

Karakayali, Juliane; Zur Nieden, Birgit
Segregation als Diskriminierungserfahrung

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 888-903



Quellenangabe/ Reference:

Karakayali, Juliane; Zur Nieden, Birgit: Segregation als Diskriminierungserfahrung - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 6, S. 888-903 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241549 - DOI: 10.25656/01:24154

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241549>

<https://doi.org/10.25656/01:24154>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2019

■ *Thementeil*

Ästhetische Bildung

■ *Allgemeiner Teil*

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung.
Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel
zum Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ästhetische Bildung im Unterricht

Kai S. Cortina

Ästhetische Bildung. Einführung in den Thementeil 801

Kathrin Borg-Tiburcy

Die bildungstheoretische Relevanz von Übergängen zwischen ästhetischer
und theoretischer Dimension kindlicher Tätigkeit 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische
und bildungstheoretische Vergewisserung 825

Andrea Pühringer

Ästhetische Bildung im Spannungsfeld von Kultur, Sprache und Musik.
Perspektiven und Herausforderungen an österreichischen Volksschulen 845

Malte Sachsse

Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund
von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment 864

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayali/Birgit zur Nieden

Segregation als Diskriminierungserfahrung 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen
und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht 904

Besprechungen

Johannes Drerup

Markus Rieger-Ladich: Bildungstheorien. Zur Einführung 926

Anne Hild

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf:
Geschichte der Pädagogik 928

Manfred Lüders

Andreas Kempka: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft.
Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang 931

Cristina Allemann-Ghionda

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/
Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik 934

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 939

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Aesthetic Education

Kai S. Cortina

Aesthetic Education. An Introduction 801

Kathrin Borg-Tiburcy

The Educational Relevance of Transitions Between the Aesthetic
and Theoretical Dimensions of Child Activity 804

Malte Brinkmann/Carlos Willatt

Bildung and Education in Aesthetics: A Phenomenological
and Theoretical Ascertainment 825

Andrea Pühringer

Aesthetic Education at the Crossroads of Culture, Language and Music:
Perspectives and Challenges at Primary Schools in Austria 845

Malte Sachsse

Creating Music in the Classroom: An Aesthetic Practice in the Context
of Standardization, Competence Orientation and Assessment 864

Articles

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden

Segregation as an Experience of Discrimination 888

Jochen Heins/Thomas Zabka

Mental Processes Related to Lesson Observation. Theoretical Clarification
and a Case Study Taken from a Literature Class 904

Book Reviews 926

New Books 939

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Juliane Karakayalı/Birgit zur Nieden

Segregation als Diskriminierungserfahrung

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Wechselwirkung von Segregation und Selbst- und Fremdzuschreibungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in der Schule. Dafür wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Segregation entlang des Migrationshintergrunds in der Schule kritisch reflektiert und um die bisher fehlende Perspektive der Eltern ergänzt, deren Kinder segregierte (mehrheitlich von Schüler_innen mit Migrationshintergrund besuchte) Schulen besuchen. Die qualitative Analyse von Interviews mit Eltern, deren Kinder eine segregierte Schule und eine segregierte Schulklasse besuchen zeigt, dass Segregation als diskriminierend empfunden wird und zu komplexen Selbst- und Fremdzuschreibungen führt.

Schlagnworte: Segregation, Schulwahl, Migration, Eltern, Grundschule

1. Einleitung

Das Phänomen der Segregation entlang des Migrationshintergrundes in der Grundschule ist in den letzten Jahren immer wieder Gegenstand journalistischer Reportagen und wissenschaftlicher Untersuchungen geworden (vgl. Morris-Lange, Wendt & Wohlfahrt, 2013; Karakayalı & zur Nieden, 2015). Als Ursache für das Missverhältnis zwischen der Bewohner_innenschaft eines Stadtteils und der über Einzugsgebiete zugeordneten Schule wird unter anderem das Schulwahlverhalten von Eltern ausgemacht, die ihre Einzugschule meiden, weil diese mehrheitlich von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird (vgl. Breidenstein, Krüger & Roch, 2014; Kristen, 2005; Krüger, 2014; Noreisch, 2007; Schneider, Schuchardt, Weishaupt & Riedel, 2012). Vereinzelt werden auch institutionelle Entscheidungen, die u. a. auf die Herstellung von Homogenität und Leistungsförderung orientiert sind, als Ursachen für Segregation untersucht (vgl. Gomolla, 2005; Karakayalı, 2018; Radtke, 2007).

Die vorliegenden Studien zu Segregation in der Schule begreifen diese als die Folge eines Unterscheidens entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril, 2004) sowohl einzelner Eltern, als auch der Institution Schule, wobei die Unterscheidung an negative Konstruktionen über die Migrationsanderen (Mecheril, 2004) gebunden sind. Segregation verfestigt demnach Zugehörigkeitszuschreibungen über Abgrenzung und lässt sich als eine Form der institutionellen Diskriminierung verstehen (vgl.

Radtke, 2007). Dabei fehlen bisher Untersuchungen, die die Effekte der Segregation auf diejenigen untersuchen, deren Kinder eben segregierte Schulen besuchen und somit Gegenstand der Konstruktionen „Migrationsanderer“ sind. Wie erklären sie sich die Segregation und wie werden natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen für die Eltern unter dem Eindruck der Segregation bedeutsam? Sowohl schulstatistisch als auch alltagsweltlich bleibt meist vage, wer diese „Migrationsanderen“ sind: Ausländer, Menschen mit Migrationshintergrund oder Nicht-Deutsch-Muttersprachler_innen? Anhand der Deutungen der Situation der von ihnen wahrgenommenen segregierten Beschulungssituation soll untersucht werden, inwiefern diese zu einer „Maschine zur Produktion kollektiver Identitäten“ (Wacquant über das Ghetto, 2006, S. 140) wird. Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen anhand von Ergebnissen einer in Berlin durchgeführten Untersuchung nach, in deren Rahmen Eltern interviewt wurden, deren Kinder eine segregierte, also mehrheitlich von Kindern mit Migrationshintergrund besuchte Grundschule bzw. eine segregierte Grundschulklasse besuchen.

2. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in der Schule

Gemessen wird Segregation in der Schule anhand schulstatistischer Kriterien, die von Bundesland zu Bundesland variieren (vgl. Kemper, 2016). In Berlin wird nicht der Migrationshintergrund der Schüler_innen erhoben, sondern die Staatsangehörigkeit, zudem wird bei der Einschulung das Merkmal „nichtdeutsche Herkunftssprache“ (ndH) vergeben und der Schulstatistik zugeführt (vgl. Vasileya, 2013).¹ Eine verbindliche Prozentzahl, ab der eine Schule als segregiert gilt, existiert nicht.² Im Folgenden wird Segregation relational verstanden, d. h. es wird dann von Segregation ausgegangen, wenn ein Einzugsgebiet nicht segregiert ist, die Schule aber schon, oder wenn benachbarte Schulen stark unterschiedliche Anteile von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ aufweisen oder einzelne Schulklassen einer Schule einen deutlich höheren Anteil von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ im Vergleich zu den Parallelklassen aufweisen.³

1 ndH ist eine unscharfe Kategorie, die darauf verweist, dass in einer Familie (auch) eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, sie sagt nichts über die tatsächlichen Deutschkenntnisse der Schüler_innen aus.

2 Der Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration legt in einer seiner Untersuchungen die Zahl von 50% aller Schüler_innen einer Schule zugrunde (vgl. Morris-Lange, Wendt & Wohlfahrt, 2013). Diese Prozentzahl erscheint angesichts der migrationsgesellschaftlichen Realität gerade in Großstädten wenig sinnvoll zu sein.

3 Der Diskurs um Mischung und Segregation ist dabei in dreifacher Hinsicht zu problematisieren: 1. wird häufig von einer hohen Zahl von Schüler_innen mit Migrationshintergrund selbstverständlich auf ein geringes Lernniveau geschlossen, beispielsweise in der Forschung zu den sogenannten „tipping points“ (vgl. Stanat, 2010), obgleich Studien zu gelingenden Arbeitsweisen an „Schulen in schwieriger Lage“ zeigen, dass dieser Zusammenhang nicht zwangsläufig besteht (vgl. Herrmann, 2010; Sundsbø, 2015). 2. Werden damit die häufig nachgewiesenen Diskriminierungen durch Lehrkräfte dethematisiert, die mit der Anwesen-

Die Beschäftigung mit Segregation entlang des Kriteriums des ‚Migrationshintergrunds‘ in der Schule setzt also die Existenz der ‚Migrationsanderen‘ immer schon voraus: Schulen gelten dann als segregiert, wenn ein ‚hoher‘ Prozentsatz von Schüler_innen erreicht ist, die als ‚mit Migrationshintergrund‘ identifiziert werden. Von Segregation an der Schule zu sprechen folgt also einer spezifischen Perspektivierung, in der die vorgenommene Klassifikation von Schüler_innen in ‚Deutsche‘ und ‚Migrationsandere‘ übernommen wird. Ansätze rassismuskritischer Theorie, die die Bedingungen der Konstruktion gesellschaftlicher Gruppen entlang von Herkunft, ‚Kultur‘, Religion und Hautfarbe adressieren, heben insbesondere die Relationalität und Flexibilität dieser Einteilungen hervor (vgl. Hall, 1990; Fanon, 1980), wie sie sich auch im Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril, 2003; 2004) spiegeln. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist ein Produkt von Selbst- und Fremdzuschreibungen und kann dementsprechend als ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen über Normalität und Abweichung verstanden werden, das immer in gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse eingebettet ist (Brodén & Mecheril, 2007). In diesen Prozessen werden ‚Migrationsandere‘ konstituiert, die eine zumeist als ‚deutsch‘ verstandene Normalität bestätigen (Mecheril & Shure, 2015). Aufgrund von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen werden gesellschaftliche Partizipationschancen ge- und verwehrt. Denn der Migrationshintergrund stellt eine Kategorie Sozialer Ungleichheit dar (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017, S. 8 ff.), die den Zugang zu materiellen, symbolischen und sozialen Ressourcen verengt. Dabei ist allerdings festzustellen, dass nicht alle Zugehörigkeiten als gleich problematisch gelten, sondern historisch wandelbar verschieden stark problematisiert werden (vgl. Boajdzijev & Demirovic, 2002; Koopmanns, Veit & Yemane, 2018). Um verstehen zu können, wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen wirksam werden, müssen in einem relationalen Ansatz institutionelle, diskursive und interaktive Prozesse analysiert werden, mit denen Normalität und Abweichung konstruiert werden. Für den hier untersuchten Gegenstand der Segregation in der Grundschule ist insbesondere die Ebene der Institutionen von Bedeutung, denn diese verfügen über die „Fähigkeit und Macht zur Zuschreibung“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 14). Die Institution bedient sich eines Unterscheidungswissens, anhand dessen Individuen in Gruppen klassifiziert werden und das, selbst wenn es in Semantiken der Anerkennung formuliert wird, die Möglichkeit birgt, Ungleichheiten zu etablieren und zu verfestigen (vgl. Hertel & Fölcker, 2015). Auf der Ebene der Institution Schule werden Schüler_innen kategorisiert wobei der Einteilung der Schüler_innenschaft bestimmte Normalitätserwartungen zugrunde liegen, z. B. deutsch zu sprechen (vgl. den monolingualen Habitus in der multilingualen Schule, Gogolin, 1994) oder ausschließlich deutsch zu sprechen (vgl. Vasileya, 2013) oder die gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht zu haben (vgl. Radtke & Diehm, 1999; Karakayali, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller, 2017). Auf der Ebene der Interaktion weisen verschiede-

heit deutscher Schüler_innen nicht notwendigerweise abnehmen. 3. Werden damit Grenzziehungen verschärft: der Wunsch nach Mischung betont die Unterschiedlichkeit derer, die es zu mischen gilt (vgl. Stosić, 2015).

dene Studien nach, dass sich häufig eine negative Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus professionell-pädagogischen sowie Alltagsdiskursen über Migration speist. Diese Einstellungen drücken sich z. B. in einer niedrigeren Leistungserwartung gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund aus (Fourotan, Schneider & Stanat, 2017), sowie in der Deutung von Konflikten und Verhaltensweisen als Ausdruck kultureller Differenz, mit der eine Abwertung dieser Kinder einhergeht (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Weber, 2005; Pörnbacher, 2011).

