

Zwischen Dekonstruktion und Reproduktion diskriminierender Schulkulturen: Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht

Ellen Kollender

Zusammenfassung

Im Kontext verstärkter Fluchtmigration(en) nach Deutschland, insbesondere im Zuge des Syrienkrieges, sind zahlreiche Initiativen für, von und mit ‚Geflüchtete(n)‘ entstanden, von denen aktuell viele mit Schulen kooperieren. Basierend auf qualitativen Interviews beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Perspektiven zivilgesellschaftlicher Initiativen auf schulische Diskriminierung von Schüler_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte sowie hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse. Identifiziert und analysiert werden verschiedene Spannungsfelder, in denen sich die Kooperation zwischen außerschulischen Bildungsinitiativen und Schulen bewegt, die sowohl behördliche Förderlogiken, machtvolle migrationsgesellschaftliche Diskurse als auch schulische Routinen im Umgang mit Diversität und Differenz tangieren. Über die Analyse werden Potentiale und Herausforderungen hinsichtlich der Bearbeitung von (rassistischer) Diskriminierung im Rahmen der Kooperationen deutlich ebenso wie die Bedeutung eines Verständnisses von diskriminierungssensibler Professionalität als Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Fluchtmigration, Kooperationen, Zivilgesellschaft, Diskriminierung

Between Deconstructing and Reproducing Discriminatory School Cultures: Collaborations of Schools and Civil Society Educational Initiatives in the Context of Forced Migration

Abstract

In the context of the increasing forced migration to Germany in the wake of the Syrian war, numerous initiatives for, by and with ‘refugees’ have emerged, many of which are currently collaborating with schools. Based on qualitative interviews, this article deals with perspectives of civil society initiatives on the discrimination of students with a so-called refugee/migration background and on related school development processes. The article identifies and analyses various fields of tension in which cooperation with schools takes place, which concern administrative funding logics, discourses about and school routines in dealing with diversity and difference in the (post-)migration society. Thereby, potentials and challenges for developing a sustainable response to (racist) discrimination in and through school collaborations become apparent, as does the importance of an understanding of pedagogical competence that is sensitive to discrimination as the ability to deal with contradictory pedagogical demands.

Keywords: School development, forced migration, cooperation, civil society, discrimination

1 Einleitung¹

Laut des 2013 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ gilt es zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen“ in der Schule „auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken“ und entsprechende „Handlungsansätze zu deren Überwindung“ zu entwickeln (KMK, 2013, S. 3). Mit Forderungen wie diesen hinsichtlich der Implementierung von Konzepten einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung wurde in den letzten Jahren (auch) von politischer Seite zunehmend auf eine umfassende Studienlage reagiert, die aufzeigt, dass und wie bestimmte schulische Routinen, curriculare Inhalte, Lehr- und Lernmaterialien sowie Normalitätsannahmen von Pädagog_innen eine Diskriminierung von Schüler_innen in der Schule entlang unterschiedlicher Differenzkategorien nahelegen (u.a. Akbaba et al., 2021; Kollender, 2020a; Schwendowius, 2019; Gomolla, 2005). Dies zeigt sich aktuell vor allem mit Blick auf die Situation von Kindern und Jugendlichen ‚mit Fluchtgeschichte‘² im deutschen Schulsystem. Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne statistisch zugewiesenen Fluchthintergrund besuchen sie z.B. seltener eine Realschule oder ein Gymnasium und werden überproportional häufig auf Schulen für sonderpädagogischen Förderbedarf überwiesen (de Paiva Lareiro, 2019). Auch über segregierende Beschulungsformen, wie sog. Willkommensklassen, sowie rassistische Praktiken im Schulalltag, u.a. im Bereich der Leistungsbeurteilung (u.a. Bonefeld & Dickhäuser, 2018), werden Kinder und Jugendliche ‚mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ an einer gleichberechtigten Teilhabe im Schulsystem gehindert (Kollender, 2020b; Emmerich & Gessat, 2018; Karakayali et al., 2017).

Kooperationen von Schulen mit externen Partner_innen, wie mit zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen, werden häufig als besonders zentral für eine diskriminierungssensible Schulentwicklung benannt (Foitzik et al., 2018; Terhart et al., 2017). Diese Kooperationen haben in den letzten Jahren u.a. in Folge des verstärkten zivilgesellschaftlichen Engagements im Kontext aktueller Fluchtmigration(en) nach Deutschland zugenommen. Vor diesem Hintergrund sind zahlreiche Initiativen und Vereine entstanden, deren Engagement sich auf die Bildungssituation von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ bezieht und von denen aktuell nicht wenige mit Bildungsinstitutionen wie Schulen kooperieren (Kleist, 2017).³

Dieser Beitrag fragt nach den Perspektiven zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen⁴ auf schulische Diskriminierung von Schüler_innen ‚mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ und hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse. Basierend auf qualitativen leitfadengestützten Interviews mit Vertreter_innen von Initiativen in Berlin, die vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen der letzten Jahre entstanden sind, identifiziert und analysiert der Beitrag verschiedene Spannungsfelder, in denen sich die Kooperation mit Schulen und die darin stattfindende Thematisierung von Flucht und Diskriminierung⁵ bewegt. Hierfür gehe ich zunächst auf den Forschungsstand zum schulischen Engagement zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen im Kontext von Flucht ein und lege einige zentrale theoretische Perspektiven im Hinblick auf Kooperationen im Kontext diskriminierungssensibler Schulentwicklung ebenso wie das dieser Analyse zugrunde liegende Forschungsdesign näher dar.

