

Rassismus und Klassen-Raum

Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen

Juliane Karakayali

Birgit zur Nieden

An Grundschulen in vormals migrantisch geprägten Stadtteilen, in denen aktuell Gentrifizierungsprozesse stattfinden, kommt es verstärkt zu Segregationen nach Herkunft, die sich entweder in Schulen mit sehr hohem Anteil migrantischer Schüler_innen oder in einer Schulklasseneinteilung nach Herkunft zeigen. Der vorliegende Artikel untersucht dieses Phänomen am Beispiel Berlin-Kreuzberg rassismustheoretisch, indem aktuelle Segregationen im Kontext historischer Praktiken der getrennten Beschulung (sog. Ausländerregelklassen) analysiert werden. Dabei wird deutlich, dass sich im Sinne eines postliberalen Rassismus die Linien, entlang derer Trennungen vorgenommen werden, flexibilisieren und mit der gegenwärtigen Diskussion um ‚bildungsferne Kinder‘ eine Legitimierung der rassistischen Diskriminierung stattfindet.

Ersteinreichung: 14. Mai 2013; Veröffentlichung online: 7. Dezember 2013

An english abstract can be found at the end of the document.

„Grundschule in Kreuzberg – Türkische Eltern protestieren gegen Trennung nach Herkunft. Eine Klasse der Kreuzberger Lenau-Grundschule besteht fast nur aus deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund, in einer anderen sind nur Kinder mit Migrationshintergrund: Dagegen protestieren vor allem türkische Eltern – mit Erfolg.“ (Der Tagesspiegel, 17.8.2012)

Die Nachricht über die Einrichtung von nach Herkunft getrennten Klassen an einer Kreuzberger Grundschule löste einen Skandal in Berlin aus. Nachfolgende Artikel versuchten zu rekonstruieren, wie es dazu hatte kommen können. Offensichtlich hatten sich Eltern über Facebook, Aushänge in Kitas und auf Spielplätzen zusammengefunden, um ihre Kinder zum Schulbeginn gemeinsam in einer Klasse der Berliner Lenauschule anzumelden. Diese Gruppenanmeldungen sind seit ein paar Jahren in Kreuzberg (und anderswo) Usus. Die Eltern wollen damit zu einer ‚besseren Mischung‘ von als bildungsfern wahrgenommenen Schülerschaften beitragen. An der Lenauschule führte die Gruppenanmeldung zwar zu einer ‚Mischung‘ innerhalb der Schule, gleichzeitig aber zu einer erneuten Segregation auf der Ebene der Klasseneinteilung. Erst nach Protesten von (laut *Tagesspiegel*) ‚türkischen‘ Eltern, die bis zur Senatsebene gingen, wurden die Klassen neu gemischt.

Der folgende Artikel untersucht das Phänomen der nach Herkunft getrennten Beschulung aus einer rassismustheoretischen Perspektive. Denn mit Blick auf die Geschichte wird deutlich, dass die Klasseneinteilung u. a. an der Lenauschule kein unglücklicher Zufall ist, sondern in der Tradition eines auf Separation zielenden institutionellen Umgangs mit Migration steht. Bis in die 1990er Jahre hinein war die getrennte Beschulung nach Herkunft durch die sogenannten Ausländerregelklassen administrativ organisiert. Offensichtlich haben sich nach Änderung der entsprechenden Weisungen andere Praktiken der Trennung etabliert, die in segregierte Grundschulen und segregierte Grundschulklassen münden. Nach einem rassismustheoretischen Einstieg betrachten wir die konkreten Praktiken der nach Herkunft getrennten Beschulung im historischen Kontext hinsichtlich der Frage, wie sich in ihnen das jeweilige Migrationsregime und ein sich wandelnder Rassismus zeigen. Rassismus wird hier nicht als individuelle Einstellung, sondern als gesellschaftliches Verhältnis begriffen. Für diesen Text greifen wir auf erste Ergebnisse einer explorativen Forschung in Berlin-Kreuzberg zurück.[1] Analysiert wird, wie sich die Linien, entlang derer die Trennungen vorgenommen werden, und auch die Begründungen dafür verändern und wie sich dieser Wandel in der Institution Schule niederschlägt. Unsere These ist, dass dabei aktuell der Konstruktion von ‚Bildungsnähe‘ und ‚Bildungsferne‘ eine besondere Bedeutung zukommt.

Eine große Herausforderung stellt die kategoriale Bezeichnung der Tatsache der Migration dar. Die Differenzierung in ‚Deutsche‘ und ‚Ausländer_innen‘ ist in einer Einwanderungsgesellschaft unzureichend, um rassistische Ausschlüsse oder durch Migration strukturierte Erfahrungen zu erfassen. Um diese markieren zu können, werden Begriffe wie ‚migrantisch‘, ‚mit Migrationshintergrund‘, ‚Postmigrant_innen‘ oder ‚Nachkommen der ehemaligen Migrant_innen‘ verwandt. Diese Bezeichnungen sind oft vage, werden manchmal als ausgrenzend empfunden und verweisen auf das Moment der Migration, nicht aber auf den rassistischen Ausschluss. Wir können das Benennungsproblem in diesem Text nicht lösen, bemühen uns aber um jeweils möglichst konkrete Beschreibungen. Ein ähnliches Problem verbindet sich mit dem Begriff der Segregation. Wir verwenden ihn in Ermangelung eines besseren und in dem Wissen, dass es Segregation im Sinne einer absoluten Trennung von Migrant_innen und Herkunftsdeutschen nie gegeben, sondern der Begriff vielmehr zum Mythos von den Migrant_innen als den ‚ganz Anderen‘ beigetragen hat. Und auch unsere Erkenntnisse zur Situation an Schulen zeigen, dass Segregation kein durchgängiges Organisationsprinzip, sondern vielmehr flexibel mobilisierbar ist.

1. Rassismus und Migrationsregime

Rassismus verstehen wir als ein gesellschaftliches Verhältnis, das Menschen in hierarchische Beziehungen zueinander setzt. Der Rassismus organisiert die Gesellschaft entlang biologischer, ethnischer oder kultureller Gruppenzuschreibungen, wobei sich biologische und kulturelle Argumente häufig vermischen (vgl. Balibar 1998). Rassismus bezeichnet eine spezifische Verlaufsform sozialer Konflikte, in denen das Soziale

tendenziell ausgestrichen wird zugunsten von Determinanten, die als dem menschlichen Handeln unzugänglich gelten: Kultur, Biologie, Habitus. Der Zusammenhang zwischen Rassismus und rassistisch diskriminierten Subjekten ist nicht einfach zu bestimmen: Es ist jedenfalls nicht die Präsenz bestimmter Gruppen von Menschen, die den Rassismus hervorruft, sondern es ist der Rassismus, der die Idee homogener, statischer und zueinander in Konflikt stehender Kulturen und Ethnizitäten etabliert. Die Art und Weise, wie dies geschieht, unterliegt historischen Veränderungen. Diese sind bedingt durch die Widerstände und Kämpfe gegen den Rassismus von Seiten der rassistisch Diskriminierten, die die Logiken des Rassismus immer neu herausfordern, diesen sich aber auch immer wieder neu organisieren lassen (vgl. Bojadžijev 2008).

Im Kapitalismus dient die Einteilung der Bevölkerung der Einrichtung einer Arbeitshierarchie. Insofern sind Klassenfragen immer auch in den Rassismus eingeschrieben und Rassismus ist ein entscheidendes Element für die Konstitution unterschiedlicher sozialer Klassen (vgl. Balibar/Wallerstein 1998, Allen 1998). Dieses Verhältnis von Klasse und Rassismus wird insbesondere an der Strukturierung von Arbeitsmärkten deutlich, auf denen Eingewanderte zumeist die unteren Positionen einnehmen. Die Einteilung in Einwandernde und Einheimische und ihre Zuweisung zu bestimmten Arbeitsbereichen ist Ausdruck des Rassismus (vgl. Treichler 1998). Hier besteht eine große Nähe des Konzepts des Rassismus zu dem des Migrationsregimes. Der Regimebegriff wiederum ermöglicht es, in die Analyse von Migrationspolitiken „eine Vielzahl und Gleichzeitigkeit von AkteurInnen einzubeziehen, deren Praktiken zwar aufeinander bezogen sind, nicht aber in Gestalt einer zentralen (systemischen) Logik geordnet, sondern vielfach überdeterminiert sind“ (Tsianos 2010). Mit dieser Perspektive wird das Verhältnis von staatlicher Kontrolle und den Aktivitäten der Migrant_innen nicht als Subjekt-Objekt-Verhältnis konzipiert, sondern „die ‚Regularisierung‘ sozialer Verhältnisse wird vielmehr als Resultat sozialer Auseinandersetzungen begriffen, die in immer wieder zu erneuernden (oder umzuwerfenden) institutionellen Kompromissen münden“ (ebd.).[2] Migrationsregime- und Rassismusforschung korrespondieren miteinander, und gesellschaftliche Verhältnisse lassen sich oft sowohl rassismus- als auch migrationstheoretisch erklären.