Auch Segregation wird, sofern sie auf organisationale Entscheidungen der Schule selbst zurückgeführt werden kann, als Ausdruck einer Unterscheidungspraxis verstanden (vgl. Radtke, 2007; Karakayalı & zur Nieden, 2015; Karakayalı, 2018; Stosić, 2015). In diesem Kontext wird deutlich, dass Segregation (auch) ein Effekt von Entscheidungen auf der Ebene der Raumpolitik (Einzugsgebiet), der Schulpolitik (Umgang mit Ummeldungen), der Schulprofilbildung und der Eigenlogiken von Schulen (Wunsch nach leistungshomogenen Lerngruppen) ist (Radtke, 2007). Segregation wird zudem als eine Form der institutionellen Diskriminierung verstanden, da von segregierten Schulen deutlich weniger Kinder auf Gymnasien übergehen (Radtke, 2007) und diese Schulen häufig schlecht ausgestattet sind (vgl. Fincke & Lange, 2012). Aber auch das Schulwahlverhalten von Eltern, die eine Schule mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund meiden – die also natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen ihren Entscheidungen zu Grunde legen – trägt zur Segregation bei. Dies geht auch daraus hervor, dass in Berlin die Angabe zur Zusammensetzung der Schüler_innenschaft einer Grundschule die am häufigsten abgerufene Information auf den Seiten der Senatsverwaltung für Bildung ist (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010). Elternbefragungen zeigen, dass die Wähler_innen gutsituierte und als ‚bildungsnah‘ beschriebene Eltern sind, unter denen Migrant_innen unterrepräsentiert sind. Eltern der Mittel- und Oberklasse würden ihre Kinder in der Tendenz nicht auf ethnisch heterogene Schulen schicken, ebenso wenig wie aufstrebende Migrantenhaushalte (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 54 ff.). Diese Eltern gehen davon aus, dass ein hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund mit einem geringen Leistungsniveau korreliert (Kristen, 2005, S. 125; Morris-Lange et al., 2013, S. 40). Als Begründung für diese Befürchtung wird vor allem die durch die öffentliche Diskussion um die PISA Ergebnisse bekannte schlechtere Leistungsperformanz von Schüler_innen mit Migrationshintergrund herangezogen (vgl. Fincke & Lange, 2012).⁴

4 Verschiedene Studien legen nahe, dass die Segregation dadurch verstärkt würde, dass nur bestimmte Eltern wählen (vgl. SVR, 2010): In einer Untersuchung zur Veränderung von Schüler_innenschaften nach Abschaffung fester Einzugsgebiete in Nordrhein-Westfalen (also der Einführung freier Schulwahl) stellen Schneider et al. fest, dass türkische Eltern seltener wählen als nicht-türkische (Schneider, Schuchardt, Weishaupt & Riedel, 2012). Barwick dagegen untersucht türkische Familien der Mittelschicht, die Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund meiden, u. a. um ihre eigenen Kinder vor institutio-

3. Methodischer Zugang und Sample

Die bisher dargestellten Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass sowohl den Entscheidungen der Institution Schule als auch den Entscheidungen der wählenden Eltern, natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen zugrunde liegen. Diese Unterscheidungen sind nicht neutral, da die elterliche Schulwahl an der Vermeidung größerer Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund orientiert ist und die institutionellen Verfahrensweisen des Unterscheidens zu schlechteren Bedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund führen. Unerforscht ist bisher, welche Folgen diese Formen des Unterscheidens für die Eltern haben, deren Kinder segregierte Schulen besuchen. Wie stellt sich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für sie unter dem Eindruck der Segregation dar?

2015/16 wurden für die folgende Untersuchung 13 leitfadengestützte Interviews mit Eltern von zwei verschiedenen Schulen ausgewertet. Die Interviews wurden mithilfe der Software Maxqda zunächst deduktiv, im weiteren Verlauf induktiv codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Gläser & Laudel, 2014; Schreier, 2014). Drei der Interviews, die an der Rosenschule geführt wurden (mit Frau A, Frau B und Frau C), wurden zusätzlich mit einem sequenzanalytisch-rekonstruktiven Verfahren analysiert (vgl. Oevermann, 2000). Die im Folgenden dargestellten Aspekte ergeben sich aus den Codes der inhaltsanalytischen Auswertung, in denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit thematisiert wurde. Die Kinder der befragten Eltern der Kreuzberger Schule besuchten die Rosenschule, die 2015 zu über 90% von Kindern „ndH“ besucht wird (5 Interviews). Der Anteil an Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Fußnote 3) an der Rosenschule ist deutlich höher als der des umgebenden Einzugsgebietes (vgl. Morris-Lange et al., 2013). Die Narzissenschule befindet sich im Stadtteil Mitte und verfügt über einen ndH Anteil von knapp 50% (acht Interviews).⁵ Diese Schule wurde in das Sample aufgenommen, weil Eltern, deren Kinder diese Schule besuchen, ihre Klasse als segregierte Klasse in der Schulöffentlichkeit kritisierten. Die Segregation in der Klasse ist dabei nicht absolut: Die Klasse wird von 35 Kindern besucht, von denen zwei durch die befragten Eltern als „deutsch“ beschrieben werden. Die beiden Parallelklassen werden auch von Kindern mit Migrationshintergrund besucht, aber, so geben die Eltern an, in deutlich niedrigerer Zahl. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt.

neller Diskriminierung zu schützen. Viele von ihnen werden in ihren Erwartungen enttäuscht, weil ihre Kinder als Minderheit in den gewählten Schulen Anfeindungen von Mitschüler_innen und Lehrkräften ausgesetzt sind (vgl. Barwick, 2013).

5 Die Interviews mit Eltern der Narzissenschule wurden von Eliana Campos im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt und uns von ihr für unser Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt. Dafür danken wir ihr herzlich.