2 Kooperationen zwischen Schulen und zivilgesellschaftlichen Initiativen im Kontext aktueller Fluchtmigration(en)

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit zivilgesellschaftlichen Initiativen, die im sog. Sommer des Willkommens entstanden sind, konzentrierte sich bisher hauptsächlich auf die empirisch-quantitative Erhebung und Analyse der Motivationen, Ausrichtungen und Organisationsformen dieser Initiativen. Aus diesen Untersuchungen geht u.a. hervor, dass der Bildungsbereich eines der wichtigsten Betätigungsfelder des zivilgesellschaftlichen Engagements darstellt (Steiner et al., 2020). Dieses findet sowohl außerhalb staatlicher Bildungseinrichtungen statt – wie in ‚Geflüchteten‘-Unterkünften, Vereinen und Einrichtungen kommunaler Träger – als auch in den Bildungsinstitutionen selbst, wie in Kindertagesstätten (Baisch et al., 2016, S. 53-55), Berufsschulen und allgemeinbildenden Schulen (Karakayali et al., 2017, S. 6). Innerhalb der Schule tragen die Initiativen zu einem breiten Spektrum an außerunterrichtlichen Angeboten bei, die von der gelegentlichen Hausaufgabenhilfe sowie Sprachförderangeboten bis hin zu langfristigen Bildungspartnerschaften reichen (Kleist, 2017, S. 29). Dabei geht die Initiative nicht nur von den außerschulischen Bildungsakteur_innen aus, auch die Schulen suchen vielfach aktiv nach Partner_innen und Kooperationen, um schulisch-pädagogischen Bedarfen im Kontext gegenwärtiger Fluchtmigration(en) zu begegnen (Steiner et al., 2020).

Die zitierten Studien weisen durchweg auf den positiven Nutzen der Kooperationen hin. Argumentiert wird, dass über das außerunterrichtliche Bildungsangebot der Initiativen nicht nur Sprachbarrieren und Lernprobleme reduziert und somit Bildungsungleichheiten abgebaut, sondern auch die ‚soziale Integration‘ von neu migrierten Schüler_innen gefördert werde (Steiner et al., 2020; Kleist, 2017). So führen z.B. Steiner und Kolleg_innen (2020) im Anschluss an Bourdieu und Passeron aus, dass durch die außerunterrichtlichen Angebote „Kinder und Jugendliche in vielfältigen Aspekten ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung unterstützt“ (S. 32) sowie ihnen soziale Netzwerke und Kompetenzen vermittelt werden, die „sozialkapitalstiftend und damit sozialintegrierend“ (S. 33) wirken. Studien wie den hier genannten liegt ein Verständnis von der Rolle zivilgesellschaftlicher Initiativen zugrunde, nach der diese in erster Linie vermeintlich sprachliche und kulturelle Passungsprobleme zwischen ‚deutscher Schule‘ und ‚geflüchteten Schüler_innen‘ im Sinne der Integration letzterer bearbeiten. Die Studien fokussieren dabei die zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit auf die Aufgabe einer Bildungsunterstützung, die vorwiegend bei den Schüler_innen ansetzt. Inwiefern über das Engagement der Initiativen auch institutionelle Faktoren für schulische Bildungsbenachteiligung, wie eine monolinguale Schulkultur, oder rassistische Wissensbestände, z.B. in Form von Defizitperspektiven auf Schüler_innen mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte, adressiert werden, wurde demgegenüber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bisher kaum thematisiert.

Dass sich die Bearbeitung potentiell diskriminierender schulischer Normalitätsannahmen in der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit als voraussetzungsvoll und schwierig erweist, zeigen einerseits Analysen, die darauf aufmerksam machen, dass außerschulische Akteur_innen, gleichsam wie in Schule arbeitende Pädagog_innen, in gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsverhältnisse verstrickt sind. Problematisiert wird in diesem Zusammenhang u.a., dass und wie in den (Bildungs-)Initiativen paternalistische Verständnisse und Praktiken der ‚Hilfe‘ (re-)produziert werden, die Otherings- und Diskriminierungsprozessen von ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ Vorschub leisten (Castro

Varela, 2017; siehe auch die Beiträge in Scherr & Yüksel, 2016). Zum anderen wurde darauf verwiesen, dass der verstärkte Einbezug von Initiativen in die Schule, wie er in den letzten Jahren stattgefunden hat, weniger auf eine Beteiligung dieser an Schulentwicklungsprozessen abzielte denn auf ihre *Responsibilisierung* für Aufgaben, die eigentlich durch den (Sozial-)Staat und die Schule zu erbringen sind (Steiner et al., 2020, S. 30-31). Van Dyk und Misbach (2016) stellen das Engagement in der (Bildungs-)Arbeit mit ‚Geflüchteten‘ in den Kontext eines allgemeinen Rückzugs des Sozialstaates, der u.a. der Prämisse folgt, dass bestimmte Angebote über externe Partner_innen günstiger erbracht werden als durch die Schule selbst. Diese Perspektive führt auch nach Arnoldt und Züchner in Verbindung mit fehlenden politischen Vorgaben, unzureichenden finanziellen Ressourcen und Ausstattungen der Schulen dazu, dass Kooperationsbeziehungen zwischen außerschulischen Akteur_innen und Schule eher „von einem additiven Verhältnis geprägt“ sind (Arnoldt & Züchner, 2020, S. 1090); die Zunahme von Kooperationen sei entsprechend meist „nicht mit einem organisatorischen Wandel in Form einer gezielten Einbindung von außerschulischen Akteuren in die Konzepte“ der Schulen verbunden (Deutscher Bundestag, 2017, S. 361).

Nach Foitzik und Kolleg_innen setzen nachhaltige schulisch-pädagogische Handlungskonzepte zur Diskriminierungsprävention voraus, dass die Verantwortung hierfür nicht allein bei außerschulischen Akteur_innen liegt (Foitzik et al., 2018, S. 237-239). Um diesbezüglich schulische Transformationsprozesse einzuleiten, brauche es vielmehr Partnerschaften auf Augenhöhe. Wichtig sei dabei ein Verständnis von Migration als einen (Normal-)zustand, der das schulische und soziale Leben aller betrifft. Somit stelle sich die „Aufgabe der sinnvollen Bildungsintegration [...] nicht erst mit hohem Aufkommen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ und ihrer Begegnung über „Notlösungen und Improvisation“ (Foitzik et al., S. 186); vielmehr müsse diese als eine permanente Aufgabe von Schule verstanden werden, mit dem Ziel der Schaffung dauerhafter diskriminierungssensibler Strukturen. Schulisch-pädagogische Ansätze, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurden, bewegen sich in gleich mehreren Spannungsfeldern. So stehen Schulen einerseits vor der Herausforderung, besondere Ausgangsvoraussetzungen und hiermit verbundene Unterstützungsbedarfe von ‚geflüchteten Schüler_innen‘ zu berücksichtigen, während es andererseits sozialen Differenzsetzungen sowie einer damit verbundenen Besonderung und potentiellen Diskriminierung von Schüler_innen im Hinblick auf ihre (zugeschriebene) Flucht-/Migrationsgeschichte entgegenzuwirken gilt (Terhart et al., 2017, S. 237). Diesem und weiteren Spannungsfeldern diskriminierungskritischer Schulentwicklung wird in der folgenden Analyse weiter nachgegangen. Der Fokus liegt auf der Perspektive der zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur_innen sowie der Frage nach den (Un-)Möglichkeiten für die Akteur_innen, Diskriminierungsverhältnisse und hiermit verbundene schulische Handlungserfordernisse zu thematisieren und zu bearbeiten.