Wie jeweils Migration und Arbeit durch rassistische Grenzziehungen miteinander verbunden sind, ist einem historischen Wandel unterworfen: Jahrzehntelang stellte die Staatsangehörigkeit in Deutschland das Differenzkriterium dar, über das der Zugang zu Rechten und Ressourcen reguliert wurde. Es herrschte bis zum Jahr 2000 eine Migrationspolitik, die darauf ausgelegt war, die (ehemaligen) Gastarbeiter_innen und ihre Nachkommen in einem rechtlichen Status zu halten, der ihnen nicht die gleichen Rechte gewährte wie Einheimischen. Das *ius sanguinis* organisierte die Bevölkerung entlang der Frage der Abstammung, die rechtlichen Möglichkeiten der Einbürgerung waren stark eingeschränkt. Für Eingewanderte gab es eigene Arbeitsmärkte, Gesetze, Sanktionsmöglichkeiten und in letzter Instanz immer die Möglichkeit der Ausweisung. Die Migrant_innen blieben so eine flexibel verfügbare Arbeiter_innenklasse, die im Sinne einer fordistischen Arbeitsorganisation bestimmte Bereiche des Arbeitsmarktes abdeckte (vgl.

Treichler 1998). Mit der Veränderung des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000, die auch Ausdruck der beharrlichen Kämpfe um Gleichberechtigung ist, erfasst dieses gewichtige Organisationskriterium zwar noch die neu Einwandernden, zumeist aber nicht mehr die Kinder und Enkelkinder der bereits Eingewanderten, zu deren größter Gruppe die Nachkommen der türkischen Gastarbeiter_innen zählen.

Wir stellen fest, dass sich neue, flexiblere Formen des rassistischen Ausschlusses etablieren, die die Einteilung in ‚Deutsche‘ und ‚Ausländer_innen‘ ablösen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die mit diesen alten Einteilungen verbundenen Ausschlüsse bereits aufgehoben wären: Statistisch gesehen sind gerade Menschen mit türkischem Migrationshintergrund nach wie vor sozioökonomisch deutlich schlechter gestellt als der Durchschnitt, was sich in vergleichsweise niedrigen Löhnen und hoher Arbeitslosigkeit niederschlägt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass diese Gruppe – anders als die Gastarbeiter_innen aus anderen Ländern – als nicht EG- bzw. EU-Bürger_innen jahrzehntelang durch rechtliche und gesellschaftliche Ausschlüsse diskriminiert wurde. Seit einigen Jahren ist eine Form des Rassismus festzustellen, die gerade diese Gruppe fokussiert und als Differenzkriterium ihre angebliche kulturell-religiöse Andersartigkeit ausmacht. Insbesondere in Folge des 11. Septembers 2001 werden als ‚Muslim_innen‘ konstruierte Personen und Gruppen im Sinne eines antimuslimischen und orientalistischen Wissensrepertoires mit einer fundamentalistischen, antiegalitären und antimodernen Kultur in Verbindung gebracht (vgl. Shooman 2011, Attia 2009).[3] Die sozioökonomischen Ausschlüsse erscheinen in dieser rassistischen Deutung als Ausdruck einer defizitären Kultur, die ihre Anhänger_innen an der Teilnahme an einem modernen Arbeitsleben und am Erwerb von Bildung hindert. Damit wird ihre Klassenzugehörigkeit kulturalisiert, wie sich in der sogenannten Sarrazin-Debatte eindrücklich zeigte (vgl. Karakayali 2012, Karakayali 2011). Die Geschichte der Bedingungen der Migration und der institutionellen Ausschlüsse, die soziale Ungleichheiten entlang des Kriteriums der Staatsangehörigkeit produziert hat, wird hingegen negiert. Pieper et al. (2011) analysieren diesen antimuslimischen Rassismus als Beispiel für einen ‚postliberalen‘ Rassismus, der sich dadurch auszeichnet, dass er nach sehr viel flexibleren Kriterien Gruppen konstituiert und Formen der postliberalen Staatsbürgerschaft hervorbringt, in denen einzelnen Gruppen von Staatsbürger_innen Rechte partiell entzogen oder gewährt werden können.

„Es handelt sich um Diskurse, Politiken und Praktiken von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen, die systematisch Ausgrenzung und Diskriminierung produzieren, ohne sich explizit und vorsätzlich rassistischer Begründungs- und Deutungsmuster zu bedienen.“ (ebd.: 121) [4]

Als Beispiele hierfür führen die Autor_innen das Kopftuchverbot für Lehrer_innen an, das offensichtlich nur für Migrant_innen gilt, während einer konvertierten deutschen Lehrerin das Kopftuchtragen bei der Arbeit gewährt wurde, sowie das in einigen europäischen Staaten verhängte Burka-Verbot im Namen der Frauenrechte oder die Ethnisierung von Homophobie.

Unsere These ist, dass sich die Segregationstendenzen an Berliner Grundschulen infolge der Debatten um das schlechtere Abschneiden von migrantischen Kindern im deutschen Schulsystem nach den PISA-Studien und dem damit verknüpften Label der ‚Bildungsferne‘ als Effekte eines flexibilisierten postliberalen Rassismus beschreiben lassen. Um aufzuzeigen, wie sich die Linien wandeln, entlang derer rassistische Trennungen organisiert werden, zeichnen wir zunächst historische Segregationspraktiken an Schulen in Deutschland nach. Uns interessiert dabei nicht Rassismus auf der Ebene der persönlichen Einstellungen von Eltern und Lehrer_innen, sondern vielmehr, wie Rassismus als gesellschaftliches Organisationsprinzip auch in den Schulen wirksam ist.

2. Die Geschichte der Segregation an deutschen Schulen

In der Zeit der Gastarbeiter_innenanwerbung bis in die 1990er Jahre hinein wurde das bildungspolitische Instrument der getrennten Beschulung von ‚Deutschen‘ und ‚Ausländer_innen‘ angewandt. 1964 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) [5] die Weisung, dass ‚ausländische‘ Kinder, auf die 1961 die allgemeine Schulpflicht ausgedehnt worden war, in der Regel gemeinsam mit deutschen Kindern zur Schule gehen sollten.[6] Wenn nötig, sollten sie jedoch in gesonderten Vorklassen zunächst Deutsch lernen. Zudem sollte muttersprachlicher Unterricht angeboten werden, der die (Wieder-)Eingliederungsfähigkeit der Kinder in die Schulsysteme der Herkunftsländer gewährleisten sollte. Im KMK-Beschluss von 1971 wurden erstmals in der Geschichte des deutschen Bildungssystems die nichtdeutschen Kinder den deutschen „in allen Fragen der Beschulung“ formal gleichgestellt (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999: 41ff.).[7] Weiterhin jedoch existierten gesonderte Vor- und Deutschlernklassen sowie der Unterricht in den Herkunftssprachen. Zudem war festgelegt, dass der Anteil ‚ausländischer‘ Schüler_innen in Regelklassen ein Fünftel nicht überschreiten sollte. Wenn deutlich mehr ‚ausländische‘ Kinder beschult werden mussten, sollten eigene ‚Ausländerklassen‘ gebildet werden, in die auch Kinder aufgenommen wurden, die keinerlei sprachlicher Förderung bedurften. Hier zeichnen sich widersprüchliche bildungspolitische Ziele und Praktiken ab, die sich bis in die 1990er Jahre hinein zwischen Verbesserung der bildungspolitischen Partizipation und Separation migrantischer Kinder bewegten (ebd.: 30).

