzen Schüler_innen das Gespräch mit ihren Lehrer_innen über ihre Gefühle suchten, wurde ihnen deutlich gemacht, diese Verletzungen zu ignorieren. Ein Schüler berichtet etwa, dass ihm gesagt wurde, er solle zur

Bestrafung in einen anderen Raum gehen, als er versuchte sich gegen die Beleidigungen zu wehren (ebd.:15).

Eine CRT Perspektive legt nahe, dass Lehrpläne ein „White supremacist master script“ (Ladson-Billings 1999:21) fortschreiben, da sie die Stimmen und Erfahrungen von Afroamerikaner_innen verstummen lassen und aus der Perspektive eines homogenen *weißen* Wir-Gefühls sprechen (ebd.). In Bezug auf Deutschland machen die oben zitierten Studien deutlich, dass Schulbücher zumindest ein zentrales Element sind, das zur Konstruktion von Normalität und Abnormalität beiträgt und Schwarze Menschen der letzteren Gruppe zuordnet.

5.3 Grafische Zusammenfassung der Mechanismen und abgeleitete Hypothesen

Das vorliegende Kapitel 7. hat gezeigt, dass es zumindest drei Mechanismen gibt, die über das Schulsystem hinaus wirken und aus einer rassismuskritischen Perspektive relevant sind: epistemische Ungerechtigkeit, der Mythos der Meritokratie und colorblindness – Farbenblindheit. Diese beeinflussen das gesellschaftlich dominante Wertesystem und stehen somit im engen Zusammenhang mit Esseds Ideologiedimension der Definition von Rassismus. Darüber hinaus wurde die Dreigliedrigkeit des Schulsystems als systemimmanente Eigenschaft identifiziert, die unter anderem durch eine vertikale und horizontale Segregation erhebliche Konsequenzen für die Bildungserfolge Schwarzer Schüler_innen haben kann und sich neben vermeintlich neutralen Prozessen auf die strukturelle Dimension von Rassismus bezieht. Außerdem konnten vier Mechanismen identifiziert werden, die in der Literatur durch ihren prozessualen Charakter bezüglich menschlicher Interaktionen gekennzeichnet sind. Zwei davon – Mikroaggressionen und der Effekt von Büchern sowie Lehrplänen – sind exemplarisch für die Art und Weise wie Rassismus durch seine Alltäglichkeit wirkt. Die verbleibenden zwei Konzepte – *stereotype threat* und Lehrer_innenerwartungen sowie selbsterfüllende Prophezeiungen deuten auf die psychologischen Mechanismen hin, die Schwarze Schüler_innen davon abhalten können ihr Potential in der Schule zu entfalten. Alle Mechanismen sind in Tabelle 2 zusammengefasst und beantworten die erste Forschungsfrage „welche Mechanismen können aus rassismuskritischer Perspektive Schwarze Schüler_innen davon abhalten, ihr volles Potential in der Schule zu erreichen?“. Aus der Gesamtbetrachtung der Mechanismen lässt sich folgende Hypothese ableiten, die in Kapitel 8 empirisch getestet wird.

H1: Schwarze Schüler_innen haben eine niedrigere Wahrscheinlichkeit als weiße Schüler_innen einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen

Darüber hinaus soll eine explorative Analyse durchgeführt werden, um das Ausmaß der Diskriminierung mit der Situation von Schüler_innen mit türkischem MH zu vergleichen, da die Forschung für diese Gruppe bereits gezeigt hat, dass sie im Schulsystem diskriminiert wird (Heat, Rothon and Kilpi 2008:228).

H2: Schwarze Schüler_innen werden im deutschen Bildungssystem in einem ähnlichen Ausmaß wie Schüler_innen mit türkischem MH diskriminiert.

Tabelle 2: Mechanismen der Ungleichheit: was hindert Schwarze Schüler_innen daran ihr Potential in der Schule zu erreichen?

	Rassismus-Dimension	Mechanismus	Charakteristika des Mechanismus	Effekt auf Bildung
Alltäglicher RASSISMUS	Ideologie	<ul style="list-style-type: none"> • Mythos der Meritokratie • Colorblindness/ Farbenblindheit • Epistemische Ungerechtigkeit • Othering 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandteil des am weitesten verbreiteten Narrativ & Wertesystem • Erfahrungen Schwarzer Menschen werden nicht wertgeschätzt • Konstruktion des „Anderen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Perspektive und Wissensressourcen Schwarzer Menschen werden weder in der Bildungsforschung noch im Bildungssystem aufgenommen oder wertgeschätzt • Verminderter Problemlösungsdruck im Bildungssystem
	Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Frühzeitige und vielschichtige Gliederung des Schulsystems • Horizontale und vertikale Segregation (betrifft Schulen und Schüler_innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionell / strukturell • Unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus abhängig von Schulart – unvorteilhafte Lernumgeben in strukturelle benachteiligenden Schulen • Schereneffekt (systematisch unterschiedliche Leistungszuwächse) zwischen Schularten • Schulartspezifische institutionelle Effekte vermittelt über unterschiedliche bildungstheoretische, curriculare und didaktische Traditionen sowie entsprechend unterschiedliche Lehrer_innenausbildung - niedrigere Qualität des Lehrplans in strukturelle benachteiligenden Schulen • Weiße Normalität als Bedingung für organisationale Mitgliedschaft im Gymnasium • Deutsch wird selten als Zweitsprache im Gymnasium unterrichtet 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwarze Schüler_innen sind als Schüler_innen mit MH an strukturell benachteiligenden Hauptschulen über- & an Gymnasien unterrepräsentiert

	<p>Prozess</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mikroaggressionen • Lehrplan / Schulbücher • Stereotype threat • Erwartungen der Lehrer_innen und selbst-erfüllende Prophezeiungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Alltägliche Natur von Rassismus • Rassismus umfasst intentionale und unintentionale Vorgänge / Effekte • Hierarchien im Klassenzimmer • Psychologische Effekte durch negative Stereotype; z.B. durch : Angst, Stress, verminderte Leistungsfähigkeit des Gehirns, kognitive Ablenkung (soll ich das Thema ansprechen?) und De-Identifikation mit Fachgebieten/Fächern 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwarze Schüler_innen haben schlechtere Noten und können ihr Potential nicht erreichen • Schwarze Schüler_innen fühlen sich im Klassenzimmer isoliert <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
	<p>Potentieller Effekt</p>	<p>kumulativ → →</p>	<p>kumulativ → →</p>	<p>Unterhalb des Potentials laut Kinderrechtskonvention Art. 29</p>

6. Statistische Analyse

Der vorherige theoretische Teil der vorliegenden Expertise hat gezeigt, dass es eine Vielzahl von Mechanismen gibt, die grundsätzlich dazu führen können, dass Schwarze Schüler_innen ihr Potential im deutschen Schulsystem nicht erreichen. Der folgende empirische Teil testet dies nun statistisch. Die Analyse ist in sechs Unterkapitel gegliedert. Einleitend sind demografische Kennzahlen über die Bevölkerung afrikanischer Herkunft zusammengefasst. Darauf aufbauend werden der Mikrozensus, die verwendeten Variablen sowie deskriptive Statistiken erläutert. Die anschließende Schätzung greift auf multivariate Logit-Modelle mit durchschnittlichen marginalen Effekten bezüglich der Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Bildungswegs zurück. Die Ergebnisse werden sodann abschließend zusammengefasst.

6.1 Übersichtsstatistiken: Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland

Der Anteil der Bevölkerung mit MH beträgt 20,0% (Statistisches Bundesamt 2013:7). Dieser Wert schließt neben Ausländer_innen und Eingebürgerten auch all diejenigen Menschen ein, von denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist oder in der Vergangenheit eine ausländische Staatsbürgerschaft besaß beziehungsweise nach wie vor besitzt (ebd.:362). Unter den null- bis fünfjährigen beträgt der Anteil 35,4% (ebd.:33). Die zur Zeit einzige Möglichkeit, die Anzahl Schwarzer Menschen in Deutschland zu schätzen, basiert auf der Anzahl von Menschen afrikanischer Herkunft, welche laut Mikrozensus 2012 577000 beträgt. Dies entspricht einem Anteil von 0,7 Prozent der Gesamtbevölkerung und 3,5 Prozent der Bevölkerung mit MH (ebd.:55). Mit dieser gängigen Definition wird die Anzahl Schwarzer Menschen jedoch unterschätzt, da die Angaben keine Informationen über die Großeltern oder vorherige Generationen berücksichtigt. Im Mikrozensus 2012 heißt es dazu, dass ein in Deutschland geborener Deutscher mit MH diesen nicht vererben könne – „d.h. der Migrationshintergrund endet mit ihm, und seine Nachkommen sind Deutsche ohne Migrationshintergrund“ (ebd.:361).

Somit tauchen weder Deutsche afrikanischer Herkunft in der dritten Generation, noch Afro-Amerikaner_innen oder Afro-Europäer_innen oder andere Gruppen Schwarzer Menschen in dieser Schätzung auf. Schwarze Menschen werden im Mikrozensus statistisch *weiß*, wenn keiner der Elternteile jemals eine andere Staatsbürgerschaft besessen hat beziehungsweise eingewandert ist, da sie formal ihren MH verlieren und zur (statistisch) unsichtbaren (de facto aber) sichtbaren Minderheit werden. Es ist anzunehmen, dass der Effekt statistisch *weiß* zu werden für Jugendliche afrikanischer Herkunft aus zwei Gründen besonders ausgeprägt ist: Erstens sind sie im Alltag über die Generationenfolge hinweg länger als Schwarze Menschen identifizierbar auch wenn sie ihren MH nach der zweiten Generation verlieren – es dauert länger bis sie als *weiße* Menschen „durchgehen“²⁰. Zweitens stammen sie vermehrt aus bi-nationalen Familien: bei 49,3% der Jugendlichen mit sub-saharischer Herkunft ist mindestens ein Elternteil deutsch. Dies verringert beispielsweise die Wahrscheinlichkeit der Vererbung einer afrikanischen Staatsbürgerschaft und somit die Möglichkeit diese Kinder als Schwarze Kinder in den Daten zu identifizieren. Bei Schüler_innen türkischer Herkunft beträgt der Anteil 12,3%. Dies schlägt sich auch in der Staatsbürgerschaft der Schüler_innen wieder. 72,5% der Jugendlichen mit sub-saharischer Herkunft besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Bei Schüler_innen türkischer Herkunft beträgt der Anteil 44,6% (Baier und Rabold 2011:159). Die Menschen afrikanischer Herkunft, die in der offiziellen Statistik identifiziert werden können, sind im Durchschnitt 29,1 Jahre alt und somit die jüngste und einzige Bevölkerungsgruppe in Deutschland, die im Schnitt unter 30 Jahren alt ist (Bevölkerung ohne MH: 46,4 Jahre; Bevölkerung mit MH: 35,5 Jahre) (Statistisches Bundesamt 2013:56). Sie machen ferner 1,9% der Bevölkerung zwischen null und fünf Jahren aus (ebd.:55).

²⁰ Der Fachterminus heißt „passieren“ von „passing“.

Über die absolute (aber unterschätzte) Anzahl an Personen mit afrikanischem MH hinaus stehen wenige repräsentative Statistiken zur Verfügung, die Rückschlüsse auf das Leben junger Schwarzer Menschen in Deutschland erlauben. Eine Ausnahme stellt die bereits zitierte Studie von Baier und Rabold (2011) dar, welche auf Daten von 2007 und 2008 basiert. Der Datensatz ist im Kontext einer kriminologischen Erkenntnisperspektive erhoben worden. Die Stichprobe umfasst 44610 Jugendliche der neunten Klasse von denen 0,9% einen afrikanischen MH haben (ebd.:156). 97,6% dieser Schüler_innen sprechen vorwiegend Deutsch in ihrem Freundeskreis (ebd.:166, Schüler_innen mit türkischem MH: 82,1 %). Darüber hinaus verstehen sich 60% der Schüler_innen mit sub-saharischem MH als Deutsche (ebd.:177 Schüler_innen mit türkischem MH: 26,8%). Jedoch ist unter diesen Schüler_innen mit sub-saharischem MH auch ein Gefühl der Fremdheit am größten (10,3%)²¹ (ebd.). Letzteres kann zumindest teilweise dadurch erklärt werden, dass sie auch die Gruppe stellen, die am häufigsten von Beleidigungen auf Grund des Aussehens berichtet (59,3%; Schüler_innen mit türkischem MH: 49,8% (ebd.:176), vgl. auch Baier et al 2009:118). Die Studie umfasst auch einige Informationen über das Bildungsprofil von Schüler_innen afrikanischer Herkunft (ebd.:168), testet jedoch nicht durch multivariate Analysen, ob sie schlechtere Bildungschancen haben. Um dies zu untersuchen, befassen sich die folgenden Kapitel – unter Kontrolle des sozioökonomischen Status – mit den Bildungschancen Schwarzer Schüler_innen, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben.

6.2 Datensatz

Die folgende Analyse basiert auf dem Mikrozensus, welcher repräsentative Statistiken über die Bevölkerung in Deutschland und den Arbeitsmarkt umfasst. Für den Mikrozensus werden jährlich ein Prozent aller Haushalte (320000 Haushalte mit 820000 Personen) in Deutschland auf Grundlage des Mikrozensusgesetzes befragt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2012). Der Scientific User File (SUF) ist für Forschungszwecke zugänglich und umfasst eine 70%-Stichprobe des Mikrozensus. Die Datenquelle wurde auf Grund der großen Stichprobengröße gewählt, die es erlaubt Schlüsse über Untergruppen zu ziehen.

