

## „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“

### Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins

---

ELLEN KOLLENDER

**Abstract:** This article discusses the influences of current societal and economical changes on the prevailing discourse on racism in Germany’s public schools and school system. It analyzes the positioning and involvement of parents with a so called migration background in inner-city public schools in Berlin. A dispositive analytic approach is applied on the interplay of discourses, practices and forms of subjectivation referring to contemporary racist practices and structures of inequality and how these are intertwined with the authority of neoliberalism. The analysis shows that especially in the context of current integration policies and educational reforms, culturalistic and neo-racist perceptions of migrant parents are strengthened via individualistic and meritocratic positions, which leads not only to a reproduction but also to a deepening of structures of racial inequality in schools.

**Keywords:** racism, neoliberalism, governmentality, home-school relationships, migrant parents

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit (neo-)rassistischen Ein- und Ausschließungspraktiken im Kontext der Schule.<sup>1</sup> Diese begreife ich hier als einen Ort, an dem die Grenzen zwischen sozialer Inklusion und Exklusion kontinuierlich bearbeitet werden und an dem vielfältige Diskurse, Politiken und Praktiken in ihrem Zusammenspiel systematisch Ausgrenzung und Diskriminierung produzieren. Dabei ist aktuell im Kontext von Schule und Bildungssystem wie auch gesamtgesellschaftlich eine (neue) Konjunktur des Rassismus zu beobachten, die sich als „postracial era“ beschreiben lässt (Lentin/Titley 2011: 167; vgl. auch Demirovic/Bojadžijev 2002). Diese zeichnet sich

---

1 | Für den anregenden Austausch zu Beginn der Erarbeitung dieses Artikels möchte ich Isabel Dean danken. Mein herzlicher Dank gilt auch Juliane Karakayali für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Beitrag.

durch die Negation eines – als ‚überwunden‘ geglaubten – gesellschaftlichen Rassismus aus und geht mit einer zunehmenden ‚Verunsichtbarmachung‘ rassistischer Markierungen einher (vgl. u.a. Pieper/Panagiotidis/Tsianos 2011). Biologistische Argumentationsmuster verschieben sich hin zum unscharfen Feld der ‚anderen Kultur‘, ‚Religion‘ oder ‚Ethnizität‘ und finden über unterschiedliche Formen der Institutionalisierung als normalisiertes MachtWissen Eingang in staatlich-institutionelle (Selbst-)Verständnisse und Verhältnisse (vgl. Balibar 1992; Gomolla/Radtke 2009). Vor diesem Hintergrund beobachte ich im Rahmen meiner Forschung an innerstädtischen Schulen Berlins, wie sich im Kontext aktueller Bildungsreformen sowie ‚aktiverender‘ Sozial- und Integrationspolitiken neoliberale Logiken – wie unternehmerische Selbstoptimierungsnormen, Wettbewerbsideologien und/oder ökonomistische Bewertungen von Menschen – auf vielfältige Weise mit essentialistischen und kulturalistischen bzw. (neo-)rassistischen Diskurspositionen verknüpfen und Legitimationen hinsichtlich gesellschaftlicher Ein- und Ausschlussprozesse fördern und festigen.

Um diesen (neuen) Ausformungen von Rassismus im Kontext der Schule nachzugehen, schließe ich im Folgenden an Alana Lentin und Galvan Titley an, die in ihrer Arbeit *The crises of multiculturalism: Racism in a neoliberal age* (2011) rassistische Verhältnisse und Formen ihrer ‚Verunsichtbarmachung‘ vor dem Hintergrund neoliberaler gesellschaftlicher Transformationen untersuchen. Um aktuelle Ausformungen eines *racial neoliberalism* (vgl. Goldberg 2009) in der Schule aufzuzeigen, nehme ich hier vor allem die Diskursfigur der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ sowie den politisch-pädagogischen Handlungskontext der schulischen Elternbeteiligung in den Blick. Diesbezüglich konnten bereits zahlreiche Studien insbesondere im Kontext anglo-amerikanischer Forschung zeigen, dass Eltern und Schulen aktuell im Fokus eines staatlichen Regierens stehen, „das sich mit den Begriffen *Dezentralisierung, lokale Autonomie, New Public Management* und *Marktorientierung* umschreiben lässt“ und aktuell „in vielen Feldern staatlichen Handelns [...] umgesetzt wird“ (Gomolla 2009: 24, H.i.O.; vgl. auch Crozier/Reay 2005). Eine solche Implementierung neuer sozial- und bildungspolitischer Steuerungsformen geht wiederum mit spezifischen Formen der Elternadressierung und -beteiligung in Schule einher, in deren Fokus vor allem Eltern aus sozio-ökonomisch deprivilegierten sowie ‚ethnisch‘ markierten bzw. rassifizierten Gruppen stehen, die in der Schule meist allgemein unter der Gruppe der ‚schwer erreichbaren Eltern‘ gefasst werden. So zeigt sich für den bildungspolitischen Diskurs in Deutschland insbesondere ein spezifischer Zugriff auf ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. Diese werden aus der Perspektive ‚mehrheitsgesellschaftlicher‘ Normalitätserwartungen als Sondergruppe markiert und in besonderer Weise als Objekte von Normalisierungs- und Disziplinierungspraxen im Kontext der Schule positioniert (vgl. Gomolla/Kollender o.J.). Beobachtungen wie diese stehen in Zu-