3 Qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang

Den genannten forschungsleitenden Fragen wurde mithilfe eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes nachgegangen. Dabei wurde über den Fokus auf den Forschungsraum Berlin eine intensive und lokalisierte Untersuchung in einem örtlich begrenzten Setting angestrebt. Die empirische Basis der Analyse bilden insgesamt 15 offene, im Laufe

des Jahres 2020 geführte Leitfadenterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 138) mit leitenden Repräsentant_innen unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Bildungsinitiativen, die im Sinne des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 2008) ausgewählt wurden. Den Initiativen ist gemeinsam, dass sie sich im Zuge der migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen der letzten zehn Jahre gegründet haben und sie in (unterschiedlichen) Kooperationsbeziehungen mit Berliner Schulen stehen (siehe unten).

Der Datenauswertungs- und Analyseprozess basierte zunächst auf einer mehrstufigen Kodierung der transkribierten Interviews. Diese war informiert vom Kodierparadigma der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2008) und zielte darauf ab, dominante Themen- und Relevanzsetzungen innerhalb sowie zwischen den Interviews ebenso wie zentrale (Selbst-) Verständnisse und (erzählte) Praktiken der Bildungsakteur_innen im Hinblick auf die Diskriminierung von Schüler_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte und hierauf bezogene Schulentwicklungsprozesse zu identifizieren. An den Kodierprozess schloss eine an narrationsanalytischen Ansätzen orientierte Feinanalyse ausgewählter ‚typischer‘ und ‚kontrastierender‘ Textsequenzen an. Die Analyse ging von einem doppelten Zeithorizont in Erzählungen aus (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002), d.h. sie richtete sich „sowohl auf das pädagogische Handeln *in der erzählten Situation* als auch auf die reflektierende Auseinandersetzung“ der Initiativen „mit Diskriminierung und ihrer pädagogischen Bearbeitung *im Interview*“ (Schwendowius, 2019, S. 17; Hervorhebungen im Original). Ein Fokus der Analyse lag auf Ambivalenzen und Spannungen bei der Gestaltung diskriminierungssensibler Schulen in der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur_innen. Diese Spannungen wurden im Interview von den Akteur_innen zum Teil direkt benannt und reflektiert, zum Teil wurden sie im Rahmen der Analyse aus den Erzählungen der Akteur_innen rekonstruiert. Dabei kristallisierten sich drei zentrale Spannungsfelder heraus, in denen sich die Kooperation von Schulen und zivilgesellschaftlichen Bildungsinitiativen bewegt. Die Spannungsfelder bringen zum Ausdruck, dass die Initiativen sowohl in Dekonstruktions- als auch Affirmationsprozesse von diskriminierenden Schulkulturen auf unterschiedliche Weise verstrickt sind, wie ich im Folgenden näher darlegen werde.

4 Analyse: Spannungsfelder bei der Gestaltung diskriminierungssensibler Schulen in Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Initiativen

4.1 Kritik am Integrationsprimat vs. kompensatorische Zielgruppenpädagogik

Bei dem schulischen Engagement der interviewten Bildungsakteur_innen handelt es sich überwiegend um projektbezogene Formen der Zusammenarbeit, in denen die Akteur_innen mit einem spezifischen Angebot – wie Schüler_innen- und Lehrkräfteworkshops, Mentoringprogrammen oder außerunterrichtlicher Lernunterstützung – an die Schulen herantreten bzw. von diesen aufgesucht werden. Die Projekte richten sich ausschließlich oder unter anderem an ‚geflüchtete Schüler_innen‘, wobei es zum Teil junge Erwachsene mit eigener Flucht-/Migrationserfahrung sind, die die schulischen Bildungsprojekte initiierten und organisieren.

In keinem Interview steht die Thematisierung von Diskriminierung im Zentrum der geschilderten Bildungsaktivitäten in und mit den Schulen. Dennoch kommt in allen Interviews ein z.T. starkes Bewusstsein über eine von migrantisierten Kindern in Schule erlebte Diskriminierung zum Ausdruck, wie u.a. aufgrund verschiedener Erzählstimuli in der Interviewsituation reflexiv wird. Dabei werden nicht nur individuelle, sondern auch „systematische“ (I_12_55), „institutionelle“ (I_7_102), „teils unbewusste“ (I_4_86) Formen der Diskriminierung thematisiert. Die Bildungsakteur_innen problematisieren in diesem Zusammenhang verschiedene, primär von Lehrkräften ausgehende Praktiken des *Otherings*, die Kindern mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte im Schulalltag u.a. vermitteln, dass sie nicht selbstverständlich zur ‚deutschen Gesellschaft‘ gehören: „Also da fehlt so eine Sensibilisierung, das zeigt sich auch darin, wie die manchmal mit den Kindern reden, dass in deren Wahrnehmung das trotzdem noch die Kanacken, die Ausländer, die Migranten sind, auch wenn die teilweise Deutsche sind“ (I_2_60-68).