Die vorliegende Analyse stützt sich auf eine gepoolte Stichprobe der SUFs zwischen 2005 und 2011 („großes Sample“), da die Stichprobe der Schüler_innen mit afrikanischem MH aus unterschiedlichen Gründen zu klein für jährliche Analysen ist: erstens werden Schwarze Menschen durch Menschen mit einem sub-saharischem MH operationalisiert, was die Anzahl der als Schwarz identifizierten Menschen verringert (siehe vorheriges Kapitel). Zweitens beschränkt der Datensatz die Grundgesamtheit bezüglich der oberen und der unteren Altersgrenze. Bildungserfolg kann im Mikrozensus ab 18 Jahren gemessen werden (Söhn 2011:178), da der Mikrozensus keine Informationen über den Bildungserlauf während der Sekundarstufe 1 zur Verfügung stellt. Deshalb wurde ein Alter von 18 Jahren als untere Altersgrenze der zu untersuchenden Grundgesamtheit herangezogen. Die obere Altersgrenze wurde auf 21 Jahre gesetzt, da der Mikrozensus nur dann Informationen über die Eltern enthält, wie etwa deren ursprüngliche Staatsbürgerschaft, solange die Kinder im Haushalt der Eltern leben²². Das Startjahr 2005 wurde gewählt, da dort zum ersten Mal detaillierte Informationen über den MH erfragt wurden. Der neueste verfügbare SUF ist von 2009²³.

²¹ Die Fremdheitsskala wurde durch Fragen wie „Ich fühle mich in Deutschland fremd“ oder „Egal, was ich tue, ich finde keinen richtigen Zugang zu den Deutschen“ erfasst (ebd.: 178).

²² Unter den 21 Jährigen leben 61,81% immer noch mit ihrem Vater und/oder ihrer Mutter (großes Sample). Bei 22 Jährigen beträgt der Wert nur noch 52,38 %.

²³ Mittlerweile ist ein SUF von 2011 verfügbar, welcher jedoch nicht öffentlich zugänglich ist, sondern nur von Universitäten etc. benutzt werden kann.

Der Mikrozensus ist als wiederholende Befragung konzipiert (Schimpl-Neimanns und Herwig 2011:9). Haushalte verbleiben für vier Jahre im Datensatz und 25% der befragten Haushalte werden jährlich ausgetauscht. Es besteht somit das Risiko, dass sich die Analyse eines gepoolten Datensatzes mehrmals auf dieselben Individuen bezieht. Daher wurden alle Berechnungen auch mit einer Stichprobe durchgeführt, die nur die SUVs von 2005 und 2009 umfasst („kleines Sample“). Beide Stichproben wurden schlussendlich dadurch verkleinert, dass sie nur Individuen beinhalten, die entweder in Deutschland geboren wurden, oder nicht älter als sieben Jahre alt waren, als sie nach Deutschland eingewandert sind. Dies stellt sicher, dass die Schüler_innen auch wirklich das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben. Die Grundgesamtheit über die Schlüsse gezogen werden kann umfasst somit:

Individuen zwischen 18 und 21 Jahren, die im selben Haushalt, wie ihre Eltern leben und entweder in Deutschland geboren wurden oder nicht älter als sieben waren, als sie nach Deutschland eingewandert sind.

6.3 Operationalisierung der unabhängigen Variablen

6.3.1 Schwarze Schüler_innen

Da der Datensatz keine Informationen über die nach ICERD schutzwürdigen Gruppen beinhaltet, wird dies über einen afrikanischen MH approximiert. Es wird angenommen, dass ein_e Schüler_in als Schwarz wahrgenommen wird, wenn mindestens ein Elternteil eine afrikanische Staatsbürgerschaft hatte oder hat. Die SUVs unterscheiden zwischen marokkanischer, nordafrikanischer und „anderer“ afrikanischer Staatsbürgerschaft. Die letztere Kategorie wird zur Identifizierung der vermutlich als Schwarz wahrgenommenen Schüler_innen herangezogen²⁴. In den Erhebungsjahren 2008 und 2009 ist die (ehemalige) Staatsbürgerschaft der Eltern im Datensatz direkt verfügbar. In den anderen Jahren musste sie durch andere Variablen generiert werden, indem die Familien, wie von John (2008:9) vorgeschlagen, identifiziert werden²⁵. Schüler_innen mit einem türkischen MH wurden auf die gleiche Art identifiziert. Für die Jahre 2005, 2006 und 2007 wurde die Vergleichsgruppe – als *weiß* wahrgenommene Schüler_innen – anhand der Staatsbürgerschaft der Eltern identifiziert. Die entsprechenden Schüler_innen mussten zur Identifikation entweder mit zwei Eltern leben, die beide eine deutsche Staatsbürgerschaft haben, oder mit einem alleinerziehenden Elternteil, der eine deutsche Staatsbürgerschaft hat. Die Operationalisierung ist somit nur eine sehr grobe Annäherung an die Identifikation *weißer* Schüler_innen sowie daran, ob jemand einen MH hat, da die Gruppe nach wie vor Schüler_innen beinhaltet, deren Eltern in der Vergangenheit andere Staatsbürgerschaften gehabt haben²⁶. In den Erhebungsjahren 2008 und 2009 wurde die Vergleichsgruppe anhand der MH Variablen identifiziert, welche berücksichtigen, ob Eltern jemals eine andere Staatsbürgerschaft gehabt haben. Die Operationalisierung, welche herangezogen wird, um *weiße* Schüler_innen – Schüler_innen ohne MH – zu identifizieren variiert somit zwischen 2005/2006/2007 und 2008/2009 auf Grund von Unregelmäßigkeiten in den verfügbaren Variablen in den unterschiedlichen Erhebungswellen.

²⁴ Dies soll im Umkehrschluss nicht implizieren, dass Nordafrikaner_innen in Deutschland keinen Rassismus erfahren. Jedoch gehört bspw. Marokko zu den ehemaligen Anwerberstaaten. Dies könnte zu einer Überrepräsentation spezifischer Bevölkerungsgruppen im Sample führen. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich die Rassismuserfahrungen dieser Gruppen mit antimuslimischem Rassismus verschränken.

²⁵ Im Mikrozensus 2005 sind die Kategorien „nordafrikanisch“ und „andere“ nicht getrennt angegeben. Die entsprechenden Individuen wurden jedoch in die Analyse aufgenommen, da im Jahr 2009 mehr als 2/3 der „andere“ plus „Nordafrikaner ohne Marokkaner_innen“ Kategorie zur ersteren Gruppe gehörten. Darüber hinaus sei erwähnt, dass die Variablen ef52 und ef54, die zur Identifizierung der Eltern herangezogen wurden, es nicht ermöglichen zwischen biologischen und Stief- beziehungsweise Adoptiveltern zu unterscheiden.

²⁶ Eine andere Operationalisierung ist in diesen Jahren nicht möglich, da die Variable der ehemaligen Staatsbürgerschaft keine Kategorie beinhaltet die nur aus Menschen besteht, die immer die deutsche Staatsbürgerschaft gehabt haben (ef374).

Diese drei Operationalisierungen wurden herangezogen um eine kategoriale Faktorvariable mit der folgenden Kodierung zu generieren: „0=ohne MH“, „1=türkischer MH“, „2=afrikanischer MH“ und „fehlender Wert=anderer als türkischer oder afrikanischer MH“²⁷. Die letzte Gruppe wurde aus der Analyse ausgeschlossen. Die marginalen Verteilungen sind in Tabelle 3 dargestellt. Das kleine Sample ist in Klammern vermerkt. Im großen Sample konnten 190 Schüler_innen mit afrikanischem und 3991 Schüler_innen mit türkischem MH identifiziert werden. Diese Werte fallen auf 82 und 1599 Schüler_innen im kleinen Sample. Alle drei Gruppen haben ein Durchschnittsalter von knapp über 19 Jahren. Die Geschlechtsvariable ist ausgeglichen. Lediglich im SUF 2005 sind Männer mit 70% stark überrepräsentiert. Dies zeigt sich im kleineren Sample. Darüber hinaus ist der Anteil von Schüler_innen, die im Ausland geboren wurden unter den Schüler_innen afrikanischer Herkunft größer als bei den Schüler_innen türkischer Herkunft (40,53 % vs 7,39 %).

Tabelle 3: Sample Größe, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund

Mikro-zensus		Ohne MH	Türkischer MH	Afrikanischer MH
2005	Gesamt	14123	647	47
	Frauen	44,63	53,63	29,79
2006	Gesamt	14817	722	29
	Frauen	45,72	49,72	55,17
2007	Gesamt	14730	790	37
	Frauen	46,20	47,59	54,05
2008	Gesamt	18043	880	41
	Frauen	50,72	48,41	51,22
2009	Gesamt	18024	952	36
	Frauen	49,37	48,00	44,44
Gesamt		79737 (32,147) / 95,02% (95,03%)	3991 (1,599) / 4,76% (4,73%)	190 (83) / 0,23% (0,25%)
Frauen		47,25 (47,29)	49,24 (50,28)	45,79 (36,14)
Alter		19,42	19,36	19,26
In Deutschland geboren Ja / Nein		99,33/0,67 (99,45/0,55)	92,61/7,39 (93,56/6,44)	59,47/40,53 (61,45/38,55)

Quelle: Mikrozensus 2005-2009, Angaben beziehen sich auf 18-21 Jährige, N=83,918 (33,829); Schlüssel: Frauen (Prozent), Alter (Durchschnitt) und geboren in Deutschland (Prozent); Informationen über das kleine Sample in Klammern

²⁷ De facto wurden durch das „i.“ prefix in Stata Dummy-Variablen verwendet.

6.3.2 Bildungsniveau und beruflicher Status der Eltern

Unzählige Studien haben gezeigt, dass der sozioökonomische Hintergrund eine der Haupterklärungsursachen für den schulischen Erfolg von Schüler_innen ist (siehe Kapitel Organisation for Economic Co-operation and Development 2013:13). Um diesen Einfluss in der Analyse zu berücksichtigen, wird in der vorliegende Expertise sowohl auf das Bildungsniveau als auch auf den Einfluss des beruflichen Status der Eltern kontrolliert. Das Bildungsniveau der Eltern wird anhand des höchsten Wertes auf der CASMIN Skala („Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations“) approximiert, welche in der Bildungsforschung weit verbreitet ist (Gresch und Kristen 2011) und sich an den unterschiedlichen Hindernisse für soziale Klassen ansetzt (Lechert, Schriedter und Lüttinger 2006a:3)²⁸. Die Skala umfasst neun Kategorien von Null („kein Abschluss“) bis zu Acht („Hochschulabschluss“) (ebd.:5). Tabelle 4 zeigt eine vereinfachte Version der CASMIN Skala, die in der Analyse verwendet wurde und zwischen „kein Zertifikat“, einem niedrigen, mittleren oder einem hohen Bildungsniveau unterscheidet. Schüler_innen afrikanischer Herkunft scheinen benachteiligt, da viele ihrer Eltern über keine Bildungszertifikate verfügen (33,53 %); sie sind jedoch gleichzeitig die Gruppe mit dem größten Anteil (eingewanderter) akademischer Eltern (17,34 Prozent).

Tabelle 4: Bildungsniveau der Eltern

Nr.	CASMIN (Bildung der Eltern)	vereinfachte CASMIN Skala	Ohne MH	Türkischer MH	Afrikanischer MH
1a	Kein Abschluss	kein Zertifikat	7,59 % (9,47%)	33,86% (33,89%)	33,53% (29,11%)
1b	Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung (in der vorliegenden Expertise „Hauptschulabschluss“)	niedrig	24,57% (23,98%)	46,34% (45,55%)	21,39% (29,11%)
1c	Hauptschulabschluss und berufliche Ausbildung				
2b	Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung	mittel	55,13% (53,97%)	18,14% (18,77%)	27,75% (25,32%)
2a	Mittlere Reife und berufliche Ausbildung				
2c_ge n	FH-Reife/Abitur ohne berufliche Ausbildung				
2c_vo c	FH-Reife/Abitur und berufliche Ausbildung				
3a	Fachhochschulabschluss	hoch	12,71 % (12,58%)	1,67% (1,79%)	17,34 % (16,46%)
3b	Hochschulabschluss				

Quelle: Mikrozensus 2005-2009, N= 80660 (32228); Schlüssel: Spaltenprozentwerte, Information über kleines Sample in Klammern

²⁸ Eine STATA Befehlsvorlage zur Erstellung der CASMIN Skala mit dem Mikrozensus ist bei Lechert, Schroedter und Lüttinger (2006b) erhältlich.