4. Ergebnisse

4.1 Schulwahl

In den Interviews wird deutlich, dass der Besuch einer segregierten Schule nicht auf die Unkenntnis der Eltern über weitere Wahlmöglichkeiten zurück zu führen ist. Alle fünf Elternteile der Rosenschule hatten gewählt, nämlich entweder die Rosenschule oder aber eine andere Schule, an der ihre Kinder nicht angenommen worden waren. So hatte Frau A ihr Kind von ihrer eigentlichen Einzugschule auf die Rosenschule umgemeldet, weil sie mit ersterer unzufrieden war. Die Rosenschule hatte sie hingegen selbst besucht und dies in sehr guter Erinnerung behalten. Als sie in ihren Erwartungen enttäuscht wurde, versuchte sie erneut die Schule zu wechseln, fand aber keinen anderen Schulplatz für ihre Kinder. Frau B hatte versucht, ihr Kind auf einer anderen als der Rosenschule einzuschulen, ihr Wunsch auf Wechsel wurde aber abgelehnt. Frau C hatte ihr Kind an einer anderen Schule angemeldet, war aber nach dem ersten Elternabend dort so unzufrieden, dass sie in Ermangelung von Alternativen und weil sie ein spezifisches Unterrichtsfach wünschte, ihren Sohn auf der Rosenschule anmeldete. Einzig Frau D hat ihre Kinder an der Rosenschule, ihrer Einzugschule, angemeldet und sich nicht um einen Wechsel bemüht. Herrn E gelang es, nach einigen Jahren an der Rosenschule neue Schulplätze an einer Privatschule für seine Kinder zu finden. Für alle Interviewten waren die Wahlmöglichkeiten geographisch begrenzt, weil die Schule aufgrund der eigenen Berufstätigkeit in der Nähe ihres Wohnortes liegen musste. Die acht interviewten Eltern der segregierten Klasse in der Narzissenschule hatten ebenfalls gewählt. Die Narzissenschule verfügt über einen sehr guten Ruf und die meisten der Interviewten (6 von 8) hatten darum diese Schule bewusst ausgesucht und an ihrer Einzugschule einen Ummeldeantrag gestellt.

4.2 Segregation als Diskriminierungserfahrung

Segregierte Beschulung wird von allen interviewten Eltern als Problem thematisiert. Alle interviewten Eltern interpretieren die Segregation als Ausdruck und Folge einer Abwertung ihrer Kinder. Frau B von der Rosengrundschule beschreibt, dass sie sich und ihre Entscheidung für die Schule durch die negativen Beurteilungen anderer Eltern in Frage gestellt sieht:

BN: Können Sie so, das so beispiel-, weil uns interessiert das total, wie über die Schulen geredet wird (.) unter, unter Eltern eben.

Frau B: Weil, dass hier halt keine, eh, erster Stellen keine deutschen Kinder sind, nur Ausländeranteil. Das ist die hauptsächliche (.) Ursache, dass die Schule schlecht ist.

JK: Das sagen die dann so?

Frau B: Ja. Da sind zu viele Ausländer, deswegen ist sie schlecht.

BN: Und was verbinden die damit, was heißt das?

Frau B: Na, Türkisch-Arabisch, was Arabisches. Müssten schon deutsche Kinder da sein, oder? Weil hier in der Umgebung sind sehr viele. // Mhm.// Ich frag' mich, wo die sind?

Hier wird – wie auch von den anderen Eltern der Rosenschule – ein Zusammenhang hergestellt zwischen der vornehmlich aus „türkisch-arabischen“ Kindern bestehenden Schüler_innenschaft und dem Fernbleiben „deutscher“ Kinder aus dem Einzugsgebiet. Zunächst wird die Zuschreibung „deutsch“ der Zuschreibung „Ausländer“ gegenübergestellt. Keine deutschen Kinder und dafür „nur Ausländeranteil“ machen die Schule in den Augen anderer Eltern, so Frau B, zu einer schlechten Schule. Mit dem Begriff „Ausländeranteil“ wird ein Verhältnis thematisiert – offensichtlich geht es nicht um „Ausländer“ an sich, sondern um die Höhe des „Anteils“. Damit hängt in ihren Augen die von anderen wahrgenommene Qualität einer Schule von den sie besuchenden Schüler_innen ab. Dies entspricht nicht ihrer Meinung, aber sie beschreibt, dass Andere diesen Zusammenhang herstellen. Auf die Frage „Und was verbinden die damit, was heißt das“ geht Frau B. ein, indem sie „Ausländer“ konkretisiert: sie setzt nun „deutsch“ der Zuschreibung „türkisch-arabisch“ gegenüber. Während „deutsch“ eine Staatsangehörigkeit bezeichnet, scheint die Nennung „türkisch-arabisch“ nicht nur darauf zu verweisen, dass die Schule von vielen Kindern mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund besucht wird. Hier wird ein spezifischer Migrationsdiskurs aufgerufen, der die geographisch, historisch und kulturell sehr unterschiedlichen Regionen „Türkei“ und „arabischer Raum“ miteinander zu „türkisch-arabisch“ verschmilzt und eine Herkunft von dort als „schlecht“ markiert. Eine solche Verschmelzung findet im Diskurs des antimuslimischen Rassismus statt, der Muslime mit Rückständigkeit, Geschlechterungleichheit, Fanatismus und Gewalt verbindet (vgl. Attia, 2007).

Auch der Diskurs um ‚gescheiterte Integration‘ könnte hier ein Bezugspunkt sein: die statistisch nachweisbare schlechte sozio-ökonomische Situation von Migrantengruppen, die auch hier zu türkisch und arabisch homogenisiert werden, ist häufig Thema in politischen und medialen Auseinandersetzungen und wird oft auf mangelnden Integrationswillen anstatt auf vielfältige gesellschaftliche Ausschlüsse zurückgeführt (vgl. Karakayali, 2009). Die Segregation in der Schule verstärkt bei Frau B offenbar die Wahrnehmung einer Nichtzugehörigkeit zum Deutschen. Sie selbst ist, genau wie ihre Kinder, in Deutschland aufgewachsen. Im Kontext des Sprechens über die Außenwahrnehmung der Schule zählt sie sich und ihre Kinder jedoch nicht zu den „Deutschen“, sondern zur Gruppe „türkisch-arabisch“, zu der sie annimmt, von anderen zugerechnet zu werden. Hier zeigt sich, dass die Eltern über ein spezifisches Wissen über Rassismus verfügen (Terkessidis, 2004). Diese Zuschreibungen und das Wissen darum, dass Schulen, die mehrheitlich von „türkisch-arabischen“ Kindern besucht werden, schlechte Schulen sind, teilen laut der Interviewten auch einige der türkischen und arabischen Eltern aus dem Einzugsgebiet, die ihre Kinder darum nicht auf der Rosengrundschule anmelden. Ein Beleg dafür findet sich in den Interviews mit den Eltern an der Narzissenschule: zwei Mütter mit Migrationshintergrund erklärten, ihre Kinder auf der Nar-

zissenschule angemeldet zu haben, weil ihre ursprüngliche Einzugschule von vielen Kindern mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund besucht wird und sie ihre Kinder darum nicht dort anmelden wollten. Frau H. zog dafür sogar mit ihrer Familie um:

In Kreuzberg, damals wohnten wir in Kreuzberg. Und die ... falls wir in Kreuzberg weiter gewohnt hätten, müsste mein Sohn auf eine Grundschule, aber die Schule war viele türkische, viele arabische Leute, zu viel, also 90 Prozent oder so, ja? Und das fanden wir nicht gut, also ... (Frau H, Narzissenschule).

