



Juliane Karakayalı (Hrsg.)

Unterscheiden und Trennen

Die Herstellung von
natio-ethno-kultureller Differenz
und Segregation in der Schule

BELTZ JUVENTA

Juliane Karakayali (Hrsg.)
Unterscheiden und Trennen

Juliane Karakayalı (Hrsg.)

Unterscheiden und Trennen

Die Herstellung von natio-ethno-kultureller
Differenz und Segregation in der Schule

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3995-5 Print

ISBN 978-3-7799-5268-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung <i>Juliane Karakayali</i>	7
I Techniken der Konstruktion der „Anderen“	23
The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen <i>Anja Steinbach, Saphira Shure und Paul Mecheril</i>	24
Klassifikationen von Migration und Sprache Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und der amtlichen Statistik <i>Thomas Kemper und Linda Supik</i>	46
Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen <i>David Füllekruss und İnci Dirim</i>	68
II Praxen der Segregation	85
Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen <i>Aylin Karabulut und Nicolle Pfaff</i>	86
Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen <i>Juliane Karakayali, Sophie Groß, Mareike Heller und Çağrı Kahveci</i>	107
Die Handlungsfähigkeit migrierter Jugendlicher und junger Erwachsener unter exkludierenden Bedingungen beim Schulzugang <i>Mona Massumi</i>	124
Umziehen für die Kinder: Quartiers- und Schulwahl türkisch-deutscher AufsteigerInnen in Berlin <i>Christine Barwick</i>	144
Verhandlungen um Zugehörigkeit im Klassen-Raum Institutionelle Segregation in der Schule und Zugehörigkeitserfahrungen <i>Juliane Karakayali und Birgit zur Nieden</i>	162

III Kämpfe gegen Segregation	179
Stellungnahme des türkischen Elternvereins in Berlin (West) e.V. über die Situation der türkischen Kinder in Berliner Schulen Mit einem Kommentar zur Geschichte der Ausländerregelklassen von Juliane Karakayalı	180
Mit Recht gegen Segregation Juliane Karakayalı im Gespräch mit den Rechtsanwält*innen Maryam Haschemi Yekani und Carsten Ilius über Segregation in der Schule und wie sich juristisch dagegen vorgehen lässt	188
Zu den Autor*innen	200

Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung

Juliane Karakayalı¹

„Integrating that bus wouldn't mean more equality. Even when there was segregation, there was plenty of integration in the South, but it was for the benefit and convenience of the white person, not us. So it is not just integration.“

Rosa Parks²

Der Kampf gegen Segregation als politisches Programm, als soziales Phänomen oder auch als Verwaltungspraxis wird seit Jahrhunderten u. a. von Bürgerrechtsbewegungen an verschiedensten Orten auf der Welt geführt. Gekämpft wird dabei nicht um Integration, sondern um gleiche Rechte, wie das Eingangszitat der wohl prominentesten Vertreterin, Rosa Parks, deutlich macht.

Segregation bezeichnet in der Urbanistik „die Projektion sozialer Struktur auf den Raum. Sie bezeichnet die empirische Tatsache, dass die sozialen Gruppen sich nicht gleichmässig etwa über das Gebiet einer Stadt verteilen, sondern sich in bestimmten Räumen und zu bestimmten Zeiten konzentrieren.“ (Häußermann/Siebel 2001: 70) Im Kontext dieses Bandes bezeichnet Segregation die ungleiche Verteilung von Schüler*innen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten auf Schulen und Klassen.³ Die Problematisierung der ungleichen Verteilung der als Migrationsandere markierten Schüler*innen⁴ im Verhältnis zu den nicht markierten Schüler*innen, die dieser Band verfolgt, ergibt sich aus

1 Ich bedanke mich herzlich bei Barbara Schäuble für wertvolle Kommentare.

2 Zitiert in: Jeanne Theoharis (2013): *The rebellious life of Mrs. Rosa Parks*, Boston: Beacon Press.

3 In der Geschichte der Schule lassen sich auch andere gesellschaftliche Verhältnisse finden, entlang derer segregiert wurde, z. B. Geschlecht oder Konfession.

4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist auf die Verwischung und Verschmelzung von Nationalität/Ethnizität/Kultur im Migrationsdiskurs (vgl. Mecheril 2004), wie sie sich auch in der Schulstatistik widerspiegelt, in der Kriterien wie Sprache/Mehrsprachigkeit, Nationalität, tatsächliche oder angenommene Migrationserfahrung erhoben werden. Darüber hinaus werden natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten interaktiv über Namen, Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe ausgehandelt. Um die Vielschichtigkeit und Unklarheit dieser Selbst- und Fremdzuschreibungen nicht zu vereindeutigen, wird im Folgenden der Begriff „als Migrationsandere markierte Schüler*innen“ verwendet

eben jener Feststellung, dass Segregation „die Projektion einer sozialen Struktur auf den Raum“ (s. o.) darstellt. Denn diese soziale Struktur ist, wie vielfältig in der kritischen Rassismusforschung nachgewiesen (vgl. z. B. Bojadžijev 2009; Hall 1990; Kalpaka/Räthzel 2017), gekennzeichnet durch die Konstituierung der Gruppe derer, die als natio-ethno-kulturell Andere, als „nicht-Zugehörige“ (vgl. Mecheril 2018) gelten, ihrer Abwertung und ihren Ausschlusses von materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen. Die ungleiche Verteilung von als Migrationsanderen markierten Menschen als Ausdruck rassistischer Verhältnisse beschränkt sich nicht auf die Schule, sondern lässt sich beispielsweise auch in der Arbeitswelt (Berufssparten, Tätigkeitsfelder im Betrieb, Dienstleistung) sowie im Sozialraum (Wohnen, Nachbarschaften, s. u.) feststellen.⁵ Die Beiträge des vorliegenden Bandes eint, dass sie den rassistischen Gehalt und Effekt dieser ungleichen Verteilungen analytisch herausarbeiten.