sammenhang mit Befunden, die auf vielfältige Formen institutioneller wie individueller (rassistischer) Diskriminierung von Eltern aus gesellschaftlich marginalisierten Gruppen hinweisen und aufzeigen, dass Reformen hinsichtlich einer Erweiterung elterlicher Partizipationsmöglichkeiten und -rechte aktuell eher dazu führen, bereits privilegierten Elterngruppen zusätzliche Vorteile und Einflussmöglichkeiten in der Schule zu verschaffen anstatt institutioneller Exklusion und Segregation entgegenzuwirken (vgl. u.a. Burgess/Wilson/Lupton 2003; Gomolla 2009; Bullan 2010; SVR 2012; Rollock et al. 2012; Karakayali/zur Nieden 2013; Vodafone Stiftung Deutschland 2015).

Anknüpfend an diese Forschungsergebnisse möchte ich mit Blick auf aktuelle Entwicklungen in Berlin und den dort lokalisierten Schulen der Frage nachgehen, wie sich über das Zusammenwirken von *Diskursen*, *staatlich-institutionellen Praktiken* und *Subjektivierungsweisen* ein *racial neoliberalism* realisiert, der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ auf spezifische Weise fokussiert und positioniert. Die Diskurse, Praktiken und Subjektivierungsweisen möchte ich über einen dispositiv-analytischen Ansatz aus zentralen integrations- wie bildungspolitischen Senatsdokumenten, dort beschriebenen staatlich-institutionellen wie pädagogischen Praxen der Elternbeteiligung sowie den Sicht- und Erfahrungsweisen von Lehrer\_innen und Eltern an innerstädtischen Schulen in Berlin rekonstruieren. Die Ergebnisse dieser multiperspektivischen Untersuchung führe ich schließlich zusammen und diskutiere, wie sich über die neoliberale Rationalität ein (neo-)rassistisches MachtWissen um Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte und ihre Familien weiter in Schule einschreibt und Identifikationsprozesse auf Seiten der Eltern mit Migrationsgeschichte anleitet. Hierfür möchte ich zunächst einige zentrale theoretische Aspekte zum Ansatz des *racial neoliberalism* skizzieren.

## **NEOLIBERALE GOUVERNEMENTALITÄT – RASSISMUS – SCHULE**

In ihrer Arbeit untersuchen Lentin und Titley rassistische Verhältnisse im Kontext *neoliberaler Gouvernamentalität*. Der Begriff der *Gouvernamentalität* bezeichnet nach Michel Foucault eine bestimmte Form der „Rationalisierung“ gesellschaftlicher Machtverhältnisse „bei der Ausübung politischer Souveränität“ (Foucault 2004: 14). Diese zeichnet sich vor allem durch die zunehmende Entwicklung indirekter Techniken des politischen Regierens aus, über die Individuen und Kollektive in ihrem Handeln auf subtile und zugleich spezifische Weise angeleitet werden. Indem Foucault und an seine Arbeiten anschließende Autor\_innen eine solche Restrukturierung

staatlich-institutioneller Regierungstechniken im engen Wechselverhältnis mit dominanten gesellschaftlichen Subjektivierungsmodi untersuchen, zeigen sie auf, dass sich der vordergründige Abbau des (Sozial-)Staates parallel zur Konstituierung des ‚(selbst-)verantwortlichen Subjekts‘ vollzogen hat (vgl. u.a. Bröckling 2013; Miller/Rose 1994; Barry/Osborne/Rose 1993). Dessen „moralische Qualität“ bestimmt sich nach Thomas Lemke vor allem darüber, dass er „die Kosten und Nutzen eines bestimmten Handelns in Abgrenzung zu möglichen Handlungsalternativen rational“ kalkuliert:

„Da die Wahl der Handlungsoptionen [...] als Ausdruck eines freien Willens auf der Basis einer selbstbestimmten Entscheidung erscheint, sind die Folgen des Handelns dem Subjekt allein zuzurechnen und von ihm selbst zu verantworten. [...] Damit verschiebt sich der Ansatzpunkt möglicher politischer und sozialer Interventionen: Nicht gesellschaftlich-strukturelle, sondern individuell-subjektive Faktoren“ (Lemke 2007: 55) erscheinen nun für die Lösung von Arbeitslosigkeit, Armut, Bildungsmisserfolg etc. maßgeblich.