In der zitierten Interviewsequenz wird eine in Schule vorherrschende „Wahrnehmung“ angesprochen, die nicht nur in Bezug auf Schüler_innen beobachtet werde, deren Familien bereits seit mehreren Generationen in Deutschland leben, sondern auch mit Blick auf Kinder, die selbst oder deren Familien vor einigen Jahren nach Deutschland geflüchtet sind. Über diese Problematisierung wird deutlich, dass die Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls zur ‚deutschen Gesellschaft‘, unabhängig vom tatsächlichen oder zugeschriebenen Flucht-/Migrationshintergrund der Schüler_innen, von vielen der interviewten Akteur_innen als zentrales Element pädagogischer Professionalität erachtet wird. Dabei kommt u.a. die Annahme zum Ausdruck, dass die kritische Auseinandersetzung mit schulischen Selbstverständnissen von Deutschsein mit der Anerkennung sprachlicher Heterogenität in Schule verbunden sein sollte, wie z.B. im Rahmen der folgenden, kritischen Reflexionen einer monolingualen Schulkultur deutlich wird:

In Schulen wird ein krasser Fokus darauf gesetzt, dass die Kinder Deutsch lernen, weil das hier nach wie vor das A und O ist, weil es halt auch wieder vom System halt so ist, dass das A und O ist. Es wird meiner Meinung nach zu wenig beachtet, wie cool es ist, dass die mehrere Sprachen können, [...]. Aber ich habe nicht das Gefühl, dass den Kindern da der Rücken gestärkt wird, sondern eher Defizit: ‚Du kannst kein Deutsch, du musst das erst lernen, erst dann ist es ok.‘ Also so. (I_7_157-162)

Kritisiert wird hier eine Hierarchisierung, Abwertung oder nicht-Berücksichtigung nicht-deutscher Erstsprachen, die sich mit einer Defizitperspektive auf die betroffenen Kinder ebenso verbinde wie mit der Erwartung, dass sich die Kinder an die Norm der ‚Standardsprache Deutsch‘ anpassen. Diese Erwartung wird hier nicht nur auf die Schule zurückgeführt, sondern auch auf ein „System“ und damit auf einen breiteren Kontext, über den der Deutscherwerb als zentrale schulische wie gesellschaftliche Anerkennungsbedingung vermittelt wird. Diese ‚Systemkritik‘ geht vielfach einher mit der Problematisierung eines gesellschaftlich vorherrschenden Integrationsverständnisses als einseitiger Anpassungsleistung von ‚Migrant_innen‘ sowie hieraus abgeleiteten schulischen Maßnahmen, die primär bei Kindern mit sog. Flucht-/Migrationshintergrund ansetzen. Kritisiert wird, dass sich über das Konzept der Integration und hiermit verbundene zielgruppenpädagogische Maßnahmen eine dichotome Gegenüberstellung von ‚hiesigen Schüler_innen‘ und ‚(migrations-)anderen Schüler_innen‘ in die Schule einschreibe (I_2_98-100). Dieses Integrationsverständnis spiegele sich in den Kooperationen mit Schulen zum Teil darin wider, dass letztere die Initiativen aufforderten, Integrationsappelle an die Schüler_innen mit

(zugeschriebenem) Flucht-/Migrationshintergrund zu richten: „...tendenziell geht es in die Richtung: ‚Helfen Sie uns mal denen zu sagen, dass es hier so in Deutschland nicht geht‘, also mit so einer Haltung“ (I_2_104).

Die Kritik an den geschilderten schulischen Selbstverständnissen und Praktiken mündet auf Seiten einiger Akteur_innen darin, dass diese sich nicht nur im Interview entschieden hiervon abgrenzen („So machen wir das nicht“, I_8_154), sondern auch im Rahmen ihrer Zusammenarbeit mit den Schulen versuchten, sich von defizitorientierten Zielgruppenpädagogiken abzuwenden. So geben einige Akteur_innen an, einseitigen Integrationsverständnissen entgegenzutreten, indem sie ihre einst allein auf Kinder mit ‚Flucht-/Migrationsgeschichte‘ ausgerichteten Bildungsangebote explizit für ‚alle Kinder‘ öffneten: „Also wir haben auch das Thema Integration rausgenommen, und das ist einfach nicht defizitorientiert. Kinder, die Bock haben, machen mit“ (I_2_105). Zudem betonen viele der Akteur_innen mit der eigenen Arbeit nicht primär auf die Behebung eines ‚Passungsproblems‘ abzielen zu wollen; vielmehr ginge es darum, gerechte Bildungschancen für alle Schüler_innen und die hierfür erforderlichen institutionellen Rahmenbedingungen herzustellen:

Wo halt das große Ganze in den Blick genommen wird [...], dass man Bildungsgerechtigkeit herstellen will. Und das hat ja nix mit background oder so zu tun, sondern ist einfach nur eine Frage der Chancen, unabhängig davon, wer jetzt wo herkommt und wo jetzt was integriert werden muss. (I_2_132-135)

Entgegen des vielfach betonten Ziels der Herstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ bei gleichzeitiger Abkehr von defizitorientierten Zielgruppenpädagogiken, gibt sich in den Interviews zu erkennen, dass die Akteur_innen in der Umsetzung dieses Ziels auf zahlreiche Herausforderungen im Rahmen ihrer Kooperationen mit Schulen stoßen. Die Verschiebung des Fokus von ‚Kindern mit Flucht-/Migrationsgeschichte‘ auf breitere institutionelle Veränderungsprozesse wird u.a. dadurch erschwert, dass die Kooperationen mit Schulen oft an finanzielle Mittel gebunden sind, die wiederum vom Anteil der als ‚besonders förderbedürftig‘ kategorisierten Schüler_innen abhängen. So erhalten Berliner Schulen zusätzliche finanzielle Mittel, basierend auf dem Anteil ihrer Schüler_innen mit ‚nicht-deutscher Herkunftssprache‘ und/oder ‚Lernmittelbefreiung‘. Diese Mittel sind neben Sozialarbeiter_innenstellen insbesondere für Kooperationen mit außerschulischen Akteur_innen vorgesehen (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, o.J.). Solche Förderprogramme, die im öffentlichen Diskurs oft als ‚Brennpunktschulenprogramme‘ bezeichnet werden, tragen zu einer Markierung von Schüler_innen mit ‚nicht-deutscher Erstsprache‘ bzw. aus ökonomisch deprivilegierten Verhältnissen als ‚besonders förderbedürftig‘ bei und leisten einer Defizitperspektive auf diese Vorschub, auf welche die Kooperationen mit außerschulischen Akteur_innen wiederum fokussiert werden. Dieser Umstand, so reflektieren einige der interviewten Akteur_innen kritisch, erschwere nicht nur eine Abkehr von zielgruppenpädagogischen Ansätzen, sondern auch eine langfristige und nachhaltige Form der Zusammenarbeit. So schildert die Vertreterin einer Initiative, dass sich die behördliche Kategorisierung als ‚Brennpunktschule‘ je nach Zusammensetzung der Schüler_innenschaft von Schuljahr zu Schuljahr ändern kann, was zum plötzlichen Ausbleiben von Fördergeldern und damit zur Beendigung der Kooperationen führen kann: „Und eine Schule hat jetzt gesagt, bis Sommer sind sie dabei und danach mal gucken, weil wenn denen die Gelder gestrichen werden, wären wir bestimmt eine der ersten Kooperationen, die sie streichen“ (I_14_178-180).