Wie genau sich in der Segregation in der Schule das gesellschaftliche Verhältnis des Rassismus ausdrückt (vgl. Karakayalı 2018), soll im Folgenden nachvollzogen werden, indem Segregation als eine Form von Diskriminierung diskutiert wird, die auch stark an Klassenverhältnisse gebunden ist. Diskriminierung wird hier verstanden als eine an Normalitätsvorstellungen gebundene Unterscheidungspraxis, die soziale Gruppen mit entindividualisierenden Askriptionen belegt, die soziale, kulturelle und ökonomische Benachteiligungen zur Folge hat (vgl. ebd., Scherr 2010)⁶ sowie als an Askriptionen gebundene Unterscheidungspraktiken, die in die Routinen von Organisationen eingelassen sind.

1. Die Konstitution der „Anderen“

Rassismus ist ein höchst wandelbares gesellschaftliches Verhältnis und nicht alle als Migrationsandere Markierten erfahren in gleicher Weise Diskriminierung (Bojadžijev/Demirović 2002). Nicht alle Schulen mit einem hohen Anteil von als Migrationsanderen markierten Schüler*innen gelten als problematisch und werden gemieden. Vielmehr spiegelt sich in Phänomenen der Segregation eine rassistische Ordnung wieder, in der einer z. B. kolonialen oder antimuslimischen Logik folgend (vgl. Fanon 1990; Attia 2007) bestimmte Markierungen als problematisch, zu meiden und in vielerlei Hinsicht gefährlich gelten (etwa

5 Zu unterscheiden ist diese Form der Trennung in spezifischen gesellschaftlichen Bereichen von Segregation als die gesamte Gesellschaft durchziehende Struktur, wie sie beispielsweise im System der Apartheid in Südafrika.

6 Dem Konzept des Rassismus ist bereits der Aspekt der Diskriminierung eingeschrieben. Dennoch wird der Begriff der Diskriminierung hier verwendet, um die Benachteiligung herauszustellen, die mit Segregation in der Schule einhergeht.

für die Deutschkenntnisse, den Schulerfolg, die körperliche Unversehrtheit anderer Schüler*innen), andere aber als begehrenswert oder doch zumindest unproblematisch: Schulen etwa, die zweisprachigen Unterricht in Englisch und Deutsch anbieten (und die in der Regel 50 % englische Muttersprachler*innen anvisieren), führen oft Wartelisten; Schulen, die viele Kinder mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund besuchen werden dagegen gemieden. Diese Zuordnungen, die in der Schule relevant werden, sind aber nicht einfach vorgängig da, sondern werden gewissermaßen auch durch die Schule mit her-
vorgebracht. Diesen komplexen Vorgang beschreiben Anja Steinbach, Saphira Shure und Paul Mecheril in ihrem Beitrag, in dem sie mit Rekurs auf Goldbergs Theorie des „racial state“ nachzeichnen, dass in die Schule als Raum der (Re)Produktion des Nationalstaats immer schon eine rassistische Ordnung eingeschrieben ist.

Die Hervorbringung der natio-ethno-kulturell Anderen in der Schule erfolgt unter anderem durch Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (vgl. Rose 2015; Weber 2009; Wellgraf 2012), durch professionelle und Alltagsdiskurse um Migration (vgl. Hormel 2010; Kollender 2016) und durch institutionelle Prozesse wie den Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Vergabe askriptiver Merkmale durch die Organisation Schule, die zumeist Eingang in die Schulstatistik finden. Diese Merkmale wie „nichtdeutsche Herkunftssprache“ oder „Zuwanderungsgeschichte“, anhand derer Unterscheidungen zwischen ‚Deutschen‘ und Migrationsanderen vorgenommen werden, sind, wie Thomas Kemper und Linda Supik in diesem Band aufzeigen, äußerst vage und von Bundesland zu Bundesland höchst variabel, so dass weitgehend unklar ist, was genau sie messen.

Gerade diese (so uneindeutigen) organisationalen Askriptionen bilden häufig die Grundlage für Segregation. Dies lässt sich vor allem für die programmatischen Formen der Segregation feststellen: Eine programmatische Form der Segregation stellen die Ausländerregelklassen dar, die in den 70er bis 90er Jahren für die Kinder der sogenannten Gastarbeiter*innen eingerichtet wurden (vgl. Engin 2003; Krüger-Potratz 2005; Puskeppeleit/Krüger-Portraz 1999). Das Kriterium stellte damals die Staatsangehörigkeit dar, ab einem gewissen Prozentsatz (25% bzw. 50%) von Schüler*innen ohne deutschen Pass wurden für diese separate, an der Nationalität orientierte Klassen eingerichtet, unabhängig von den Deutschkenntnissen. Gerechtfertigt wurden diese Klassen dennoch mit einer besseren Deutschförderung, aber auch mit der Überforderung von Lehrkräften und, schon damals, nicht zuletzt mit der Angst, dass „deutsche“ Eltern sonst von diesen Schulen abwandern würden (vgl. Karakayalı et al 2017, Karakayalı in diesem Band; Spiegel 9/1989). Von dem Kampf gegen diese Klassen zeugt die Stellungnahme des Türkischen Elternvereins Berlin (West) von 1987, die in diesem Band mit freundlicher Genehmigung des Türkischen Elternvereins Berlin Brandenburg neu abgedruckt wurde.

