

Rassismus und Segregation

Otherring im Forschungsprozess zu Schule und Segregation

Juliane Karakayali, Mareike Heller

1. Einleitung

Einer der zentralen Gegenstände der Rassismusforschung besteht darin, die soziale Konstruktion von wertenden Wir-Sie-Unterscheidungen aufzudecken und ihrer ausschließenden Wirkung auf die Spur zu kommen (vgl. Hall 1990). Gerade Institutionen sind zentral für die Hervorbringung von Differenz, denn diese verfügen nicht nur über die »Fähigkeit und Macht zur Zuschreibung« (Emmerich/Hormel 2013: 14), sondern sind darüber hinaus Instanzen der Verteilung von Zugängen zu Ressourcen. Die Auseinandersetzung mit institutionellem Rassismus steht in Deutschland sowohl gesellschaftlich als auch wissenschaftlich gerade erst am Anfang. Darum ist der Nachweis, dass in einer Institution wertende Differenzzuschreibungen mit ausschließenden Konsequenzen hervorgebracht werden, nicht leicht zu erbringen: In der Regel besteht wenig Interesse bis hin zu Abwehr dagegen, institutionelle Ausschlüsse erforschen zu lassen. Dem steht die Erfahrung Betroffener gegenüber, diskriminiert worden zu sein. Ein Weg, damit forschungspraktisch umzugehen, ist, Erfahrungen rassistischer Diskriminierung zu rekonstruieren, um in einem zweiten Schritt die entsprechenden Praktiken der Institutionen zu untersuchen. Die Herausforderung einer solchen Forschung besteht darin, rassistische Differenzzuschreibungen nicht zu reproduzieren.

Dieses Problem wird im vorliegenden Beitrag anhand des Gegenstands rassistischer Segregation in der Schule diskutiert. Der Zugang zur Grundschule ist in Deutschland fast überall durch festgelegte Einzugsgebiete geregelt. Trotzdem entspricht die soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft häufig nicht jener der Nachbarschaft einer Schule oder sie variiert

stark zwischen benachbarten Schulen (vgl. Karakayalı 2020). In Berlin führte dies in den letzten Jahren immer wieder zu Protesten. So wandten sich beispielsweise im Jahr 2012 Eltern einer Berliner Grundschule an die Presse, weil sie sich durch die Klasseneinteilung diskriminiert sahen: Die Klasse ihrer Kinder werde nur von türkischen und arabischen Schüler*innen besucht, eine der drei Parallelklassen dagegen von 85 Prozent Kindern ohne Migrationshintergrund. An welchen Kriterien die Eltern selbst die Zuschreibungen türkisch, arabisch und ohne Migrationshintergrund festmachten, ist unklar. Eltern der Parallelklassen bestritten dies, auch die Klassen ihrer Kinder würden von Schüler*innen mit Migrationshintergrund besucht. Die Klassen wurden aufgrund der massiven Proteste auf Anweisung der Senatsverwaltung für Bildung aufgelöst und neu gemischt (vgl. Tagesspiegel, 17.08.2012). 2013 verklagten die Eltern dreier Schüler das Berliner Leonardo-da-Vinci-Gymnasium wegen einer auf rassistischen Kriterien beruhenden Klasseneinteilung: Während die drei Schüler in einer Klasse mit 67 Prozent Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH)¹ lernten (zu denen auch sie zählten), hätten die Parallelklassen nur einen ndH-Anteil von 13 Prozent bzw. 28 Prozent (Die Welt, 11.01.2014). Das Gericht wies die Klage ab, weil das Argument der Mengenverhältnisse für nicht stichhaltig befunden wurde, die klagenden Eltern wurden von der Lokalpresse mit Häme überzogen. Zahlreiche Fälle, in denen Eltern wegen der Erfahrung der Segregation eine Rechtsberatung aufsuchen, werden gar nicht bekannt: Zu unwahrscheinlich ist die Aussicht auf Erfolg, wenn der Rechtsweg eingeschlagen wird. Denn der Nachweis, anhand welcher Kriterien segregiert wird, ist nur schwer zu erbringen und Eltern befürchten weitere negative Konsequenzen für die Schüler*innen nach einer Beschwerde (vgl. Haschemi Yekani et al. 2020; Karakayalı 2020).

Hier stellt sich die Frage, woran Eltern festmachen, dass ihre Kinder segregierte Schulen und Klassen besuchen. Woher kommt die Gewissheit, die sie dagegen sogar vor Gericht ziehen lässt, obgleich formale Kriterien schwer festzumachen sind? Welche Zuschreibungsprozesse erleben sie? Um diese Fragen zu beantworten, wurde 2015 eine Studie zu Segregationserfahrungen mit Eltern von Grundschüler*innen in Berlin durchgeführt. Um im Forschungsprozess bei der Suche nach Interviewpartner*innen nicht verändernde Zuschreibungen der Schulstatistik zu reproduzieren bzw. selbst verändernde Zuschreibungen vorzunehmen, wurden Eltern interviewt,

1 Nichtdeutsche Herkunftssprache ist ein schulstatistisches Merkmal in Berlin. Zur näheren Erläuterung siehe unten.

die bereits Segregation bzw. das »Fehlen deutscher Kinder« in der Klasse oder an der Schule thematisiert hatten. Der Beitrag geht zunächst auf die Forschung zu Segregation und Othering ein. Folgend wird auf der Grundlage von 13 narrativen Interviews nachvollzogen, an welchen Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie Diskriminierungserfahrungen diese Eltern Segregation feststellen. Abschließend wird reflektiert, inwieweit sich durch diese Vorgehensweise Othering im Forschungsprozess vermeiden lässt.