Die hier skizzierte Neujustierung von Staat, Individuum und Gesellschaft sowie deren Auswirkungen auf die Praxen und Prozesse in staatlichen Institutionen werden aktuell vielfach unter dem Begriff des *Neoliberalismus* als eine allgemeine Ökonomisierung des Sozialen diskutiert (vgl. u.a. Brown 2005, Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Auf der Ebene von Bildungssystem und Schule drückt sich eine solche Ökonomisierung des Sozialen vor allem in aktuellen Reformen aus, die mit der Effektiv- und Effizienzmachung von Schule und Schüler\_innenschaft und der Einführung performanzorientierter Steuerungsformen im Sinne eines ‚New Public Management‘ verbunden sind und u.a. eine erhöhte Konkurrenz der Schulen untereinander zur Folge haben (vgl. u.a. Franklin/Bloch/Popkewitz 2003; Huber/Büeler 2009; Quehl 2007). Vor diesem Hintergrund erscheint die „Rekrutierung besonders leistungsstarker Schüler\_innen“ sowie der „Versuch der Reduktion des Anteils leistungsschwacher Schüler\_innen“ seitens der Schulen als ein ‚nichtintendierter Nebeneffekt‘ des übergeordneten Ziels einer Erhöhung des schulischen ‚Marktwerts‘ (Bellmann/Weiß 2009: 295ff. zit.n. Karakayali/zur Nieden 2013: 72).

Wie bei Lentin und Titley wird auch die folgende Analyse im Kontext einer solchen Transformation staatlich-institutionellen Regierens situiert. Neoliberalismus meint dann eine dominante gesellschaftliche Rationalität, die kollektive Sichtweisen durchdringt, sich in Begriffen und Konzepten niederschlägt, auf die „Spezifizierung von Gegenständen und Grenzen“ (Lemke 2000: 32) auswirkt und sowohl tiefgreifende Folgen für Subjektivierungs- als auch gesellschaftliche Formierungsprozesse mit sich

bringt. Hierüber werden nicht nur neoliberale Prinzipien wie das *Leistungsprinzip* im Gewand eines freiheitlich-liberalen Diskurses um (Verteilungs-)Gerechtigkeit gesellschaftlich verankert, sondern auch antirassistische Positionen diskursiv umgestülpt und irritiert (vgl. Duggan 2003).<sup>2</sup>

Die neoliberalen Logiken – als ein „slippery object of analysis“ (Lentin/Titley 2011: 162) – tragen vor diesem Hintergrund auch dazu bei, die rechtlich-politisch-institutionelle Diskriminierung insbesondere von Individuen und Gruppen, denen ein ‚Ausländerstatus‘ und/oder ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, zu de-thematisieren. In einer Gesellschaft, in der sich die Position und der Status ihrer Mitglieder vor allem danach bemisst, ob die in dieser Gesellschaft lebenden Individuen ‚nützlich‘, ‚wertvoll‘ oder ‚leistungsbereit‘ sind, stellt der Rassismus (zusätzliche) Argumente bereit, mittels derer sich strukturelle Ungleichheitsverhältnisse bspw. auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem erklären lassen. So können über den Verweis auf die vermeintlich andere Kultur, Religion oder Ethnizität beobachtete Ungleichheiten und -behandlungen in individuelle Eigenschaften übersetzt werden und als Belege für die vermeintlich unzureichende ‚Performance‘ ganzer ‚natio-ethno-kultureller Gruppen‘ fungieren. Die Verbindung von rassistischen und neoliberalen Logiken trägt somit dazu bei, rassistische Verhältnisse und ihre Effekte zu privatisieren – im Sinne von „[a]nyone who *feels* that she is the victim of racism has also to look at her responsibility“ (ebd.: 168). Eine solche Form der Übertragung der Verantwortung für (neo-)rassistische Verhältnisse auf die betroffenen Individuen hat zur Folge, dass Personen mit offensichtlichem Migrationshintergrund/status stets droht – über eine mögliche Positionierung als ‚nicht integrierbar, -fähig oder -willens‘ – als ‚selbstverantwortlich legitimiert‘ ausgeschlossen bzw. diszipliniert und sanktioniert zu werden (Stehr 2007: 37). Es spiegelt sich hier „eine allgemeine, für den gegenwärtigen ökonomistischen Gesellschaftstyp kennzeichnende Form des Zugriffs auf Subjekte wider“ (Castro Varela 2013: 11f.), die auch die Selbstwahrnehmung der ‚zu integrierenden‘ Individuen und Gruppen entscheidend modelliert, indem sie diese auf