Eine weitere programmatische Form der Segregation stellen die aktuell bestehenden Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen dar, die in vielen Bundesländern spätestens seit der vermehrten Einwanderung im Sommer 2015 eingerichtet wurden (vgl. Engin 2003; Karakayalı/zur Nieden 2018; Massumi/von Dewitz 2015). Hier stellen die Deutschkenntnisse das Kriterium dar, anhand dessen bis zum Erwerb ausreichender Deutschkenntnisse, maximal für zwei Jahre, separiert wird.⁷ In dem Shift von der Nationalität zu den Deutschkenntnissen spiegeln sich sowohl veränderte pädagogische Diskurse als auch eine veränderte staatliche Migrationspolitik wider (vgl. Karakayalı et al. 2017).

Trotz dieser Verschiebung und anderer Unterschiede lässt sich doch als Gemeinsamkeit zwischen Ausländerregelklassen und Vorbereitungsklassen feststellen, dass die Separierung den Versuch darstellt, die Organisation Schule in ihren Regelabläufen von der Notwendigkeit einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung zu entlasten, indem z. B. der Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgelagert wird (ebd.). Damit drohen diese Beschulungsformen zu Parallelsystemen zu werden, die den allgemeinen Regeln des Schulbetriebs entzogen sind und in denen die natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen zum zentralen Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung werden. Dies zeigen Juliane Karakayalı, Çağrı Kahveci, Sophie Groß und Mareike Heller in ihrem Beitrag zu Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen, in dem sie analysieren, wie Lehrkräfte aufgrund eines Mangels an Vorgaben für die Ausgestaltung der separierten Vorbereitungsklassen eigene Lehrinhalte entwickeln, die an homogenisierenden und kulturalisierenden Vorstellungen über die tatsächlich sehr heterogenen Schüler*innen orientiert sind.

Aufgrund der Funktion der Entlastung des Regelsystems durch Segregation aber auch, weil Einrichtungen, die in Organisationen einmal zur Verfügung stehen, dann auch genutzt und bedient werden (vgl. das sog. Garbage Can System), drohen als temporäre Segregation konzipierte Beschulungsformen offensichtlich häufiger in eine permanente Segregation überzugehen, etwa wenn Schulgebäude angemietet werden, in denen ausschließlich neu zugewanderte Schüler*innen unterrichtet werden oder Vorbereitungsklassen nach Ablauf der Frist in Regelklassen umbenannt werden ohne, dass sich die Zusammensetzung der Klasse ändert (vgl. SVR 2018). Über diejenigen, die aufgrund ihres Status große Hürden überwinden müssen, um überhaupt Zugang zum Schulsystem zu erhalten, hat Mona Massumi geforscht. Ihr Beitrag in diesem Band macht deut-

7 Tatsächlich sind die Deutschkenntnisse in Verbindung mit der Tatsache der Neuzuwanderung ausschlaggebend. Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen, die bereits längere Zeit in Deutschland leben, werden nicht den Vorbereitungsklassen zugewiesen.

lich, dass die Askription „neuzugewandert“ nicht nur zu segregierter Beschulung, sondern zum (temporären) Ausschluss aus dem ganzen Schulsystem führen kann, der nur durch das nachdrückliche Engagement der Schüler*innen selbst zu überwinden ist.

Den beiden programmatischen Beschulungsformen liegen organisationale Askriptionen („Ausländer“ und „Neuzugewanderte“) zugrunde. Aber auch die in den Schulsekretariaten vorgenommene Vergabe von schulstatistischen Askriptionen wie „nichtdeutsche Herkunftssprache“ kann als Effekt Segregation hervorbringen. Denn hier werden Unterscheidungen vorgenommen, die nicht neutral sondern in einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung abwertend wirken. Die zahlenmäßigen Anteile der so als Migrationsandere konstruierten Schüler*innenschaft werden auf den Webseiten des Senats veröffentlicht, was dazu führt, dass Eltern, die diesen Anteil für problematisch halten, diese Schulen meiden.

Obgleich Menschen die Erfahrung, als Migrationsandere markiert zu werden, nicht nur in der Schule machen, zeigen zwei Beiträge in diesem Band, wie die Erfahrung der Segregation dazu führt, dass die Segregierten überhaupt erst als einheitliche Gruppe erscheinen: Nicolle Pfaff und Aylin Karabulut zeichnen nach, wie fraglos-Zugehörige (Mecheril 2018) Lehrkräfte, die einer mehrheitlich als Migrationsandere markierten Schüler*innenschaft gegenüberstehen, diese mit kulturalisierenden, klassenspezifischen und pathologisierenden Zuschreibungen versehen, die dann in Formen rigider Disziplinierungen übersetzt werden. Aber auch für Eltern von Schüler*innen, die segregierte Schulen und Klassen besuchen, wird erst durch die Erfahrung der Segregation deutlich, wer zu den ‚Deutschen‘ gehört und das sie damit nicht gemeint sind, wie Juliane Karakayalı und Birgit zur Nieden in ihrem Beitrag aufzeigen. Dabei haben diese Selbst- und Fremdzuschreibungen häufig auch eine Klassendimension. Segregation in der Schule erzeugt also ein Wissen darüber, wer als zugehörig gilt und wer nicht.