Auch in Berlin galt seit Anfang der 1970er Jahre die Vorgabe, dass Segregation nach Nationalität in den Schulen zu vermeiden sei, gleichzeitig aber ein Anteil von 25 Prozent nichtdeutscher Kinder in einer Klasse nicht überschritten werden sollte. Auch hier wurde dieser Widerspruch durch die Einrichtung der sogenannten Ausländerregelklassen gelöst (Engin 2003: 21). Diese zunächst als vorübergehend gedachte Maßnahme wurde 1984 in den „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ erneut manifestiert. Laut dieser Bestimmung durfte der Anteil nichtdeutscher Kinder in einer Klasse 30 Prozent nicht überschreiten,[8] sonst war eine Ausländerregelklasse einzurichten. Dies führte – in Bezirken mit hohem Migrant_innenanteil – zu einem weitgehend getrennten Unterricht von deutschen und ausländischen Kindern (vgl. Steinmüller 1989: 140). Besonders Kinder mit

türkischem Migrationshintergrund waren davon betroffen, da sie bald die größte Gruppe ‚ausländischer‘ Kinder darstellten und die Einrichtung von ‚Ausländerregelklassen‘ möglichst Kinder einer Herkunftssprache bündeln sollte. Auf Druck u. a. von migrantischen Vereinen, die kritisierten, dass die schulische Segregation der türkischen Kinder deren Bildungschancen verschlechtere und nicht zu einer Verbesserung ihrer spezifischen Probleme wie teilweise mangelnden Sprachkenntnissen beitrage, wurde 1995 das Berliner Schulgesetz geändert und sowohl die Quotenregelung als auch die ‚Ausländerregelklassen‘ abgeschafft (vgl. Engin 2003: 26ff.).[9]

Rassistische Grenzziehungen durch ‚Ausländerregelklassen‘

Wie oben ausgeführt, wird die separierte Beschulung der Kinder der ehemaligen Gastarbeiter_innen zwar zunächst mit der Förderung ihrer Sprachkompetenzen begründet, tatsächlich aber etabliert sich über dieses ‚Förderangebot‘ eine segregierende Beschulungspraxis, die sich verfestigt. Die 25- bzw. 30-Prozent-Quote für ‚ausländische‘ Kinder galt zudem unabhängig von deren Sprachkenntnissen, und viele Kinder mit guten Deutschkenntnissen verblieben ihre gesamte Schulzeit über in ‚Ausländerregelklassen‘ (vgl. Steinmüller 1989: 140). In der Quotenregelung äußerte sich die Ansicht, dass ein zu hoher Prozentsatz ‚ausländischer‘ Kinder generell schädlich für den Unterricht sei. Offenbar ging es darum, eine Mischung von deutschen und vielen ‚ausländischen‘ Kindern zu vermeiden und zwar deshalb, weil es seitens deutscher Eltern und Lehrer_innen schon damals starke Ressentiments gegenüber den Kindern der Gastarbeiter_innen gab. Diese wurden schon damals u. a. mit deren geringem Bildungserfolg begründet, zu dem die segregierten Klassen und andere gesellschaftliche Ausschlüsse beitrugen. In den Debatten um das schlechtere Abschneiden im Schulsystem, die in den 1970er Jahren geführt wurden, wurden allerdings zumeist nicht die Diskriminierungen thematisiert, sondern – ähnlich wie heute – kulturalisierende Interpretationen gefunden: Die Kinder seien – aufgrund ihrer ‚fremden Kultur‘ – leistungsunwillig; ihre Eltern hätten inadäquate Erziehungsmethoden und würden sich nicht genügend für die Bildung ihrer Kinder einsetzen; die Lehrer_innen seien überfordert und zu wenig kompetent, mit der Situation umzugehen (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999: 12f.). Die Reaktion auf diese Diagnose war nicht die Abschaffung, sondern die Fortführung der getrennten Beschulung.[10]

Neben diesen Ressentiments muss die Logik der Praxis der Separierung aber auch in Hinblick auf ihre Bedeutung für die durch das Migrationsregime organisierte gesellschaftliche Arbeitsteilung analysiert werden. So könnte man die Quotenregelung auch als Instrument begreifen, die migrantische Arbeiter_innenklasse zu reproduzieren. Die gesonderte Beschulung der nicht-deutschen Kinder kann dann zum einen als eine Ebene des ohnehin klassenorientierten Schulsystems interpretiert werden: Darin führt das Gymnasium zum Studium, die Realschule in die Ausbildung und die Hauptschule in die Arbeiter_innenklasse. Dafür spricht, dass in den Bestimmungen der KMK für ‚ausländische‘ Kinder lediglich Weisungen für Grund-, Haupt- und Berufsschulen, nicht aber für das Gymnasium oder die Realschule enthalten waren.[11] Zum anderen spiegelte sich in der getrennten Beschulung eine auf

Rückkehr orientierte Migrationspolitik, die die Kinder der Migrant_innen nicht in die allgemeinen Bildungsinstitutionen inkludierte.

Die Idee der festgelegten Einzugsgebiete für Grundschulen, die eigentlich die soziale Mischung einer Nachbarschaft in der Grundschule abbilden sollte, wurde darüber hinaus durch die Praxis der segregierten Klassen ad absurdum geführt.

1995 wurde in Berlin das Prinzip der ‚Ausländerregelklassen‘ gesetzlich abgeschafft. Allerdings änderte das faktisch bis ins Jahr 2000 wenig an den Klasseneinteilungen; „die *Ausländerregelklassen* wurden lediglich entweder in ‚Regelklassen‘ oder in *Förderklassen* umbenannt, ohne dass damit eine inhaltliche Neuregelung“ einherging oder die Schüler_innen in den Klassen anders verteilt worden wären (Engin 2003: 70ff.; Hervorh. i. O.). Spätestens mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts 2000 sollte in den Schulen das Kriterium der Staatsbürgerschaft nicht mehr herangezogen werden, um Kinder getrennt voneinander zu unterrichten. Dennoch zeigt die aktuelle Praxis getrennter Klassen, dass Grenzen nach Herkunft bestehen bleiben oder neu gezogen werden. Hier stellt sich die Frage, über welche neuen und alten Praktiken diese Trennungen hergestellt werden.

3. Aktuelle Formen der Segregation in Grundschulen und der Stand der Forschung

Die gegenwärtige Situation an Kreuzberger Grundschulen zeigt, dass die getrennte Beschulung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund offensichtlich nach wie vor keine Seltenheit ist. Eine Studie des „Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration“ (SVR) aus dem Jahr 2012 gelangt zu erstaunlichen Befunden: Demnach gibt es Grundschulen, in denen der Anteil nichtdeutscher Kinder bis zu 200 Prozent über dem Durchschnitt im Einzugsgebiet liegt, und andere, bei denen der Anteil der deutschen Schüler_innen deutlich höher ist als der des Einzugsgebietes.[12]

Eine Ursache dafür ist – so legen verschiedene Studien nahe – im Elternwahlverhalten zu finden (vgl. Krämer 2013, Schneider et al. 2012, Große-Löscher 2011, Radtke 2007, Noreisch 2007, Kristen 2005).[13] Ebenso wie die Untersuchung des SVR erklären diese Studien die abweichenden ‚Mischungen‘ innerhalb der Bewohner_innenschaft eines Stadtteils und der zugeordneten Schule vor allem durch das Schulwahlverhalten von sogenannten bildungsnahen Eltern (vgl. SVR 2012: 2 u. 9ff., Noreisch 2007: 1311), von denen angenommen wird, dass sie eher herkunftsdeutsch und der Mittelschicht zuzurechnen sind.[14] Im Zuge von Gentrifizierungsprozessen ziehen zunehmend finanziell gutsituierte junge Familien – anstatt wie früher in ländliche Regionen – in innenstadtnahe, vormals durch die Gastarbeiter_innenmigration und die Arbeiter_innenschicht geprägte Stadtteile (vgl. Friedrichs/Kecses 1996) wie z. B. Berlin-Kreuzberg (vgl. Topos 2008). Internationale Studien zeigen auf, dass diese Prozesse kaum zu sozialen Beziehungen zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen führen (Blokland/van Eijk 2010, Atkinson 2006, Butler 2003, Butler/Robson 2001). Vielmehr versuchen die Mittelschichten eher, Kontakte zu als sozial different wahrgenommenen oder „risky groups“ (Atkinson 2006: 819) zu vermeiden. Dazu gehört