---

2 | Ebenso wie beispielsweise ‚Autonomie‘, ‚Selbstverantwortung‘ und ‚Flexibilität‘ in den 1960er Jahren noch einem kapitalismuskritischen Wertekanon angehörten und mit der Forderung nach mehr Selbstbestimmung verbunden waren (vgl. Boltanski/Chiapello 2003), ging auch die Forderung nach Anerkennung der Leistungen, Qualifikationen und Ressourcen von Migrant\_innen ursprünglich u.a. von diesen selbst aus. Was einst jedoch gegen die (mehrheits-)gesellschaftliche Problematisierung von und Defizitorientierung auf Migrant\_innen gerichtet war, ist mittlerweile (auch) Bestandteil neoliberaler Rationalität(en) bzw. wurde in diese inkorporiert (vgl. Friedrich 2011; Kollender/Grote 2015).

bestimmte Identitäten festlegt und dabei Differenzen und Widersprüche homogenisiert (vgl. auch Lentin/Titley 165ff.).

Diesen Ausführungen zu Folge verstehe ich Rassismus – nach Paul Mecheril und Claus Melter – als ein „machtvolles, mit Rassenkonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen“ bzw. als ein spezifisches diskursives MachtWissen, über welches „Ungleichbehandlungen und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden“ (Mecheril/Melter 2009: 15f.). Ein solches (neo-)rassistisches MachtWissen steht dabei – und dies ist für die folgende Analyse wesentlich – in engem Zusammenhang mit sich verändernden politischen Rationalitäten sowie Konzepten von Staatlichkeit und kann als „Produkt historischer Verhältnisse“ seine „Vollgültigkeit nur für und innerhalb dieser Verhältnisse besitzen“ (Hall 1994: 128). Dabei sucht sich der Rassismus – gleichsam wie die neoliberale Logik – immer neue Stützpunkte bzw. geht im historischen Verlauf immer wieder neue Verbindungen mit anderen Diskursen ein und schreibt sich über den ständigen Auf- und Umbau seiner Bezugssysteme, die Modifizierung seiner Logiken und die Verjüngung seiner Argumentationen auf vielfältige Weise in die Gesellschaft ein (vgl. Miles 2000).

Im Zentrum dieser (neo-)rassistischen Diskurse und Praxen stehen der Staat als Institution bzw. staatliche Institutionen wie die Schule, in denen sich das (neo-)rassistische MachtWissen bspw. in Form von Regeln, informellen Routinen und Programmen verfestigt und normalisiert, so als strukturierende Logik wirksam wird und über den Zugang zu materiellen und/oder symbolischen gesellschaftlichen Ressourcen nachhaltig entscheidet (vgl. Hall 2001; Gomolla/Radtke 2009). Dabei gehe ich nicht davon aus, dass sich das (neo-)rassistische MachtWissen lediglich in den politischen und sozialen Institutionen ablagert, sondern von den Individuen, Gruppen und Gesellschaften in einem komplexen Prozess „der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung“ *aktiv* übernommen wird (Mecheril/Hoffarth 2009: 252; vgl. auch Saar 2007). Eltern werden entsprechend nicht (nur) zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ *gemacht*, sondern wirken selbst an dieser Rollen- und Funktionsbestimmung in gewissen Teilen mit und müssen deshalb gleichsam wie die institutionellen Akteure bei der Analyse (neo-)rassistischer MachtWissens-Formationen und dessen Modifikationen berücksichtigt werden.