2. Bildungschancen und Segregation

Konstitutiv für den Rassismus ist, dass die durch ihn hervorgebrachten Gruppen materielle Ausschlüsse erfahren. Diese zeigen sich in Hinblick auf Segregation in der Schule insbesondere bei der Unterrichtsqualität und dem Schulerfolg. Der Kampf gegen die Ausländerregelklassen wurde von Elternvereinen zum einen darum geführt, weil in der Besonderung eine Stigmatisierung gesehen wurde, zum anderen aber auch, weil die Qualität des Unterrichts mangelhaft und nicht dazu angetan war, etwaig auftretende Schwierigkeiten wie geringe Deutschkenntnisse auszugleichen (TEB e.V. 1987, auch in diesem Band). Auch für die Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen stellt

sich dieses Problem: David Füllekruss und İnci Dirim problematisieren in ihrem Beitrag in diesem Band aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive, dass gerade in diesen Klassen die Erfüllung ihres eigentlichen Ziels, nämlich die schnelle Vermittlung von Deutschkenntnissen, eher nicht zu erwarten ist und die Schüler*innen durch einen Mangel an Fachunterricht und die Ausnahme von der Benotung von der Bildung exkludiert sind. In Hinblick auf segregierte Schulen wird festgestellt, dass diese als in vielerlei Hinsicht weniger gut ausgestattet gelten (SVR 2012, 2013). Zudem werden an segregierten Schulen weniger Empfehlungen für das Gymnasium ausgesprochen (Radtke/Hullen/Rathgeb 2006). Und ein Ländervergleich zwischen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen aus den 1990er Jahren legt nahe, dass mit Praktiken der Segregation schlechtere Schulleistungen der als Migrationsandere markierten Schüler*innen einhergehen (Hunger 2001). Segregation ist also mit geringem Bildungserfolg der Segregierten verbunden und reproduziert damit auch den Zusammenhang von Migration und Klasse.

3. Schulleistungen, Migration, Rassismus und Klasse

Aber Segregation ist auch noch auf anderen Ebenen mit Klasse verbunden: legt man die Forschungsheuristik von Radtke zugrunde, der die Entstehung von Segregation auf den Ebenen des Raums, der Schulprofilbildung und des Elternwahlverhaltens verortet (zu diesem letzten Punkt siehe den nächsten Abschnitt), so zeigt sich, dass für all diese Ebenen immer auch Klassenverhältnisse eine Rolle spielen (Radtke 2007).

So ist auf der Ebene des Raums die wohnräumliche Verteilung von Menschen mit Migrationshintergrund verbunden mit deren sozialer Lage: Historisch bedingt durch die Geschichte staatlicher Anwerbung von Arbeitsmigrant*innen, deren Engagement in transnationalen Ökonomien und Lebensweisen in Nachbarschaften mit günstigem Wohnraum aber auch durch die städtischen Raumpolitiken, insbesondere den Sozialen Wohnungsbau der 1970er und 1980er Jahre, sind gerade in Großstädten Nachbarschaften mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund entstanden. Allerdings wäre es falsch anzunehmen, dass Segregation an Schulen mit der wohnräumlichen Entmischung (in Kombination mit festgelegten Einzugsgebieten für Grundschulen) allein zu erklären wäre. Denn erstens ist die wohnräumliche Segregation von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nicht so stark ausgeprägt, wie die rassistische Rede von „Ghettos“ und „Parallelgesellschaften“ behauptet (vgl. Tsianos/Ronneberger 2012).

Zweitens zeigen Untersuchungen, dass im Einzugsgebiet von Schulen, die mehrheitlich von als Migrationsandere markierten Schüler*innen besucht wer-

den, der Anteil von Schüler*innen mit deutschem Pass deutlich höher ist als an den Schulen (vgl. Morris-Lange/Fincke 2012). Und

Drittens ist der Zuschnitt von Einzugsgebieten eine politische Entscheidung, die offensichtlich häufig so getroffen wird, dass – ob gezielt oder gedankenlos – eine homogene Schüler*innenschaft entsteht (vgl. Radtke/Hullen/Rathgeb 2006). Ganz offensichtlich ist also der Zusammenhang zwischen Klasse, Migration, wohnräumlicher Verteilung und Segregation in der Schule nicht einfach gegeben, sondern ein Effekt spezifischer Entscheidungen verschiedener an Schule beteiligter Akteur*innen.