auch, mit vielfältigen Praktiken eine sozial möglichst homogene Schul- und Klassenumgebung für die eigenen Kinder zu erreichen. Dafür melden diese Eltern ihre Kinder nicht auf der Schule ihres Einzugsgebietes an, sondern an einer Schule mit einem möglichst niedrigen Anteil von Schüler_innen mit arabischem oder türkischem Migrationshintergrund (vgl. SVR 2012: 6ff.). Um an einer Schule außerhalb des eigenen Einzugsgebietes angenommen zu werden, gibt es die Möglichkeit, den Wohnsitz umzumelden [15] oder einen Antrag auf Annahme an einer Schule außerhalb des Einzugsgebietes stellen. Bisher beforscht sind nur diese Praktiken, die zu segregierten Schulen führen. Dabei werden in den Studien die wählenden Eltern tendenziell mit ‚bildungsnahen‘ Eltern gleichgesetzt (vgl. ebd.). Außerdem orientiert sich die Forschung am Wahlverhalten derjenigen Eltern, die Schulen mit einem hohen Migrant_innenanteil meiden. Die Motive derjenigen Eltern, die ihre Kinder auf Schulen mit hohem Migrant_innenanteil schicken, werden hingegen nicht untersucht.[16] Dies allein ist problematisch, da damit das Phänomen der Elternwahl nur einseitig beforscht wird. Darüber hinaus aber ist eine Forschung, die als einzige Ursache von Segregation an der Schule das Elternwahlverhalten ausmacht, unzureichend. Institutionelle Praktiken, die, wie das Eingangsbeispiel der Lenauschule zeigt, ebenfalls zu Segregation beitragen, bleiben unberücksichtigt.

Als institutionelle Segregationspraxis wirkt beispielsweise die Erhebung der ‚Muttersprache‘ oder ‚Familiensprache‘ der Schüler_innen: Seit dem Schuljahr 1997/98 wird in Berlin beim Schuleintritt erhoben, ob ein Kind ‚nichtdeutscher Herkunftssprache‘ (im Folgenden kurz: ndHs) ist.[17] Diese Zuordnung sagt nichts über die Deutschkenntnisse eines Kindes aus, sondern einzig darüber, dass es noch mindestens eine weitere Sprache spricht bzw. dass eine andere Sprache als Deutsch die ‚Familiensprache‘ ist. Da aber die Einordnung ndHs nichts über einen tatsächlichen Förderbedarf in Deutsch aussagt, erscheint diese Zuordnung wie eine Markierung, die die Kategorisierung als ‚Ausländer_in‘ ablöst. Noch erklärungsbedürftiger als diese Kategorie an sich ist, wer ihr zugeordnet wird. Denn es gibt kein einheitliches Verfahren, wie ndHs festgestellt wird: Jeder Berliner Schule ist es überlassen, wie sie ndHs bestimmt.[18] Damit bleibt aber auch unklar, ob es sich bei dieser Angabe um eine Selbstbeschreibung der Eltern handelt, ob diese Zuordnung von den Sekretär_innen bei der Anmeldung vorgenommen wird oder welche anderen Praktiken angewandt werden. Der so auf unterschiedlichen Wegen ermittelte jeweilige Anteil einer Schule von Kindern mit ndHs wird veröffentlicht. Die oben zitierte Studie des SVR ergab, dass auf den Internetseiten des Berliner Senats, auf denen Informationen über die Berliner Grundschulen zu finden sind, bezüglich Kreuzberger Schulen am häufigsten die Informationen über die Zusammensetzung der Schüler_innenschaft, also auch den Anteil der Schüler_innen mit ndHs abgerufen werden (SVR 2012: 13). Die Studie legt nahe, dass Eltern oft keine Kenntnisse über die tatsächliche Qualität der Schulen haben und sie daher den „Zuwandereranteil einer Schule als Indiz für das Lernumfeld und das Leistungsniveau“ interpretieren (ebd.: 12). So führen die Erhebung und die Veröffentlichung der Zahlen zu mehrsprachigen Schüler_innen zum einen zu deren Identifikation als ‚Migrant_innen‘ und in einem zweiten Schritt dazu, dass die Schulen, die sie besuchen, als ‚schlechte‘ Schulen gelten und von ganzen Gruppen von Eltern gemieden werden.

Auch auf der Ebene der Schulen finden institutionelle Schließungspraktiken statt: Die SVR-Studie belegt z. B., dass es Grundschulen gibt, deren Anteil an nichtdeutschen Schüler_innen deutlich unter dem des Einzugsgebietes liegt. Wie dies konkret zustande kommt, lässt die Studie weitgehend offen. Unsere Gespräche mit Lehrer_innen und Eltern haben ergeben, dass einige dieser Schulen Anmeldungen nichtdeutscher Eltern aus dem Einzugsbereich ablehnen.[19] Zudem werden innerhalb der Schulen Separationen vorgenommen. Eine besondere Bedeutung bei der Segregation von Grundschulklassen kommt den oben beschriebenen Gruppenanmeldungen zu. Hier finden sich Eltern vor dem Termin der Schulanmeldung in Gruppen zusammen und bieten einer Schule mit hohem Anteil an ‚ndHs-Kindern‘ an, sich als Gruppe an dieser Schule anzumelden unter der Bedingung, dass alle Kinder dieser Gruppe in eine gemeinsame Klasse kommen. Nicht für alle Eltern, die ihre Kinder per Gruppenanmeldung an einer Schule anmelden, ist das Ziel, eine homogene Klasse herzustellen – das Argument ist häufig wie bei der Lenauschule gerade die ‚Mischung‘. Gleichwohl aber handeln die Gruppen in dem Wissen, dass sie als Herkunftsdeutsche und/oder erkennbare Mittelschichtszugehörige für Grundschulen in Kreuzberg attraktiv sind, weil sie mit ihrer bloßen Anwesenheit den Ruf der Schule verbessern – aus diesem Grund lassen sich Schulleiter_innen auf das Prozedere ein.[20] Getrennte Klassen werden aber nicht nur im Zuge von Gruppenanmeldungen eingerichtet (vgl. Sahrei 2012). Unsere Nachforschungen haben ergeben, dass Schulen in Kreuzberg aber auch z. B. in Berlin-Wedding nach Herkunft segregierte Klassen einrichten, wobei die Trennung häufig mit organisatorischen Abläufen legitimiert wird. Darunter fällt die Einrichtung von ‚evangelischen Klassen‘, Klassen für Deutsch-Muttersprachler_innen oder eine Klasseneinteilung, die sich an der Nachmittagsbetreuung orientiert (Schüler_innenläden oder Ganztagsbereich, wobei die Schüler_innenläden auch wegen der höheren Kosten zumeist von Mittelschichtseltern gewählt werden). Segregierende Effekte hat auch das Angebot spezifischer Lerninhalte und Lernformen, wie z. B. Schulklassen mit Theaterschwerpunkt, Montessori-Ansätze oder offener Unterricht, von dem sich offensichtlich eher herkunftsdeutsche Eltern angesprochen fühlen.

All diese institutionellen Praktiken werden in der bisherigen Forschung zu Grundschule und Segregation nicht berücksichtigt. Auch fehlen in Deutschland Untersuchungen, die die Perspektive von Eltern mit Migrationshintergrund aufgreifen und fragen, ob diese eventuell selbst ein Interesse an der von herkunftsdeutschen Kindern getrennten Beschulung ihrer Kinder haben könnten und darum ihrerseits segregierende Praktiken entwickeln.[21] In der hiesigen Forschung werden diese Eltern zumeist als über das deutsche Schulsystem uninformiert beschrieben (Noreisch 2007, Kristen 2005), was erstaunlich erscheint, da anzunehmen ist, dass ein großer Teil dieser Eltern zur zweiten und dritten Einwander_innengeneration gehört und selbst das deutsche Schulsystem durchlaufen hat.