Hier zeigt sich die Komplexität des Verhältnisses von Zugehörigkeitsordnungen und Segregation: Frau H. trägt mit der Problematisierung von „türkischen“ und „arabischen“ Schüler_innen und der daraus resultierenden Praxis – der Meidung der Einzugschule – zu Segregation bei. Gleichzeitig empfindet sie die Segregation des eigenen Kindes in der Narzissenschule als diskriminierend wenn sie feststellt, „war der Eindruck, als ob die Klassen nach der Rasse einge ... aufgeteilt wurden“ (Frau H.).

Die befragten Eltern der Rosenschule nehmen an, dass Segregation nicht nur auf das Schulvermeidungsverhalten von Eltern zurückzuführen ist, sondern auch die Schulen selbst werden als Akteure wahrgenommen, die versuchen, die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund niedrig zu halten. So äußerte Frau D die Vermutung, dass die in unmittelbarer Nachbarschaft der Rosengrundschule liegende Blumengrundschule darum einen so hohen Anteil an „deutschen Kindern“ habe, weil sie nicht alle („ausländischen“) Kinder aus dem Einzugsgebiet annimmt. Zudem habe die Rosenschule in der Vergangenheit Elternabende angeboten, die sie als Sonderangebot für „deutsche“ Eltern wahrnahm, um die Rosenschule für diese attraktiv zu machen. Frau A erklärte dagegen, die Schulleitung der Rosenschule habe einmal einer „deutschen“ Familie geraten, ihr Kind nicht dort anzumelden, weil dort nur „türkische“ und „arabische“ Kinder seien. Offensichtlich vermuten die Eltern in Verhaltensweisen verschiedener Schulleitungen aktive Segregationsbestrebungen, die trotz der sehr unterschiedlichen Zielrichtungen jeweils als Ausdruck einer diskriminierenden Haltung gegenüber einer mehrheitlich „ausländischen“, nämlich „türkisch-arabischen“ Schüler_innenschaft interpretiert werden.

Für die Eltern in der Narzissenschule ist der Einfluss der Schulleitung auf die Segregation offensichtlich, denn die Klasseneinteilung wird von der Schulleitung vorgenommen. Sie vermuten, dass es zu der segregierten Klasse auch kam, weil die Schule ein Raumproblem hat. Aus diesem Grund musste ein unattraktiver, als nicht kindgerecht wahrgenommener Teil der Schule genutzt werden.⁶ Hier wurde die segregierte Klasse untergebracht. Einige der Eltern (3 von 8) äußern die Vermutung, die Schule habe angenommen, dass diese Eltern sich nicht beschweren würden:

6 Thematisiert wird in den Interviews u. a., dass dieser Teil der Schule nicht durch einen Zaun eingefasst ist, es sich um einen Neubau handelt, die Toiletten für Grundschüler_innen zu hoch angebracht sind und es in der Mensa sehr laut sei. Außerdem gibt es keinen Fußgängerübergang für die Kinder.

Weil es ganz klar ist, wären jetzt die ganzen deutschen Juristen hier gelandet, dann hätte es ein riesen Skandal gegeben und hätte es echt Probleme gegeben. So haben sie sich den leichtesten Weg gesucht, die ganzen Ja ... ich meine die Japaner, die kein Deutsch können, ja? Die Latinos, die kein ..., das ist doch klar. Die kommen dann alle dahin, weil da werden wir kein ... brauchen wir keine Angst haben, dass wenn Rechtstreit ... so! (Frau F, Narzissenschule)

Hier werden „deutsche Juristen“, deren Kinder im Hauptgebäude der Schule vermutet werden, den „Japaner[n] und Latinos, die kein Deutsch können“ gegenübergestellt. Diese sind, so Frau F. – weil sie „kein Deutsch können“ und keine Juristen sind – nicht in der Lage, wirksam gegen die Unterbringung in dem als mangelhaft wahrgenommenen Gebäude vorzugehen. Hier wird die Separierung nicht als rassistische Abwertung einer spezifischen Gruppe thematisiert, wie es in der Begriffsbildung „türkisch-arabisch“ bei Frau B. erscheint, sondern vielmehr als eine Form der institutionellen Diskriminierung, die entsteht, weil die Schule ein Raumproblem lösen muss und dies auf Kosten derer tut, die sich vermutlich nicht dagegen wehren werden. Eine andere geäußerte Erklärung für die ungleiche Klassenzusammensetzung ist, dass diese auf den organisatorischen Versuch zurück zu führen ist, die Kinder, die keine deutsch-Muttersprachler_innen sind, in einer Klasse zusammen zu fassen. Kritisiert wird daran, dass trotzdem keine Schritte unternommen werden, um diese Kinder entsprechend zu fördern:

und bei uns irgendwie kommen ganz viele Kinder her, die halt auch aus anderen ... Kulturbereichen kommen, die auch aus anderen Stadtteilen kommen und so. Und ich finde es einerseits zu begrüßen, sogar sehr. Da muss man aber auch dafür sorgen, dass wirklich diese ... der positive Schatz auch gehoben werden kann. Also dass man sagt, gut wir sorgen dafür, dass sie wirklich ordentliche Sprachangebote bekommen. Dass genügend Personal zur Verfügung steht, und dann kann man damit natürlich auch echt gut arbeiten und dann kann man da auch das Schöne draus ziehen. Weil das ist es ja erst mal primär. Was aber nicht geht, ist eben, wenn man das zu so einem Abschiebegleis macht. (Frau G, Narzissenschule)

Die eigentlich als positiv wahrgenommene Vielfalt erfährt durch die Schule eine Abwertung, indem die Kinder in einer Klasse zusammengefasst werden, die dann zum „Abschiebegleis“ wird, weil für die Kinder nicht die von ihnen benötigten Angebote bereitgestellt werden.