Zur Kontrolle des beruflichen Status der Eltern wird die von Ganzeboom, Graaf und Treiman (1992) entwickelte ISEI Klassifizierung („Socio-Economic Index of Occupational Status“) heran gezogen. Sie beruht auf der Annahme, dass Berufe in einer einzigen Dimension bezüglich ihres sozialen Status angeordnet werden können (ebd.:2). Das Scoringverfahren basiert auf der Bildung, dem Beruf und dem Einkommen von Individuen. Die Werte werden Berufen in einer Art und Weise zugeteilt, „that maximizes the role of occupation as an intervening variable between education and income“ (ebd.). Die ISEI Klassifikation wurde auch in den offiziellen PISA Analysen herangezogen (Programme for International Student Assessment 2006:167). Im großen Sample reicht die Skala von Null (arbeitslos) bis 85 (Physiker) mit einem Durchschnittswert von 36,7 und einer Standardabweichung von 24,6. Schüler_innen ohne MH sind stark privilegiert, da der durchschnittliche berufliche Status ihrer Eltern mit 41,77 Punkten 18 Punkte höher liegt als bei Schüler_innen türkischer Herkunft und 15 Punkte höher liegt als bei Schüler_innen afrikanischer Herkunft.

6.4 Operationalisierung der abhängigen Variable „Bildungserfolg“

Die abhängige Variable ist eine Dummy-Variable, die angibt, ob ein_e Schüler_in einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss erreicht. Die Variable basiert auf der erweiterten CASMIN Skala, welche zehn Ausprägungen hat und auch angibt, ob ein_e Schüler_in zur Zeit eine Schule besucht²⁹. Dies erlaubt die folgende Kodierung: die Null-Kategorie besteht aus allen Schüler_innen die höchstens einen Hauptschulabschluss haben und zur Zeit keine Schule besuchen (CASMIN 1a und 1b). Die Eins-Kategorie umfasst Schüler_innen, die einen höheren Abschluss haben, oder zur Zeit eine Schule besuchen (CASMIN 1c-3b inklusive „gegenwärtiger Schulbesuch“). Es wird angenommen, dass Schüler_innen, die mit 18 immer noch eine Schule besuchen einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss erreichen. Wie in Tabelle 5 dargelegt, sind Schüler_innen afrikanischer Herkunft benachteiligt, da in ihrer Gruppe der Anteil an Schüler_innen, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen drei- bis viermal größer ist, als bei Schüler_innen ohne MH.

Tabelle 5 Verteilung der Hauptschulabschlüsse

Bildungsniveau	Ohne MH	Türkischer MH	Afrikanischer MH
Höchster Abschluss: Hauptschulabschluss	4481 (1781) / 5,62 % (5.55%)	883 (319) / 22,14% (19,99%)	33 (18) / 17,37% (21,69%)
Höchster Abschluss: oberhalb Hauptschulabschluss	75196 (30309) / 94,31% (94,45%)	3105 (1277) / 77,86% (80.01)	157(65) / 82,63% (78,31 %)
Insgesamt	79677 (32090)	3988 (1596)	190 (83)

Quelle: Mikrozensus 2005-2009, N= 83855 (33769); Schlüssel: kleines Sample in Klammern

²⁹ Ursprünglich wurde der Bildungserfolg durch die Generierung einer kategorialen Variable (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) gemessen. Auf Grund der Komplexität des deutschen Bildungssystems ist es jedoch beinahe unmöglich Schüler_innen zu identifizieren, die eine Realschule besuchen. Dies würde zu fehlenden Werten führen.

Darüber hinaus wurde versucht eine binäre Variable zu erstellen, die angibt, ob Schüler_innen einen höheren Abschluss als die Fachhochschulreife erreicht haben. Auf Grund des Datensatzes waren aber bei etwa 15% der Schwarzen Schüler_innen die erreichten Bildungsabschlüsse nicht eindeutig, was dazu führen würde, dass sich die Anzahl der Schüler_innen im Datensatz noch einmal verringern würde. Es ist beispielsweise schwer zu schätzen, ob Schüler_innen einen Fachhochschulabschluss erreichen werden, die zur Zeit der Befragung noch die Schule besuchen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass 190 Schüler_innen afrikanischer Herkunft im Alter von 18 bis 21 Jahren im großen Sample identifiziert werden konnten. Davon sind etwa 60% in Deutschland geboren (Tabelle 3). Im Vergleich zu Schüler_innen ohne MH sind sie bezüglich des Anteils derer, die nur einen Hauptschulabschluss erreichen, benachteiligt. Der Unterschied ist im kleineren Sample noch größer. Der Unterschied kann vermutlich teilweise durch das niedrige Bildungsniveau der Eltern afrikanischer Herkunft erklärt werden. Mehr als 50% verfügen entweder über kein Bildungszertifikat oder haben nur ein niedriges formales Bildungsniveau. Andererseits ist dies auch die Gruppe mit dem größten Anteil an Akademiker_innen bei den Eltern (17,34%). Das nun folgende Kapitel widmet sich daher einer multivariaten Analyse, die es erlaubt, den Einfluss jeder unabhängigen Variablen auf den Bildungserfolg der Schüler_innen zu schätzen. Das Regressionssample ist auf Grund von *listwise deletion* geringfügig verkleinert.

6.5 Multivariate Analyse

Da es sich bei der abhängigen Variable um ein binäres Ereignis handelt (höher als Hauptschule: ja/nein?), wird unter der Annahme, dass der Fehlerterm standardnormalverteilt ist (Mood 2009:68), das folgende Logit-Modell angewendet:

$$\ln\left(\frac{P(y = 1)}{P(y = 0)}\right) = \beta_0 + \beta_1 MH + \beta_2 BildungEltern + \beta_3 BerufEltern + \beta_4 Geschlecht + \varepsilon \quad (1)$$

Zur Interpretation der Schätzergebnisse werden häufig odds-ratio angegeben. Best und Wolf (2010) kritisieren jedoch, dass diese sehr schwer zu interpretieren sind, da es sich nicht um Wahrscheinlichkeiten handelt (ebd.:832). Mood (2009) fügt hinzu, dass odds-ratio auf der unbekanntenen Heterogenität in einem Modell basieren und somit weder als Effekt interpretiert, noch über Modelle hinweg verglichen werden können. Beides sind jedoch wichtige Eigenschaften zur Beantwortung der Hypothesen. Zur Lösung dieses Problems, das logistische Regression mit sich bringen, bietet es sich nach Mood (2009:74 sowie Best und Wolf 2012:387) an, durchschnittliche marginale Effekte (*Average Marginal Effects* – AME) anzugeben.

AME geben den durchschnittlichen Effekt einer unabhängigen Variablen auf die Wahrscheinlichkeit an, dass die abhängige Variable den Wert 1 annimmt. AME beziehen sich somit beispielsweise auf den durchschnittlichen Effekt der zugeschriebenen „Rasse“ (z.B. afrikanischer MH) auf die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler_innen einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss erreichen. Dieser durchschnittliche Effekt ergibt sich als Durchschnitt aller marginalen Effekte (sprich: einer Änderung der Ausprägung der unabhängigen Variablen von afrikanischer MH „Nein“ (0) zu „Ja“ (1)) über alle Beobachtungen (sprich: alle Abschlüsse aller Schüler_innen in der Stichprobe) hinweg (Best und Wolf 2012:382). Die AME werden berechnet, indem alle Koeffizienten der Gleichung (1), in die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, umgewandelt werden³⁰.

³⁰ Es wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen in einem s-förmigen, nichtlinearen Zusammenhang mit den unabhängigen Variablen steht (Agresti 2007:99).

$$P(y = 1 | MH, BiE, BeE, Ges) = \frac{\exp(\beta_0 + \beta_1 MH + \beta_2 BildungEltern + \beta_3 BerufEltern + \beta_4 Geschlecht)}{1 + \exp(\beta_1 MH + \beta_2 BildungEltern + \beta_3 BerufEltern + \beta_4 Geschlecht)} \quad (2)$$

(Best and Wolf 2012:379). Anschließend werden marginale Effekte für eine unabhängige Variable, z.B. den MB für jedes Individuum in der Stichprobe, berechnet:

$$\text{Marginaler Effekt des MH} = P(Y = 1 | X_i, MH = 1) - P(Y = 1 | X_i, MH = 0) \quad (3)$$

(StataCorp 2011:1074). Aus den sich daraus ergebenden marginalen Effekten wird anschließend der Mittelwert berechnet³¹. Die in den folgenden Tabellen angegebenen Koeffizienten können wie folgt interpretiert werden: ein Wert von beispielsweise -0,03 ist der durch die Änderung einer unabhängigen Variablen von Null auf Eins ausgelöste mittlere Effekt auf die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen³². Bezieht sich der Wert -0,03 beispielsweise auf den afrikanischen MH, so folgt die Interpretation: wenn sich die Migrationshintergrundvariable von „kein Migrationshintergrund“ zu „afrikanischer MH“ ändert, so führt dies durchschnittlich dazu, dass sich die Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen um 0,03 Prozentpunkte verringert. Der Effekt der Kovariaten wird im ursprünglichen Logit-Modell kontrolliert. Ferner werden diese, wenn nicht anders angegeben, zur Berechnung der AME bei dem beobachteten Effekt fixiert.

Es werden für beide Stichproben vier Modelle geschätzt bei denen nacheinander die Kovariaten hinzugefügt werden. Da es sich bei AME jedoch nur um *durchschnittliche* Effekte der unabhängigen Variablen handelt und angenommen wird, dass der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable und der abhängigen Variable nicht linear verläuft, werden im Anschluss graphische Analysen durchgeführt, die sowohl AME als auch die vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern abbilden. Alle Analysen wurden mit STATA 12 durchgeführt.

Tabelle 6 (großes Sample) und Tabelle 7 (kleines Sample) stellen den AME jeder unabhängigen Variable bezüglich der vorhergesagten Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen dar. Die Ausprägung der Kovariaten sind entsprechend der tatsächlichen Beobachtung fixiert. Es handelt sich um verschachtelte Modelle. Dies erlaubt wiederum Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen den Kovariaten zu ziehen. Der MH, CASMIN und die Geschlechtsvariable stellen den Effekt einer Änderung vom Ausgangswert (kein MH, CASMIN = Hauptschulabschluss, männlich) um eine Einheit dar. Alle Effekte sind signifikant und haben das erwartete Vorzeichen. McFaddens R^2 nimmt von drei auf zehn Prozent zu. In Model A1 zeigt sich, dass es einen signifikanten negativen Effekt gibt, der mit einem afrikanischen MH in Zusammenhang steht. Im Einklang mit der ersten Hypothese haben Schwarze Schüler_innen eine um 9 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, wenn nicht auf andere Faktoren kontrolliert wird. Schüler_innen mit türkischem MH stehen laut diesem Modell sogar vor einer noch größeren Hürde, da sie im Vergleich zu *weißen* Schüler_innen ohne MH eine 17 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit haben, einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Der Unterschied der Schüler_innen mit türkischem und mit afrikanischem MH ist signifikant auf dem fünf Prozent-Niveau, wie durch den Chi-Wert angegeben (StataCorp 2011:2173/2184).

Der AME des vollständig spezifizierten Modells A4 zeigt, dass Schwarze Schüler_innen im Durchschnitt eine um fünf Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit als weiße Schüler_innen

³¹ Dieses Vorgehen impliziert, dass zuerst angenommen wird, dass jedes Individuum in der Stichprobe keinen MH hat und anschließend angenommen wird, dass alle Individuen einen (afrikanischen/türkischen) MH haben während die anderen Variablen konstant gehalten werden. Dies erlaubt es, den Effekt der Veränderung in der MH Variable zuzuschreiben.

³² Es sei angemerkt, dass es sich nur bei der ISEI Variable um eine kontinuierlich handelt. Bei den Schätzwerten in den Tabellen handelt es sich somit um durchschnittliche marginale Veränderungen.

haben, einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, wenn man sowohl auf den Einfluss des Geschlechts als auch auf das Bildungsniveau sowie den beruflichen Status der Eltern kontrolliert. Der diskriminierende Einfluss, der im Modell A1 mit einem afrikanischen MH verbunden ist, kann folglich zum Teil durch Diskriminierung auf Grund von Klassismus – dem Einfluss eines niedrigen sozio-ökonomischen Status der Familie – zurückgeführt werden. Es bleibt dennoch ein unabhängiger, zusätzlicher Effekt, der entsprechend der ersten Hypothese auf rassistische Diskriminierung hindeutet. Dieser ist statistisch nicht von dem Ausmaß der Diskriminierung, den Schüler_innen mit türkischem MH erfahren, zu unterscheiden, wie der niedrige Chi Wert verdeutlicht. Dies unterstützt die explorative Analyse (H2). Model A4 verdeutlicht zudem, dass Schüler_innen, deren Eltern sehr hohe Bildungsabschlüsse haben, eine sieben Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen.

Der diskriminierende Effekt eines afrikanischen MH steigt im kleinen Sample (Jahre 2005 & 2009) auf minus 14 Prozentpunkte, ohne auf andere Variablen zu kontrollieren (Modell B1). Im voll spezifizierten Modell (B4) beträgt der Effekt immer noch 9 Prozentpunkte und kann statistisch nicht von dem Effekt eines türkischen MH unterschieden werden (-7 Prozentpunkte), wie durch den extrem großen P-Wert in den Modellen B1-B5 angedeutet. Am überraschendsten ist das Ergebnis, dass der AME eines afrikanischen MH (-8 Prozentpunkte) größer ist, als der positive Effekt eines hochgebildeten Elternhauses (+7 Prozentpunkte). Die AME des Modells B4 werden in der Abbildung 1 mit 95%-Konfidenzintervallen dargestellt. Dieses ist für einen afrikanischen MH auf Grund der geringen Fallzahl relativ groß.

