The background image shows an outdoor courtyard area with several concrete pillars. Each pillar is decorated with a colorful mural. On the left, a boy in a grey shirt and red shorts stands on a blue platform, holding a pencil. In the center, a girl with black hair in pigtails sits on a small house. To the right, a girl in a white shirt and orange pants hangs from a vertical pole. Other murals include a large orange frog and a girl in a blue dress. The scene is set in a paved courtyard with a building in the background.

Schule in migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen

Impulse aus der Forschung

Vertretungsprof.in Dr. Ellen Kollender
RPTU Kaiserslautern–Landau

Fachtag: Migrationsbedingte Diversität in Schulen
MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen
21. November 2023

Wie sprechen im Kontext multipler Krisen, Konflikte, Kriege...?

Wie sprechen? [...] Wie in der Gegenwart bleiben?
Wie diese mit anderen teilen? Wie diese mit anderen
teilen, die anders verletzt sind und in anderen
Narrativen und Erfahrungen zu Hause sind?
Wie diese mit anderen anders teilen, so dass Ansätze
der Minderung von Grausamkeit gestärkt werden –
überall, für alle?

(Paul Mecheril, November 2023)

Wie sprechen im Kontext multipler Krisen, Konflikte, Kriege...?

Welches
Thema/Ungleichheitsverhältnis
beschäftigt Sie aktuell (beruflich
oder privat) besonders?

Intersektionen von Ungleichheitsverhältnissen in der Schule

A black and white portrait of Kimberlé Crenshaw, a Black woman with long dreadlocks, smiling. She is wearing a dark purple top. The portrait is positioned on the left side of the slide, partially overlapping the speech bubble.

„Die Diskriminierung als ‚Schwarze Frau‘ ist mehr als die
Summe rassistischer und sexistischer Diskriminierung.“

(Kimberlé Crenshaw 1989)

Intersektionalität



„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehrere Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer „Kreuzung“ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“

(Crenshaw 1989)

Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

- Die Begriffe „Rassismus“ und „Klassismus“ werden **in der Diskussion über Bildungsungleichheiten** im deutschen Schulsystem **oft gemieden**.
- Stattdessen: Verortung von **Schüler:innen mit „Migrationshintergrund“** und/oder aus **„sozial schwachen Familien“** in **„besonderen Risikolagen“** (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022)
 - Familien wird allgemein eine **„Bildungsferne“** zugeschrieben, diese **als zentrale Ursache für Bildungsungleichheiten** verhandelt.
 - Die Rolle von **klassistischen und rassistischen Zuschreibungen** und ihre potentiell **diskriminierenden Effekte** bleiben in der **Ursachen-Diskussion meist ausgeklammert**.



Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

- Studien zeigen, „dass **soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata** [...] im organisationalen Handeln **in Schulen** aufgegriffen und **entscheidungswirksam** werden“ (Gomolla/Radtke 2009) → s.a. aktuelle Studien zum **Zusammenhang von schulischem „Racial Bias“ und Leistungsbewertungen** (u.a. Bourdeau 2020; Lorenz et al. 2016)
- Iglu-Studie 2016: bei gleicher Lesekompetenz und gleichen kognitiven Fähigkeiten erhalten **Kinder aus ökonomisch privilegierten Elternhäusern 3,4-mal so oft eine Gymnasialempfehlung** (Hußmann 2017)
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Rund 30 Prozent der befragten Personen gaben an, dass sie **Diskriminierung sowohl anhand ihrer sozioökonomischen Lage erfahren, als auch aus rassistischen Gründen.**



Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

- **Qualitative Interviews** mit Eltern, Migrantenorganisationen und **Lehrkräften an weiterführenden Schulen in Berlin**
- **Analyse** der Bilder über „Eltern mit Migrationshintergrund/muslimischem Hintergrund“ im Schulsystem und hiermit verbundener **intersektionaler Zuschreibungsprozesse** (vgl. Kollender 2020, 2023)

Ellen Kollender

ELTERN – SCHULE – MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit



[transcript] Pädagogik

Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

„Und das nenn' ich Nehmermentalität, wo sie wissen: ‚Mensch, okay, wenn ich nichts mache, der Staat ist schon für mich da‘.“ (Lehrer A)

„Das Problem ist dieses sich Einrichten in ‚Wir brauchen keinen Job. Wir kommen gut klar mit Kindergeld, mit all den sozialen Unterstützungen.‘ Und was die Frauen angeht: Wer lernt wirklich deutsch? Wer besucht wirklich diese Kurse? Wer macht das? [...] Stattdessen: Party – also nicht wie wir sie feiern –, da ist immer viel Besuch bis spät in die Nacht. Das Leben hat einen anderen Rhythmus.“ (Lehrerin A)

Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

„[W]o tut's am meisten weh? Beim Geld. [...] Und durch bestimmte ‚Wenn-Dann‘ oder ‚das kriegst du nur, wenn du das machst‘ [...] – genauso wie beim Jobcenter: Wenn du dich nicht bewirbst und da keine Vorlagen hast, da wirst du auch gekürzt. Fördern und Fordern – ist das etwas, wollen wir diesen Weg eingehen? Ja!“ (Lehrerin B)

...Ausdruck einer „zunehmend an ökonomischen Erfolgsprinzipien orientierte gesellschaftliche Kultur“, die beständig „sozialmoralische Anklagen“ produziert (Wellgraf 2013)

Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem

„Ich habe manchmal den Eindruck, die Deutschen bemühen sich unglaublich (!!)) um die Migranten. Und dann gibt's hier ein Hilfsangebot und hier und da machen wir auch noch BuT [Bildungs- und Teilhabepaket] und so weiter.“ (Schulleiter A)

Gefahr einer eindimensionalen Thematisierung von Bildungsungerechtigkeiten bzw. von Versuchen, Diskriminierungserfahrungen ‚in eine Rangfolge‘ zu bringen.

Zentrale Bedeutung einer intersektionalen Perspektive, um pädagogische Professionelle auf komplexe gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu sensibilisieren, die in die Schule hineinragen.

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

BEISPIEL I: Schulleiterin, Gesamtschule, Sachsen-Anhalt

„[...] besonders tragisch finde ich wirklich immer dieses Alter 15, 16. Weil wenn man selber so Kinder hat. Meine Tochter war damals in dem Alter, wo ich denke mal, die haben wirklich Wünsche, die haben Träume, die fliehen aus ihrem Land ja? Und dann sind die hier in Deutschland, werden einsortiert in den Hauptschulbildungsgang, nur weil sie die deutsche Sprache nicht sprechen. Das ist so eine Tragödie, das ist doch eine Frechheit!“

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

„Wir haben auch schon viel – Schweinereien gemacht, wir ham auch viel gemauschelt, manchmal, wo wir sagen ja, dann ist es halt noch die Vier. Dann ist es eben nicht die Fünf. Was soll's. Aber die kriegen dann diesen Abschluss, ja? Tut uns doch jetzt auch nicht weh und die gehen ja dann auch ihren Weg. Ja? Die kriegen ja dann irgendwann das doch hin.“

- Die diskriminierungskritische Intervention, in Form eines Navigierens an den 'Rändern' des institutionell Geregelt, geht mit gesteigerten Legitimationsanforderungen an Pädagog:innen einher.
- Handlungsspielräume, die sich im Kontext der Schulautonomie auftun, *können* für ein diskriminierungskritisches Handeln genutzt werden, *müssen* dies aber nicht.

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

BEISPIEL II: Deutsch-türkische Mutter, Berlin

Lehrer: „Ihr Kind ist plötzlich so schlecht in Mathe.
Was ist denn da bei Ihnen zu Hause los?“

„Sag' ich: ‚Was ich mit meiner Tochter mache? Wenn sie von der Schule kommt, schmeißt sie ihre Schulsachen irgendwo zur Seite und dann sitzt sie vor der Glotze, neben Papa. Und dann essen wir vor der Glotze‘. Ich sage: ‚Wir machen gar nichts, keine Ausflüge – um Gottes Willen.‘ Sag' ich: ‚Wozu eigentlich? Ich koche ja auch den ganzen Tag‘ ((ironisch)).“

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

„Sag’ ich: ‚Herr XY, [...] können wir doch irgendwie einen Mittelweg finden [...]: ‚Ich kann ja was als Elternteil dazu beitragen und Sie als Lehrer, ne?‘ – Und jetzt steht sie auf einer Drei plus. Hat also doch was gebracht.“

„Aber wenn ich an dem Tag nicht da gewesen wäre zum Beispiel [...], sie hätte bestimmt eine Fünf oder was weiß ich bekommen. Und dann hätte Herr XY gesagt: ‚Ja, ist ja kein Wunder, was sucht sie denn hier? Im Gymnasium hat sie doch nichts zu suchen, so eine Schülerin.‘ Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund.“

„Das kostet einen manchmal so viel Kraft...“

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

BEISPIEL III: Vertreter einer Berliner Migrantenorganisation

„Wir wollen zu einem Bewusstseinswandel bei Lehrkräften beitragen. Dass sie sich fragen: ‚Oh, ich glaube mit dem Weltbild, mit dem ich bisher durch die Welt gegangen bin, das stimmt auch nicht alles‘, [...] Weil diese vermeintliche Homogenität zerlegen wir auch immer wieder in unseren Workshops.“

„Fakt ist, das halt sozusagen staatliche Aufgaben nicht erkannt werden, wahrgenommen werden oder vielleicht auch einfach nur abgedrückt werden an Private [...]“.