Aber auch die Schulprofilbildung, die als ein Faktor für Segregation gilt, ist stark mit der Klassenzugehörigkeit der als Migrationsandere markierten Schüler*innen verbunden. Um dies zu erläutern bedarf es zunächst einer kurzen Klärung des Zusammenhangs von Migration/Rassismus, Klassenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Zunächst einmal lässt sich der geringere Bildungserfolg von als Migrationsandere markierten Schüler*innen mit der engen Kopplung von sozialer Lage und Bildungserfolg erklären. Menschen mit Migrationshintergrund bekleiden die unteren Berufspositionen, verdienen weniger und sind häufiger arbeitslos (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2018, 33 ff.). Spätestens mit den gesellschaftlich viel rezipierten PISA Ergebnissen von 2001 ist nachgewiesen, dass in Deutschland eine überdurchschnittlich enge Kopplung von sozialer Lage und Bildungserfolg besteht, dass also Schüler*innen aus ärmeren Familien weniger bildungserfolgreich sind als Schüler*innen aus Haushalten der Mittel- und Oberschicht (vgl. Geißler 2004). Dieser Befund bestätigt sich seither in allen weiteren schulischen Vergleichstests wie PISA⁸, TIMSS⁹, VERA¹⁰ und IGLU¹¹, die seit 2001 das schlechtere schulische Abschneiden von Schüler*innen aus ärmeren Familien nachweisen, dazu kommt die deutliche Unterrepräsentanz von Schüler*innen, die nicht der mittleren und oberen Schichten angehören an Gymnasien, deren geringerer Anteil an den Abiturient*innen (vgl. ebd.) sowie der häufigere Schulabbruch (Geis/Schröder

8 Programme for International Student Assessment (PISA), alle drei Jahre in allen OECD Ländern unter Fünfzehnjährigen stattfindende Leistungsvergleichsstudie. www.bmbf.de/de/pisa-2015-bestaetigt-deutschlands-gute-platzierung-3687.html

9 Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), alle vier Jahre in 48 Staaten in der 4. Jahrgangsstufe stattfindende Vergleichsstudie. www.bmbf.de/de/grundschuelerinnen-und-grundschueler-in-deutschland-halten-leistungsniveau-in-mathematik-3648.html

10 Vergleichs-Arbeiten (VERA) werden Deutschlandweit jedes Jahr in allen 3. und 8. Klassen geschrieben. www.iqb.hu-berlin.de/vera

11 Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die alle fünf Jahre in 47 Staaten in den 4. Klassen durchgeführt wird, um die Lesekompetenzen der Schüler*innen zu erfassen. www.bmbf.de/de/stabile-ergebnisse-bei-zunehmenden-herausforderungen---lesen-muss-gestaerkt-werden-5232.html

2016).¹² Hierfür lassen sich zwei grundsätzliche Erklärungsansätze finden: einerseits tendenziell individualisierende Defizitperspektiven, die die Ursache in einem Mangel an Kompetenzen der Schüler*innen verorten (also quasi das Verhalten der Schüler*innen statt die Verhältnisse in den Blick nehmen), wie sie in der Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte anklingt (vgl. Boudon 1974; Diehl et al. 2015), andererseits Ansätze, die danach fragen, was das Schulsystem selbst dazu beiträgt, dass Schüler*innen, die nicht der Mittel- und Oberschicht angehören, darin nicht erfolgreich sein können. Schon seit Jahrzehnten wird der enge Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg theoretisch beschrieben und empirisch nachgewiesen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Dabei wird davon ausgegangen, dass Inhalte, Organisation und Verhaltenserwartungen der Schule an einem Mittelschichtshabitus der Schüler*innen orientiert sind und spezifisches Wissen und Kompetenzen der Schüler*innen voraussetzt, anstatt diese zu vermitteln. In der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen aus ärmeren Haushalten zeigt sich die Selektionsfunktion der Schule, die mit unterschiedlichen Schultypen und Abschlüssen Lebenschancen verteilt.¹³ Bildungsbenachteiligung ist demnach also kein bedauernder Seiteneffekt, sondern vielmehr in ein gesellschaftliches Verhältnis der Konkurrenz eingebettet. Gleichzeitig lässt sich ein Zusammenhang von sozialer Lage und Migration/Rassismus nachweisen, weil eine Migrationsgeschichte ein Faktor sozialer Ungleichheit ist: Der in den oben genannten Studien nachgewiesene geringere Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann also zum Teil mit deren Klassenzugehörigkeit erklärt werden, die sich aber mit rassistischen Ausschlüssen, die zu einer Zuweisung an die unteren Plätze des Arbeitsmarkts führen, verschränkt.

Damit zusammenhängend und darüber hinaus muss das schlechtere Abschneiden von als Migrationsandere markierten Schüler*innen auch mit deren rassistischer Diskriminierung erklärt werden (Lokhande/Nieselt 2016). Denn neben den auch hier mit primären und sekundären Herkunftseffekten argumentierenden Untersuchungen, die die schlechteren Noten von als Migrationsanderen markierten Schüler*innen vor allem mit deren geringeren Kompetenzen im Deutschen erklären (vgl. Diehl et al. 2015), stehen vielversprechendere Erklärungsansätze, die danach fragen, welche Ausschlüsse im Schulsystem selbst bestehen, dass als Migrationsandere markierte Schüler*innen darin nicht erfolgreich sein können (vgl. Hormel 2010; Karakayalı 2018; Radtke 2006;

12 18,1% aller ausländischen Schüler*innen verließen im Sommer 2019 die Schule ohne Abschluss im Gegensatz zu 6,3% der deutschen, vgl. INSM 2019

13 Dies wird besonders deutlich in dem in Deutschland über Jahrzehnte hinweg bestandenen dreigliedrigen Schulsystem, dass bereits 10jährige in ihre späteren gesellschaftlichen Positionen kanalisiert.