Abbildung 1: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (Modell B4 mit 95%-Konfidenzintervall)

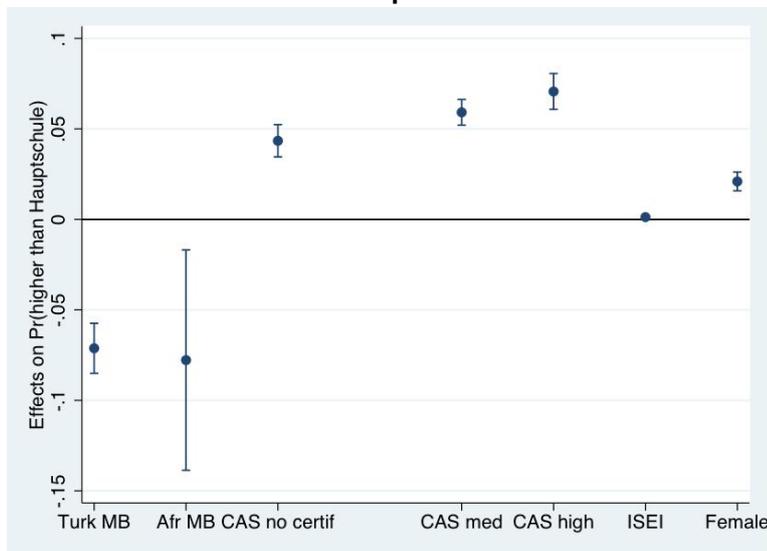


Tabelle 6: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (großes Sample)³³

	Modell A1	Modell A2	Modell A3	Modell A4
Afrikanischer MH	-0,09***	-0,05**	-0,06***	-0,05**
	(-3,44)	(-2,49)	(-2,91)	(-2,56)
	[-0,15 - - 0,04]	[-0,09 - - 0,01]	[-0,11 - - 0,02]	[-0,09 - - 0,01]
Türkischer MH	-0,17***	-0,10***	-0,08***	-0,08***
	(-24,71)	(-19,91)	(-17,73)	(-17,60)
	[-0,18 - - 0,15]	[-0,11 - - 0,09]	[-0,09 - - 0,08]	[-0,09 - - 0,07]
ISEI (Beruf der Eltern)		0,00***		0,00***
		(38,57)		(26,16)
		[0,00 - 0,00]		[0,00 - 0,00]
CASMIN ohne Schulabschluss (Bildung der Eltern)			0,00	0,04***
			(0,15)	(13,57)
			[-0,01 - 0,01]	[0,03 - 0,04]
CASMIN mittel (Bildung der Eltern)			0,08***	0,06***
			(31,78)	(25,97)
			[0,07 - 0,08]	[0,05 - 0,06]
CASMIN hoch (Bildung der Eltern)			0,10***	0,07***
			(38,95)	(23,33)
			[0,09 - 0,10]	[0,07 - 0,08]
Frau				0,02***
				(14,62)
				[0,02 - 0,03]
N	80,062	80,062	80,062	80,062
McFaddens R ²	,031	,079	,084	,101
Richtig zugeordnet (%)	93,90	93,90	93,90	93,90
Chi ² Test: Afrikan. MH = Türk. MH	5,10	5,00	,89	2,56
p-Wert	,024	,025	,347	,109
AME, z-Wert, 95%-c.i. * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01 N Afrikan. MH: 172 ; Türk. MH 3855 Grenzwert für richtig zugeordnet: 0,5				

³³ Der positive Effekt von „CASMIN ohne Abschluss“ deutet darauf hin, dass in dieser Kategorie zwar auch Eltern sind, die gebildet sind, aber keinen formalen (anerkannten) Schulabschluss haben. Deshalb wurde „CASMIN = Eltern haben Hauptschulabschluss“ als Grundkategorie gewählt.

Tabelle 7: Durchschnittlicher marginaler Effekt bezüglich der Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen (kleines Sample)

	Modell B1	Modell B2	Modell B3	Modell B4
Afrikanischer MH	-0,14***	-0,09**	-0,10***	-0,08**
	(-3,15)	(-2,55)	(-2,81)	(-2,47)
	[-0,23 - - 0,05]	[-0,15 - - 0,02]	[-0,18 - - 0,03]	[-0,14 - - 0,02]
Türkischer MH	-0,15***	-0,09***	-0,07***	-0,07***
	(-14,23)	(-11,69)	(-10,26)	(-10,25)
	[-0,17 - - 0,13]	[-0,11 - - 0,08]	[-0,09 - - 0,06]	[-0,08 - - 0,06]
ISEI (Beruf der Eltern)		0,00***		0,00***
		(23,98)		(16,44)
		[0,00 - 0,00]		[0,00 - 0,00]
CASMIN ohne Schulabschluss (Bildung der Eltern)			0,00	0,04***
			(0,63)	(9,91)
			[-0,01 - 0,02]	[0,03 - 0,05]
CASMIN mittel (Bildung der Eltern)			0,07***	0,06***
			(19,86)	(16,47)
			[0,07 - 0,08]	[0,05 - 0,07]
CASMIN hoch (Bildung der Eltern)			0,09***	0,07***
			(23,71)	(13,88)
			[0,09 - 0,10]	[0,06 - 0,08]
Frau				0,02***
				(7,92)
				[0,02 - 0,03]
N	31,834	31,834	31,834	31,834
McFaddens R ²	,027	,075	,080	,105
Richtig zugeordnet (%)	94,11	94,11	94,11	94,11
Chi ² Test: Afrikan. MH = Türk. MH	,01	,04	1,01	,08
p-Wert	,917	,835	,314	,772
AME, z-Wert, 95%-c.i. * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01 N Afrikan. MH: 72; N Türk. MH: 1537 Grenzwert für richtig zugeordnet: 0,5				

Bis zu diesem Punkt ergibt die Analyse beider Stichproben, dass es einen signifikanten, negativen, diskriminierenden Effekt gibt, der mit einem afrikanischen MH in Zusammenhang steht und der über unterschiedliche Modellspezifizierungen robust ist und in den meisten Fällen nicht von dem negativen Effekt, mit dem sich Schüler_innen mit türkischem MH konfrontiert sehen, unterschieden werden kann. Diese Ergebnisse bestätigen die erste und die zweite Hypothese. Um der Annahme gerecht zu werden, dass zwischen den unabhängigen Variablen und der Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, kein linearer Zusammenhang besteht, werden im folgenden zwei Abbildungen dargestellt, die die AME für unterschiedliche

Ausprägungen des Bildungsniveaus der Eltern angeben. Letztere basieren auf der ursprünglichen CASMIN Skala mit neun Kategorie, die von „kein Abschluss“ bis „Hochschulabschluss“ reichen (Tabelle 4). Das Vorgehen einer grafischen Analyse entspricht den Empfehlungen von Best und Wolf (2012).

Abbildung 2: Durchschnittlicher marginaler Effekt der Änderung des MH auf die Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern (Modell B4 mit 95%-Konfidenzintervall)

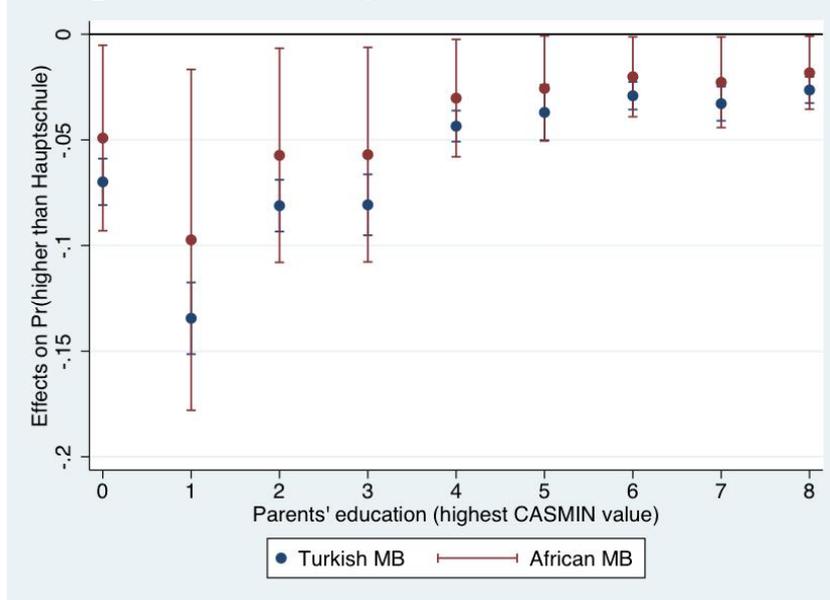
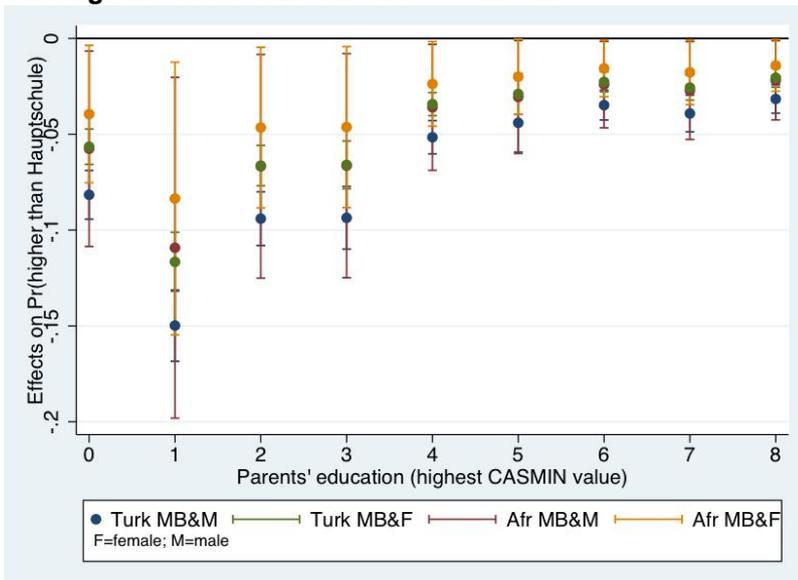


Abbildung 2 gibt die AME der MH Variable bezüglich der vorhergesagten Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern an³⁴. Es zeigt sich, dass Schüler_innen mit afrikanischem und türkischem MH bei jeder Ausprägung des Bildungsniveaus der Eltern benachteiligt sind (alle Koeffizienten unterscheiden sich signifikant von Null). Die Konfidenzintervalle der durchschnittlichen marginalen Effekte variieren zwischen -9,7 und -1,8 Prozentpunkten bei Schüler_innen mit afrikanischem MH und -13,4 und -2,7 Prozentpunkten bei Schüler_innen mit türkischem MH (Punktschätzer entlang der X-Achse in Abbildung 2). Im kleinen Sample reichen die Konfidenzintervalle von -16,4 bis -3,4 (afrikanischer MH) beziehungsweise -12,2 bis -2,4 (türkischer MH) (keine Abbildung). Die 95%-Konfidenzintervalle deuten jedoch auf ein großes Maß an Unsicherheit bezüglich der genauen Effektstärke hin. Wenn man Eltern mit einem Grundschulabschluss hat (CASMIN=1), kann ein afrikanischer MH mit einem negativen Effekt von -1,7 Prozentpunkten assoziiert werden (untere Grenze des Konfidenzintervalls). Der Effekt könnte genauso wahrscheinlich aber auch bei -17,8 Prozentpunkten liegen (obere Grenze des Konfidenzintervalls). In jedem Fall ist der Effekt jedoch negativ und signifikant unterschiedlich von der Situation *weißer* Schüler_innen ohne MH. Da die Konfidenzintervalle der Schüler_innen mit afrikanischem und türkischem MH überlappen, kann man die Effektstärke statistisch nicht unterscheiden. Eine ähnliche Abbildung (Abbildung 3) differenziert zudem zwischen Geschlecht und bestätigt die Ergebnisse der Literatur (Quenzel und Hurrelmann 2012): männliche Schüler sind in beiden Gruppen benachteiligt.³⁵

³⁴ Es sei angemerkt, dass zunächst die Bildung der Eltern auf 0 dann auf 1,2,3, etc. für jedes Individuum im Datensatz gesetzt wurde, bevor die Werte für eine Änderung des MH geschätzt wurden (StataCorp 2011:1075). In den vorherigen Tabellen war im Unterschied dazu das Bildungsniveau der Eltern bei den tatsächlich beobachteten Werten fixiert. (ebd.:1068).