4. Bildungsdiskriminierung als ‚Bildungsferne‘: eine Form von postliberalem Rassismus

Wir können also feststellen, dass Segregation nach Herkunft nach wie vor stattfindet. Zunächst scheint die Zuschreibung ‚ndHs‘ wie eine einfache

Umformulierung der Kategorie ‚Ausländer_in‘. Dagegen lässt sich einwenden, dass das Kriterium ndHs zwar offensichtlich zu Trennungen führt, weil herkunftsdeutsche Eltern Schulen mit hohem ndHs-Anteil meiden und weil Schulen entlang dieses Kriteriums getrennte Klassen einrichten. Tatsächlich tun das aber nicht alle Schulen. Vielmehr erscheint ndHs im Vergleich zur Kategorisierung als ‚Ausländer_in‘ als eine flexiblere Kategorie, da sie von jeder Schule anders erhoben werden kann und außerdem ein variabler, von Schule zu Schule unterschiedlicher Umgang damit gepflegt wird. Hier zeigt sich die Funktionsweise des postliberalen Rassismus: Das Kriterium ‚Ausländer_in‘ wird abgelöst durch neue, flexiblere Kategorien, die jederzeit als Segregationskriterium herangezogen werden können, genauso aber unberücksichtigt bleiben können. Im Falle der Einrichtung segregierter Klassen wird auch der flexible Umgang mit Rechten deutlich: Die separierte Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund verstößt eindeutig gegen geltendes Recht, wie am Beispiel der Lenauschule deutlich wurde. Sie wurde vom Berliner Senat aufgrund der Rechtslage gezwungen, die Klasseneinteilung rückgängig zu machen. Dennoch wäre die Trennung vermutlich so umgesetzt worden, hätte nicht ein Teil der Eltern vehement dagegen protestiert.

Zu fragen ist, warum das Verfahren der Segregation nach Herkunft überhaupt eine solche Legitimität hat. Wie kommt es dazu, dass herkunftsdeutsche Eltern an der Lenauschule den Vorwurf des Rassismus weit von sich weisen, obgleich die Klasseneinteilung nach Herkunft offensichtlich ist? Oder, um auf die Spezifik des postliberalen Rassismus zurückzukommen: Welche diskursiven Legitimationszusammenhänge sind hier am Werk, die systematisch Ausgrenzung produzieren, ohne sich explizit rassistischer Begründungen zu bedienen (vgl. Pieper et al. 2011: 122)?

Hierfür spielt die Debatte um ‚Bildungsferne‘ eine große Rolle. Eine eindeutige Definition von ‚bildungsnahe‘ und ‚bildungsfern‘ gibt es nicht; dennoch werden die Begriffe in vielen Publikationen mit erstaunlicher Selbstverständlichkeit verwandt. In der Studie des SVR beispielsweise werden ‚bildungsnahe‘ Eltern zumindest implizit oft den Eltern mit Migrationshintergrund gegenübergestellt (vgl. SVR 2012: 2, 12, 14f.), in den Zeitungsberichten zu den Ereignissen an der Lenauschule werden Eltern oder Kinder mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund synonym als ‚bildungsfern‘ bezeichnet (vgl. z. B. *Der Tagesspiegel*, 22.8.2012, *Berliner Zeitung*, 21.8.2012) und auch in der Literatur zu Schule und Bildungsungleichheit wird auf die Gleichsetzung von Migrationshintergrund und ‚Bildungsferne‘ (vgl. Brenner 2009: 208ff.) bzw. auf die „Ethnisierung von geringer Bildung“ (vgl. Ramirez-Rodriguez/Domen 2010) verwiesen.[22]

In der Bezeichnung als ‚bildungsfern‘ verkehrt sich die tatsächlich vorhandene Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem in deren Stigmatisierung (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008: 52f.). Denn die Ergebnisse der Bildungsforschung weisen bereits seit den 1970er Jahren einen geringeren schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund nach (vgl. Gogolin/Nauck 2000). Öffentlich breit diskutiert wird dies seit dem sogenannten PISA-Schock Anfang der 2000er Jahre, als sich zeigte, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft,

Migrationshintergrund und Schulerfolg in keinem anderen OECD-Land so ausgeprägt war wie in Deutschland (Artelt et al. 2001). In den meisten der Studien, die diese Reproduktion von Ungleichheit im deutschen Schulsystem erforschen, wird zur Erklärung des schlechteren Abschneidens auf sogenannte primäre und sekundäre Herkunftseffekte verwiesen (vgl. zusammenfassend Diefenbach 2007 sowie Ramirez-Rodriguez/Domen 2010, Solga 2008). Auch wenn mit dem ‚sekundären Herkunftseffekt‘ mitunter schulische Diskriminierungen aufgrund der Herkunft bezeichnet werden, verweist die Formulierung einmal mehr auf ein Defizit auf der Seite der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund, anstatt eine Diskriminierung durch das System beim Namen zu nennen. So betrachtet insbesondere der Ansatz der ‚institutionellen Diskriminierung‘ die in das Schulsystem eingeschriebenen Diskriminierungsmechanismen (vgl. Radtke/Gomolla 2009). Die entsprechenden Untersuchungen weisen Nachteile durch die häufig spätere Einschulung, die überproportional häufigeren Sonderschulempfehlungen und signifikant selteneren Gymnasialempfehlungen für migrantische Schüler_innen nach (vgl. Fereidooni 2010). Diese folgen aus einer Defizitperspektive der Pädagog_innen an den verschiedenen Bildungsübergängen, die zum einen Mehrsprachigkeit als Bildungshindernis interpretiert und zum anderen migrantischen Eltern nicht zutraut, ihre Kinder ausreichend zu unterstützen. Andere Untersuchungen zeigen, dass auch die Interaktion zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen durch eine solche Defizitperspektive geprägt ist (vgl. Dreke 2012, Fereidooni 2012, Wellgraf 2012, Weber 2009). Hier wird nachgewiesen, dass viele Lehrer_innen die Verhaltensweisen ihrer migrantischen Schüler_innen als Ausdruck ihrer ‚anderen‘ Kultur deuten, statt im Kontext konkreter mit dem Schulalltag verknüpfter Probleme oder Konflikte. Schüler_innen mit Migrationshintergrund erhalten durch diese Art des Labelings oft weniger Unterstützung durch die Lehrer_innen sowie eine kritischere Bewertung ihrer tatsächlich erbrachten Leistungen.

Neben diesen migrationsspezifischen Diskriminierungen trifft viele Kinder mit Migrationshintergrund auch eine Benachteiligung aufgrund ihrer Klassenposition. Denn wie bereits Bourdieu in seinen Studien zur Reproduktion sozialer Ungleichheit nachwies, orientiert sich Schule stark an den Fähigkeiten und Ressourcen der Mittelklasse und trägt nicht dazu bei, die Unterschiede zwischen Kindern verschiedener sozialer Klassen einzuebnen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Aufgrund der Geschichte der rassistischen Arbeitsteilung und vielfältiger Ausschlüsse vom Arbeitsmarkt sowie aufgrund des Wegfalls vieler Industriearbeitsplätze sind gerade Migrant_innen mit türkischem Hintergrund sozial überdurchschnittlich schlechter positioniert als Mehrheitsdeutsche. Insofern fallen sie auch nicht in das Schema des/der dem deutschen Erziehungssystem als Idealtypus zugrundeliegenden Normschüler_in.[23]

Diese Bildungsdiskriminierung, die an den Schulen selbst erfolgt, erreicht migrantischen Kindern unter den gegenwärtigen schulpolitischen Entwicklungen zum weiteren Nachteil: Seit etwa 20 Jahren ist die föderale Schulpolitik durch Annahmen und Strategien des „New Public Management“ geleitet (vgl. Huber/Büeler 2009). In Berlin ist mit der Reform des Schulgesetzes vom 1. April 2004 zu konstatieren, dass Schulen gemäß dieses Verwaltungskonzepts in eine erweiterte Selbständigkeit hinsichtlich

Curriculum, Finanzen, Personalwirtschaft sowie Schulorganisation entlassen werden. Zudem hat sich die sogenannte Outputorientierung erhöht und nehmen externe Kontrollen, z. B. durch Tests, sowie Schulvergleiche zu (vgl. Wittmann 2009: 201). Die Details dieser Reform und ihrer Effekte auf die Schulen können hier nicht diskutiert werden. Vielmehr sollen nur grob einige Folgen dieser Reform genannt werden, die in Hinblick auf die Situation der Bildungsdiskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund bedeutsam erscheinen. Zu nennen wären hier die neu geschaffene Möglichkeit für Schulleiter_innen, pädagogisch nicht qualifiziertes Personal zur Aushilfe einzustellen (Quehl 2007), die Bewertung der Qualität der Schulentwicklung anhand von Leistungsdaten durch die Schulinspektion (Wittmann 2009: 2011) sowie eine erhöhte Konkurrenz der Schulen untereinander durch regelmäßige Leistungsvergleiche, die als ‚nichtintendierten Nebeneffekt‘ die Rekrutierung besonders leistungsstarker Schüler_innen und den Versuch der Reduktion des Anteils leistungsschwacher Schüler_innen zur Folge haben können (vgl. Bellmann/Weiß 2009: 295 ff.). In der Logik eines Bildungsmarktes stellen Schüler_innen mit schlechten Leistungen demnach ein Risiko für den Marktwert einer Schule dar.