2. Segregation in der Schule und das Konzept des Othering

Der Begriff der Segregation ist aus der Urbanistik entlehnt. Segregation bezeichnet dort die Ungleichverteilung von gesellschaftlichen Gruppen (für den deutschen Kontext zumeist gedacht entlang der Achsen Klasse und Migration/Rassismus, seltener entlang von Religionszugehörigkeit oder Alter) über den Raum. Segregation gilt dabei immer als ein Effekt von sozialer Ungleichheit, indem sowohl die Abgrenzung privilegierter von nichtprivilegierten Gruppen als auch die konkrete Qualität der jeweils besetzten Räume (z.B. hinsichtlich Erreichbarkeit, Gestaltungsmöglichkeiten oder Umweltbelastungen) Ausdruck von Diskriminierungsverhältnissen ist (vgl. Radtke 2007; Häußermann 2001; Wacquant 2006). Darüber hinaus macht Segregation durch die räumliche Anordnung von Gruppen Zugehörigkeitszuschreibungen besonders sichtbar. Loïc Wacquant spricht in seinen Untersuchungen über das Ghetto über Segregation als »Maschine zur Produktion kollektiver Identitäten« (Wacquant 2006: 140).

In wissenschaftlichen Studien wird Segregation in der Schule anhand schulstatistischer Kriterien gemessen, die von Bundesland zu Bundesland variieren (Kemper/Supik 2020).² In Berlin wird die Staatsangehörigkeit erhoben und zudem wird bei der Einschulung das Merkmal »nichtdeutsche Herkunftssprache« (ndH) vergeben (vgl. Karakayalı/zur Nieden 2015; Vasilyeva 2013). Im Unterschied zum Migrationshintergrund, der nach dem

-
- 2 Ein weiterer Aspekt, der in Studien zu Segregation erforscht wird, sind die Gründe der Eltern, die ihre Kinder nicht an diese Schulen schicken wollen (z.B. Gerüchte, vgl. Krüger 2014; Wahl als Ausdruck guter Elternschaft, vgl. Noreisch 2007; Dean 2020; Sorge um schlechtere Lernbedingungen, vgl. Fincke/Lange 2012). Ein dritter Bereich untersucht, welche institutionellen Maßnahmen dazu führen, dass Segregation entsteht (z.B. Einzugsgebiete, Profilbildung, vgl. Radtke 2007; oder der Umgang mit Ummeldewünschen, vgl. Karakayalı 2020).

Geburtsort der Schüler*in bzw. ihrer Eltern und/oder ihrer Staatsangehörigkeit vergeben wird, soll hier die Kommunikationssprache in der Familie erfasst werden. Damit ist die Kategorie recht alltagsfern, weil die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen in einer Familie nicht abgebildet werden kann. Vielmehr zeigt sich hier eine defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit, denn an den ndH-Anteil einer Schule wird die Vergabe von Mitteln für Deutschförderung geknüpft – obgleich die tatsächlichen Deutschkenntnisse eines Kindes bei der Vergabe des Merkmals ndH gar nicht überprüft werden (vgl. Karakayalı/zur Nieden 2020).

Wer im Schulanmeldeprozess dieses Merkmal vergibt, ist unklar. Erste Studien deuten darauf hin, dass diese Zuweisung auch durch stereotype Annahmen derer beeinflusst sein kann, die die Schulanmeldung durchführen. Aber auch bei der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung ist die verwendete Kommunikationssprache des Kindes ein Thema. Zudem ermutigen viele Kindertagesstätten Eltern mit Migrationshintergrund dazu, anzugeben, dass zuhause kein Deutsch gesprochen werde, da dann mehr Betreuungsstunden abgerechnet werden können. Möglicherweise wird diese Zuordnung dann im Prozess der Anmeldung an der Schule übernommen (vgl. Dean 2020). Die Vergabe eines solchen Merkmals bedient eine Logik, die noch die x-te Generation nach den ehemals Eingewanderten als nichtzugehörig markiert, in der auch Schüler*innen als ndH kategorisiert werden, die längst die deutsche Staatsangehörigkeit haben und deren Eltern oft bereits selbst in Deutschland zur Schule gegangen sind. Diese statistischen Merkmale werden in den Studien unterschiedlich gedeutet: Einige Studien messen Segregation darüber, dass der Anteil ausländischer Schüler*innen einer Schule mit dem Anteil an Ausländer*innen im Schuleinzugsgebiet ins Verhältnis gesetzt wird (Fincke/Lange 2012 für Berlin). Andere Studien sprechen pauschal von Segregation, wenn eine Schule zu mehr als 50 Prozent von Schüler*innen mit einem dieser »Migrationsmerkmale« besucht wird (Morris-Lange et al. 2013). Es lässt sich also feststellen, dass in der wissenschaftlichen Debatte um Segregation unterschiedliche Kriterien bemüht werden und willkürlich Schwellenwerte gesetzt werden, ohne eine sozialtheoretisch stichhaltige Begründung zu liefern. Durch diese Herangehensweise erscheint die bloße Anwesenheit einer größeren Zahl an Schüler*innen, die als migrationsanders markiert sind, als ein »Zu viel« im Gegensatz zu einer »angemessenen Mischung« (vgl. Stosić 2015; Sundsbø, 2015). Damit wird tendenziell ein Diskurs gestärkt, der als

migrationsanders markierte Schüler*innen als Problem konstruiert.³ Zudem scheinen solche Schwellenwerte angesichts der postmigrantischen Realität (vgl. Yildiz 2016), in der in westdeutschen Großstädten Schüler*innen mit Migrationserfahrung zunehmend die Mehrheit bilden, wenig überzeugend.