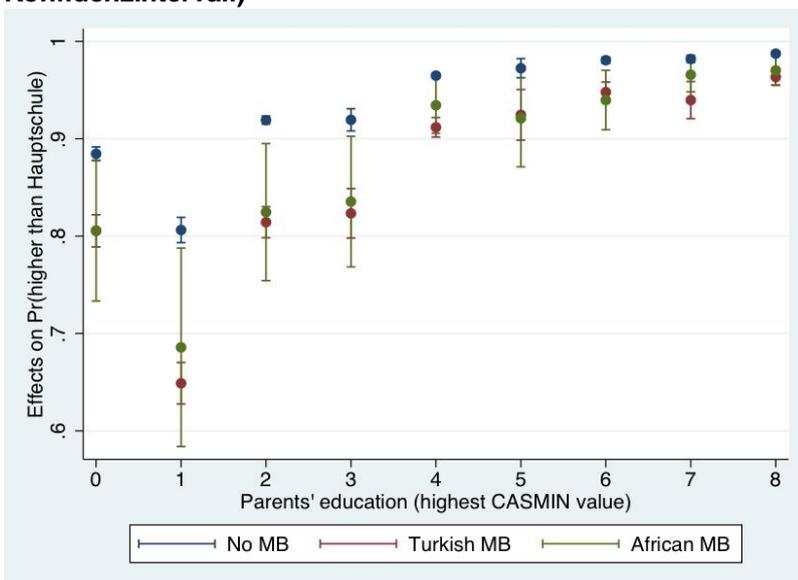
³⁵ Ähnlich wie in Abbildung 2 wurden die AME berechnet indem für jedes Individuum im Sample jede Kombination zwischen allen Bildungsniveaus der Eltern und der Geschlechtsvariable angenommen wurde, bevor im Anschluss der Effekt einer Änderung der MH Variable geschätzt wurde.

Abbildung 3: Durchschnittlicher marginaler Effekt der Änderung des MH auf die Wahrscheinlichkeit einen höheren Schulabschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern und Geschlecht



Schließlich ist in Abbildung 4 die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit, einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern abgebildet³⁶. Es zeigt sich, dass es sogar bei Schüler_innen, deren Eltern eine Fachhochschulreife haben, einen Unterschied von 4,1 Prozentpunkten im Vergleich zu Schüler_innen ohne und solchen mit einem afrikanischem MH gibt (98,1 Prozentpunkte vs 94,0 Prozentpunkte)³⁷. Die niedrigste vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, ergibt sich für Schüler_innen mit MH, deren Eltern nur auf der Grundschule waren (CASMIN=1)³⁸. Hier beträgt die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit 68,6 Prozentpunkte für Schüler_innen mit afrikanischem MH und 80,6 Prozentpunkte für Schüler_innen ohne MH (kleines Sample: 60,4 vs. 80,0 Prozentpunkte).

Abbildung 4: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen für unterschiedliche Bildungsniveaus der Eltern und MH (Modell A4 mit 95%-Konfidenzintervall)



³⁶ Die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten beziehen sich nicht auf eine Änderung der MH Variable sondern auf die tatsächlich beobachteten Werte aller Variablen (außer CASMIN, welche auf jedem Niveau fixiert wurde).

³⁷ Im kleinen Sample beträgt der Unterschied 6,5 Prozent (97,9% vs 91,4%).

³⁸ Es sei angemerkt, dass die vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten keine Interaktionsterme einbeziehen.

6.6 Zusammenfassung der statistischen Analyse

Die multivariate Analyse hat ergeben, dass es einen über verschiedene Modellspezifikationen hinweg robusten, negativen Effekt gibt, dem Schwarze Schüler_innen mit einem afrikanischem MH ausgesetzt sind: im Vergleich zu *weißen* Schüler_innen ohne MH haben sie eine geringere Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Dies bestätigt die erste Hypothese³⁹. Im kleineren Sample war die negative Effektstärke eines afrikanischen MH im voll spezifizierten Modell überdies größer als der positiv Effekt von hochgebildeten Eltern. Beachtet man darüber hinaus, dass die statistische Kontrolle des sozio-ökonomischen Status der Eltern de facto für eine andere Form von Diskriminierung (Klassismus) kontrolliert, können die substantiell höheren, negativen durchschnittlichen marginalen Effekte in den „unterspezifizierten“ Modellen A1 und B1 als Maßzahl für die Diskriminierung Schwarzen Menschen im Schulsystem gedeutet werden. Es ist jedoch anzumerken, dass keine Interaktionsterme verwendet wurden. Die grafischen Analysen ergaben bei der Berechnung der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen, dass Schüler_innen mit afrikanischem MH eine niedrigere Wahrscheinlichkeiten haben, wenn die Eltern wenig gebildet sind. Aufgrund der schlechten Datenlage konnte nicht im Detail berechnet werden, wie es sich an der Schwelle zur Fachhochschulreife verhält (haben Schwarze Schüler_innen geringere Chancen einen höheren Abschluss als die Fachhochschulreife zu erlangen?). Die Ergebnisse deuten jedoch an, dass es an dieser Schwelle eventuell keinen Effekt gibt⁴⁰. Auch dies würde für eine intersektionale Form der Diskriminierung sprechen – das Klassismus durch Rassismus verstärkt wird, welcher seine Wirkung möglicherweise verstärkt in der Hauptschule entfaltet – was wiederum in einer weiterführenden Analyse zu testen ist und ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt. Die Ergebnisse haben ferner gezeigt, dass der negative Effekt dem Schwarze Schüler_innen ausgesetzt sind, nicht von dem Ausmaß der Diskriminierung von dem Schüler_innen mit türkischem MH konfrontiert sind, unterschieden werden kann. Dies kann aufgrund der schlechten Datenlage und den daraus resultierenden großen Standardfehlern ein statistischer Artefakt sein und bedarf einer zukünftigen, genaueren Untersuchung, unterstützt der Tendenz nach jedoch die zweite Hypothese.

7. Diskussion und Schlussfolgerungen aus menschenrechtlicher Perspektive

Die vorliegende Expertise verfolgte zwei Ziele. Zunächst wurden Mechanismen identifiziert, die Schwarze Schüler_innen daran hindern können ihr Potential im deutschen Schulsystem zu erreichen. Wie in Tabelle 2 dargestellt, konnten in der Literatur eine Vielzahl von Faktoren identifiziert werden, mit der Schwarze Schüler_innen und eine zunehmende Anzahl von Schüler_innen weiterer Gruppen, die auch von Rassismus betroffen sind, im Schulalltag konfrontiert sind. Bis dato wurden diese Mechanismen jedoch in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung nicht aus rassismuskritischer Perspektive in den drei Dimensionen Ideologie, Struktur und Prozess zusammengetragen. Darauf aufbauend wurde auf Grundlage des Mikrozensus getestet, ob Schwarze Schüler_innen in Deutschland bezüglich der Erreichung von Bildungsabschlüssen diskriminiert werden. Die Auswertung zeigt, dass Schwarze Schüler_innen – operationalisiert durch Schüler_innen mit sub-saharischem MH – unter statistischer Kontrolle des sozio-ökonomischen Status der Eltern im Vergleich zu *weißen* Schüler_innen ohne MH eine

³⁹ Genauer ausgedrückt impliziert dies die Nullhypothese es gäbe keinen Zusammenhang abzulehnen.

⁴⁰ Da es an der Schwelle zur Fachhochschule zu 15% fehlenden Werten auf der Bildungsvariablen kam, wurde diese Schwelle in der Expertise nicht im Detail diskutiert.

niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, einen höheren Abschluss als einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Der Effekt war über verschiedene Modelle hinweg robust und konnte nicht vom Ausmaß der Diskriminierung türkischer Schüler_innen unterschieden werden. Zusammenfassend zeigt sich, dass Schwarze Schüler_innen zusätzlich zu Klassismus einer weiteren Form von Diskriminierung ausgesetzt sind. Dies ist nicht zuletzt deshalb von Relevanz, da Hauptschulabschlüsse mit einem Stigma versehen sind und sich dadurch die Chancen zur Teilhabe am Arbeitsmarkt verringert (Buch, Hell, Wydra-Somaggio 2011:433), zumal Menschen afrikanischer Herkunft bereits zu den am meisten diskriminierten Gruppen bezüglich des Zugangs zum Arbeitsmarkt gehören (Elwert und Elwert 2011:123 sowie Benndorf 2008:291).

Bei der Interpretation der empirischen Analyse ist zu beachten, dass Schwarze Schüler_innen durch einen afrikanischen Migrationshintergrund operationalisiert wurden. Dies zeigt, dass bereits die Datenerfassung den Erfahrungen von nicht-weißen Menschen entgegenläuft, da lediglich der Migrationshintergrund erhoben wird. Dadurch ergibt sich ein analytisches Problem: ihren Migrationshintergrund verlieren die Schüler_innen formal spätestens in der dritten Generation – meistens bereits in der zweiten Generation – da er sich an ihren Vorfahren orientiert, welche maximal bis zu den Großeltern zurückverfolgt werden. Eine derartige Betrachtung setzt nicht an den Erfahrungen von Schüler_innen in der Gegenwart an, sondern analysiert ihren „Hintergrund“. Nicht-weiße Schüler_innen werden dadurch in allen Erhebungen mit zunehmender Einwanderungsgeneration statistisch *weiß* beziehungsweise nicht mehr erfassbar. Das Problem nimmt mit der Zeit zu. Dies führt in der vorliegenden Analyse und wie in Kapitel 6.1 im Detail dargestellt dazu, dass die Anzahl Schwarzer Menschen erheblichen unterschätzt wird. So sind beispielsweise Schwarze Menschen als Angehörige der afrikanischen Diaspora – beispielsweise aus den USA, Großbritannien oder Frankreich – nicht identifizierbar. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass „Schwarz sein“ keine Kausalitätsvariable ist (Holland 2008:104). Stewart (2008) argumentiert entsprechend, dass rassistische Ungerechtigkeiten aus alltäglichen sozialen Interaktionen resultieren (ebd.:113) und schlägt einen entsprechenden statistischen Ansatz vor, der vielversprechend für zukünftige Analysen erscheint (ebd.:119). Jedoch wird Rassismus in all seiner Komplexität niemals vollständig in quantitativen Daten sichtbar sein. So legen Einzelfallstudien beispielsweise nahe, dass der folgende Ablauf eine typische Erfahrung von Schwarzen Schüler_innen zu sein scheint, der wie die anderen aufgezählten Mechanismen nicht im Detail statistisch getestet werden konnte: Schwarze Schüler_innen behaupten nicht, dass sie ununterbrochen von rassistischer Behandlung betroffen sind, sondern wählen die Situationen, in denen sie darauf hinweisen wohlüberlegt aus (Sue et al. 2009 sowie Essed 2001). Wenn sie ihre Wahrnehmung jedoch artikulieren, werden ihre Erfahrungen oft nicht ernst genommen – Fricker (2007) nennt dies epistemische Gewalt. Teilweise kommt es auch dazu, dass sie vorgeführt und als eigentlicher, aggressiver Problemauslöser stigmatisiert werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 105 sowie Güney und Hieronymus 2007 sowie Yiğit und Yılmaz-Günay 2001:18). Einzelfallstudien weisen zudem darauf hin, dass die Schüler_innen oft damit konfrontiert werden, sie seien zu sensibel und bei dem jeweiligen Vorfall würde es sich nicht um Rassismus handeln (ebd., Madubuko 2001:168, Okuesa 2006:31, Massingue 2005:59 & 70, Marmer 2015:16 sowie Sue et al 2007:278). Da Lehrer_innen oft in diese Situationen involviert sind, haben sie eine besondere Verantwortung. Das weiter oben vorgestellte Konzept der Mikroaggressionen – *microaggressions* – stellt einen vielversprechenden Ansatz dar, Lehrer_innen dafür zu sensibilisieren alltägliche Formen von Rassismus wahrzunehmen. Zukünftige Forschungsvorhaben sollten die Effekte im deutschen Kontext überprüfen. Darüber hinaus können die *stereotype threat* Theorie (Steele und Aronson 1995) sowie selbsterfüllende Prophezeiungen (Jussmin, Exxles und Madon 1996) Lehrer_innen ein Gefühl dafür geben, wie Vorurteile einen direkten negativen Effekt auf die Leistung von stigmatisierten Schüler_innen haben können. Auch diese Aspekte sollte besser erforscht werden, da fast alle zitierten Studien in den USA durchgeführt wurden.

Aus der vorliegende Expertise lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

1. Rassismus-Definition zugänglich machen und anwenden

Der UN-Sonderberichterstatter für Rassismus hat bereits 2010 betont, dass eines der größten Probleme im Kampf gegen Rassismus die in Deutschland weitverbreitete und zu enge Rassismusdefinition ist (United Nations 2010:RN67). Rassismus als intentionalen Akt zu verstehen greift zu kurz. Für alle Struktur- und Policy-Änderungen, die ernsthaft zum Abbau rassistischer Diskriminierung im Bildungssystem beitragen sollen, ist daher grundlegend, dass eine menschenrechtliche Perspektive auf Basis von Art. 1 ICERD, der Rassismus auch jenseits der Intention am Effekt bemisst, in allen zuständigen Stellen bekannt gemacht und bei Reformvorhaben zugrunde gelegt wird.

2. Bestehendes Völkerrecht in nationales Recht transformieren

Internationale Völkerrechtsabkommen enthalten u.a. Regelungen, die ihre Wirkung direkt entfalten, da sie teilweise Rechte beinhalten die von Individuen unmittelbar eingeklagt werden können. Andere Bestandteile der Völkerrechtsabkommen müssen hingegen zunächst in nationales Recht transformiert werden (Dern und Schmid 2012:12). Hier gilt es unter anderem, dass Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention umgesetzt wird (ebd.: 28). Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes empfiehlt ferner, dass Diskriminierungsverbote für die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz genannten Diskriminierungskategorien und die „soziale Herkunft“ in alle Schulgesetzte explizit aufgenommen werden (Antidiskriminierungsstelle 2013:70 &163).