Einige Initiativen beschreiben zudem eine von ihnen nicht intendierte Selektion von Schüler_innen, die an den Aktivitäten der kooperierenden Initiativen teilnehmen, entlang ihres natio-ethno-kulturellen Hintergrundes. So wählten Lehrkräfte für die Projekte häufig vor allem Kinder „mit Migrationshintergrund“ aus, ohne dass sie hierzu von den Initiativen aufgerufen seien: „Also wir sagen nicht: ‚Wir nehmen nur Kinder, die Migrationshintergrund haben‘, oder so. Allerdings haben wir Lehrkräfte an den Schulen, die uns dann wieder so‘n bisschen zuarbeiten und die Kinder dann nochmal sortieren“ (I_2_204-206). Problematisiert wird hier, dass sich die außerunterrichtlichen Angebote durch einen *Bias* von Lehrkräften z.T. zu Sondermaßnahmen für migrantisierte Schüler_innen entwickeln, während sich die Tendenz abzeichnet, die Adressierung von (vermeintlich) spezifischen Förderbedarfen der Schüler_innen an die außerschulischen Initiativen ‚auszulagern‘. Dies ist zum Teil auch mit einer räumlichen Trennung der Bildungsangebote vom Ort der Schule verbunden.

In den Schilderungen der Bildungsinitiativen kommt ein Spannungsverhältnis zum Ausdruck, nach dem diese einerseits essentialisierende, stigmatisierende, und damit potentiell diskriminierende Bildungspraktiken in der Zusammenarbeit mit Schulen kritisieren und diesbezüglich institutionelle Veränderungsprozesse anstreben. Andererseits sind die Akteur_innen über schulisch-behördliche Rahmenbedingungen und Routinen angehalten, ihre Projekte auf eine Weise auszurichten, die einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung entgegenläuft. So schränken der schulische Bias in Bezug auf migrantisierte Kinder als per se ‚besonders förderbedürftig‘ sowie ein institutionell verankertes einseitiges Integrationsverständnis und eine hiermit verbundene monolinguale Schulkultur Möglichkeiten der diskriminierungssensiblen Reflexion schulischer Praktiken und Prozesse im Rahmen der Kooperationen zum Teil stark ein. Die Initiativen können sich einem hieraus entstehenden Handlungsdruck nur bedingt entziehen. Dies zeigt sich u.a. im Umgang mit behördlichen Förderlogiken. Diesbezüglich beschreiben einige Initiativen, dass sie sich bei der Beantragung von Fördermitteln für Bildungsprojekte der Erwartung ausgesetzt sehen, ihre Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ zu labeln:

Wenn man das anguckt, dann ist ja überall Integration, Integration, Integration. Und wenn du dann hinkommst und sagst: ‚Ich mach keine Integration‘, dann gibt’s da tausend Andere, die sagen: ‚Aber wir machen Integration.‘ [...] das ist halt das Dilemma, dann bewirbt man sich doch für solche Projekte, und dann erweckt man den Anschein auch gleichzeitig, man macht Integration. (I_9_112-116)

Die zitierte Akteurin beschreibt es als ein „Dilemma“, dass es die Abhängigkeit von und Konkurrenz um Fördergelder nahezu verunmögliche, sich einem Labeling ihrer Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ zu verwehren. Dabei wird hier wie in weiteren Interviews allerdings auch deutlich, dass das Unterordnen der Bildungsprojekte unter den Integrationsbegriff vor allem von strategischer Natur ist, um eine finanzielle Förderung zu erhalten. So wird durch die Positionierung der Projekte als ‚Integrationsprojekte‘ ein (mehrheits-)gesellschaftliches Integrationsparadigma einerseits diskursiv reproduziert. Andererseits wird über die finanzielle Förderung allerdings auch ein Handlungsspielraum eröffnet, den die Akteur_innen nutzen (können), um dominante Integrationsverständnisse in und mit den Schulen zu irritieren (siehe unten).

4.2 Anregung vs. Auslagerung einer kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung in der Schule

Ein weiteres Spannungsfeld in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und den hier betrachteten Bildungsinitiativen zeigt sich in der Auseinandersetzung der interviewten Akteur_innen mit der Frage, inwieweit über das eigene Bildungsengagement ein schulisches und staatliches Nicht-Handeln im migrationsgesellschaftlichen Kontext kompensiert wird. So reflektieren einige der Bildungsakteur_innen, dass sich ihr Engagement in der Schule auf einem schmalen Grad zwischen einem ergänzenden Bildungsangebot sowie dem Auf-fangen fehlender institutioneller Rahmenbedingungen und Maßnahmen für eine diskriminierungssensible Entwicklung von Schule bewegt. Diesbezüglich legen einige der Initiativen dar, dass und wie sie über ihre Bildungsprojekte versuchten, Perspektiven, Methoden und Ansätze in die Schule hineinzutragen, die darauf abheben, eine stärkere Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung in der Schule anzuregen. Die Vertreterin einer Initiative berichtet, dass es in den von ihr angebotenen Fortbildungen für Lehrkräfte auch darum ginge, „sich mit Vorurteilen und Stereotypen“ zu „konfrontieren“ sowie „Diversität zu offenbaren und deutlich zu machen“, mit dem Ziel, homogenisierende schulische Selbstverständnisse zu irritieren und ein Hinterfragen dieser anzuregen:

Und es ist auch was, um langfristig eine Perspektive oder eine Einsicht zu entwickeln: ‚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 den Workshops. (I_9_267-269)