4.3 Leistungsniveau und Segregation

Neben der Interpretation, dass die Segregation ein diskriminierender Akt gegenüber einer Elternschaft ist, indem die von ihren Kindern besuchten Schulen gemieden werden oder die Schulleitung ihnen schlechtere Lernbedingungen bietet, stellen die befragten Eltern auch einen Zusammenhang zwischen der Segregation und dem Leistungsniveau her. Das im Berlin-Vergleich geringe Leistungsniveau an der Rosenschule wird von allen der befragten Eltern thematisiert⁷ und auch die Eltern der segregierten Klasse in der Narzissenschule kritisieren, dass ihre Kinder weniger lernten als die Kinder der nicht-segregierten Klassen. An der Narzissenschule vermuten die Eltern – neben der oben genannten mangelnden Deutschförderung – auch ein größeres Engagement der Eltern in den anderen Klassen, Druck auf die Lehrkräfte auszuüben, viele Hausaufgaben aufzugeben und Hausaufgabenhilfe im Hort zu organisieren. Frau A., deren Kinder die Rosenschule besuchen, bringt – wie auch die anderen 4 befragten Eltern – das geringe Leistungsniveau in spezifischer Weise mit dem Fehlen „deutscher“ Kinder in Verbindung:

Ja, mein Sohn kommt super klar mit der Sprache, Papa ist hier geboren, Mama auch, er hat ja auch gar keine Probleme, aber wieso soll er nicht besser sein als ne, so zu bleiben, also das weiß ich nicht, das ist für mich irgendwie immer, Fragezeichen, wieso, weswegen, wir sind ja in Kreuzberg, da sind auch türk-deutsche Familien, ich seh ja, zum Beispiel hier, ich hab hier drei deutsche Familien oder da wo meine Eltern wohnen, da sind auch mehrere, das ist n großes Haus, da sind viele deutsche Familien, wieso gehen die Kinder woanders hin anstatt da ins Einzugsgebiet. (Frau A, Rosenschule)

In dieser Passage verbindet Frau A übergangslos ihren Eindruck einer mangelnden Förderung ihres Sohnes mit dem Fehlen „deutscher“ Kinder in der Schule. Das gute Zurechtkommen ihres Sohnes mit „der Sprache“, womit offensichtlich deutsch gemeint ist, stellt sie in Beziehung zu der Tatsache, dass sein Vater und sie selbst bereits „hier“, also in Deutschland, geboren sind. Deutsch und Deutschland werden dabei nicht explizit genannt, trotzdem wird hier eine Verortung des Sohnes deutlich über seine Deutschkenntnisse und die biographische Bindung seiner Eltern an Deutschland. Diese Verortung hilft dabei, „keine Probleme“ zu haben, wobei die folgende Formulierung darauf verweist, dass sich das „keine Probleme“ haben auf die Schulleistungen bezieht. Die Formulierung scheint nahe zulegen, dass „Probleme haben“ so weit verbreitet ist, dass „keine Probleme haben“ einer extra-Erwähnung bedarf – entweder, weil viele andere Probleme haben oder aber, weil die Schüler_innen von anderen so wahrgenommen werden, als hätten sie viele Probleme. Frau As Bildungsaspirationen für ihren Sohn gehen

7 An der Rosenschule wird ein außerschulisches Förderprojekt angeboten, das es Schüler_innen, für die eine Gymnasialempfehlung wahrscheinlich ist, ermöglichen soll, den durchschnittlichen Wissensstand Berliner Grundschüler_innen zu erreichen.

aber weiter als der Wunsch, dass ihr Sohn keine Probleme haben soll. Er soll in ihren Augen „besser sein“ wobei die Frage „wieso soll er nicht besser sein?“ zu implizieren scheint, dass er davon abgehalten wird, besser zu sein oder dass es den Wunsch eines nicht genannten Akteurs gibt, dass der Sohn nicht besser sein soll, als er bereits ist, was Frau A nicht versteht. Die Formulierung „immer“ lässt sich verstehen als eine kontinuierliche, lang andauernde Diskrepanz zwischen dem was sie sich für ihren Sohn wünscht und dem, was er aus Sicht der imaginierten Instanz soll – nämlich bleiben wie er ist und nicht besser werden. Dies scheint auf den in Studien nachgewiesenen Zusammenhang zwischen niedrigen Erwartungen von Lehrkräften gegenüber türkischen Schüler_innen und deren schlechteren Leistungen zu verweisen (vgl. Foroutan et al., 2017). Im folgenden geht Frau A übergangslos auf das Fehlen „deutscher“ Kinder an der Schule ein, dass sie mit dem Verweis auf Kreuzberg als einem heterogenen Stadtteil, in dem auch deutsche Familien wohnen, erklärungsbedürftig findet. Entweder Frau A thematisiert hier zwei verschiedene Formen der Diskriminierung, nämlich einerseits zu geringe Erwartungen der Lehrkräfte und daraus folgende geringe Förderung, andererseits die Tatsache, von deutschen Familien gemieden zu werden, obgleich ihr Sohn doch als Deutsch sprechend und von in Deutschland geborenen abstammend auch Deutsch ist. Oder aber, und diese Interpretation scheint naheliegender durch das Sprechen ohne Pause, Frau A sieht in dem Fehlen „deutscher“ Kinder die Ursache dafür, dass die Kinder an der Rosenschule nicht gefördert werden.

Auch Frau C stellt einen Zusammenhang her zwischen der Segregation und dem geringen Leistungsniveau an der Rosenschule. In ihren Ausführungen erscheinen die Lehrkräfte als wenig engagiert in der Vermittlung von Unterrichtsstoff, dafür aber um so vehementer in der Sanktionierung von – aus der Perspektive Frau Cs häufig vermeintlichem – sozialem Fehlverhalten. Die von Frau C angeführten Beispiele, bei denen Lehrkräfte Elterngespräche anberaumten, eine therapeutische Zwangsberatung androhten oder Strafarbeiten verhängten, scheinen dabei Stereotype über „türkisch-arabische“ Migrant_innen widerzuspiegeln. Denn jeweils ging es um aggressives Verhalten ihres Sohnes, mangelnde Leistungsbereitschaft und den Vorwurf der Vernachlässigung durch die Eltern. Diese Beschreibungen decken sich mit den von Herrmann in seiner Studie zu Brennpunktschulen herausgearbeiteten (wenig erfolgversprechenden) Lehrstilen „Soziales statt Lernen“ sowie „Wir gegen die Schüler“ (Herrmann, 2010, S. 18).