3. Schulsystem: Länger gemeinsam lernen

Der Überblick über die Mechanismen, die Schwarze Schüler_innen davon abhalten können ihr Potential in der Schule zu erreichen, hat gezeigt, dass vor allem eine frühzeitige Gliederung des Schulsystems negative Effekte mit sich bringt. Schüler_innen sollten länger gemeinsam lernen und die Anzahl der Schultypen sollte in allen Bundesländern reduziert werden, um vielfältige Klassenzusammensetzungen zu garantieren. Das Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) unterstreicht entsprechend die negativen Folgen von Segregation (CERD GC No 19/4).

4. Auswirkung der Stadtplanung auf Chancengerechtigkeit berücksichtigen

Die für Stadtplanung zuständigen staatlichen Stellen müssen ihrer Verantwortung auch für den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung gerecht werden, indem sie geeignete Konzepte zur Bekämpfung der negativen Folgen von Segregation vorlegen (CERD GC No 19/4).

5. Lehrplan und Schulbücher anpassen

Das Recht auf Bildung umfasst, wie im internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte festgelegt, vier grundlegende Elemente: Qualitativ hochwertige Bildung muss vorhanden sein („availability“), für alle gleichermaßen zugänglich sein („accessibility“), inhaltlich und methodisch annehmbar sein („acceptability“) und sich der verändernden Gesellschaft anpassen („adaptability“) (CERD GC No 13). Vor dem Hintergrund, dass Schulbücher dazu beitragen rassistische Hierarchien und Vorstellungen von Normalität zu etabliert, ist daher die von CERD ausgesprochene Empfehlung Sprache, Bilder, Inhalte und Meinungen in allen Schulbüchern zu überarbeiten, die stereotypisierend oder erniedrigend gegenüber Menschen afrikanischer Abstammung sind, zu unterstreichen. Sie müssen ersetzt werden und der Lehrplan muss um Einheiten über die Geschichte und Kultur von Menschen afrikanischer Abstammung erweitert werden (CERD GC No 34:61 & 66). Insgesamt müssen die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sich der zunehmend vielfältigen Schüler_innenschaft anpassen („adaptability“) (CERD GC No 13).

6. Lehrer_innenausbildung vielfältiger Schüler_innenschaft anpassen

Parallel zur Überarbeitung der Lehrmaterialien und Lehrpläne muss die Lehrer_innenausbildung nach menschenrechtlichen Vorgaben um verpflichtende Module zu Diversity und Antirassismus erweitert werden. Mechanismen, die rassistische Diskriminierung befördern können (siehe Tabelle 2) müssen Lehrer_innen im Rahmen ihrer Ausbildung entsprechend bekannt gemacht werden, um diese zu ermächtigen ihren Verpflichtungen gerecht zu werden: Sie müssen Schüler_innen, die nach ICERD schutzwürdigen Gruppen angehören, gezielt ansprechen und über ihre Menschenrechte informieren.

7. Diversity-Mainstreaming & Beratungs- und Beschwerdestellen einrichten

Eine umfassende Überarbeitung der Lehrer_innenausbildung und Unterrichtsmaterialien entsprechend der Vorgaben internationaler Völkerrechtsabkommen sollte durch ein Diversity-Mainstreaming flankiert werden, welches sich durch alle Ebene der Bildungsinfrastruktur zieht und u.a. sicherstellt, dass 1.) alle Lehrer_innen zu den Themen Diversity, Rassismus und Diskriminierung geschult und beraten werden und 2.) Schüler_innen und Lehrer_innen sich im Falle von (rassistischer) Diskriminierung an unabhängige Stellen wenden können und alle Beteiligten entsprechend beraten werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013:158). Dadurch muss einer „Viktimisierung“ (ebd.:105) der Opfer durchbrochen und vor Ort in den Schulen garantiert werden, dass die ICERD-Definition, die Rassismus auch am Effekt bemisst, im Schulalltag auf empowernde Weise berücksichtigt, sowie das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung umgesetzt wird.

8. Informationen zu nach ICERD schutzwürdigen Gruppen erheben

Es ist notwendig auf Grundlage freiwilliger Selbst- und Mehrfachidentifikation Informationen über nach ICERD schutzwürdigen Gruppen zu erheben („ethnic data“), um die spezifische Situation der vielfältigen Schüler_innenschaft analysieren zu können, die durch die Erhebung des Migrationshintergrundes unsichtbar sind. Dies ergibt sich gemäß ICERD explizit aus Artikel 1 der Konvention und umfasst Daten über "race, colour, descent and national or ethnic origin" (CERD GC No 24 & GC No 34:9). Deshalb ist eine explizite Bezugnahme auf schutzwürdige Gruppen auch ohne MH notwendig, um den Schutz vor rassistischer Diskriminierung in der Schule zu stärken.

9. Rassismuskritische Forschungsvorhaben durchführen

Die Expertise zeigt, dass es ein grundlegendes Umdenken der empirischen Bildungsforschung in Bezug auf rassifizierte – nach ICERD schutzwürdige – Gruppen bedarf. Das Ausmaß rassistischer Diskriminierung an Schulen, Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen muss mit Studien erfasst werden, die Befragten eine differenzierte Selbstkategorisierung ermöglichen. Forscher_innen sollten ihre gesellschaftliche Verantwortung dadurch übernehmen, dass sie sich mit *ethnic data* auseinandersetzen und entsprechende Daten einfordern.

8. Quellen

- Agresti, A. 2007. *An Introduction to Categorical Data Analysis*. Hoboken: Wiley-Interscience.
- Alcoff, M. L. 2011. "An Epistemology for the Next Revolution." *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(2).
- Alexander, K. and J.W. Schofield. 2006. "Stereotype Threat: How Students' Responses to Perceived Negative Stereotypes Undermine Their Academic Performance." Pp. 13-40 in *Migration Background, Minority-group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*, Vol. AKI Research Review 5, edited by J. W. Schofield. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 2013. "Diskriminierung Im Bildungsbereich Und Im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht Der Antidiskriminierungsstelle Des Bundes Und Der in Ihrem Zuständigkeitsbereich Betroffenen Beauftragten Der Bundesregierung Und Des Deutschen Bundestages." Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes Retrieved 5.2.2015. (http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile).
- Arndt, Susan and Nadja Ofuatey-Alzard. 2011. *Wie Rassismus Aus Wörtern Spricht : (K)Erben Des Kolonialismus Im Wissensarchiv Deutscher Sprache ; Ein Kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag.
- Aronson, J. and M.S. McGlone. 2009. "Stereotype and Social Identity Threat." Pp. 153-78 in *The Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, edited by T. D. Nelson. Hove: Psychology Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2012. "Bildung in Deutschland. Ein Indikatorengestützter Bericht Mit Einer Analyse Zur Kulturellen Bildung Im Lebenslauf." Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Retrieved 09/12/2012. (http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2014. "Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorengestützter Bericht Mit Einer Analyse Zur Bildung Von Menschen Mit Behinderunge." Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Retrieved 09/12/2012. (http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf).
- Back, L. and J. Solomos. 2000. "Introduction: Theorising Race and Racism." Pp. 1-28 in *Theories of Race and Racism*, edited by L. Back and J. Solomos. London: Routledge.
- Baer, Susanne. 2010. "Schutz Vor Diskriminierung Im Bildungsbereich in Berlin Aus Juristischer Sicht." Retrieved: 4.2.2015 (http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/materialien/diskriminierung/07_Id_ads_gutachten_bildung_bf_50_neu.pdf?start&ts=1416489548&file=07_Id_ads_gutachten_bildung_bf_50_neu.pdf).
- Baier, D., C. Pfeiffer, S. Rabold, J. Simonson and C. Kappes. 2010. "Kinder Und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum.", Edited by K. F. N. e. V. (KFN). Hannover: Krim. Forschungsinst. Niedersachsen. Retrieved 11/29/2012. (<http://kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf>).
- Baier, D., C. Pfeiffer, J. Simonson and S. Rabold. 2009. "Jugendliche in Deutschland Als Opfer Und Täter Von Gewalt." Edited by K. F. N. e. V. (KFN). Hannover: Krim. Forschungsinst. Niedersachsen. Retrieved 11/29/2012. (<http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>).
- Baier, D. and S. Rabold. 2011. "Afrikanische Jugendliche in Deutschland: Zum Stand Ihrer Integration." Pp. 155-81 in *Potenziale der Migration zwischen Afrika und Deutschland*, edited by T. Baraulina, A. Kreienbrink and A. Riester. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Barskanmaz, C. 2011. "Rasse - Unwort Des Antidiskriminierungsrechts?". *Kritische Justiz* 44(4):382-89.

- Baumert, J. and G. Schümer. 2001. "Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung Und Kompetenzerwerb." Pp. 323-407 in *Pisa 2000. Basiskompetenzen Von Schülerinnen Und Schülern Im Internationalen Vergleich*, edited by Deutsches PISA-Konsortium. Hemsbach: Leske + Budrich, Opladen.
- Baumert, J., P. Stanat and R. Watermann. 2006. "Schulstruktur Und Die Entstehung Differenzieller Lern-Und Entwicklungsmilieus." *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*:95-188.
- Baumert, J., U. Trautwein and C. Artelt. 2003. "Schulumwelten - Institutionelle Bedingungen Des Lehrens Und Lernens." Pp. 261-331 in *Pisa 2000. Ein Differenzierter Blick Auf Die Länder Der Bundesrepublik Deutschland*, edited by Deutsches PISA-Konsortium. Hemsbach: Leske + Budrich, Opladen.
- Becker, R. 2007. "Soziale Ungleichheit Von Bildungschancen Und Chancengerechtigkeit." Pp. 157-85 in *Bildung Als Privileg. Erklärungen Und Befunde Zu Den Ursachen Der Bildungsungleichheit*, edited by R. Becker and W. Lauterbach. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. and A. Hadjar. 2011. "Meritokratie - Zur Gesellschaftlichen Legitimation Ungleicher Bildungs-, Erwerbs-Und Einkommenschancen in Modernen Gesellschaften." Pp. 37-62 in *Lehrbuch Der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Benndorf, R. 2008. *Lebensperspektive Deutschland: Afrikanerinnen Und Afrikaner in Deutschland Und Ihre Gesellschaftliche Integration*. Marburg: Tectum Verlag.
- Best, H. and C. Wolf. 2012. "Modellvergleich Und Ergebnisinterpretation in Logit-Und Probit-Regressionen." *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64(2):377-95.
- Blank, R.M., M. Dabady and C.F. Citro. 2004. *Measuring Racial Discrimination*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Boudon, R. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. and J.C. Passeron. 1971. *Die Illusion Der Chancengleichheit: Untersuchungen Zur Soziologie Des Bildungswesens Am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brighouse, H. 2003. "Educational Equality and Justice." Pp. 471-86 in *A Companion to the Philosophy of Education*, edited by R. Curren. Maiden: Blackwell Publishing Ltd.
- Brighouse, H. and A. Swift. 2006. "Equality, Priority, and Positional Goods." *Ethics* 116(3):471-97.
- Buch, T., S. Hell and G. Wydra-Somaggio. 2011. "Stigma Hauptschulabschluss?". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(3):421-43.
- Bundesministerium der Justiz. 2013. "Neunzehnter Bis Zweiundzwanzigster Bericht Der Bundesrepublik Deutschland Nach Artikel 9 Des Internationalen Übereinkommens Zur Beseitigung Jeder Form Von Rassendiskriminierung (Icerd) ". Berlin. Retrieved. (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_state_report_germany_19-22_2013_de.pdf).
- Carmichael, S. and C.V. Hamilton. 1967. *Black Power: The Politics of Liberation in America*. New York: Vintage.
- Castro Varela, M. d. M. and N. Dhawan. 2004. "Rassismus Im Prozess Der Dekolonialisierung - Postkoloniale Theorie Als Kritische Intervention." Pp. 64-79 in *Theblackbook: Deutschlands Häutungen*, edited by AntiDiskriminierungsBüro Köln and cyberNomads. Frankfurt aM: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Cohen, P. 2002. "Psychoanalysis and Racism: Reading the Other Scene." Pp. 170-201 in *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, edited by T. D. Goldberg and J. Solomos. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Committee on Economic Social and Cultural Rights. 1999. *General Comment No. 13*Congress,

(<http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>).

Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 1995. *General Comment No. 19* Congress, (http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/1_Global/INT_CERD_GEC_7491_E.doc).

Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 1999. *General Comment No. 24* Congress, (http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/1_Global/INT_CERD_GEC_7496_E.doc).

Committee on the Elimination of Racial Discrimination. 2011. *General Comment No. 34* Congress, (<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/CERD-C-GC-34.pdf>).

Crenshaw, K. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum*:139-67.

Crenshaw, K.W. 2011. "Twenty Years of Critical Race Theory: Looking Back to Move Forward." *Connecticut Law Review* 43(5):1253-677.

Dean, Jasmin. 2011. Pp. 597-607 in *Wie Rassismus Aus Wörtern Spricht : (K)Erben Des Kolonialismus Im Wissensarchiv Deutscher Sprache ; Ein Kritisches Nachschlagewerk*, edited by S. Arndt and N. Ofuatey-Alzard. Münster: Unrast-Verlag.