Die Kulturalisierung von Bildungsdiskriminierung ist in diesem Kontext besonders anschlussfähig an Formen des antimuslimischen Rassismus, der historisch gewachsene und im Migrationsregime hergestellte Ausschlüsse und Benachteiligungen sowie die negativen Entwicklungen im Schulsystem als Ausdruck der Kultur bzw. Religion von als muslimisch kategorisierten Personen umdeutet. Der Islam erscheint in dieser Deutung als Determinante für alle Lebensäußerungen von Muslim_innen und wird mit männlicher Aggressivität, mangelnder Aufklärung, einem unklaren Verhältnis zur Rationalität und Traditionalität in Verbindung gebracht und gilt damit als mit einer modernen liberalen Gesellschafts- und Wirtschaftsform nicht vereinbar (vgl. Karakayali 2011, Shooman 2011). Wie oben gezeigt, fand eine Kulturalisierung der Effekte der Bildungsdiskriminierung bereits zur Zeit der ‚Ausländerregelklassen‘ statt. Damals stellte sie allerdings nicht das Kriterium für die Segregation dar – dieses war die Staatsangehörigkeit.

Die Segregation nach Herkunft in den Grundschulen erscheint für herkunftsschweizer Eltern deshalb legitim, weil die angebliche ‚Bildungsferne‘ der Kinder mit ndHs als ein Hindernis für die Bildung der eigenen Kinder betrachtet wird, obwohl dies bisher keine Studie beweist (vgl. Klieme et al. 2010: 202).[24] Der Diskurs der ‚Bildungsferne‘ legitimiert im Sinne eines postliberalen Rassismus Ausgrenzung entlang rassistischer Kriterien und mündet in Praktiken der Segregation in der Institution Schule, ohne sich einer explizit rassistischen Rhetorik zu bedienen.

5. Konjunktoren des Rassismus in der Schule

Abschließend lässt sich feststellen, dass die aktuellen Segregationslinien durchlässiger sind, als sie es zu Zeiten der Anwerbung von Gastarbeiter_innen waren: Kinder von Migrant_innen aus der Türkei landen nicht mehr automatisch in ‚Ausländerregelklassen‘, sondern die Definition bestimmter Kinder als ‚Bildungsandere‘ wird zur flexiblen Ressource, entlang derer Klasseneinteilungen vorgenommen werden können, wenn sich die

Schulleitungen oder ‚bildungsnahe‘ Eltern davon einen Vorteil versprechen. Nicht an allen Schulen werden Einteilungen nach Herkunft vorgenommen und nicht überall sind das Ziel von Gruppenanmeldenden homogene ‚deutsche‘ Klassen. Zudem gibt es auch Eltern mit Migrationshintergrund, die Schulen mit einem hohen Migrant_innenanteil meiden (vgl. Barwick 2013).[25] Verändert hat sich auch die Umkämpftheit der Verhältnisse an den Schulen, indem diese Einteilungen nicht mehr in jedem Fall hingenommen werden. Dies zeigt das Beispiel der Eltern an der Lenaus Schule, die erfolgreich gegen die Klasseneinteilung nach Herkunft protestierten. Diese Auseinandersetzung ist ein Beispiel für die gerade stattfindenden Neuaushandlungen der Attribuierungen von Bildungsorientierung, Migrationshintergrund und gesellschaftlicher Partizipation. Es wird zu untersuchen sein, wie sich mit den stetigen Veränderungen in der Migrationsgesellschaft auch die Institution der Schule wandelt und wie in Zukunft mit sozialer Heterogenität und unterschiedlichen Sprach- und Lernniveaus umgegangen wird.

Endnoten

- [1] Die Grundlage dieses Artikels bilden eine Literaturrecherche zum Thema Schule und Segregation, eine kritische Analyse der wenigen bisher vorliegenden Studien zum Thema Grundschulsegregation, Expert_inneninterviews mit Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen und Mitarbeiter_innen aus interkulturellen Beratungseinrichtungen sowie erste explorative Gruppendiskussionen mit Eltern von Schulkindern in Berlin-Kreuzberg.
- [2] Vgl. zum Regimebegriff auch Transit Migration 2007 und Karakayali/Tsianos 2005.
- [3] Unter dem Label ‚muslimisch‘ trifft dieser Rassismus auch Menschen mit ‚arabischem Migrationshintergrund‘.
- [4] In unseren Analysen stehen Kinder und Eltern mit türkischem Migrationshintergrund besonders im Fokus, weil sie die größte und sozialstrukturell am stärksten benachteiligte Migrant_innengruppe in Deutschland bilden und zur Zielscheibe eines antimuslimischen Rassismus geworden sind, der sich in besonders feindseligen Einstellungen der Mehrheitsbevölkerung niederschlägt. Allerdings sind es nicht nur die Nachkommen türkischer Einwanderer_innen, die sich in segregierten Klassen wiederfinden.
- [5] Die KMK ist ein Zusammenschluss der für Bildung, Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie ‚kulturelle Angelegenheiten‘ zuständigen Minister_innen bzw. Senator_innen der Bundesländer, der Empfehlungen für die bundesweite Bildungspolitik ausspricht, in deren Rahmen die Länder ihre eigenen Beschlüsse umsetzen müssen.
- [6] 1950 wurde die (auf die Kinder der nach dem Zweiten Weltkrieg noch in Deutschland lebenden Flüchtlinge und sogenannten *displaced persons* bezogene) Empfehlung ausgesprochen, dass schon bestehende Schulen und Klassen für ‚fremde Volksgruppen‘ mit ‚fremder Sprache‘ weitergeführt werden sollten, sofern genug Kinder einer jeweiligen Gruppe vorhanden wären. Wenn keine ausreichende Zahl Kinder einer ‚Volksgruppe‘ anwesend sei, sollten sie in deutsche Regelschulen bzw. -klassen aufgenommen werden (vgl. Puskeppelit/Krüger-Potratz 1999: 35). Die Weisung erlebte zwar in den Folgejahren erhebliche Umformulierungen, blieb aber der Idee nach bis in die 2000er Jahre hinein richtungsweisend für den Umgang der deutschen Schulen mit den Kindern der ‚Gastarbeiter_innen‘ (ebd.: 3f.).
- [7] Mit der Gleichstellung wurde nationalen Privatschulen offiziell die Rechtsgrundlage entzogen, wobei dieses Verbot in der Realität oft umgangen wurde. Dies deckte sich mit den Interessen einiger Elterngruppen, die sich für das Recht auf eigene Schulen, in denen auch in den Herkunftssprachen der Migrant_innen unterrichtet wurde, einsetzten. Die Organisation eigener Schulen war auch eine Reaktion auf die Diskriminierung migrantischer Kinder in den deutschen Schulen (vgl. beispielhaft Fernández 2008).
- [8] Dieser Anteil konnte bis auf 50 Prozent heraufgesetzt werden, wenn die migrantischen Kinder keine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten.