Was diesen Studien fehlt, ist ein Verständnis von Segregation als Ausdruck sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit aufgrund von Rassismus lässt sich nicht über Kriterien der Schulstatistik abbilden, weil nicht jede*r Schüler*in, die als »ndH« oder »mit Migrationshintergrund« oder »nicht deutsch« gezählt wird, von rassistischer Diskriminierung betroffen ist – und umgekehrt Schüler*innen Rassismus erfahren, die nicht durch das statistische Merkmal der Migrationserfahrung erfasst sind. Um Segregation sinnvoll untersuchen zu können, braucht es stattdessen eine rassismuskritische Analyse, die nachvollzieht, wie bestimmte Gruppen von Schüler*innen so konstruiert werden, dass sie als problematisch erscheinen, gemieden oder in Klassen und Schulen zusammengefasst werden. Dafür reicht ein schulstatistisches Merkmal, das auf Migration verweist, nicht aus, denn die Rassismusforschung zeigt, dass gesellschaftliche Gruppen ebenso entlang ihrer angenommenen »Kultur«, Religion und Hautfarbe konstruiert werden (vgl. Hall 1990; Fanon 1980). Diese »Konstruktion des Anderen« erfolgt dabei gemäß einer »binären Spaltung« (Hall 1990: 13), indem sich Gruppen über den Ausschluss anderer konstituieren. Die Begriffe »Zugehörige« und »Migrationsandere« (vgl. Mecheril 2003) verweisen auf die Relationalität dieser Konstruktionen. Dieser zentrale Aspekt des Rassismus wird mit dem in der postkolonialen Theorie entstandenen Konzept des Othering beschrieben (Said 1979). Othering, z.T. als »Ver-Andern« (Reuter 2011) oder »Differentmachen« (Castro Varela/Dhawan 2005: 164) ins Deutsche übersetzt, beschreibt Prozesse, in denen Gruppen diskursiv, symbolisch sowie durch soziale Praxen als komplementär unterschiedliche »Andere« erzeugt, festgeschrieben und einem »Wir« gegenübergestellt werden. Dem »Anderen« werden dabei vor allem negative, abgewertete Eigenschaften, Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe zugeordnet, die häufig ihren Ursprung in kolonialen Verhältnissen haben. Sie drücken sich dementsprechend in Vorstellungen einer rückständigen Kultur (z.B. eines rückständigen Geschlechterverhältnisses, Gewalt oder

3 Das wird besonders deutlich an der Forschung zu den sogenannten *tipping points*, die für sich beansprucht, nachweisen zu können, dass sich ab einer bestimmten Anzahl von als migrationsanders markierten Schüler*innen das Lernklima verschlechtert (vgl. Stanat 2010).

Irrationalität) aus (vgl. Yurdakul 2010), in die aber gleichzeitig auch ein Begehren eingeschrieben ist (vgl. Hall 2000: 15). Durch Othering wird eine Vorstellung von Normalität bestätigt und es werden sowohl Ausschlüsse als auch Zugehörigkeiten produziert (vgl. Mecheril 2003). Othering muss also als ein Prozess verstanden werden, der durch verschiedenste Praktiken ›Andere‹ hervorbringt.

Die gesellschaftlich dominierende Auffassung von Rassismus als individuelle Haltung, die in intentionalen Interaktionen zwischen Individuen Ausdruck findet, ist damit nachdrücklich als verkürzt zurückzuweisen. Denn die Segregation nach natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in der Schule basiert auf Othering durch die Institution Schule. Die Migrationsanderen sind nicht einfach vorgängig da, sondern werden u.a. durch die Organisation und ihre Routinen selbst hervorgebracht: So wird von der Institution Schule eine monolingual-deutsche Normalität hergestellt, wenn von Schüler*innen erwartet wird, in der Schule nur deutsch zu sprechen (vgl. den monolingualen Habitus in der multilingualen Schule, Gogolin 1999), wenn mehrsprachige Elternhäuser als Abweichung erfasst werden (vgl. zum Merkmal »nichtdeutsche Herkunftssprache«, s.o.) oder wenn bestimmte Sprachen vom Schulhof verbannt werden. Schüler*innen, die nicht ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben, werden erst zu »Seiteneinsteigern«, nicht Mitschüler*innen (Radtko/Diehm 1999). Rassismuskritische Untersuchungen zeigen hier, dass nicht alle Schüler*innen, die als »ndH« oder »mit Migrationshintergrund« kategorisiert werden, in gleicher Weise Normalitätserwartungen unterlaufen. Wenn wir also Segregation untersuchen wollen, dann muss es darum gehen, diesen spezifischen Ver-Änderungen auf die Spur zu kommen.