Degele, Nina and Gabriele Winker. 2007. "Intersektionalität Als Mehrebenenanalyse." (http://scholar.google.de/scholar?q=Intersektionalita%CC%88t+als+Mehrebenenanalyse+Nina+Degele+%2F+Gabriele+Winker&btnG=&hl=de&as_sdt=0%2C5).

Delgado, R. and J. Stefancic. 2001. *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: New York University Press.

Dern, Susanne and Alexander Schmid. 2012. "Schutz Vor Diskriminierung Im Schulbereich. Eine Analyse Von Regelungen Und Schutzlücken Im Schul- Und Sozialrecht Sowie Empfehlungen Für Deren Fortentwicklung. ." Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Retrieved. (http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile).

Deutscher Bundestag. 2006. "Entwurf Eines Gesetzes Zur Umsetzung Europäischer Richtlinien Zur Verwirklichung Des Grundsatzes Der Gleichbehandlung." Retrieved: 5.2.2015 (<http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/017/1601780.pdf>).

Diefenbach, H. 2003/2004. "Ethnische Segmentation Im Deutschen Schulsystem-Eine Zustandsbeschreibung Und Einige Erklärungen Für Den Zustand." *Jahrbuch Arbeit, Bildung Kultur* 21/22.

Diefenbach, H. 2007. "Bildungschancen Und Bildungs(Miss)Erfolg Von Ausländischen Schülern Oder Schülern Aus Migrantenfamilien Im System Schulischer Bildung." Pp. 216-41 in *Bildung Als Privileg. Erklärungen Und Befunde Zu Den Ursachen Der Bildungsungleichheit*, edited by R. Becker and W. Lauterbach. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. 2010. *Kinder Und Jugendliche Aus Migrantenfamilien Im Deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. 2011. "Der Bildungserfolg Von Schülern Mit Migrationshintergrund Im Vergleich Zu Schülern Ohne Migrationshintergrund." Pp. 449-73 in *Lehrbuch Der Bildungssoziologie*, edited by R. Becker. Wiesbaden: Springer.

Dixson, A.D. and C.K. Rousseau. 2006. "Introduction." Pp. 1-8 in *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*, edited by A. D. Dixson and C. K. Rousseau. Abingdon: Routledge.

Eggers, M.M., G. Kilomba, P. Piesche and S. Arndt. 2005. *Mythen, Masken Und Subjekte. Kritische Weisenseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.

- Eggers, M.M. 2013. "Gleichheit Und Differenz in Der Frühkindlichen Bildung - Was Kann Diversität Leisten?" *Heimatkunde - Migrationspolitisches Portal*. Retrieved: 03/23/2015.
- El-Tayeb, Fatima. 2005. "Vorwort." in *Mythen, Masken Und Subjekte. Kritische Weisssensforschung in Deutschland*, edited by M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche and S. Arndt. Münster: Unrast.
- Elwert, A. and F. Elwert. 2011. "Qualifikation, Entwertung, Diskriminierung. Zur Arbeitsmarktintegration Von Migranten Aus Dem Subsaharischen Afrika Und Ihre Erklärung." Pp. 91-126 in *Potenziale der Migration zwischen Afrika und Deutschland*, edited by T. Baraulina, A. Kreienbrink and A. Riester. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Essed, P. 1991. *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*, Vol. 2. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Essed, P. 2002. "Everyday Racism." Pp. 202-16 in *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, edited by T. D. Goldberg and J. Solomos. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Europäische Kommission. 2010, "Charta Der Grundrechte Der Europäischen Union". Retrieved 4.2.2015, (http://www.europarl.de/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf).
- European Court of Human Rights. 2007. "Case of D.H. And Others V. The Czech Republic." (<http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-83256>).
- Fereidooni, K. 2011. *Schule-Migration-Diskriminierung. Ursachen Der Benachteiligung Von Kindern Mit Migrationshintergrund Im Deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fincke, Gunilla and Simon Lange. 2012. "Segregation an Grundschulen: Der Einfluss Der Elterlichen Schulwahl." Retrieved: 5.2.2015 (http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf).
- Flam, H. 2007. *Migranten in Deutschland: Statistiken, Fakten, Diskurse*, Vol. 24. Scheßlitz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fricker, M. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Ganzeboom, H.B.G., P.M. De Graaf and D.J. Treiman. 1992. "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status." *Social science research* 21(1):1-56.
- Gillborn, D. 2008. *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Abingdon: Routledge (Taylor & Francis).
- Gogolin, I. 2008. *Der Monolinguale Habitus Der Multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Goldthorpe, J.H. 1996. "Problems Of "Meritocracy"." Pp. 255-87 in *Can Education Be Equalized*, edited by R. Erikson and J. O. Jonsson. Oxford: Westview Press.
- Gomolla, M. 2006. "Fördern Und Fordern Allein Genügt Nicht! Mechanismen Institutioneller Diskriminierung Von Migrantenkindern Und-Jugendlichen Im Deutschen Schulsystem." Pp. 87-102 in *Schieflagen Im Bildungssystem*, edited by G. Auernheimer. Meppel: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. and O. Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung Ethnischer Differenz in Der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C. and C. Kristen. 2011. "Staatsbürgerschaft Oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich Unterschiedlicher Operationalisierungsweisen Am Beispiel Der Bildungsbeteiligung." *Zeitschrift für Soziologie* 40(3):208-27.
- Güney, Ü. and A. Hieronymus. 2007. "Enar Shadow Report 2007 Racism in Germany." Retrieved: 11/29/2012 (<http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/national/Germany%20->

%20SR%202007.pdf).

Ha, Kien Nghi, Nicola-Lauré al-Samarai and Sheila Mysorekar. 2007. *Re-, Visionen : Postkoloniale Perspektiven Von People of Color Auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast.

Hadjar, A. 2008. *Meritokratie Als Legitimationsprinzip*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanushek, Eric A. and Ludger Wößmann. 2006. "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence across Countries*." *The Economic Journal* 116(510):C63-C76. doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x.

Heath, A.F., C. Rethon and E. Kilpi. 2008. "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment." *Annual Review of Sociology* 34:211-35.

Heitmeyer, W. 2011. "Deutsche Zustände. Das Entscherte Jahrzehnt. Presseinformation Zur Präsentation Der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit." Retrieved: May 2012 (http://www.uni-bielefeld.de/ikg/Handout_Fassung_Montag_1212.pdf).

Höhne, T., T. Kunz and F.O. Radtke. 2000. "'Wir' Und 'Sie' : Bilder Von Fremden Im Schulbuch." *Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität* 2:16-25.

Holland, P.W. 2008. "Causation and Race." Pp. 93-110 in *White Logic, White Methods: Racism and Methodology*, edited by T. Zuberi and E. Bonilla-Silva. Lanham: Rowman & Littlefield.

Jussim, L., J. Eccles and S. Madon. 1996. "Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy." *Advances in Experimental Social Psychology* 28:281-388.

Jussim, L. and K.D. Harber. 2005. "Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies." *Personality and Social Psychology Review* 9(2):131-55.

Jussim, L., S. Robustelli and T.R. Cain. 2009. "Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies." Pp. 349-80 in *Handbook of Motivation at School*, edited by K. R. Wentzel and A. Wigfield. New York: Routledge.

Kahraman, B. and G. Knoblich. 2000. "'Stechen Statt Sprechen' Valenz Und Aktivierbarkeit Von Stereotypen Über Türken." *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 31(1):31-43.

Karakayali, Juliane and Birgit zur Nieden. 2013. "Rassismus Und Klassen-Raum. Segregation Nach Herkunft an Berliner Grundschulen." *sub\ urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 1(2):61-78.

Kilomba, Grada. 2010. *Plantation Memories*. Münster: Unrast.

Kincheloe, J.L. 2008. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Dordrecht: Springer Science + Business Media B.V.

Kiss, David. 2011. "Are Immigrants and Girls Graded Worse? Results of a Matching Approach." *Education Economics* 21(5):447-63. doi: 10.1080/09645292.2011.585019.

Kundrus, B. 2008. "Germany and Its Colonies: Introduction." Pp. 199-204 in *A Historical Companion to Postcolonial Literatures: Continental Europe and Its Empires*, edited by P. Poddar, R. S. Patke and L. Jensen. Clippingham: Edinburgh University Press.

Ladson-Billings, G. 1999. "Just What Is Critical Race Theory, and What's It Doing in a Nice Field Like Educaiton." in *Race Is...Race Isn't: Critical Race Theory and Qualitative Studies in Education*, edited by L. Parker, D. Deyhle and S. A. Villenas. Colorado: Westview Press.

Ladson-Billings, G. and W. Tate IV. 1995. "Toward a Critical Race Theory of Education." *The Teachers College Record* 97(1):47-68.

- Lechert, Yvonne, Julia Schroedter and Paul Lüttinger. 2006a. "Die Umsetzung Der Bildungsklassifikation Casmin Für Die Volkszählung 1970, Die Mikrozensus- Zusatzerhebung 1971 Und Die Mikrozensusen 1976-2004." *ZUMA Methodenbericht* 12. Retrieved: 11/29/2012 (http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2006/06_12_lechert.pdf).
- Lechert, Yvonne, Julia Schroedter and Paul Lüttinger. 2006b. "Mz09_Casmin_Gml.Do." Retrieved: 11/29/2012 (http://www.gesis.org/missy/fileadmin/missy/klassifikationen/Casmin/Casmin_STATA/mz09_CASMIN_GML.do).
- Leenen, W. R., H. Grosch and U. Kreidt. 1990. "Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten Und Generationenkonflikt in Türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse Qualitativer Interviews Mit "Bildungs- Erfolgreichen" Migranten Der Zweiten Generation." *Zeitschrift für Pädagogik* 36(5):753-71.
- Lutz, Helma. 2010. "Differenz Als Rechenaufgabe: Über Die Relevanz Der Kategorien Race, Class Und Gender." *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungsgesellschaft*:215-30. (http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2618/pdf/Lutz_Helma_Differenz_als_Rechenaufgabe_ueber_die_Relevanz_der_Kategorien_race_class_gender_D_A.pdf).
- Maaz, K., U. Trautwein, O. Lüdtke and J. Baumert. 2008. "Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes." *Child Development Perspectives* 2(2):99-106.
- Macgilchrist, F. and M. Müller. 2012. "Kolonialismus Und Modernisierung. Das Ringen Um ‚Afrika‘ Bei Der Schulbuchentwicklung." Pp. 195-208 in *Afrikabilder Im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen Und Brüche*, edited by M. Aßner, J. Breidba, A. Mohammed, D. Schommer and K. Voss. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Madubuko, N. 2011. *Akkulturationsstress Von Migranten Berufsbiographische Akzeptanzerfahrungen Und Angewandte Bewältigungsstrategien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marmer, E. 2012. "The Power of Images - Portrayal of Africa in German Textbooks and Symbolic Violence." University of Hamburg, Hamburg.
- Marmer, E. 2015. "„Das ... Das ... Das Ist Demütigend“ – Schülerinnen Und Schüler Afrikanischer Herkunft Über Rassismus in Schulbüchern Und Im Kassenraum." in *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*, edited by E. Marmer and P. Sow: Beltz Juventa.
- Marmer, E., D. Marmer, L. Hitomi and P. Sow. 2011. "Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks." *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations* 10(5):1-12.
- Marx, D.M. and D.A. Stapel. 2006. "It's All in the Timing: Measuring Emotional Reactions to Stereotype Threat before and after Taking a Test." *European Journal of Social Psychology* 36(5):687-98.
- Massingue, E. 2005. *Sichtbar Anders: Aus Dem Leben Afrodeutscher Kinder Und Jugendlicher*. Ljubljana: Brandes & Apsel.
- McConkey, J. 2004. "Knowledge and Acknowledgement: 'Epistemic Injustice' as a Problem of Recognition." *Politics* 24(3):198-205.
- McIntyre, R.B., R.M. Paulson and C.G. Lord. 2003. "Alleviating Women's Mathematics Stereotype Threat through Salience of Group Achievements." *Journal of Experimental Social Psychology* 39(1):83-90.
- McLeod, J. 2000. *Beginning Postcolonialism*. Glasgow: Manchester University Press.