Das hier skizzierte Rassismusverständnis fange ich im Folgenden über einen dispositiveanalytischen Zugang ein. Dabei sensibilisiert der oben in Anlehnung an Lentin und Titley skizzierte Ansatz eines *racial neoliberalism* die Analyse von (neo-)rassistischen Diskursen im Kontext der Schule für dessen mögliche Verwobenheiten mit neoliberalen Logiken, Praxen und Politiken und verspricht so neue Artikulations-

formen von Rassismus in der Schule aufzuschließen. Dementsprechend fokussiere ich die folgende Analyse auf die Fragen, ob und wenn ja, wie in der Schule ein (neo-)rassistisches Wissen in neoliberale Argumentationen überführt wird bzw. sich in institutionelle Wissenshaushalte einschreibt, wie darüber Diskriminierungsprozesse von Eltern und Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte in der Schule legitimiert sowie gefestigt werden und wie ein solches MachtWissen wiederum Einfluss auf die (Selbst-)Verständnisse und das Handeln der Pädagog\_innen sowie der betroffenen Eltern nimmt.

## DIE ANALYSE DISPOSITIVER FORMATIONEN

Den hier aufgeworfenen Fragen bin ich über ein dispositivanalytisches Forschungsdesign nachgegangen.<sup>3</sup> Im Fokus standen dabei zunächst dominante politische Redeweisen um ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘, damit verbundene staatlich-institutionelle und pädagogische Praxen sowie die Erfahrungen, Handlungs- und Sichtweisen von Eltern und Pädagog\_innen an innerstädtischen Schulen Berlins. Diese habe ich (dispositiv)analytisch aufeinander bezogen und gefragt, wie sich hier jeweils sowie im Zusammenwirken der „heterogenen Elemente“ (Foucault 1978: 121) ein spezifisches MachtWissen um Eltern mit Migrationsgeschichte realisiert und wie dieses auf den jeweiligen Ebenen wiederum gestützt, bearbeitet bzw. (re-)organisiert wird.<sup>4</sup>

Den Analysekorpus bildeten primär sozial- und bildungspolitische Beschlüsse, Empfehlungen und Handreichungen, die vom Berliner Senat seit dem Jahr 2000 ver-

---

3 | Unter einem *Dispositiv* fasst Foucault „ein entschieden heterogenes Ensemble“ aus „Diskursen, Institutionen, [...], reglementierende[n] Entscheidungen, Gesetze[n], administrativen Maßnahme[n]“ usw. (Foucault 1978: 119f.), die sich mit den (Selbst-)Verständnissen und -verhältnissen der Subjekte auf strategische Weise verknüpfen und so ein spezifisches gesellschaftliches MachtWissen freisetzen. Dispositive stellen keine geschlossenen Gebilde dar, die nach einer zentralen Logik geordnet sind, sondern vielmehr komplexe Gestalten, die vielfach überdeterminiert und durch vielfältig durch sie hindurch wirkende Machtbeziehungen ständig zur „Verschiebung und Veränderung von Normalitäts-Zonen und Grenzen“ beitragen (Bublitz 2003: 159).

4 | Die Analyse hat im Kontext meiner Dissertation stattgefunden, die ich aktuell zum Thema „Zwischen interkultureller Öffnung und institutioneller Diskriminierung: Berliner Schulen, Eltern und Migrant\*innenorganisationen im Netz innerstädtischer Dispositive um Schulerfolg, Integration und Partizipation“ (Arbeitstitel) durchführe und die voraussichtlich Ende 2017 erscheinen wird.

öffentlich wurden, sowie insgesamt 25 leitfadengestützte qualitative Interviews, die ich mit Pädagog\_innen (Lehrer\_innen, Schulleiter\_innen und Sozialpädagog\_innen) in verschiedenen weiterführenden Schulen im Forschungsraum Berlin-Kreuzberg und -Neukölln sowie mit Eltern von dort zur Schule gehenden Schüler\_innen und Vertreter\_innen lokaler Elternvereine geführt habe, die sich selbst als ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ bzw. Migrant\_innenvereine positionieren und/oder von den Pädagog\_innen als solche positioniert wurden. Das transkribierte Material habe ich zunächst über eine thematische Kodierung aufgebrochen und mithilfe des Analyseprogramms MaxQDA in einem gemeinsamen Codesystem zusammengeführt. Es haben sich darüber verschiedene (diskursive) Felder herauskristallisiert, in denen ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ thematisch wurden bzw. sie sich selbst thematisierten und in denen sich jeweils spezifische Redeweisen über, Praxen um und (Selbst-)Verständnisse von Eltern und Lehrkräften bündelten. Über diese Zusammenführung des Materials wurden nicht nur dominante Aussagemuster und -verschränkungen in der (Selbst-)Thematisierung der Eltern sichtbar, sondern auch zentrale Leerstellen und unterschiedliche Relevanzsetzungen, die sich auf Seiten von Politik, Eltern und Schulen bspw. hinsichtlich der (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierung in der Schule zeigten. Über das weitere schrittweise In-Beziehung-Setzen der thematischen Codes und die vergleichende Feinanalyse einzelner Textfragmente aus den Interviews und Dokumenten, verschob sich die Analyse von der thematischen Sortierung verstreuter Äußerungen hin zur Analyse von Diskursen, (Regierungs-)Praktiken und Subjektivierungsweisen, über deren Zusammenspiel sich ein spezifisches MachtWissen um ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ realisiert. Als ein solches Wissen erwiesen sich insbesondere die oben beschriebenen neoliberalen Prinzipien einer individuellen Selbstverantwortung und Leistungsorientierung. So zeigte sich im Laufe der Analyse, dass sich die hier in den Blick genommenen dispositiven Elemente zum einen rund um die integrationspolitische Prämisse eines ‚Förderns und Forderns‘ formieren und ein (neo-)rassistisches MachtWissen auf ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ freisetzen, das wiederum mit bestimmten Praktiken und Subjektivierungsweisen im Kontext der Schule verbunden ist. Zum anderen hat die Implementierung neuer wettbewerbsorientierter Bildungssteuerung im Berliner Schulsystem ein – Handlungen wie Identitäten anleitendes – (neo-)rassistisches MachtWissen um ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ befördert. Auf beide Formationen möchte ich im Hinblick auf die oben formulierten Analysefragen näher eingehen und beispielhaft zentrale Tendenzen eines hier zum Ausdruck kommenden *racial neoliberalism* skizzieren.