Radtke/Gomolla 2007). In dieser Perspektive der institutionellen Diskriminierung bzw. des institutionellen Rassismus würde hinsichtlich der Kompetenzen im Deutschen z. B. die Frage gestellt werden, welchen Anteil die Schule daran hat, dass Mehrsprachigkeit als Problem definiert wird und warum es die Schule nicht als ihre Kernaufgabe ansieht, für gleiche Sprachkenntnisse aller Schüler*innen zu sorgen (vgl. Hormel 2010). Wie groß der Beitrag des Schulsystems selbst an der Produktion von Bildungsungleichheit ist, zeigen auch Untersuchungen, die nachweisen können, dass die Zahl der von als Migrationsandere markierten Schüler*innen, die Sonderschulen besuchen, oder die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, offensichtlich in einigen Bundesländern sehr hoch (Bayern, Baden Württemberg) und in anderen sehr niedrig ist (Nordrhein-Westfalen, Berlin) – ein Umstand, der sich kaum mit der Begabung der Schüler*innen erklären lässt (Baumert/Schümer 2002; Hunger/Thränhardt 2001; Radtke/Hullen/Rathgeb 2006, 6).

Neben den in die Organisation eingelassenen Regeln, Routinen und Verfahrensweisen, die zu geringerem Bildungserfolg von als Migrationsandere markierten Schüler*innen führen (vgl. Hormel 2010; Karakayali 2018; Radtke 2006; Radtke/Gomolla 2007), weisen eine Vielzahl an Studien auf Formen der direkten Diskriminierung im Schulalltag hin. Dazu gehören der stereotype threat (der Angst vor Vorurteilen der Lehrkraft, die zu Stress und schlechteren Leistungen führt, vgl. Martiny et al. 2014), schlechtere Bewertungen von Leistungen im Vergleich zu als nicht-Migrationsandere markierten Schüler*innen (vgl. Bonefeld/Dickhäuser 2018), niedrigere Erwartungen der Lehrkräfte (vgl. Foroutan et al. 2018) und Kulturalisierungen (vgl. Gyamerah o. J.; Tatum 2017). Die Gesamtheit dieser Praktiken, die zu schlechteren Noten und niedrigeren Schulabschlüssen von als Migrationsandere markierten Schüler*innen führt (ob intendiert oder nicht), lässt sich als Form des institutionellen Rassismus' beschreiben, insofern als die „Weigerung von Organisationen, die Existenz von Rassismus anzuerkennen und dessen Ursachen entgegenzutreten, Rassismus zum Teil ihrer eigenen Organisationskultur“ (Hormel 2010, 68) werden lässt. Diese Befunde werden allerdings häufig übergangen, wenn in politischen Debatten aber auch in wissenschaftlichen Untersuchungen dass schlechtere Abschneiden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur auf deren soziale Lage zurückgeführt wird (vgl. Diehl et al. 2015). Es hat den Anschein, als wäre die Plausibilität der meritokratischen Illusion weiter verbreitet, als die Akzeptanz rassistischer Diskriminierung.

Der Effekt davon, die schlechtere Bildungsperformanz von als Migrationsandere markierten Schüler*innen, wird dann mit gesonderten, an sie adressierten Programmen bearbeitet, wie sie in der Schulprofilbildung zum Ausdruck kommen, etwa indem ein Schwerpunkt auf Sprachbildung im Deutschen gelegt wird, Hausaufgabenhilfe oder lerntherapeutische Angebote vorgehalten werden. Spiegelbildlich bilden andere Schulen Profile aus, die sich an Schnell-

lerner*innen orientieren oder Frühfranzösisch und ein klassisches Orchester anbieten, die wiederum für andere Eltern attraktiv sind. Schulen entwickeln hier eine Art Arbeitsteilung, die zu Segregation beiträgt (vgl. Gomolla 2005). Der Zusammenhang von Klasse, Rassismus und Schulerfolg ist aber auch für die dritte Ebene relevant, auf der Segregation entsteht, nämlich das Elternwahlverhalten.

4. Symbolischer und Sozialer Ausschluss – Elternwahlverhalten, Klasse und Rassismus

Der Klassenaspekt der Segregation ist auch für die Ebene des sozialen und symbolischen Ausschlusses durch das Elternwahlverhalten relevant. Für Berlin und den Bereich der Grundschule beispielsweise lässt sich grundsätzlich feststellen, dass ganz offensichtlich schon seit längerem Eltern ihr Kind nicht einfach an der Einzugschule anmelden: So haben von den Eltern der 14.312 Grundschüler*innen in Friedrichshain-Kreuzberg (vgl. Blickpunkt Schule 2018/19, 16), die im Jahr 2018/19 eingeschult wurden, 1027 einen Antrag gestellt, um von der Einzugschule weg zu wechseln (vgl. Kleine Anfrage zu Wechselwünschen 18/13 804 zum Schuljahr 18/19).¹⁴ Damit haben mehr als 7% der Eltern von dieser als eigentlich maximaler Ausnahme gedachten Möglichkeit Gebrauch gemacht.¹⁵ Diese hohe Zahl zeigt aber neben der offensichtlichen Flexibilität der Eltern auch, dass die Schulleitungen aufgerufen sind aber auch die Möglichkeit haben, die Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft zu steuern, indem sie Anmeldungen annehmen oder ablehnen. Eine Erhebung zu Praktiken des Umgangs mit Ummeldewünschen unter Schulleitungen stellt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. für die internationale Debatte Jennings 2010). Der Trend zur Schulwahl besteht offensichtlich schon länger: auch 2015/16 waren es schon 973, die ihre Einzugschule nicht wollten (vgl. kleine Anfrage 17/16 525, 2015,