4.4 Heterogenität, Homogenität und Segregation

Für alle der befragten Eltern mit Migrationshintergrund führt die getrennte Beschulung dazu, sich mit Zuschreibungen von außen auseinandersetzen zu müssen, was sich in den Selbstbeschreibungen als „Ausländer“ oder der Fremdzuschreibung als „türkisch-arabisch“ widerspiegelt. Zudem werden Nationalitäten benannt. Jeweils davon unterschieden wird die Zuschreibung „deutsch“, die den anderen Begriffen gegenübergestellt wird. Die Segregation produziert eine Sichtbarkeit von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, indem sich entlang der Zuordnung deutsch – nichtdeutsch eine Tren-

nung vollzieht. Für die interviewten Eltern stellt sich diese Trennung als Frage von Homogenität und Mischung dar. An der Narzissenschule werden die getrennten Klassen von den Eltern als gemischt beschrieben, die anderen Klassen hingegen als homogen. „Und es waren optisch sehr homogene Klassen, drei Klassen erst mal. und, ähm, dann wurden die Klassen der anderen Standorte aufgerufen. Und ich habe mich sehr gefreut als ich sah, dass es optisch unterschiedliche Kinder waren.“ (Frau J, Narzissenschule)

Eine Mutter spricht sogar von einer „Monokultur“ in den nicht segregierten Klassen (Frau G, Narzissenschule). Die Eltern an der Rosenschule dagegen nehmen ihre Schule als nicht-gemischt wahr, sondern als homogen, obgleich sie sie als „türkisch-arabisch“ beschreiben. Jeweils wird die wahrgenommene Homogenität als negativ bezeichnet, im Fall der segregierten Schule liegt das diskriminierende Potential in genau dieser „türkisch-arabischen“ Homogenität, während es bei der getrennten Klasse eher darin liegt, entgegen der eigenen Wahrnehmung, auf einmal selbst als Teil einer vermeintlich einheitlichen Gruppe von Migrationsanderen klassifiziert zu werden. Die „türkisch-arabische“ Homogenität an der Rosenschule wird dabei unter verschiedenen Aspekten problematisiert. Die Rekonstruktion des Interviews mit Frau C zeigt, dass eines ihrer grundlegenden Probleme mit der segregierten Beschulung darin besteht, dass sie sich und ihren Sohn durch die anderen Schüler_innen unter Druck gesetzt fühlt, kollektiven Identitätsanforderungen genügen zu sollen. Diese Identitätsanforderungen beziehen sich insbesondere darauf, sich wie die Mehrheit der Schüler_innen als muslimisch zu positionieren und dies z. B. durch das Tragen eines Kopftuchs oder durch das Einhalten des Fastens im Ramadan zu zeigen. Verbales Mobbing auf dem Schulhof wird von ihr als so massiv erlebt, dass damit die Möglichkeit einer individuellen Lebensweise, zu der auch eine eigene Auslegung von Religiosität und eine von Mehrfachzugehörigkeiten geprägte Familienkonstellation gehört, als bedroht erscheinen. Diese Bedrohung wird aus der Perspektive von Frau C möglich, weil die Lehrkräfte ihre Schüler_innenschaft ebenfalls als homogen, nämlich „türkisch-arabisch“ wahrnehmen und darum Konflikte unter diesen kulturalisieren und als gegeben hinnehmen, sie daher weder erkennen noch moderieren und nicht gegen Mobbing einschreiten.

Auch Frau A thematisiert die Erfahrung, in der Schule als Teil eines homogenen Kollektivs und nicht als Individuum wahrgenommen zu werden. In einer langen narrativen Passage beschreibt sie, wie ihr Sohn, der beim Schwimmunterricht nicht nackt duschen möchte, von seinen Lehrern dazu gezwungen wird. Der Sohn weigert sich daraufhin, weiter am Schwimmunterricht teilzunehmen. Obgleich in der Rekonstruktion des Interviews deutlich wird, dass die Vermeidung des Nacktseins auf die durch Religiosität bestimmten Umgangsformen mit Nacktheit in der Familie zurückzuführen ist, betont Frau A dies als individuelle Gewohnheit ihres Sohnes, die von den Lehrern aber nicht respektiert wird. In einem Gespräch mit der Schulleiterin schlägt sie vor, dass der Sohn sich doch in der Umkleidekabine umziehen könnte:

lasst ihn doch, bitte, er ist einfach nur ein Schüler, es ist ja nicht so, dass alle das haben möchten, nur er beschwert sich ja, und da meinte sie, ja gerade deswegen nicht,

also sie hat gesagt das sind 99,9% Muslime, wenn ich einem erlaube, werden es alle machen, das kommt für mich auf diesem Weg, das ist Diskriminierung, wissen Sie was ich meine. (Frau A, Rosenschule)

Frau As Anliegen, dass ihrem Sohn ein individuelles Bedürfnis gewährt wird, sieht sie zurückgewiesen mit dem Verweis auf ihre kollektive Gruppenzugehörigkeit, nämlich eine muslimische Familie unter vielen muslimischen Familien zu sein. In dem Interview wird aber deutlich, dass Frau A sich vehement dagegen wehrt, über natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen wahrgenommen zu werden. Ihr Ausruf „das ist Diskriminierung“ kann sowohl verstanden werden als Reaktion auf die Tatsache, dass ihrem Sohn nicht erlaubt wird, sich bekleidet zu duschen, als auch darauf, von der Schulleiterin als eine von 99,9% Muslimen homogenisiert zu werden.