## **FORMATIONEN EINES ‚RACIAL NEOLIBERALISM‘ IN BERLINER SCHULEN UND SCHULSYSTEM**

### **‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im Kontext der integrationspolitischen Prämisse eines ‚Förderns und Forderns‘**

Die oben beschriebene neoliberale Rationalität hat seit Beginn der 1980er Jahre in Deutschland Eingang in die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik gefunden. Berlin kam dabei, u.a. durch ein „Programm des CDU-Senats, das ab 1982 Sozialhilfeempfänger zur ‚gemeinnützigen zusätzlichen Arbeit‘ verpflichten sollte, [...] eine Vorreiterrolle zu“ (Lanz 2007: 254). Die sich bereits in diesem Kontext etablierenden politischen Maxime der ‚Aktivierung‘ sowie des ‚Förderns und Forderns‘ trugen zur Herauentwicklung eines „punitiven Paternalismus“ bei (Lessenich 2003: 217f.), der sich u.a. im Konzept des ‚enabling state‘ der Reagan- und ersten Bush-Administration sowie aus Tony Blair’s ‚Drittem Weg‘ zwischen Wohlfahrtsstaat und ‚schlankem Staat‘ speiste (vgl. ebd.; vgl. auch Trube 2003) und sich im Zuge der ‚einwanderungspolitischen (Jahrtausend)Wende‘ in Deutschland auch zu einem festen Bestandteil der politischen Diskussion um die ‚Integration‘ von hier lebenden Migrant.innen sowie ihrer Kinder und Enkelkinder herausentwickelte. Eine diesbezügliche Verlagerung der Verantwortung für gesellschaftliche Teilhabe bzw. ‚Integration‘ von den staatlichen Institutionen auf die Individuen bzw. *Migrationssubjekte* vollzieht sich in Berlin insbesondere seit der Veröffentlichung des ersten Berliner Integrationskonzepts im Jahr 2005 und spiegelt sich auch hier in der Maxime eines ‚Förderns und Forderns‘ wider: „Mit den Maßnahmen zur Förderung sind auch Forderungen verbunden: Es wird erwartet, dass Migranten, insbesondere auch deren Vertretungen, sich aktiv in den Integrationsprozess einbringen“ (Beauftragte für Integration und Migration 2005: 3). Die scheinbar selbstverständliche Kopplung von Integrationsförderung und Integrationsforderung geht im Berliner Integrationskonzept mit der Unterscheidung von vermeintlich ‚lernunwilligen‘ und „lernwilligen Migranten und Migrantinnen“ einher (ebd.: 18). Dies suggeriert, dass bei ausbleibendem Integrationserfolg die ‚Schuld‘ hierfür auf die Einzelnen bzw. ihren vermeintlich fehlenden Lern- bzw. Integrationswillen zurückfällt – ganz nach der 2009 zur „Integrationspolitik in Neukölln“ vom dortigen Bezirksamt formulierten Devise: „Jeder ist seines Glückes Schmied“ (Bezirksamt Neukölln 2009: 9). Gemäß diesem integrationspolitischen Leitspruch sei es, so heißt es hier, eine „Selbstverständlichkeit“, dass