- [9] Das aktuelle Berliner Schulgesetz sieht nach wie vor eine gemeinsame Beschulung als Regel vor. Allein wenn Kinder dem Unterricht aufgrund erheblicher Sprachschwierigkeiten im Deutschen nicht folgen könnten, sollen sie in „besonderen Lerngruppen zusammengefasst werden“, um intensiv Deutsch zu lernen und dann in die Regelklassen eingegliedert zu werden (vgl. Land Berlin 2013).
- [10] Neben der Strategie der Separation als schulischem Umgang mit der Anwesenheit migrantischer Kinder wurden auch Ansätze zur interkulturellen Pädagogik entwickelt sowie diverse Modellprojekte mit dem Ziel, etwa Mehrsprachigkeit produktiv einzubinden, durchgeführt und ausgewertet. Vielfach gingen sie auf die Initiativen migrantischer Eltern zurück und entstanden ebenfalls im Schulalltag der Migrationsgesellschaft. So gab es in Berlin mehrere Schulen, in denen zweisprachiger Unterricht in Türkisch und Deutsch für türkische Kinder angeboten wurde oder Türkisch als zweite oder dritte Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt werden konnte (vgl. Engin 2003: 70ff.). Doch wurden auch solche Ansätze in den allerseltensten Fällen auf Kinder deutscher Herkunftssprache ausgeweitet, so dass hierin keine Aufhebung der getrennten Beschulung lag.
- [11] Vgl. hierzu die verschiedenen Weisungen der KMK im Wortlaut in Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999.
- [12] Die Studie basiert auf Daten zu ‚deutschen‘ und ‚nichtdeutschen‘ Kindern. In ihr ist aber die Annahme formuliert, dass sich die Zahlen eher noch verschärfen, nimmt man die Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ bzw. diejenigen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndHs) dazu.
- [13] In Großbritannien gibt es zu diesem Thema bereits einen ganzen Forschungszweig, vgl. etwa Byrne 2009, Butler/van Zanton 2007, Reay et al. 2007, Weekes-Bernard 2007, Johnston et al. 2006, Burgess et al. 2003.
- [14] Dies zeigt sich auch an den gewählten Namen bzw. Beschreibungen der interviewten Personen in diesen Studien (vgl. hierzu etwa Große-Löscher 2011 und Noreisch 2007).
- [15] Diese Praxis wird zunehmend vom Schulamt geahndet.
- [16] In der Untersuchung zum Elternwahlverhalten in Berlin-Schöneberg von Kathleen Noreisch (2007) kommen allerdings einige wenige Eltern vor, die die Schule des Einzugsgebietes „gewählt“ haben – sei es, weil sie tatsächlich dorthin wollten oder weil sie an einer anderen Schule abgelehnt wurden.
- [17] Interessanterweise findet sich in der 1996 von der KMK veröffentlichten Empfehlung zur interkulturellen Öffnung von Schule die Bezeichnung „zweisprachige Kinder“ (Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999: 31), was eher das Potenzial als das Defizit der Kinder hervorhebt. In Berlin jedoch wurde dies nicht übernommen.
- [18] Laut einem Gespräch mit dem Leiter der Abteilung für Bildungsstatistik des Berliner Senats werden die entsprechenden Zahlen von den Schulleiter_innen weitergeleitet, ohne dass das jeweilige Erhebungsverfahren genannt wird. Bei einem Probeanruf an einer Kreuzberger Schule konnte die dortige Sekretärin keine Auskunft darüber geben, wie die Zahlen an ihrer Schule erhoben werden.
- [19] Diese Variante wird auch in der Untersuchung von Noreisch (2007: 132 ff.) nahe gelegt.
- [20] Unsere Recherchen haben ergeben, dass bereits Kindergärten getrennte Gruppen anbieten.
- [21] Verschiedene Studien aus Großbritannien und Deutschland zeigen, dass sich Eltern mit Migrationsgeschichte der im Schulsystem vorhandenen Ungleichbehandlungen in der Regel sehr bewusst sind. Eltern, die einer Minderheit angehören, fürchten rassistische Diskriminierungen ihrer Kinder an Schulen (vgl. Rollock et al. 2011, Weekes-Bernard 2007) ebenso wie eine geringere Förderung ihrer Kinder durch die Lehrer_innen aufgrund von Vorurteilen bezüglich deren Leistungsfähigkeit (vgl. Rockes et al. 2011, Vodafone Stiftung Deutschland 2011: 18, Reay et al. 2007, Weekes-Bernard 2007). Die britischen Studien zeigen, dass diese Befürchtungen teilweise dazu führen, dass Eltern ihre Kinder eher an Schulen mit weniger Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft anmelden, damit ihre Kinder diesen gegenüber nicht benachteiligt werden.
- [22] Eine systematische Diskursanalyse zum Begriff der Bildungsferne steht noch aus.
- [23] Die hier genannten Ursachen machen deutlich, dass die Forderung nach einer besseren ‚Mischung‘ von Schulklassen die Bildungsdiskriminierung kaum abbauen kann. Die Bildungschancen migrantischer Kinder sind durch ihre soziale Situation, die mangelnde Anerkennung ihrer Sprachvielfalt sowie die oben beschriebenen Labeling-Prozesse gering – Probleme, die durch die Anwesenheit ‚deutscher‘ Kinder in einer Schulklasse kaum

- gelöst werden können. Zudem reproduziert die Idee der Mischung immer auch eine Stigmatisierung derer, deren Anwesenheit in großer Zahl für problematisch erachtet wird.
- [24] Entgegen der Annahme der ‚Bildungsferne‘ zeigen Untersuchungen zur Einstellung migran-tischer Eltern, dass ihnen unabhängig vom eigenen Bildungshintergrund die Schulbildung ihrer Kinder sehr wichtig ist (vgl. Dollmann 2010, Henry-Hutmacher/Borchard 2008).
- [25] Dieser Umstand wird häufig als Argument dafür angeführt, dass die Einrichtung segre-gierter Klassen nichts mit Rassismus zu tun habe, sondern ein reines Klassenphänomen sei. Dem ist entgegenzuhalten, dass die von Barwick interviewten Eltern mit türki-schem Migrationshintergrund, die mit dem Ziel, ihre Kinder an einer Schule mit einem niedrigen Migrant_innenanteil anzumelden, umzogen, dies deswegen taten, weil sie sich der Diskriminierung wohl bewusst waren (vgl. Barwick 2013).

Autor_innen

Juliane Karakayali ist Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration, Rassismus, soziale Ungleichheit und feminis-tische und Queer-Theorie.
karakayali@eh-berlin.de

Birgit zur Nieden ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrbereich Diversity and Social Conflict der Humboldt-Universität zu Berlin und hat folgende Forschungsschwerpunkte: Rassismus, Migrationsgeschichte und -politik, soziale Ungleichheit, feministische und postkoloniale Theorie.
birgit.zur.nieden@sowi.hu-berlin.de

Literatur

- Allen, Theodor W. (1998): Die Erfindung der weißen Rasse. Berlin: ID Verlag.
- Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Schümer, Gundel / Stanat, Petra / Tilmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (letzter Zugriff am 29.8.2013).
- Atkinson, Rowland (2006): Padding the bunker: strategies of middle-class disaffiliation and colonisation in the city. In: *Urban Studies* 43/4, 819-832.
- Attia, Iman (2009): Die „westliche“ Kultur und ihr Anderes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (AV ausländische Kinder): vom 24.5.1984. In: DBI III/1984, 100.
- Barwick, Christine (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. Vortrag auf der RC 21 Conference „Resourceful cities“, 29.-31.8.2013, Humboldt-Universität Berlin.
- Baumert Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balibar, Etienne (1998): Rassismus und Krise. In: ders./ Immanuel Wallerstein, Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag, 261-271.
- Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel (1998): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag.
- Bellmann, Johannes / Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55/2, 286-208.
- Blokland, Talja / van Eijk, Gwen. (2010): Do people who like diversity practice diversity in neighbourhood life? Neighbourhood use and the social networks of ‘diversity seekers’ in a mixed neighbourhood in the Netherlands. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36/2, 313-332.
- Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brenner, Peter J. (2009): Wie Schule funktioniert. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff am 29.8.2013).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2011): Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff am 29.8.2013)
- Burgess, Simon / Wilson, Deborah / Lupton, Ruth (2005): Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods. In: *Urban Studies* 42/7, 1027-1056.
- Butler, Tim (2003): Living in the bubble: gentrification and its 'others' in North London. In: *Urban Studies* 40/12, 2469-2486.
- Butler, Tim / Robson, Garry (2001): Social capital, gentrification and neighbourhood change in London: A comparison of three South London neighbourhoods. In: *Urban Studies* 38/12, 2145-2162.
- Butler, Tim/van Zanton, Agnes (2007) (Hg.): School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy* 22/1.
- Byrne, Bridget (2009): Not just class. Towards an understanding of the whiteness of middle class schooling choice. In: *Ethnic and Racial Studies* 32/3, 424-441.
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, Jörg (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreke, Claudia (2012): Künftige Lebenswege von Schulkindern: Deutungsmuster Sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engin, Havva (2003): „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Fernández, Adolfo (2008): Schulerfolg durch Elternselbstorganisation: das Beispiel des spanischen Elternvereins. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 49-51.
- Fereidooni, Karim (2010): Schule – Migration – Diskriminierung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fereidooni, Karim (Hg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs, Jürgen / Kecskes, Robert (Hg.) (1996): Gentrification. Opladen. Leske + Budrich Verlag.
- Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, Gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Große-Löscher, Georg (2011): „... letztendlich möchte man für sein Kind das Beste.“ Grundschulwahl in Berlin-Kreuzberg. Unveröffentlichte Masterarbeit. Berlin.
- Häußermann, Hartmut / Siebel, Walter (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Henry-Hutmacher, Christine / Borchard, Michael (Hg.) (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius.
- Holm, Andrej (2009): Soziale Mischung. Zur Entstehung und Funktion eines Mythos. In: *Forum Wissenschaft* 01/9, 23-26.
- Huber, Stephan Gerhard / Büeler, Xaver (2009): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In: Sigrid Blömeke / Gregor Lang-Wojtasik / Thorsten Bohl (Hg.), *Handbuch Schule*. Stuttgart: UTB Verlag, 579-587.