Fehlende Verzahnung diskriminierungskritischer Interventionen mit Programmen der Schulentwicklung

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

„Falsch verstandene Resilienz kann dazu führen, dass man vielleicht das Umfeld dann nicht mehr so hinterfragt, sondern verstärkt Probleme bei sich selbst sucht. Das ist glaub‘ ich die Gefahr des Resilienz-Konzeptes, dass man sagt: ‚Ey, du kannst das schaffen – trotz der Umstände, die dagegen sind‘. Kann man auch fragen, ne: Warum sind da überhaupt diese Umstände?“

Diskriminierungskritische Interventionen konzentrieren sich vielfach auf betroffene Schüler:innen
→ Gefahr der Verantwortlichmachung der Schüler:innen für die Bearbeitung ihrer Diskriminierungserfahrungen, anstatt von Schulen einzufordern, dafür Sorge zu tragen, dass Schüler:innen keine Diskriminierung erfahren.

Ambivalenzen diskriminierungskritischer Intervention in Schule

Diskriminierungskritische Kompetenz beschreibt nicht einfach einen gelingenden Umgang mit Differenz, sondern ein **stetiges Handeln in gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen**. Für die gemeinsame Entwicklung einer diskriminierungssensiblen Schule **braucht es eine Kultur, in der alle hier Handelnden sich Unsicherheiten eingestehen** und gemeinsam lernen können, **Ambivalenzen auszuhalten** bzw. durch den **reflektierten Umgang** mit diesen, die eigene **diskriminierungssensible Handlungsfähigkeit zu erweitern**.

Welche Unsicherheiten im Umgang
mit (der Thematisierung von)
Diskriminierung/sozialen
Ungleichheitsverhältnissen erleben
und beschäftigen Sie?

Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen !?

- Um Schulen und Lehrkräfte im **Umgang mit mehrdimensionalen Ungleichheitsverhältnissen** zu **professionalisieren**, braucht es Unterstützung
→ zentral: **Kooperationen zwischen Schulen und migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen**
- Allerdings: **Mehr Kooperationen sind nicht immer gleich mehr!**
- Aktuelle Kooperationen basieren vor allem auf den Interessen und Zielvorstellungen von Behörden und Schulen; geprägt von **Statusdifferenzen** sowie **defizitorientierten Logiken** der Förderung ‚Migrationsanderer‘
(vgl. u.a. Kollender i.E., Großkopf 2020; Westphal 2018)
- Zentrale Frage: Wie können Kooperationen **diskriminierungskritische Schulentwicklungsarbeit stärken?**



Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen !?

Perspektiven aus dem
US-amerikanischen
Forschungsdiskurs:

	Traditionelle Partnerschaften	Gleichberechtigte Kooperationen
Ziele	Materielle Zuwendungen und konkrete Zielvorgaben innerhalb einer Kultur der Nichtanerkennung oder impliziten Schuldzuweisung	Systemischer Wandel innerhalb einer Kultur der gemeinsamen Verantwortung
Strategien	Im Inneren [der Institution Schule], technischer Wandel	Adaptive Veränderungen zum Aufbau von Kapazitäten, Netzwerken und Beziehungen innerhalb eines breiten Spektrums beteiligter Akteur:innen
Rolle von Eltern [und anderen schulischen Partner:innen]	Eltern als Kund:innen und Leistungsempfänger:innen (Pädagog:innen/Fachkräfte bestimmen die Agenda)	Marginalisierte Eltern als schulische Veränderungsakteur:innen, die die Agenda mitgestalten
Kontext	Unpolitischer Ansatz, der sich auf einzelne Schulen konzentriert	Politischer Prozess, der umfassende soziale Fragen berücksichtigt

vgl. Ishimaru 2017,
eigene Übersetzung

Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen !?

1. **Kooperationen auf systemische/institutionelle Veränderungsziele (diskriminierungskritische Schulentwicklung) fokussieren!**
2. Mehr Kapazitäten schaffen und Ressourcen ausbauen, um gleichberechtigte Kooperationen zwischen Schule und migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen zu stärken!
 - u.a. **Bereitstellung finanzieller Mittel, Abbau struktureller Beteiligungsbarrieren, stärkere Einbindung in Koordination und Steuerung von Kooperationen.**
 - **Grundlegend ist die Bereitschaft von Schule, Macht abzugeben.** Macht zwischen Akteur:innen teilen und kultivieren, um gemeinsam schulischen Wandel zu bewirken! (vgl. Ishimari 2017)



Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen !?