14 Diese schriftlichen Anfragen weisen aus, wie viele Eltern einen Antrag auf Wechsel weg von der Schule und wie viele Eltern einen Antrag auf Wechsel hin zu der Schule gestellt haben. Da Wechselwünsche hin zu einer Schule auch aus anderen Stadtteilen erfolgen, habe ich mich hier auf die Wechselwünsche weg von den Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg orientiert. Die Anfrage von 2018 beinhaltet auch die Zahlen zur Jane Goodall Grundschule und zur Blumengrundschule, die in den Statistiken von 2014 und 2015 fehlen. Zieht man deren Zahlen nach Wünschen eines Wechsels weg von diesen Schulen von den 1027 ab, so ergeben sich 959 Wechselwünsche weg von der Einzugschule für das Schuljahr 2018/19.

15 Hier ist anzumerken, dass die aktuelle Schulpolitik durchaus paradox agiert, indem einerseits die Grundschulen über festgefügte Einzugsgebiete verfügen, die von den Eltern auch berücksichtigt werden sollen und andererseits die zunehmende Profilbildung an Grundschulen selbstverständlich die Wahrscheinlichkeit einer Schulwahl erhöht (vgl. zum New Public Management Gomolla 2012)

6)¹⁶ und auch zum Schuljahr 2012/13 wurden bereits 906 Wechselwünsche von den Einzugschulen weg gestellt (vgl. schriftliche Anfrage 17/14 127, 2014, Anhang 5).¹⁷ Anhand der schriftlichen Anfragen der letzten Jahre lässt sich nachvollziehen, dass einige Schulen in Friedrichshain-Kreuzberg übernachgefragt sind und andere von Eltern gemieden werden bzw. zu meiden versucht werden. Dafür könnten verschiedene Gründe eine Rolle spielen, wie die Ausstattung, die Frage ob es sich um Ganztags- oder Halbtagschulen handelt, das jeweilige Schulprofil oder ein spezifisches Sprachenangebot. Auffällig ist, dass zumindest unter den Schulen in Kreuzberg gerade die zu meiden versucht werden, die über einen hohen Anteil von Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache verfügen: die Zahl der Wünsche nach Wechsel von der Einzugschule weg war an den sechs Schulen am höchsten, die 2018 mehr als 80% Kinder ndH unter ihren Schüler*innen auf der Webseite des Berliner Senats auswiesen (vgl. Berliner Schulverzeichnis, www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/). Berücksichtigt werden muss bei diesen Zahlen, dass sie nur die offiziell gestellten Anträge auf Wechsel berücksichtigen. Im Gespräch weisen Maryam Haschemi und Carsten Ilius in diesem Band darauf hin, dass es daneben andere Praktiken gibt wie die Scheinmeldung in einem anderen Einzugsgebiet oder den Umzug vor der Einschulung. Auch diese Praktiken verweisen auf Klassenzugehörigkeit und Migrationserfahrung: notwendig dafür sind zum einen eine profunde Kenntnis des Schulsystems sowie Beziehungen, die eine Anmeldung in einer anderen Wohnung ermöglichen, die vor allem diejenigen bevorzugt, die Wohnungseigentümer*innen in ihrem Bekanntenkreis haben.

Die Daten weisen die Schulen als segregiert aus, die in mehrheitlich ärmeren Nachbarschaften liegen, wobei ärmer zusammenfällt mit spezifischen Migrationshintergründen, die an den Schulen vertreten sind.

Die internationale Studienlage beschreibt die Eltern, die als Schulwähler*innen beschrieben werden, als vor allem der Mittel- und Oberschicht zugehörig, die mehrheitlich von migrantischen Schüler*innen besuchte Schulen zu meiden versuchen (SVR 2010; Ball/Vincent 1998). Denn um wählen zu können, muss man zum einen über komplexe Informationen verfügen und diese auswerten können (Hastings et al. 2007; Ball et al 2006), wobei auch Gerüchte als „hot knowledge“ eine Rolle spielen, die aber auch in durch Klasse strukturierten sozialen Räumen kursieren (vgl. Ball/Vincent 1998; Krüger 2014), zum anderen

16 Zur Ermittlung dieser Zahl wurden die Wechselwünsche von der Schule am Friedrichshain, der 36. Grundschule und der Schule Scharnweberstraße nicht berücksichtigt, da diese in der Aufstellung für 2018/19 fehlen.