„jeder zuerst einmal für sich selbst und die Gestaltung seines Lebens die Verantwortung trägt. Erfolg ist zumeist das Resultat von eigenen Bemü-

hungen. Die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einzusetzen, Verantwortung zu tragen und sich diszipliniert in eine demokratische Gemeinschaft einzufügen, muss der Motor für den eigenen gesellschaftlichen Aufstieg sein. [...] Das Sozialsystem hilft denen, die aus eigener Kraft nicht in der Lage sind, ihren Lebensunterhalt sicherzustellen und ein Leben in Menschenwürde zu führen. Die Adaption des Sozialtransfers als alleinige Lebensgrundlage oder bequeme Sicherung der Grundbedürfnisse ist nicht Teil unserer Lebensphilosophie und deshalb akzeptieren wir nicht, dass es Menschen gibt, die unsere sozialen Sicherungen als Hängematte missbrauchen.“ (Ebd.)

Durch die Übersetzung dieser neoliberalen Prämissen auf den integrationspolitischen Kontext, kristallisieren sich vor allem Migrant\_innen zu einer (neuen) prominenten Zielgruppe des Prinzips des ‚Förderns und Forderns‘ heraus: sie sind es nun primär, die implizit mit dem Vorwurf konfrontiert werden, „*unsere* sozialen Sicherungen als Hängematte zu missbrauchen“, was wiederum „*unserer* Lebensphilosophie“ [Kursivsetzung, E.K.] widerspreche. Der Verweis auf ‚uns‘ setzt hier ein ‚(natio-ethno-kulturell) Anderes‘ voraus, welches an anderer Stelle im Dokument unter der Bezeichnung der „türkischen Familien“, „Flüchtlingfamilien“ und „Einwandererfamilien“ (ebd.: 2) expliziert wird.<sup>5</sup>

Seit Beginn der politischen Auseinandersetzung mit Fragen der ‚Integration‘ im Zuge des (einwanderungs-)politischen Richtungswechsels Anfang 2000, hat sich wie auf Bundesebene auch in Berlin der Bildungsbereich generell, und speziell die Schule zu einem zentralen integrationspolitischen Interventionsfeld entwickelt. Die enge Verschränkung von Integration und Bildung manifestiert sich bereits im Titel des Konzepts „Integration durch Bildung“, das 2005 vom Berliner Bildungssenat herausgegeben wurde und erstmals „überprüfbare Indikatoren enthält, an denen der Erfolg des [Integrations-]Programms gemessen werden kann“ (Beauftragte für Integration und Migration 2005: 30). Die Schule wird seitdem nicht nur als „wichtigste Inte-

---

5 | Besondere Konjunktur erfährt „das Prinzip des Förderns und Forderns“ aktuell vor allem in der Reaktion der Bundesregierung auf die neue und verstärkte Migration nach Deutschland. In dem vom Bundestag im Juli 2016 verabschiedeten ‚neuen Integrationsgesetz‘ wurde das Prinzip zum „Kern [...] integrationspolitischen[r] Maßnahmen“ ernannt (Bundesregierung 2016). Auch in dem jüngst vom Berliner Senat verabschiedeten „Masterplan Integration und Sicherheit“ (Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen 2016), für dessen Erstellung die Unternehmensberatung McKinsey beauftragt wurde, kommt die genannte Prämisse deutlich zum Ausdruck.

grationsinstanz junger Migranten/innen“ (ebd.), sondern auch als zentraler „Lern- und Begegnungsort“ für die Eltern verstanden, an dem „positive Integrationserfahrungen“ gemacht und „Handlungsfähigkeit“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006: 19f.) auf Seiten der Eltern erworben werden kann bzw. soll. Es zeigt sich, dass im Kontext von Integration und Schule vor allem die „Eltern, gerade auch der Migranten/innen“ (ebd.) mit der Prämisse des ‚Förderns und Forderns‘ belegt werden, die insbesondere im Sinne einer ‚Stärkung ihrer Eigeninitiative‘ in die Aktivitäten der Schule einbezogen werden sollen. Die „Migranteneltern“ bzw. „Eltern mit Migrationshintergrund“ (ebd.) werden in den Dokumenten entsprechend vorwiegend über die Verschränkung von integrations- und aktivierungspolitischen Maßnahmen im Kontext schulischer Elternbeteiligung thematisch. So zielen die auf politischer Ebene formulierten Ansätze überwiegend darauf ab, das „Interesse [der Eltern] an den Aktivitäten“ ihrer Kinder zu „wecken und [zu] stabilisieren“, die „Erziehungskompetenzen“ der Eltern zu „stärken“, sie „zu Partizipation in Schule und Stadtteil hinzufügen“ (ebd.: 22f.) sowie die Eltern über „die Vermittlung von Kenntnissen über grundlegende Strukturen und Normen der Aufnahmegesellschaft [...] in die Lage“ zu versetzen, „das Berliner Bildungssystem zu verstehen und daran teilzunehmen“ (ebd.: 3).