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit institutionalisierten Wissensbeständen, geht es einigen der Initiativen auch darum, Schüler_innen und Lehrkräften ein spezifisches „Wissen“ zu vermitteln, „mit Schwerpunkt auf die Thematik Flucht, Krieg, Migration“, um so Hintergründe, Motivationen und Erfahrungen von Flucht „besser verständlich“ zu machen (I_10_76-79). Darüber hinaus gibt eine Vertreterin an, dass sie das von ihrer Initiative in Schulen durchgeführte Projekt für Schüler_innen mit der (Er-)Öffnung eines Raums verbindet, in dem auch über Rassismus gesprochen werden kann: „Und letzten Endes ist unser Projekt ein Raum, wo wir eben die Möglichkeit geben, gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren. Also das kann auch Rassismus sein“ (I_3_98-100). Dabei positioniert die hier zitierte Vertreterin ihre Initiative als vermittelnde Instanz zwischen Schüler_innen und Lehrkräften, die „eine Verständigung“ über Rassismus in der Schule fördert: „Wenn wir eben dann aufschlüsseln, wieso das eben für einen Schüler doch wichtig sein kann, dann kommt halt auch oft so ein Aha-Effekt. Und deswegen würde ich schon sagen, dass wir irgendwie eine Verständigung in der Schule fördern können“ (I_3_124-127).

Die Initiativen sehen somit in ihrem Engagement einerseits das Potential, Möglichkeiten und Räume zu schaffen bzw. zu erweitern, um schulische Diskriminierung zu thematisieren, zu reflektieren und zu bearbeiten. Andererseits kommt in den Interviews zum Ausdruck, dass das Engagement der Initiativen von den Schulen vielfach nicht aufgrund der von ihnen eingebrachten Themen und Perspektiven, sondern primär aufgrund ihrer Betreuungsleistung als sinnvoll erachtet wird. So würden die außerschulischen Bildungsangebote oft vor allem als willkommene Entlastung der Schule verstanden (I_11_233-235). Andere Akteur_innen problematisieren im Interview wiederum, dass ob und wie sich mit migrationsgesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen in Schule beschäftigt wird,

hauptsächlich vom Engagement ihrer Initiative abhänge. Diese Wahrnehmung verbindet sich mit der Kritik an einer Auslagerung schulischer Thematisierung und Bearbeitung von migrationsbedingter Heterogenität und Diskriminierung ins Ehrenamt bzw. einer ‚Privatisierung‘ von staatlichen und schulischen Verantwortlichkeiten: „Fakt ist, das halt sozusagen staatliche Aufgaben nicht erkannt werden, wahrgenommen werden oder vielleicht auch einfach nur abgedrückt werden an Private [...]“ (I_2_298-300).

In diesem Zusammenhang kritisieren viele der Akteur_innen eine fehlende Verzahnung ihres Bildungsengagements mit Unterricht und Schulprogrammen. Sie schildern eine hieraus hervorgehende Überlastung ihrer Ressourcen sowie Frustration dahingehend, dass es in den Schulen vielfach an einem Boden fehle, auf dem diskriminierungssensible Ansätze, die über die Initiativen eingebracht werden, wachsen können. Die Ursachen hierfür machen die Akteur_innen weniger an einem Unwillen der in Schule tätigen Pädagog_innen fest, als an fehlenden zeitlichen Ressourcen dieser, mangelnden institutionellen Vorgaben hinsichtlich einer engeren Einbindung außerschulischer Akteur_innen in Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie an ‚starrten Strukturen‘ des Schulsystems.

4.3 Empowerment vs. Aktivierung von Schüler_innen mit Diskriminierungserfahrung im Rahmen von Kooperationen

Die bevorzugte behördliche und schulische Förderung von Kooperationen, die die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte fokussieren, mündet nicht allein in Projekten, die an vermeintlichen Defiziten der Schüler_innen ansetzen und diese zu kompensieren versuchen. So geben einige der Akteur_innen auch an, dass ihre Projekte den hier teilnehmenden Schüler_innen ermöglichen sollen, Diskriminierungserfahrungen zu artikulieren. Dies schildert die Vertreterin einer Initiative in Bezug auf „junge Männer, die vermeintlich muslimisch aussehen“ wie folgt:

Und trotzdem ist es halt auch, dass ich glaube, dass junge Männer, die vermeintlich muslimisch aussehen, nochmal insbesondere auch im öffentlichen Raum Diskriminierung ausgesetzt sind. Und das ist für uns auch ein Anliegen, dass eben auch aufzufangen, weil sie sich da eben auch oft sehr missverstanden fühlen oder benachteiligt fühlen, sich ungerecht behandelt fühlen. (I_3_264–267)

Die Akteurin stellt es hier als ein „Anliegen“ ihrer Initiative dar, Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen im „öffentlichen Raum“ „aufzufangen“. Dabei betont sie im weiteren Verlauf des Interviews, wie auch einige andere Initiativen, die eigene Migrations-, Flucht- und Rassismuserfahrung vieler der in ihrer Initiative engagierten Personen. Die Thematisierung von Diskriminierung durch sie erleichtere es Schüler_innen, eigene Erfahrungen von Diskriminierung anzusprechen und schaffe zudem Identifikationsmöglichkeiten, die in einem vielfach *weißen* Lehrer_innenkollegium oft fehlten: „Ne, das ist schon auch was, was hier in der Arbeit wesentlich ist und wovon auch die Trainings leben, dass wir eben in der Lage sind zu sagen: ‚So war das bei mir. Ich hab‘, hatte das Thema auch, das war schwierig, das war schwer“ (I_3_301–303).