3. Kämpfe statt Kategorien: Wie lässt sich Othering beforschen, ohne es zu reproduzieren?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellen sich zwei forschungspraktische Probleme: Zum einen haben Schulen in der Regel kein Interesse daran, Segregation untersuchen zu lassen, wenn sie selbst an deren Herstellung beteiligt waren, wie die eingangs angeführten Beispiele zeigen. Kritik wird in der Regel abgewehrt und nicht selten werden Eltern und Schüler*innen nach einer Beschwerde sanktioniert. Oder Schulen übernehmen selbst die Bewertung als »problematische Schule« und reproduzieren damit die Vorstellung, es gäbe »zu viele« Migrationsandere an ihrer Schule. Insofern lassen sich

Praktiken der Segregation kaum von der Seite der Institution her beforschen. Wenn aber die Erfahrungen der Eltern untersucht werden sollen, dann stellt sich zweitens das Problem, anhand welcher Kriterien über Segregation in der Schule geforscht werden kann, wenn schulstatistische Kriterien diese nicht angemessen abbilden. Eine Möglichkeit wäre, von anderen Kriterien auf ein Vorliegen von Segregation zu schließen. Dies würde bedeuten, als Forschende selbst verändernde Zuschreibungen vorzunehmen, um z.B. anhand der Häufung von als nichtdeutsch definierten Nachnamen in einer Klasse auf einen Ausschluss aufgrund einer Nichtzugehörigkeit zu schließen. Diese gewaltvolle Form der Reproduktion rassistischer Stereotype sollte unbedingt vermieden werden. Darum wurde ein Zugang gewählt, der Ansätzen der kritischen Migrations- und Rassismus- sowie Intersektionalitätsforschung folgt. Manuela Bojadžijev hat in ihrer Forschung immer wieder darauf hingewiesen, dass Rassismus ein umkämpftes gesellschaftliches Verhältnis ist, da gegen die rassistischen Ausschlüsse beständig durch verschiedenste Aktivitäten (von offenem Protest bis zu irregulären Praktiken oder dem Sich-Entziehen) aufbegehrt wird. Insofern sind es nicht zuletzt die Kämpfe gegen den Rassismus, die ihn maßgeblich formen. Damit stehen nicht die durch den Rassismus objektivierten Subjekte im Vordergrund der Analyse, sondern die Aktivitäten, die gegen diese Objektivierung gerichtet sind (vgl. Bojadžijev 2008). Diesen Gedanken nimmt Isabel Lorey in ihrer Kritik am Konzept der Intersektionalität auf. Sie argumentiert, dass dieses zu einem reinen Ordnungssystem zu werden droht, wenn es nur dazu genutzt wird, verschiedene Kategorien in ihrem Verhältnis zueinander korrekt abzubilden. Was dabei zu kurz komme, sei die Möglichkeit, sich kategorialen Ordnungen zu entziehen.

»Statt von Kämpfen und Auseinandersetzungen auszugehen, statt die Kämpfe der Ausgegrenzten als Ermächtigung wahrzunehmen, als Verweigerung, sich einfach und umstandslos in die ausschließende Ordnung zu integrieren, konzentrieren sich intersektionale Ansätze immer wieder auf die Frage, welche Kategorien in welchen Kontexten als jeweils grundlegende betrachtet werden sollen.« (Lorey 2014: 111)

Diese Überlegungen haben wir für unser Problem dahingehend interpretiert, dass wir Interviewpartner*innen eben nicht nach »Kategorien« akquiriert haben, sondern nach ihrer Beteiligung an »Kämpfen«. So können wir rekonstruieren, woran Segregation festgemacht wird und welche Selbst- und Fremdzuschreibungen dabei vorgenommen werden. Für unseren Feldzugang haben wir dann unser Forschungsvorhaben bei befreundeten Anwält*innen,

Schulsozialarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen breit gestreut. Damit gewannen wir Interviewpartner*innen, die selbst formulierten, Segregation erfahren zu haben, und dies z.T. auch schon mit anderen Eltern der Schule diskutiert hatten. 2015/16 wurden für die folgende Untersuchung 13 leitfadengestützte Interviews mit Eltern von zwei verschiedenen Schulen inhalts- und sequenzanalytisch ausgewertet.⁴ Die Rosenschule in Kreuzberg wurde von den Interviewpartner*innen als segregiert beschrieben (fünf Interviews). Die Narzissenschule⁵ im Stadtteil Mitte wurde in das Sample aufgenommen, weil die Eltern der Schüler*innen in der Hasenklasse diese als segregierte Klasse in der Schulöffentlichkeit kritisierten (acht Interviews).

4. Ergebnisse

4.1 »Türkisch-arabisch«, »keine Juristen«: Segregation und Homogenisierung?

Ausschlaggebendes Kriterium, die eigene Schule oder Klasse als segregiert wahrzunehmen (zumeist wird von »Ausländerklassen« oder »Ausländerschulen« gesprochen), ist die Abwesenheit »deutscher« Kinder. Wer als »deutsch« gilt, wird von den befragten Eltern am Aussehen oder am Namen festgemacht. Die Trennung verläuft in den Interviews zwischen »deutsch« und entweder »türkisch-arabisch« oder »Ausländer«. Dabei fällt auf, dass Begrifflichkeiten wie »ndH« oder »Migrationshintergrund« gar nicht verwendet werden. Vielmehr bezeichnen sich die Interviewten selbst als »Ausländer«, nennen eine spezifische Nationalität (Japaner, Türken etc.) oder beschreiben sich als »türkisch-arabisch«. Der Begriff »Ausländer« wird dabei entsprechend den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen benutzt – »es heißt ja auch Ausländerbehörde, und nicht Migrationsbehörde«, wie Frau D bei einem Kaffee nach dem Interview bemerkt. Dabei beschreiben auch die Eltern sich als Ausländer

4 Die Interviews wurden mithilfe der Software Maxqda zunächst deduktiv, im weiteren Verlauf induktiv codiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016). 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).