5. Fazit

Hinsichtlich der im Zuge der Segregation artikulierten Zugehörigkeitszuschreibungen lässt sich feststellen, dass sowohl im Fall der segregierten Schule als auch im Fall der segregierten Klasse „deutsch“ und „ausländisch“ zu folgenreichen Zugehörigkeitsmarkern werden. Die befragten Eltern der segregierten Schulklasse artikulieren das „ausländisch“ sein vor allem über die Nennung von Nationalitäten oder darüber, über eine andere Muttersprache als deutsch zu verfügen, die Klasse wird als heterogen wahrgenommen. Die befragten Eltern der segregierten Schule sehen sich dagegen nicht nur als „ausländisch“, sondern spezifizieren dies als „türkisch-arabisch“. Diese Zuschreibung wird von ihnen durchgehend als abwertende Fremdzuschreibung thematisiert, die sie als folgenreich für die Qualität des Unterrichts und das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler_innen einschätzen, insbesondere weil sie annehmen, dass damit ihre Kinder nicht mehr als Individuen mit spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten gesehen, sondern kollektiv kulturalisiert werden. Segregierte Beschulung führt, so lässt sich abschließend feststellen, zur Produktion und Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen, die auf der Seite derer, die in diesem Prozess zu Migrationsanderen gemacht werden, als Diskriminierung erlebt werden. Dabei werden viele der an und mit der Schule erlebten Probleme mit der Tatsache der Segregation und dem Fehlen als deutsch beschriebener Kinder in Verbindung gebracht: Die Abwesenheit von „Deutschen“ lässt die interviewten Eltern empfinden, dass sie und ihre Kinder gemieden werden. Sie empfinden das als Abwertung und sind überzeugt, dass alle negativen Aspekte der Schule bzw. Klasse so nicht „durchgehen“ würden, wenn „deutsche“ – also mehr wertgeschätzte oder „mächtigere“ – Eltern da wären. Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig die Vermeidung von Segregation in der Schule ist, um Misstrauen und der Erfahrung rassistischer Diskriminierung auf der Seite der Eltern zu begegnen sowie entindividualisierende und abwertende Zugehörigkeitszuschreibungen nicht zu verfestigen.

Literatur

- Attia, I. (2007). *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und anti-muslimischem Rassismus*. Münster: Unrast.
- Barwick, C. (2013). „It is only because of the school. If it was not for the kids, we would have stayed here.“ *Residential choice in the light of educational aspirations of the Turkish-German middle classes in Berlin*. Paper presented at the International RC21 Conference 2013 Session: Education and the City.
- Bojadžijev, M., & Demirović, A. (Hrsg.) (2002). *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Breidenstein, G., Krüger, J.-O., & Roch, A. (2014). „Aber, Elite würd ich’s vielleicht nicht nennen.“ Zur Thematisierung von Sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17(3), 165–180.
- Brodén, A., & Mecheril, P. (2007). *Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentation. Eine Einführung*. In A. Brodén & P. Mecheril, Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft (S. 7–29). IDA-NRW.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS.
- Fanon, F. (1980). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss elterlicher Schulwahl*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Fölcker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hg) (2015). *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren*. Leverkusen: Barbara Budrich
- Foroutan, N., Schneider, C., & Stanat, P. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer*. Berlin: BIM/SVR.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2014). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Hall, S. (1990). *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. Landesinstitut zur „systematischen Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“ Hamburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/3025990/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf> [09.07.2019].
- Hertel, T., & Fölcker, L. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölcker, T. Hertel & N. Pfaff (Hg), *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 105–122). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Karakayali, S. (2009). Paranoic Integrationism: Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss. In S. Hess & J. Moser (Hrsg.), *No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld: transcript. 95–103.
- Karakayali, J. (2018). (K)eine Frage der Wahl. Segregation und Grundschule in der Perspektive des institutionellen Rassismus. *Migration und Soziale Arbeit*, 2018(2), 131–138.
- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2015). Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungs-*

- gen und Grenzziehungen. *Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 81–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, C., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 224–235.
- Kemper, T. (2016). Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds in der Schulstatistik – (k)ein gemeinsamer Nenner in Sicht? *Schumpeter Discussion Papers*. Wuppertal.
- Koopmanns, R., Veit, S., & Yemane, R. (2018). Ethnische Hierarchien in der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung. *WZB Discussion Paper SP IV2018-104*. Berlin: WZB.
- Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Münster/New York: Waxmann.
- Krüger, J.-O. (2014). „Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs um die Grundschulwahl.“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 390–408.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.) *Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 109–121). Opladen: Leske + Budrich.
- Morris-Lange, S., Wendt, H., & Wohlfahrt, C. (2013). *Segregation an Deutschen Schulen*. Berlin: Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Noreisch, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin. *Urban Studies*, 44(1), 1308–1328.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Forschung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pörnbacher, U. (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – Ein narrativer Diskurs. In A. Rakhkochkine & W. Mitter (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Neue Managementkonzepte und Bürokratieabbau im Bildungswesen* (S. 343–363), Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze & E. Yildiz (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O., & Diehm, I. (1997). Bildungsinhalte in einer „multikulturellen Gesellschaft“ – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In O. Achs, K. H. Gruber, E. Tesar & W. Weidinger (Hrsg.), *Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens* (S. 46–65). Wien: ÖVP.
- Radtke, F.-O., & Diehm, I. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups. Evidence from a Policy Reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430–444.
- Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Stanat, P. (2010). Der Einfluß des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & Ch. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 147–165).

- Statistisches Bundesamt (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. Destatis, Fachserie 1 Reihe 2.2.
- Stosić, P. (2015). Horizontale Segregation im Deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 27–48). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt-Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 49–66). Leverkusen: Barbara Budrich.
- SVR = Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. *Integrationsbarometer 2010*. Berlin.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Vasilyeva, L. (2013). *Zum Merkmal der nichtdeutschen Herkunftssprache (ndH) in der schulischen Sprachförderung im Land Berlin*. Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education“, Universität Potsdam.
- Wacquant, L. (2004). Was ist ein Ghetto? *Prokla*, 34(133), 133–149.
- Weber, M. (2005). Ali Gymnasium – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung* (S. 69–79). Wiesbaden: VS.

Abstract: The article reflects on the interdependency of segregation and internal and external ascriptions with regard to natio-ethno-cultural belonging. The debate around segregation in the context of migration is critically reflected and complemented by the hitherto lacking perspective of parents whose children attend segregated schools. Interviews with parents whose children attend a segregated school or segregated schoolclass (i. e. schools and schoolclasses that are predominantly attended by migrant pupils) show that these parents perceive segregation as discrimination. The findings reveal how they develop specific ideas of natio-ethno-cultural orders of belonging under the impression of segregation.

Keywords: Segregation, School Choice, Migration, Parents, Primary School

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Juliane Karakayali, Evangelische Hochschule Berlin,
Teltower Damm 118–122, 14167 Berlin, Deutschland
E-Mail: karakayali@eh-berlin.de

Dr. Birgit zur Nieden, Berlin
E-Mail: bnieden@gmail.com