Schüler_innen hinsichtlich der von ihnen erlebten Diskriminierung in Schule und Gesellschaft „den Rücken zu stärken“ (I_3_250), verstehen viele der Bildungsakteur_innen jedoch auch als ein ambivalentes Handlungsfeld. Angesprochen wird die Gefahr, dass über den Fokus auf ein diskriminierungssensibles Empowerment von Schüler_innen ‚äußere Umstände‘ aus dem Blick geraten. Dies wird u.a. über kritische Reflexionen von Ansätzen der Resilienzförderung von ‚geflüchteten Schüler_innen‘ zum Ausdruck gebracht:

Falsch verstandene Resilienz kann auch 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.‘ Und da sind Umstände, die dagegen sind. Kann man auch fragen, ne, ‚warum sind da überhaupt Umstände‘? (I_2_122–127)

Es kommt hier die Befürchtung zum Ausdruck, dass die Arbeit gegen Diskriminierung als etwas verstanden wird, das nicht primär bei der Schule und den hier handelnden Pädagog_innen ansetzt, sondern bei den von Diskriminierung betroffenen Schüler_innen. So könne sich mit der Zuschreibung von Handlungsmächtigkeit in Bezug auf eigene Diskriminierungserfahrungen im Rahmen zielgruppenfokussierter Bildungsarbeit auch eine Form der Responsibilisierung der Schüler_innen für (institutionelle) Diskriminierung verbinden. Dass die hier geäußerte Befürchtung nicht unbegründet ist, zeigt sich in gleich mehreren Interviews in Form von Schilderungen von Situationen der Akteur_innen, in denen sie migrantisierte Schüler_innen aufrufen, sich von diskriminierenden Zuschreibungen zu ‚emanzipieren‘. So auch im folgenden Beispiel des Vertreters einer Bildungsinitiative, der sich im Interview selbst als Person mit Diskriminierungserfahrung positioniert:

...um die Schüler zu motivieren, dass ich denen sage: „Ey, mir wurde auch gesagt, aus mir wird nichts“, weil es geht 50 Prozent der Schüler so, die Lehrer sagen denen meistens: „Aus dir wird nichts.“ Auch ganz krasse Sachen zum Thema Diskriminierung, was an Schulen so passiert. [...] Und ich erwähn deshalb diese Story, diesen Punkt bei mir, dass meine Lehrerin das gesagt hat, um die Schüler zu motivieren: „Ey ich hab‘ trotzdem weiter gemacht. Also hört nicht unbedingt auf eure Lehrer, [...] hört nicht auf die, also ihr könnt alle Abitur machen.“ (I_6_99–102)

Der Vertreter der Bildungsinitiative beschreibt hier, dass er Schüler_innen „motiviert“, sich von diskriminierenden Erfahrungen in der Schule nicht unterkriegen zu lassen und „trotzdem weiter“ zu machen. Dabei bindet er den Bildungserfolg an den Willen bzw. die individuelle Stärke der_des einzelnen Schüler(s)_in, sich von in Schule erfahrener Diskriminierung abzugrenzen. Ein solches Empowerment in Form der Aktivierung von Schüler_innen, Diskriminierung quasi von selbst zu überwinden, kann nicht nur als Ausdruck fehlender diskriminierungssensibler Professionalität interpretiert werden. Es verweist auch auf die oben beschriebenen begrenzten Möglichkeiten der Initiativen, Veränderungsprozesse auf schulisch-institutioneller Ebene anzuschieben. Ihr oft begrenzter Handlungsspielraum in der Kooperation mit Schulen und die damit verbundene Fokussierung auf migrantisierte Schüler_innen ermöglichen zwar, Rassismus und Diskriminierung zu thematisieren und zu problematisieren, allerdings kaum institutionell zu bearbeiten, was eine ‚Privatisierung‘ der Bearbeitung von schulischer Diskriminierung nahelegt.

5 Fazit

Unsere ganze Arbeit wird begleitet von Spannungen, weil wir uns immer in einem Spannungsfeld bewegen, egal, was wir machen... (I_3_4-5)

In diesem Beitrag wurden aus der Perspektive zivilgesellschaftlicher, im Kontext von Flucht agierender Bildungsakteur_innen verschiedene Spannungsverhältnisse in der Kooperation mit Schulen im Hinblick auf eine Diskriminierungssensibilisierung dieser beschrieben. Die Analyse liefert nicht nur einen weiteren Beleg dafür, „dass Freiwilligengruppen häufig eine ambivalente, sowohl durch Opposition als auch durch Zusammenar-

beit geprägte Beziehung zu Behörden entwickeln“, und hier vor allem „die Übernahme originär staatlicher Leistungen ein Streitpunkt“ (Canat & Feischmidt, 2019, in Steiner et al., 2020, S. 31) darstellt. Gezeigt wurde auch, dass sich die Möglichkeiten der kooperativen Bearbeitung von schulischen Diskriminierungsverhältnissen aufgrund (fehlender) behördlicher Vorgaben, machtvoller gesellschaftlicher Integrations- und Zugehörigkeitsdiskurse sowie schulischer Routinen als begrenzt erweisen. Darüber schreibt sich u.a. eine Defizitperspektive auf migrantisierte Kinder in das Kooperationsverhältnis von Schulen und Bildungsinitiativen ein, die einem weiteren essentialisierenden Othing von Schüler_innen mit (zugeschriebener) Flucht-/Migrationsgeschichte Vorschub leistet.

Dabei zeigen die hier in den Blick genommenen außerschulischen Bildungsakteur_innen einerseits ein hohes Problembewusstsein bzgl. Diskriminierung in der Schule; sie versuchen Handlungsspielräume auszuloten sowie Strategien zu entwickeln, um die Reflexion über und Adressierung von Diskriminierungsverhältnissen in der Schule anzuregen. Andererseits wird über die Analyse auch deutlich, dass die Bildungsinitiativen unterschiedlich in die von ihnen kritisierten migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse verstrickt sind. Dies führt zu ambivalenten (Selbst-)Positionierungen der Akteur_innen im Rahmen ihrer Kooperationen mit Schulen. Diese drücken sich, wie oben beschrieben, u.a. in einer (ungewollten) Stärkung eines (mehrheits-)gesellschaftlichen Integrationsparadigmas durch die vermeintliche Antizipation behördlicher Förderlogiken aus, oder gar durch die Tendenz einer Dethematisierung von institutioneller Diskriminierung durch eine primär individualisierende Bearbeitung der Diskriminierungserfahrungen von Schüler_innen. Die vielfach starke Kritik der Akteur_innen, die sich vor allem an die in Schulen tätigen Lehrkräfte richtet, mündet z.T. in Abgrenzungsversuchen vom ‚System Schule‘, die sich wiederum negativ auf das Kooperationsverhältnis auswirken und dem Ziel einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung entgegenlaufen können.