5 Die Interviews mit Eltern der Narzissenschule führte Eliana Campos im Rahmen ihrer Masterarbeit. Sie stellte sie uns für unser Forschungsprojekt zur Verfügung. Dafür danken wir ihr herzlich.

oder türkisch-arabisch, die schon selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Es würde jedoch zu kurz greifen, einfach nur darauf zu verweisen, dass Zuschreibungen hier von den Betroffenen selbst reproduziert werden. Denn die Eltern artikulieren über diese Fremdzuschreibungen Erfahrungen der Homogenisierung durch die Schule und ihre Lehrkräfte: Die Eltern an der Rosenschule machen die Zuschreibung »türkisch-arabisch« daran fest, dass sie und ihre Kinder von den Lehrkräften und der Schulleitung als homogene Gruppe wahrgenommen werden. Sie problematisieren dies unter drei Aspekten:

Erstens nehmen die Lehrkräfte ihre Schüler*innenschaft als homogen wahr, übersehen darum Konflikte und greifen bei diesen und selbst bei Mobbing nicht ein. So zeigt sich in der Rekonstruktion des Interviews mit Frau C, dass sich Segregation in der Beschulung für sie darin äußert, dass sie sich und ihren Sohn durch die anderen Schüler*innen unter Druck gesetzt fühlt, kollektiven Identitätsanforderungen zu genügen. 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 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 gehören, als bedroht erscheint. 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 zwischen den Schüler*innen kulturalisieren und als gegeben hinnehmen, sie daher weder erkennen noch moderieren und nicht gegen Mobbing einschreiten.

Zweitens werden auch individuell geäußerte Wünsche oder Bedürfnisse der Kinder von den Lehrkräften direkt auf Grundlage homogenisierender Wahrnehmungen zurückgewiesen. Als Begründung wird dann angeführt, dass diese nicht individuell, sondern kulturell bedingt seien und deshalb nicht personenbezogen verhandelbar, sondern als kollektive Forderungen zurückzuweisen sind. Frau A thematisiert diese Erfahrung in einer langen narrativen Passage: Ihr Sohn, der beim Schwimmunterricht nicht nackt duschen möchte, wird von seinen Lehrern dazu gezwungen. Der Sohn weigert sich daraufhin, weiter am Schwimmunterricht teilzunehmen. Sie sucht das Gespräch mit der Schulleiterin und schlägt vor, dass der Sohn sich 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 Prozent 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, Z. 327-332)

Frau As Anliegen, dass ihrem Sohn ein individuelles Bedürfnis gewährt wird, wird in ihrer Wahrnehmung zurückgewiesen, weil die Schulleiterin in ihr keine konkrete Person, sondern nur eine Vertreterin von als »türkisch-muslimisch« homogenisierten Familien sieht.

Drittens sehen sich die Eltern durch Lehrkräfte abgewertet, die ihnen einen unangemessenen Erziehungsstil aufgrund kulturalistischer Annahmen unterstellen. Genannt werden die Unterstellungen, die Eltern würden die Kinder im Ramadan zwingen zu fasten und die Berufstätigkeit der Mütter führe zu Vernachlässigung. Zudem werde häufig jede Form von nichtkonformen Äußerungen auf patriarchale Verhaltensweisen zurückgeführt.

Hier spiegelt sich in Ressentiments, die sich dem antimuslimischen Rassismus zuordnen lassen, quasi ein Othring par excellence (vgl. Attia 2007; Kollender 2020). Ihre Wirkung entfalten sie über ein pädagogisches Handeln, das sich an dieser angenommenen Homogenität orientiert. »Türkisch-arabisch« verweist hier nicht nur darauf, dass die Schule von vielen Kindern mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund besucht wird. Hier wird vielmehr ein spezifischer Migrationsdiskurs aufgerufen, der die geografisch, historisch und kulturell sehr unterschiedlichen Regionen »Türkei« und »arabischer Raum« miteinander zu »türkisch-arabisch« verschmilzt und eine Herkunft von dort als »schlecht« markiert.

Im Falle der Hasenklasse an der Narzissenschule stellt sich das anders dar. Hier erfahren die Eltern und ihre Kinder keine homogenisierenden kulturalisierenden Zuschreibungen seitens der Schule. Allerdings wird deutlich wahrgenommen, dass sich die Zusammensetzung der Klasse entlang der Migrationserfahrung von jener der anderen Klassen in der Schule unterscheidet, und dahinter sogar eine pädagogische Programmatik vermutet: »Dass eine Idee dahintersteckt, ausländische Kinder zu fördern, indem man sie zusammen tut und denkt, dass das die Identität vielleicht fördert« (Frau K, Narzissenschule, Z. 142-144).