17 Zur Ermittlung dieser Zahl wurden die Wechselwünsche von der Schule am Friedrichshain, der 36. Grundschule und der Schule Scharnweberstraße sowie der E. O. Plauen Schule nicht berücksichtigt, da diese in der Aufstellung für 2018/19 fehlen.

müssen für die Wahl der nicht geographisch nächsten Schule Zeit- und Geldressourcen vorhanden sein (vgl. ebd.). Zudem ist Schulwahl mit der Idee der besten Berufsaussichten verbunden und mit einer Vorstellung von elterlicher Sorge um das Kind, die sich darin ausdrückt, das Beste zu wählen (vgl. Ball/Vincent 1998; Krüger 2014; Noreisch 2007). Diese Befundlage verweist einmal mehr auf den Klassenaspekt der Schulwahl: zwar ist nicht auszuschließen, dass die befragten Eltern die Angabe rassistischer Argumente für ihre Wahl vermeiden, weil sie fürchten, dass diese sozial nicht erwünscht sind. Dennoch wird hier deutlich, dass eine starke Orientierung auf Bildungserfolg – die durch als Migrationsandere markierte Schüler*innen gefährdet sein könnte, wegen des Alltagswissens um den Zusammenhang von Bildungsmisserfolg und Migration, s. o. – der Eltern diese spezifische Schule auswählen lässt. In Ermangelung von Kriterien, anhand derer sich eine „gute“ Schule identifizieren ließe, werden Quellen wie „hot knowledge“ oder der Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zur Entscheidungsfindung herangezogen. Dies tun offensichtlich auch aufstrebende Migrant*innenhaushalte der Mittelschicht (vgl. SVR 2010), wie auch Christine Barwick in ihrem Beitrag zeigt, für den sie Interviews mit Eltern mit türkischem Migrationshintergrund geführt hat, die innerhalb Berlins umgezogen sind, damit ihre Kinder nicht in mehrheitlich von als Migrationsandere markierten Schüler*innen besuchte Schulen eingeschult werden.

Dennoch wäre es falsch, den von Eltern der Mittelschicht hergestellten Zusammenhang von (erwartetem) Bildungsmisserfolg/einem niedrigen Lernniveau mit einem hohen Anteil an als Migrationsanderen markierten Schüler*innen und Segregation unhinterfragt zu übernehmen. Denn nicht nur bei der Wahl der Grundschule, bei der ja noch keine Erkenntnisse über die tatsächlichen Kompetenzen der Schüler*innen vorliegen, spielt der Anteil an als Migrationsandere markierten Schüler*innen eine Rolle, sondern auch bei den weiterführenden Schulen. So existieren beispielsweise in Berlin auch segregierte Gymnasien, die mehrheitlich von als Migrationsandere markierten Schüler*innen besucht werden (wie das Albert Schweitzer Gymnasium mit über 92% ndH oder das Robert Koch Gymnasium mit 71% ndH im Schuljahr 2019/20), obgleich der Besuch des Gymnasiums ja gemeinhin als ein Ausweis von Bildungserfolg gilt und auch hier wurde von Eltern schon der Verdacht geäußert, dass segregierte Klassen für als Migrationsandere markierte Schüler*innen eingerichtet wurden (vgl. den Fall der in der Berliner Presse viel diskutierten Fall des Leonardo da Vinci Gymnasiums, Zeit vom 28.9.2013). Hier scheinen es doch eher die Annahme eines nicht stimmigen klassen- und migrationspezifischen habituellen Passungsverhältnisses zu sein, die bestimmte Eltern und Schüler*innen diese Schulen meiden lassen, ebenso Annahmen über das symbolische und soziale Kapital, dass sich an diesen Schulen nicht erwerben lässt und kulturali-

sierende Zuschreibungen, die zu der Segregation führen, sowie auch die Profilbildung an diesen Schulen, nicht aber das schlechtere Lernniveau.¹⁸

5. Why numbers don't matter – Rassismuskritik statt Integration

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, ist rassistische Diskriminierung die Grundlage von Segregation und gleichzeitig ihr Ausdruck. Das Problem der Segregation besteht also nicht in einem „zu viel“ an als Migrationsandere markierten Schüler*innen oder in einem „zu wenig“ an als Deutsch markierten Schüler*innen in einer Schule oder Klasse, sondern vielmehr darin, dass Segregation das Produkt eines gesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnisses ist.

Darum sind auch Prozentzahlen, die zur Messung von Segregation herangezogen werden, (der Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration schlägt dafür einen Anteil von 50% von als Migrationsandere markierten Schüler*innen vor)¹⁹ höchst problematisch, insbesondere weil sie nicht die diskriminierenden Strukturen skandalisieren, sondern es scheint, als sei angesichts dieser Zahlen die zunehmende Diversifizierung der Bevölkerung in Deutschland als solche ein Problem. Weniger problematisch erscheint es zu sein, Relationalität als Ausgangspunkt für die Analyse von Segregation zugrunde zu legen, d. h. es wird dann von Segregation gesprochen, wenn ein Einzugsgebiet nicht segregiert ist, die Schule aber schon, oder wenn benachbarte Schulen oder einzelne Schulklassen einer Schule stark unterschiedliche Anteile von als Migrationsandere markierten Schüler*innen. Denn es geht, wie Rosa Parks im Eingangszitat bereits sagt, nicht um Integration, wenn Segregation problematisiert wird, sondern um die Kritik an den der Segregation zugrunde liegenden Diskriminierungsverhältnissen. Insofern ist der Kampf gegen Segregation Teil eines breiteren Kampfes gegen den Rassismus in allen gesellschaftlichen Bereichen.

18 Bourdieu und Passeron haben schon 1971 konstatiert, dass die Bildungsexpansion dazu geführt hat, dass sich „schlechte“ und „gute“ Gymnasien herausgebildet haben.

19 Er verweist zudem anhand einer Untersuchung von 2011 auf die weite Verbreitung segregierter Beschulung: Damals besuchten 57,6 Prozent aller Kinder mit Migrationshintergrund eine Grundschule, an der überwiegend, nämlich 75% an Kindern lernten, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert waren (SVR 2013).