Um die neu im Kontext von Flucht entstandenen und entstehenden Kooperationsverhältnisse weiter in ihren Auswirkungen auf von Diskriminierung betroffene Schüler_innen zu beleuchten, bedarf es zusätzlicher Untersuchungen, die auch die Perspektive von Lehrkräften, Schulleitungen, behördlichen Akteur_innen und nicht zuletzt der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen. Die hier dargestellten Analyseergebnisse zeigen jedoch bereits, dass eine „diskriminierungskritische Kompetenz“ von schulischen und außerschulischen Akteur_innen nicht einfach einen „gelingenden Umgang mit Differenz“ beschreibt (Foitzik et al., 2018, S. 260), sondern vielmehr ein Handeln in migrationsgesellschaftlichen Spannungsverhältnissen. Ein solches Verständnis setzt „eine Kultur“ voraus, in der alle Beteiligten schulischer Kooperationen mit Unsicherheiten und Ambivalenzen „umgehen lernen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit erweitern“ (Foitzik et al., S. 260). Hierfür braucht es mehr Ressourcen und Räume, um ein gemeinsames Problem- und Handlungsbewusstsein im Sinne einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung und hierauf bezogene machtsensible Partner_innenschaften zu entwickeln. Im Rahmen dieser solle es auch möglich sein, Diskriminierungsmechanismen auf politisch-behördlicher Ebene zu identifizieren und anzusprechen und somit ein Handeln (auch) auf anderen Ebenen als im Bereich des zivilgesellschaftlichen Engagements einzufordern, das für die Entwicklung diskriminierungssensibler Schulen nötig ist.

Anmerkungen

- 1 Mein herzlicher Dank gilt den anonymen Gutachter_innen sowie den Herausgeberinnen dieser Schwerpunktausgabe für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen zu diesem Beitrag.
- 2 Um den Konstruktionscharakter ungleichheitsrelevanter Kategorien wie ‚mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Geflüchtete‘ zu betonen, setze ich diese hier und im Folgenden in einfache An- und Abführungszeichen.
- 3 Laut einer 2017 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Befragung von Schulleitungen der Sekundarstufe I kooperieren gut die Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Schulen mit ‚Flüchtlingsinitiativen‘ (Steiner et al., 2020, S. 4).
- 4 Unter einer *zivilgesellschaftlichen Initiative* verstehe ich eine „freiwillige Vereinigung“, in deren Rahmen sich bürgerschaftliches Engagement entfaltet und deren „Ziele und Zwecke sich auf all-gemeingesellschaftliche Probleme, aber auch auf Anliegen und Bedürfnisse spezieller Gruppen“ beziehen (Netzwerk Stiftungen und Bildung, o.J.).
- 5 Unter *Diskriminierung* verstehe ich individuelle, staatlich-institutionelle sowie gesellschaftlich-diskursive Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von (konstruierten) gesellschaftliche Gruppen und/oder einzelnen Angehörigen dieser (Gomolla, 2016). Dabei sind es vielfach weitgehend normalisierte kategoriale Unterscheidungen, über die bestimmte soziale Gruppen nicht nur als ‚anders‘ markiert, sondern auch ihr Status als gleichwertige und gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder bestritten und so eine (systematische) Benachteiligung begründet und gerechtfertigt wird.

Literatur

- Akbaba, Yalız, Bello, Bettina & Fereidooni, Karim (2021). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnoldt, Bettina & Züchner, Ivo (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1083-1096). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_80
- Baisch, Benjamin, Lüders, Kilian, Meiner-Teubner, Christiane, Riedel, Birgit & Scholz, Antonia (2016). *Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o.J.). *Bonus-Programm*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/#warum> [31. August 2021].
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Front. Psychol.*, 9, 481.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Castro Varela, María do Mar (2017). „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In Johanna Bröse, Stefan Faas & Barbara Stauber (Hrsg.), *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17092-9_1
- De Paiva Lareiro, Cristina (2019). *Ankommen im deutschen Schulsystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12 [31. August 2021].
- Deutscher Bundestag (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht*. Bundestagsdrucksache 18/11050.
- Emmerich, Marcus & Gessat, Monika (2018). „Prekarierte Teilhabe“ – Die Organisation der Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus der Perspektive einer diskriminierungskritischen Schul-

- entwicklung. In Andreas Foitzik & Lukas Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen* (S. 183-192). Weinheim: Beltz.
- Foitzik, Andreas, Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2018). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gomolla, Mechtild (2016). Diskriminierung. In Paul Mecheril, Paul, Veronika Kourabas & Matthias Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 73-89). Weinheim: Beltz.
- Gomolla, Mechtild (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Karakayalı, Juliane, zur Nieden, Birgit, Gross, Sophie, Kahveci, Çağrı, Heller, Mareike & Güleriyüz, Tutku (2017). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Verfügbar unter: https://www.bim.hu-berlin.de/media/Beschulung_Bericht_final_10052017.pdf [31. August 2021].
- Kleist, J. Olaf (2017). Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (1), 27-31.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [31. August 2021].
- Kollender, Ellen (2020a). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450918>
- Kollender, Ellen (2020b): Bildung für alle – oder nur für einige? COVID-19 und Diskriminierung von „geflüchteten Kindern“ im deutschen Bildungssystem. *FluchtforschungsBlog, Netzwerk Fluchtforschung*. Verfügbar unter: <https://blog.fluchtforschung.net/bildung-fur-alle-oder-nur-fur-einige/> [31. August 2021].
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>
- Netzwerk Stiftungen und Bildung (o.J.), Zivilgesellschaft. Verfügbar unter: <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/zivilgesellschaft> [25. September 2021].
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Scherr, Albert & Yüksel, Gökçen (Hrsg.) (2016). *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 13, 3-8.
- Schwendowius, Dorothee (2019). Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 1+2, 14-27. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.02>
- Steiner, Christine, Tillmann, Frank & Reißig, Birgit (2020). Zur Relevanz ehrenamtlicher Flüchtlings- und Migrationsarbeit für schulische Integrationsstrukturen neu zugewanderter Schüler_innen. *ÖJS Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit*, 2, 27-50.
- Terhart, Henrike, Massumi, Mona & von Dewitz, Nora (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 236-247.
- van Dyk, Silke & Misbach, Elène (2016). Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 46 (2), 205-227. <https://doi.org/10.32387/prokla.v46i183.109>