Für diese Eltern macht sich die Segregation auch daran fest, dass sie sich vor allem im Hinblick auf die soziale Lage als benachteiligt betrachten: Die

Eltern der Kinder in der segregierten Klasse sprechen weniger gut Deutsch, kennen das Schulsystem nicht gut genug, um sich zu wehren, und können auch sonst ihre Interessen gegenüber der Schule weniger schlagkräftig artikulieren als die Eltern der Kinder in der Parallelklasse, wie im Weiteren zu zeigen sein wird.

4.2 Segregation als Diskriminierungserfahrung

Alle Interviewten thematisierten die Erfahrung der Segregation als rassistische Ausgrenzung durch von ihnen als deutsch markierte Eltern.

»I: 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.

I: Das sagen die dann so?

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

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

Frau B: Na, türkisch-arabisch, was Arabisches.«

(Frau B, Rosengrundschule, Z. 490-502)

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. Die Wahrnehmung, dass die Segregation der Schule auf Ablehnung und Vermeidung der »deutschen« Eltern basiert, 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«, von der sie annimmt, dass andere sie ihr zurechnen.

Diese Gleichsetzung nehmen offensichtlich auch Eltern aus dem Einzugsgebiet vor, die von Frau B ebenfalls als »türkisch-arabisch« klassifiziert werden und die Schule meiden. Das zeigt sich auch in den Interviews mit den Eltern der Narzissenschule in Berlin: Zwei Mütter mit Migrationshintergrund erklären, ihre Kinder auf der Narzissenschule 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.

»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 Hasenklasse Z. 54-59).⁶

Hier zeigt sich die Komplexität des Verhältnisses von rassistischen Zuschreibungen 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 einige (...) aufgeteilt wurden« (Frau H, Narzissenschule Hasenklasse, Z. 38/39).

Aber nicht nur der Beitrag anderer Eltern zu Segregation wird als diskriminierend empfunden, sondern auch die Schule selbst, so die Annahme, trägt zu Segregation bei. An der Rosenschule kursieren verschiedene Gerüchte: Angenommen wird, dass deutsche Eltern abgelehnt würden, wenn sie ihr Kind anmelden wollen (Frau A), oder aber dass es (im Gegenteil) »Elternabende für Deutsche« gegeben habe, um die Zahl der »türkisch-arabischen« Schüler*innen klein zu halten (Frau D). Außerdem wird über die benachbarte Schule der Verdacht geäußert, einen so hohen Anteil an »deutschen Kindern« zu haben, weil sie nicht alle »ausländischen« Kinder aus dem Einzugsgebiet annehmen. Offensichtlich vermuten die Eltern in Verfahrensweisen der Schulleitung aktive Segregationsbestrebungen, die trotz der sehr un-

6 Drei Auslassungspunkte in Klammern markieren Sprechpausen (vgl. einfaches Transkriptionssystem nach Dresing/Pehl 2011).

terschiedlichen Zielrichtungen jeweils als Ausdruck einer diskriminierenden Haltung gegenüber einer mehrheitlich »ausländischen«, nämlich »türkisch-arabischen« Schüler*innenschaft interpretiert werden.

Für die Eltern in der Hasenklasse 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. Hier wurde die segregierte Klasse untergebracht. Einige der Eltern äußern die Vermutung, die Schule habe angenommen, dass diese Eltern sich nicht beschweren würden. So erklärt Frau F die Zusammensetzung der Klasse aus dem Bestreben der Schulleitung, sich Ärger wegen des baulich problematischen Klassenzimmers zu ersparen:

»Weil es ganz klar ist, wären jetzt die ganzen deutschen Juristen hier gelandet, dann hätte es einen Riesenskandal 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 da hin, weil da werden wir kein (...) brauchen wir keine Angst haben, dass wenn Rechtstreit (...) so!«
(Frau F, Narzissenschule Hasenklasse, Z. 90-94)

Segregation machen die Eltern also an dem Zusammenwirken zweier Phänomene fest: zum einen an der sich in ihren Augen unterscheidenden Zusammensetzung der Klasse ihrer Kinder; zum anderen aber auch an der schlechten Ausstattung, die sie wiederum mit der Zusammensetzung der Klasse in Verbindung bringen. Hier wird die Separierung nicht als rassistische Abwertung einer spezifischen Gruppe thematisiert, wie es in der Begriffsbildung »türkisch-arabisch« 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 aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit und ihrer Migrationserfahrung vermutlich nicht dagegen wehren werden.

In eine ähnliche Richtung geht die Vermutung, dass die ungleiche Klassenzusammensetzung auf den organisatorischen Versuch zurückzuführen ist, die Kinder, die keine Deutsch-Muttersprachler*innen sind, in einer Klasse zusammenzufassen. Kritisiert wird daran, dass trotzdem keine Schritte unternommen würden, um diese Kinder entsprechend zu fördern, sondern die Klasse zum »Abschiebegreis« werde.

»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, Hasenklasse Narzissenschule, Z. 131-139)

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 Niedrigere Leistungserwartungen durch Segregation

Neben der Interpretation, dass die Segregation ein diskriminierender Akt ist, indem die Schule der eigenen Kinder gemieden wird oder die Schulleitungen ihnen schlechtere Lernbedingungen zur Verfügung stellen, sehen die befragten Eltern auch einen Zusammenhang zwischen der Segregation und dem Leistungsniveau. Das im Berlin-Vergleich geringe Leistungsniveau an der Rosenschule⁷ wird von allen der befragten Eltern thematisiert und auch die Eltern der Hasenklasse in der Narzissenschule kritisieren, dass ihre Kinder weniger lernen als die Kinder der anderen Klassen. In der Hasenklasse vermuten die Eltern – neben der oben genannten mangelnden Deutschförderung –, dass die Eltern der anderen Klassen mehr Druck auf die Lehrkräfte ausüben, viele Hausaufgaben aufzugeben und Hausaufgabenhilfe im Hort zu organisieren.