- Johnston, Ron / Birges, Simon / Harris, Richard / Wilson, Deborah (2006): 'Sleep-Walking Towards Segregation?' The Changing Ethnic Composition of English Schools, 1997-2003: An Entry Cohort Analysis. September 2006. Bristol: Bristol Institute of Public Affairs. <http://www.bristol.ac.uk/compo/publications/papers/2006/wp155.pdf> (letzter Zugriff am 27.8.2013).
- Karakayali, Juliane (2012): Rassismus in der Krise. In: *Femina Politica* 1/2012, 99-107.
- Karakayali, Serhat (2011): Reflexiver Eurozentrismus. In: Sebastian Friedrich (Hg.), *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“*. Münster: Edition Assemblage, 96-113.
- Karakayali, Serhat / Tsianos, Vassilis (2005): Mapping the Order of New Migration. Undokumentierte Arbeit und die Autonomie der Migration. In: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 97/98, 35-64.
- Klieme, Eckard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Köller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Kristen, Cornelia (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Kristen, Cornelia / Dollmann, Jürgen (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 205-229.
- Land Berlin 2013: *Schulgesetz für das Land Berlin*. <http://gesetze.berlin.de/?vpath=bibdata/ges/blnschulg/cont/blnschulg.htm&mode=all&page=1> (letzter Zugriff 30.8.2013).
- Noreisch, Kathleen (2007): Choice as rule, exception and coincidence: Parents' understandings of catchment areas in Berlin. In: *Urban Studies* 1/2007, 1308-1328.
- Pieper, Marianne / Panagiotidis, Efthimia / Tsianos, Vassilis (2011): Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Marianne Pieper / Thomas Atzert / Serhat Karakayali / Vassilis Tsianos (Hg.), *Biopolitik in der Debatte*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 193-226.
- Puskeppeleit, Jürgen / Krüger-Portraz, Marianne (1999): *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950 bis 1999. Band 1*. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Quehl, Thomas (2007): Die unsichtbare Hand greift nach der Schule. In: *DISS Journal* 16, 19-21.
- Radtke, Frank-Olaf (2007): Segregation im deutschen Schulsystem. In: Wolf-Dietrich Bukow / Claudia Nikodem / Erika Schulze / Erol Yildiz (Hg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 201-212.
- Radtke, Frank-Olaf / Gomolla, Mechthild (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramirez-Rodriguez, Rocio / Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Gudrun Quentzel / Klaus Hurrelmann (Hg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 289-311.
- Reay, Diane / Hollingworth, Sumi / Williams, Katya / Crozier, Jill / Jamieson, Fiona / James, David / Beedell, Phoebe (2007): „A darker shade of pale?“ Whiteness, the middle classes and multi-ethnic inner city schooling. In: *Sociology* 41, 1041-1051.
- Riedel, Andrea / Schneider, Kerstin / Schuchart, Claudia / Weishaupt, Horst (2010): School choice in German primary schools: How binding are school districts? In: *Journal for Educational Research Online* 2/1, 94-120.
- Rollock, Nicola / Vincent, Carol / Ball, Stephen / Gillborn, David (2012): Being strategic, being watchful, being determined: Black middle class parents and schooling. In: *British Journal of Sociology of Education* 33/3, 337-354.
- Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2012): *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss elterlicher Schulwahl*. Berlin. http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf (letzter Zugriff am 30.8.2013).
- Sahrai, Diana (2012): In der Diskussion: Deutschklassen – eine neue Form der Segregation? In: *Migration und Bevölkerung* 10. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schneider, Kerstin / Schuchart, Claudia / Weishaupt, Horst / Riedel, Andrea (2012): *The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups. Evidence from a Policy Reform*. Schumpeter Discussion Papers. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

- Shooman, Yasemin (2011): Keine Frage des Glaubens. Zur Rassifizierung von ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ im antimuslimischen Rassismus. In: Friedrich, Sebastian (Hg.), Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazindebatte“. Münster: Edition Assemblage, 59-76.
- Solga, Heike (2008): Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten. In: Rolf Wernstedt / Marei John-Ohnesorg (Hg.), Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 15-17.
- Steinmüller, Ulrich (1989): Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). In: Diskussion Deutsch 106, 136-145.
- Topos Stadtforschung (2008): Sozialstruktur und Mietentwicklung im Erhaltungsgebiet Luisenstadt (SO 36). Berlin. http://www.berlin.de/imperia/md/content/bafriedrichshain-kreuzberg/abtstadtpg/amtstapl-verm_baa/stapl/stadterneuerung/luise_endbericht.pdf?start&ts=1225968203&file=luise_endbericht.pdf (letzter Zugriff am 29.8.2013).
- Transit Migration Forschungsgruppe (2007): Turbulente Ränder: Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld: transcript Verlag.
- Treichler, Andreas (1998): Arbeitsmigration und Gewerkschaften. Das Problem der sozialen Ungleichheit im internationalen Maßstab und die Rolle der Gewerkschaften bei der Regulation transnationaler Migrationen untersucht am Beispiel Deutschlands und der Arbeitsmigrationen aus der Türkei und Polen. Münster u. a.: Lit Verlag.
- Tsianos, Vassilis (2010): Zur Genealogie und Praxis des Migrationsregimes. In: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst. <http://www.linksnet.de/de/artikel/25418> (letzter Zugriff am 29.8.2013).
- VodafoneStiftung Deutschland (Hg.) (2011): Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. Düsseldorf. http://issuu.com/vodafone_stiftung_deutschland/docs/allensbach_zwischen_ehrgeiz_und_ueberforderung/1?e=1710147/1999361 (letzter Zugriff am 29.8.2013).
- Wagner, Petra (1999): Bilingualer Unterricht in der Grundschule – Das Kreuzberger Modell koordinierter deutsch-türkischer Alphabetisierung und Erziehung. In: Deutsches Jugendinstitut, Projekt Multikulturelles Kinderleben (Hg.), Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. Eine Tagungsdokumentation. Projektheft 2, 25-34.
- Weekes-Bernard, Debbie (2007): School Choice and Ethnic Segregation – Educational Decision-making Among Black and Minority Ethnic Parents. London: Runnymede Trust.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wittmann, Eveline (2009): Explizite und implizite Veränderung von Verwaltungskonzepten in der „neuen“ Schule – Analysen zum Berliner Schulgesetz. In: Jürgen van Buer / Cornelia Wagner (Hg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, 201-217.

Racism and the class room

Origin-based segregation in Berlin's primary schools

Primary schools in gentrified neighbourhoods seem to face increasing processes of racist segregation on the level of schools or school classes. The article examines this phenomenon in Berlin Kreuzberg through the lens of racism theories. Current forms of segregation are contextualized historically to show continuities and changes from the so called ‚Ausländerregelklasse‘ for guest workers' children until today. This analysis shows that a flexibilisation of boundary drawing is under way, in which the addressing of disadvantaged children as ‚bildungsfern‘ (educationally deprived) serves as a legitimation for racist discrimination in a sense of a more flexible ‚postliberal racism‘.

