



Leseprobe aus Karakayalı, Unterscheiden und Trennen, ISBN 978-3-7799-3995-5

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3995-5)

[isbn=978-3-7799-3995-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3995-5)

Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung

Juliane Karakayali¹

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

Rosa Parks²

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Die Konstitution der „Anderen“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Bildungschancen und Segregation

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