- Mecheril, Paul. 2009. "Rassismustheorie Und -Forschung in Deutschland. Kontur Eines Wissenschaftlichen Feldes " Pp. 13-24 in *Rassismuskritik. Rassismustheorie Und -Forschung*, edited by C. Melter and P. Mecheril. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mecheril, Paul. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim: BELTZ.
- Mecheril, Paul and Karin Scherschel. 2009. "Rassismus Und "Rasse"." Pp. 39-58 in *Rassismuskritik. Rassismustheorie Und -Forschung*, edited by C. Melter and P. Mecheril. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Messerschmidt, A. 2009. "Rassismusanalyse in Einer Postnationalsozialistischen Gesellschaft." Pp. 59-74 in *Rassismuskritik. Rassismustheorie Und -Forschung*, edited by C. Melter and P. Mecheril. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Meyer, Kirsten. 2011. *Bildung*. Berlin: De Gruyter.
- Mood, C. 2009. "Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It." *European Sociological Review* 26(1):67-82.
- Morris-Lange, Simon , Heike Wendt and Charlotte Wohlfarth. 2013. "Segregation an Deutschen Schulen Ausmaß, Folgen Und Handlungsempfehlungen Für Bessere Bildungschancen." Retrieved: 5.2.2015 (http://www.bagkjs.de/media/raw/SVRFB_StudieBildungssegregation_Web.pdf).
- Möschel, M. 2011. *The Relevance of Critical Race Theory to Europe*, Vol. Doctor of Laws. Florence: European University Institute.
- Motakef, Mona. 2006. "Das Menschenrecht Auf Bildung Und Der Schutz Vor Diskriminierung." Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Retrieved. (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf).
- Müller, W. and R. Pollak. 2007. "Weshalb Gibt Es So Wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?" Pp. 303-42 in *Bildung Als Privileg. Erklärungen Und Befunde Zu Den Ursachen Der Bildungsungleichheit*, edited by R. Becker and W. Lauterbach. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nduka-Agwu, Adibeli and Antje Lann Hornscheidt. 2010. *Rassismus Auf Gut Deutsch: Ein Kritisches Nachschlagewerk Zu Rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt, a.M.: Brandes & Apsel.
- O'Brien, E. 2007. "Antiracism." Pp. 427-40 in *Handbook of the Sociology of Racial and Ethnic Relations*, edited by H. Vera and J. R. Feagin. New York: Springer Science + Business Media.
- Oguntoye, K., M. Opitz and D. Schultz. 1986. *Farbe Bekennen. Afro-Deutsche Frauen Auf Den Spuren Ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Okuesa, J.U. 2005. "Wo (Ge)Höre Ich Hin? Wo (Ge)Höre Ich Weg?" Pp. 17-35 in *Sichtbar Anders: Aus Dem Leben Afrodeutscher Kinder Und Jugendlicher*, edited by E. Massingue. Ljubljana: Brandes & Apsel.
- Opitz, M. 1986. "Rassismus Hier Und Heute." Pp. 127-44 in *Farbe Bekennen. Afro-Deutsche Frauen Auf Den Spuren Ihrer Geschichte*, edited by K. Oguntoye, M. Opitz and D. Schultz. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2010. "Pisa 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)." Paris: OECD Publishing. Retrieved.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. "Pisa 2012 Ergebnisse Im Fokus. Was 15-Jährige Wissen Und Wie Sie Dieses Wissen Einsetzen Können." Retrieved: 5.2.2015 (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf>).
- Parker, L., D. Deyhle and S.A. Villenas. 1999. *Race Is...Race Isn't: Critical Race Theory and*

Qualitative Studies in Education. Colorado: Westview Press.

Poenicke, A. 2001. "Afrika in Deutschen Medien Und Schulbüchern." Vol. 29, Edited by K.-A.-S. eV. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung eV. Retrieved. (http://www.kas.de/wf/doc/kas_177-544-1-30.pdf?040415180721).

Pohlhaus Jr, G. 2011. "Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of Willful Hermeneutical Ignorance." *Hypatia* x(xxx).

Poscher, Ralf, Thomas Langer and Johannes Rux. 2008. "Gutachten Zum Völkerrechtlichen Recht Auf Bildung Und Seiner Innerstaatlichen Umsetzung." Retrieved: 5.2.2015 (http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/Gutachten_UN_Konvention.pdf).

Programme for International Student Assessment. 2006. "Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003." Paris: OECD Publishing. Retrieved 09/12/2012. (<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2003/36664934.pdf>).

Quenzel, G. and K. Hurrelmann. 2012. "The Growing Gender Gap in Education." *International Journal of Adolescence and Youth* iFirst:1-16.

Rosenthal, R. 2002. "The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms." Pp. 25-36 in *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, edited by J. Aronson. San Diego: Academic Press.

Rosenthal, R. and L. Jacobson. 1974. *Pygmalion Im Unterricht: Lehrererwartungen U. Intelligenzentwicklung D. Schüler*. Weinheim: Beltz VerlaG.

Said, E.W. 1994. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage.

Scheurich, J.J. and M.D. Young. 1997. "Coloring Epistemologies: Are Our Research Epistemologies Racially Biased?". *Educational researcher* 26(4):4-16.

Schimpl-Neimanns, B and A Herwig. 2011. "Mikrozensus Scientific Use File 2009. Dokumentation Und Datenaufbereitung." *Gesis Technical Reports*. (http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28423/ssoar-2011-schimpl-neimanns_et_al-mikrozensus_scientific_use_file_2009.pdf?sequence=1).

Schmader, T. and M. Johns. 2003. "Converging Evidence That Stereotype Threat Reduces Working Memory Capacity." *Journal of Personality and Social Psychology* 85(3):440-52.

Schmader, T., M. Johns and C. Forbes. 2008. "An Integrated Process Model of Stereotype Threat Effects on Performance." *Psychological review* 115(2):336-56.

Schubert, M. 2008. "Race and Ethnicity." Pp. 251-52 in *A Historical Companion to Postcolonial Literatures: Continental Europe and Its Empires*, edited by P. Poddar, R. S. Patke and L. Jensen. Clippenham: Edinburgh University Press.

Söhn, J. 2011. *Rechtsstatus Und Bildungschancen: Die Staatliche Ungleichbehandlung Von Migrantengruppen Und Ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, H. 2008. "Meritokratie - Die Moderne Legitimation Ungleicher Bildungschancen." Pp. 19-38 in *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie Das Bildungswesen Chancen Blockiert*, edited by P. A. Berger and H. Kahlert. Weinheim: Juventa Verlag.

Solga, H. and S. Wagner. 2007. "Die Zurückgelassenen – Die Soziale Verarmung Der Lernumwelt Von Hauptschülerinnen Und Hauptschülern." Pp. 187-215 in *Bildung Als Privileg. Erklärungen Und Befunde Zu Den Ursachen Der Bildungsungleichheit*, edited by R. Becker and W. Lauterbach. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solorzano, D., M. Ceja and T. Yosso. 2000. "Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students." *Journal of Negro Education* 69(1/2):60-73.

Sow, N. 2008. *Deutschland Schwarz Weiss: Der Alltägliche Rassismus*. München: Bertelsmann.

- Spencer, S.J., C.M. Steele and D.M. Quinn. 1999. "Stereotype Threat and Women's Math Performance." *Journal of Experimental Social Psychology* 35:4-28.
- Sprietsma, M. 2009. "Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. Experimental Evidence from Primary School." *ZEW Discussion Paper* 09(074):1-22.
- Stanat, P. and A. Edele. 2011. "Migration Und Soziale Ungleichheit." Pp. 181-92 in *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, edited by H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel and B. Gniewosz. Meppel: Springer.
- StataCorp. 2011. *Stata Base Reference Manual*. College Station (Texas): StataCorp.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. 2012, "Datenangebot Mikrozensus", Düsseldorf: Statistische Ämter des Bundes und der Länder. Retrieved 11/29, 2012 (<http://www.forschungsdatenzentrum.de/bestand/mikrozensus/index.asp>).
- Statistisches Bundesamt. 2013. "Bevölkerung Und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung Mit Migrationshintergrund - Ergebnisse Des Mikrozensus 2012." Retrieved: 4.2.2015 (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile).
- Steele, C.M. 1997. "A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance." *American Psychologist* 52(6):613-29.
- Steele, C.M. and J. Aronson. 1995. "Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans." *Journal of Personality and Social Psychology* 69(5):797-811.
- Steele, C.M., S.J. Spencer and J. Aronson. 2002. "Contending with Group Image: The Psychology of Stereotype and Social Identity Threat." *Advances in Experimental Social Psychology* 34:379-440.
- Stewart, Q.T. 2008. "Swimming Upstream. Theory and Methodology in Race Research." Pp. 111-26 in *White Logic, White Methods: Racism and Methodology*, edited by T. Zuberi and E. Bonilla-Silva. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stroessner, S. and C. Good. 2009, "Reducingstereotypethreat.Org ". Retrieved 09/14/2012, (<http://reducingstereotypethreat.org/>).
- Strohmeier, Peter 2010. "Soziale Segregation – Herausforderung Der Städte Im 21. Jahrhundert." Edited by R. Bormann. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Retrieved 5.12.2015. (<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07498.pdf>).
- Strohmeier, Peter and Safet Alic. 2006. "Segregation in Den Städten." Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Retrieved 5.12.2015. (<http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04168.pdf>).
- Sue, D.W., C.M. Capodilupo, G.C. Torino, J.M. Bucceri, A. Holder, K.L. Nadal and M. Esquilin. 2007. "Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice." *American Psychologist* 62(4):271-86.
- Sue, D.W., A.I. Lin, G.C. Torino, C.M. Capodilupo and D.P. Rivera. 2009. "Racial Microaggressions and Difficult Dialogues on Race in the Classroom." *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 15(2):183-90.
- Tate IV, W.F. 1997. "Critical Race Theory and Education: History, Theory, and Implications." *Review of research in education* 22:195-247.
- Terkessidis, M. 1998. *Psychologie Des Rassismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, M. 2004. *Die Banalität Des Rassismus: Migranten Zweiter Generation Entwickeln Eine Neue Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Terpoorten, Tobias. 2014. "Räumliche Konfiguration Der Bildungschancen: Segregation Und Bildungsdisparitäten Am Übergang In Die Weiterführenden Schulen Im Agglomerationsraum Ruhrgebiet." Vol. Band 3: ZEFIR. Retrieved 5.2.2015.

- (http://www.zefir.rub.de/mam/content/zefir_materialien_3_r%C3%A4umliche_konfiguration_der_bildungschancen_2014.pdf).
- United Nations. 2001. "World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance Declaration." Retrieved: 11/29/2012 (<http://www.un.org/WCAR/durban.pdf>).
- United Nations. 2007. "Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, Mission to Germany." Vol. *A/HRC/4/29/Add.* New York: United Nations.
- Report of the Special Rapporteur on Contemporary Forms of Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, Githu Muigai, Article *A/HRC/14/43/Add.2* (2010).
- Van de Werfhorst, H.G. and J.J.B. Mijs. 2010. "Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective." *Annual Review of Sociology* 36:407-28.
- Van Ophuysen, Stefanie and Heike Wendt. 2010. "Zur Veränderung Der Mathematikleistung Von Klasse 4 Bis 6. Welchen Einfluss Haben Kompositionsund Unterrichtsmerkmale?" in *Bildungsentscheidungen*, edited by J. Baumert, K. Maaz and U. Trautwein. Berlin: Springer.
- Vereinte Nationen. 1948, "Allgemeinen Erklärung Der Menschenrechte,". Retrieved 4.2.2015, (<http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>).
- Vereinte Nationen. 1960, "Übereinkommens Gegen Diskriminierung Im Unterrichtswesen ". Retrieved 4.2.2015, (http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/I_01061/imfname_204582.pdf).
- Vereinte Nationen. 1966, "Internationaler Pakt Über Wirtschaftliche, Soziale Und Kulturelle Rechte,". Retrieved 5.2.2015, (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf).
- Vereinte Nationen. 1966, "Internationales Übereinkommen Zur Beseitigung Jeder Form Von Rassendiskriminierung". Retrieved 4.2.2015, (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_de.pdf).
- Vereinte Nationen. 1989, "Übereinkommens Über Die Rechte Des Kindes ". Retrieved 4.2.2015, (<http://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>).
- Walgenbach, Katharina. 2007. "Gender Als Interdependente Kategorie." Pp. 23-64 in *Gender Als Interdependente Kategorie. Neue Perspektiven Auf Intersektionalität, Diversität Und Heterogenität*, edited by K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt and K. Palm: Opladen.
- Wollrad, E. 2009. "'Dass Er So Weiß Nicht Ist Wie Ihr' - Rassismus in Westdeutschen Kinder- Und Jugendbüchern." Pp. 163-78 in *Rassismuskritik. Rassismustheorie Und -Forschung*, edited by C. Melter and P. Mecheril. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wong, Gloria, Annie O. Derthick, E.J.R. David, Anne Saw and Sumie Okazaki. 2014. "The What, the Why, and the How: A Review of Racial Microaggressions Research in Psychology." *Race and Social Problems* 6(2):181-200. doi: 10.1007/s12552-013-9107-9.
- Wößmann, L. 2007. "Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for Oecd Countries." *CESifo Working Paper Series No.* 1981:1-33.
- Yigit, N. and K. Yilmaz-Günay. 2011. "Institutioneller Rassismus □– Bereich Bildung." in *Institutioneller Rassismus. Ein Plädoyer für deutschlandweite Aktionspläne gegen Rassismus und ethnische Diskriminierung*, edited by M. B. B. e.V. Berlin: Migrationsrat Berlin & Brandenburg.
- Yosso, T. 2006. "Introduction." Pp. 167-90 in *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*, edited by A. D. Dixson and C. K. Rousseau. Abingdon: Routledge.

- Yosso, T.J. 2005. "Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth." *Race Ethnicity and Education* 8(1):69-92.
- Yosso, T.J., W.A. Smith, M. Ceja and D.G. Solórzano. 2009. "Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/O Undergraduates." *Harvard Educational Review* 79(4):659-91.
- Zamudio, M., C. Russell, F. Rios and J.L. Bridgeman. 2011. *Critical Race Theory Matters: Education and Ideology*. New York: Taylor & Francis.
- Zimmerer, J. 2008. "Herero>Nama Genocide." Pp. 235-37 in *A Historical Companion to Postcolonial Literatures: Continental Europe and Its Empires*, edited by P. Poddar, R. S. Patke and L. Jensen. Clippenham: Edinburgh University Press.