3. Sozial marginalisierte Eltern/Erziehungsberechtigte in der Rolle der „Veränderungsakteure“ in/von Schule empowern!
 - Soziales Kapital der Eltern anerkennen (z.B. „Aufstiegskapital“, „Widerstandskapital“... vgl. Yosso 2005)
 - wichtige Expert:innen, wenn es darum geht, Schule und Pädagog:innen für Erfahrungen der (intersektionale) Diskriminierung zu sensibilisieren.
4. Diskriminierungskritischen schulischen Wandel als politischen Prozess verstehen! Schulentwicklung findet im Kontext intersektionaler Ungleichheitsverhältnisse sowie gesellschaftlicher Verteilungs- und Anerkennungskämpfe statt. (vgl. Ishimari 2017)



Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen !?

„Bildungsreformen [...] können nicht allein unter technischen oder organisatorischen Gesichtspunkten betrachtet werden, sondern sollten als ein politisches Projekt verstanden werden. Diejenigen, die an der Spitze sozialer Machthierarchien stehen, erkennen oder geben nur selten zu, dass wir uns in mehrdimensionalen Ungleichheitsverhältnissen bewegen. Vielmehr rationalisieren sie diese Ungleichheiten als das Ergebnis natürlicher Kräfte, selbst wenn sie daran interessiert sind, das Leben einkommensschwacher rassifizierter Kinder und Familien zu verbessern. Menschen, die mit den direkten Folgen dieser Ungleichheiten konfrontiert sind, müssen eine zentrale Rolle in sozialen [und schulischen] Veränderungsprozessen spielen, weil sie diese Verhältnisse benennen und auf einen Wandel drängen können.“

(Warren 2014: 7, eigene Übersetzung)

THANK YOU!




Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland kompakt 2022, Bielefeld: wbv Publikation.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung, Herausgegeben von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Baden-Baden: Nomos.
- Bourdeau, E. (2020): Measuring Implicit Bias in Schools, <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/08/measuring-implicit-bias-schools>, letzter Aufruf: 18.07.2022.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In The University of Chicago Legal Forum 139 (S. 139–167).
- Gomolla, M./Radtke, F.–O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wie Schule Schulversager erzeugt, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Großkopf, S. (2020): Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik. Kindheit – Familie – Pädagogik Band 5. Baden-Baden: Ergon, S. 93–116.
- Hußmann, A. u. a. (2017): IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann.
- Ishimaru, A. M. (2017): From Family Engagement to Equitable Collaboration. In: Educational Policy 22, 2, S. 350–385.
- Kollender, E. (i.E.): Diskriminierungskritische Schulentwicklung durch Kooperationen mit migrationsgesellschaftlichen Akteur:innen? Konzeptionelle Überlegungen im Anschluss an Strategien des Community Organizing. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Literatur

- Kollender E. (2023): Intersektionen von Rassismus und Klassismus im Schulsystem. In: ufuq.de. URL: <https://www.ufuq.de/aktuelles/intersektionalitaet/>
- Kollender, E. (2020). Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Lorenz, G./Gentrup, S./Kristen, C./Stanat, P./Kogan, I. (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 68, Nr. 1, S. 89–111.
- Mecheril, P. (2023): Nahost: Wo vernichtet mein Urteil? In: migazin.de. URL: https://www.migazin.de/2023/11/16/nahost-wo-vernichtet-mein-urteil/?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=MiGLETTER
- Warren, Mark R. (2014): Transforming Public Education: The Need for an Educational Justice Movement. New England Journal of Public Policy 26, 1, Artikel 11.
- Wellgraf, S. (2013): „The Hidden Injuries of Class”. Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule, in: Giebeler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schule, Erika (Hg.): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 39–60.
- Westphal, M. (2018): Eltern als Bildungspartner. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger–Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 388–391.
- Yosso, T. J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In: Race Ethnicity and Education, Band 8, Nr. 1, S. 69–91.

The background image shows an outdoor courtyard area with several concrete pillars. Each pillar is decorated with a colorful mural. On the left, a boy in a grey shirt and red shorts stands on a blue platform, holding a pencil. In the center, a girl with black hair in pigtails sits on a small house. To her right, a girl in a white shirt and orange pants hangs from a vertical pole. Further right, a girl in a blue dress hangs from a pink pole. In the background, a large orange frog is painted on a pillar, and a person is visible sitting on a chair. The scene is set under a covered walkway with a brick-paved ground.

Schule in migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen

Impulse aus der Forschung

Vertretungsprof.in Dr. Ellen Kollender
RPTU Kaiserslautern–Landau

Fachtag: Migrationsbedingte Diversität in Schulen