»Es gibt viele Eltern, gerade so leistungsorientierte Eltern, die, glaube ich, ihre Kinder [in den anderen Klassen – Anm. d. Verf.] sehr gut aufgehoben

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

finden. Die haben auch gleich von der ersten Klasse an mehr Hausaufgaben gefordert und das Leistungsniveau immer angeprangert, also da sind wir hier schon ein bisschen entspannter.« (Frau M, Hasenklasse Narzissenschule, Z. 53-56)

Die Schule bietet hier nicht selbstverständlich allen Schüler*innen die gleichen Möglichkeiten, sondern das Engagement der Eltern wird als entscheidend für den Lernerfolg der Kinder wahrgenommen. Eltern, die hierfür keine Kapazitäten haben, erfahren dies als Diskriminierung ihrer Kinder: »Und ich bin auch nicht so, manche Eltern können nachhelfen und so. Also man hat auch andere Sachen und das ist Aufgabe von Schule und Hort vor allem, dass sie die Hausaufgaben machen.« (Frau N, Hasenklasse Narzissenschule, Z. 263-265)

An der Rosenschule hingegen herrscht die Deutung, dass die Lehrkräfte eine zu niedrige Leistungserwartung gegenüber den Kindern hätten und diese darum viel weniger lernen. Das wäre anders, so vermuten die Eltern, wenn auch »deutsche« Kinder in der Klasse wären. Frau A bringt 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 ein großes Haus, da sind viele deutsche Familien. Wieso gehen die Kinder woanders hin anstatt da ins Einzugsgebiet?« (Frau A, Rosenschule, Z. 242-249)

In dieser Passage verbindet Frau A übergangslos ihren Eindruck einer mangelnden Förderung ihres Sohnes mit dem Fehlen »deutscher« Kinder in der Schule. 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 umso vehementer in der Sanktionierung von – aus der Perspektive von Frau C 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.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Mit den hier dargestellten Ergebnissen lässt sich die zu Beginn aufgeworfene Frage beantworten, woran Segregation festzumachen ist, wenn nicht schulstatistische Kriterien oder kategoriale Zuschreibungen vorab vorgenommen werden. Offensichtlich wird, dass nicht die bloße Anwesenheit einer großen Zahl von Schüler*innen mit Migrationserfahrung oder Mehrsprachigkeit für die Eltern entscheidend ist, sondern diese in Verbindung mit einer Abwertung und/oder Schlechterstellung im Schulalltag relevant wird. Diese Schlechterstellung wird auf sehr verschiedenen Ebenen empfunden: eine unzureichende materielle oder räumliche Ausstattung, kulturalisierende Zuschreibungen, niedrige Leistungserwartungen, wenig Förderung durch Lehrkräfte oder Ignoranz gegenüber individuellen Bedürfnissen. Erst in der Verbindung mit dieser Benachteiligung wird eine Unterscheidung zwischen »deutschen« und migrationsanderen Schüler*innen relevant. Die Abwesenheit von »deutschen« Kindern erhält eine diskriminierende Dimension und reziprok wird von der Anwesenheit »deutscher« Kinder erwartet, dass diese Benachteiligung nicht stattfinden würde. Entlang welcher Differenzlinien sich die Eltern dann als Migrationsandere positioniert sehen, variiert: Die Eltern an der Rosenschule sehen sich mit der kulturalisierenden Zuschreibung »türkisch-arabisch« homogenisiert und abgewertet. Diese Zuschreibung entfaltet ihre Wirkung in der Art und Weise, wie sich Lehrkräfte und Schulleitung den Eltern und den Schüler*innen zuwenden: wenig wertschätzend, eher strafend als unterstützend, kaum individuell. In der Hasenklasse an der Narzissenschule finden sich solche kulturalisierend-homogenisierenden Zuschreibungen nicht. Die Eltern vermuten eher, dass ihr »Migrationshintergrund« von Seiten der Schule als Zeichen interpretiert wird, dass sie weniger Anforderungen an die Schule stellen werden. In den Augen der Eltern bedeutet »Ausländer«-Sein, dass die Schule damit rechnet, dass weniger Akademiker*innen unter den Eltern sind, dass die Eltern geringere Deutschkenntnisse haben und schlechter informiert sind über

das Bildungssystem. Diskriminierende Segregation bedeutet dann, dass die Schule bei der Ressourcenverteilung diese ›Mängel‹ ausnutzt.

Abschließend soll die hier vorgestellte Untersuchung daraufhin befragt werden, inwiefern es in ihr gelungen ist, Othring durch die Forschung selbst zu vermeiden. Das lässt sich einerseits klar mit ja beantworten, indem in der Untersuchung nicht der kategorialen Zuordnung der Schulen gefolgt wurde, sondern vielmehr rekonstruiert wurde, welche Zuordnungen für die Eltern durch welche konkreten Praktiken im Kontext von Schule und Segregation relevant werden. Indem nicht vorab eine Prozentzahl festgelegt wurde, anhand derer von Segregation ausgegangen wurde, sondern vielmehr den Interpretationen der Eltern gefolgt wurde, gelang es, verändernde Kategorisierungen im Diskurs um Schule und Segregation zu kritisieren und gleichzeitig ihre diskriminierende Wirksamkeit festzustellen. Allerdings ist hier der Nachteil, dass auch nur dort geforscht werden kann, wo offen gegen Segregation protestiert wird. Viele Kämpfe der Migration bestehen aber nicht in offensiven Protesten und kollektivem Widerstand, sondern in stiller Verweigerung, Abtauchen, Uneinverstandensein (vgl. Ataç et al. 2018). Eltern, die ihre Kinder ohne weiteren Protest an anderen Schulen anmelden oder ihr Uneinverstandensein nicht artikulieren, können so nicht erfasst werden. Ein weiteres Problem ist die mit dieser Herangehensweise verbundene Beschränkung der Forschung auf die Perspektive der Eltern. Wichtig wäre eine Bereitschaft der Institutionen, sich kritisch beforschen zu lassen und damit Verantwortung für mögliche Diskriminierungen zu übernehmen. Eine Erforschung der Praktiken, die zu Segregation führen, könnte unmittelbarer Reformpotenzial identifizieren als eine Forschung, die den Umweg über die subjektive Interpretation der Diskriminierten nehmen muss. Hier wird der Bedarf an weiterer Forschung unter der Perspektive des institutionellen Rassismus mehr als deutlich.

Literatur

- Ataç, Ilker/Kron, Stefanie/Schillinger, Sarah/Schwartz, Helge/Stierl, Maurice (2015): Kämpfe der Migration als Un-/Sichtbare Politiken. Einleitung zur zweiten Ausgabe, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 1 (2), 1-18.
- Attia, Iman (2007): *Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Münster: Unrast.

- Bojadžijev, Manuela (2008): Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Die Welt vom 11.01.2014.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fanon, Frantz (1980): Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Fincke, Gunilla/Lange, Simon (2012): Segregation an Grundschulen: Der Einfluss elterlicher Schulwahl. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- Hall, Stuart (1990): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Haschemi Yekani, Maryam/Ilius, Carsten/Karakayalı, Juliane (2020): Mit Recht gegen Segregation, in: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 188-199.
- Häußermann, Hartmut (2001): Marginalisierung als Folge sozialräumlichen Wandels in der Großstadt, in: Frank Gesemann (Hg.): Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, 63-85.
- Karakayalı, Juliane (2020): Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule. Zur Einleitung, in: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 7-22.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit (2015): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Thomas Geier/Kathrin Zaborowski (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen

- gen. Zu aktuellen Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 81-96.
- Karakayalı, Juliane; zur Nieden, Birgit (2020): Verhandlungen um Zugehörigkeit im Klassen-Raum. Institutionelle Segregation in der Schule und Zugehörigkeitserfahrungen, in: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 162-178.
- Kemper, Thomas/Supik, Linda (2020): Klassifikationen von Migration und Sprache. Eine Analyse von Datensätzen und Publikationen der Bildungsforschung und amtlicher Statistik, in: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, 46-67.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Krüger, Jens-Oliver (2014): Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs um die Grundschulwahl, in: Zeitschrift für Pädagogik 3, 390-409.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lorey, Isabel (2014): Von den Kämpfen aus. Eine Problematisierung grundlegender Kategorien, in: Sabine Hess/Nikola Langreiter/Elisabeth Timm (Hg.): Intersektionalität revisited. Bielefeld: transcript, 101-119.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis »Seiteneinsteiger«, in: Karin Bräu/Christine Schlickum (Hg.): Soziale Konstruktion im Kontext von Schule und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich, 109-121.
- Morris-Lange, Simon/Wendt, Heike/Wohlfahrt, Charlotte (2013): Segregation an Deutschen Schulen. Berlin: Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Noreisch, Kathleen (2007): Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin, in: Urban Studies 44 (1), 1308-1328.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Forschung, in:

- Klaus Krammer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 58-156.
- 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/Diehm, Isabel (1999): Erziehung und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reuter, Julia (2011): Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1979): Orientalism. New York: Vintage Books.
- Stanat, Petra (2010): Der Einfluß des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts, in: Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner (Hg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, in: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 55, 147-165.
- Stosić, Patricia (2015): Horizontale Segregation im Deutschen Schulsystem, in: Laura Fölker/Thorsten Hertel/Niccolle Pfaff (Hg.): Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 27-48.
- Sundsbo, Astrid (2015): Warum benachteiligt schulische Segregation die »Bildungsfernen«?, in: Laura Fölker/Thorsten Hertel/Niccolle Pfaff (Hg.): Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, 49-66.
- Tagesspiegel vom 17.08.2012.
- Vasilyeva, Larisa (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, Loïc (2006): Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays. Basel: Birkhäuser.
- Yildiz, Erol (2016): Postmigrantische Perspektiven, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 71-84.
- Yurdakul, Gökce (2010): Governance Feminism und Rassismus: Wie führen Vertreterinnen von Immigranten die antimuslimische Diskussion in Westeuropa und Nordamerika befördern, in: Gökce Yurdakul/Michal Bo-

demann: Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten. Münster: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 111-127.