Über Formulierungen wie diese wird ein Bild von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ entworfen, in dem diese der Schule und ihren Kindern per se wenig Interesse entgegenbringen und die insgesamt uninformiert, passiv, desinteressiert und distanziert der Berliner Schule wie dem deutschen Bildungssystem gegenüberstehen. Durch die gleichzeitige Gegenüberstellung der Eltern zu den „Strukturen und Normen der Aufnahmegesellschaft“ (ebd.) werden diese in der Position der natio-ethno-kulturell Anderen fixiert und in einem mangelnden kulturellen Passungsverhältnis zur ‚deutschen Schule‘ positioniert. Die vermeintlich geringere ‚Sichtbarkeit‘ der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ in der Schule ihrer Kinder wird somit vor allem über ihr vermeintlich fehlendes Interesse bzw. ihre mangelnde Einsatzbereitschaft erklärt, welche wiederum direkt wie indirekt mit dem ‚Migrationshintergrund‘ bzw. der vermeintlich fremden Herkunft der Eltern in Zusammenhang gebracht bzw. in der ‚Natur‘ der ‚anderen Eltern‘ gesucht und gefunden werden, wobei rassistische Unterscheidungs- und Begründungsmuster vor allem auf die ‚andere Kultur‘, ‚andere Herkunft‘ sowie – speziell in neueren Dokumenten – auf die ‚andere Religion‘ der Familien zurückgeführt werden. (Neo-)rassistische Vorstellungen und neoliberale Erwartungshaltungen hinsichtlich des Engagements von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ in der Schule stehen dabei in einem gegenseitigen Begründungsverhältnis und stärken insbesondere einen individualisierenden Blick auf die Integration und schulische Teilhabe der Eltern. Basierend auf der Annahme, dass „[n]ur die Kombination von Sprachkompe-

tenz und gesellschaftlichem Grundlagenwissen [...] zu Integration und Partizipation“ befähigt (ebd.: 20), werden diesbezügliche ‚Erfolge‘ vorwiegend an die individuellen Ressourcen und Fähigkeiten der Eltern gekoppelt. Hierüber vollzieht sich wiederum eine diskursive Engführung auf die *Migrationssubjekte* bzw. „Migranteltern“ (ebd.) sowie ihre vermeintlichen Sprach- und Integrationsdefizite, während sich strukturelle wie institutionelle Faktoren für eine schulische Partizipation von Eltern als zentrale diskursive Leerstellen herauskristallisieren.

Entsprechend des im politischen Diskurs vorherrschenden dominanten Bildes der wenig aktiven Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘, haben staatlich-institutionelle Maßnahmen der ‚Aktivierung‘ und ‚Disziplinierung‘ der so adressierten Eltern in den letzten Jahren besondere Bedeutung und Legitimation erfahren. Im Zentrum eines 2007 vom Berliner Bildungssenat veröffentlichten „Förderatlas“ steht entsprechend die Einrichtung von Informations- und Beratungsangeboten, Sprach- und Integrationskursen sowie Selbsthilfegruppen in und außerhalb der Schule für Eltern, insbesondere für „Frauen und Mädchen mit einem Migrationshintergrund“ (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007a: 61). Die Maßnahmen sollen die Eltern „ermutigen“ und „sensibilisieren“, „ihre Erziehungsverantwortung aktiv wahrzunehmen“ sowie zur „Öffnung der Familien nach außen“ beitragen (ebd.: 50). Es drückt sich hier erneut eine vorwiegend kulturalisierende und defizitorientierte Perspektive auf Eltern mit Migrationsgeschichte aus, nach der diese zunächst angeleitet, motiviert und aktiviert werden müssen, um sich in der Schule und – vor allem – im Sinne von Schule zu beteiligen. So sollen Praktiken wie der „Elternintegrationskurs“ helfen, „Eltern Zugang zu dem kulturellen Code zu geben, der es ihnen erleichtert, ihre Kinder in gleicher Weise wie die Eltern ihrer deutschen Nachbarskinder zu fördern, somit Handlungsfähigkeit in Bezug auf den schulischen Alltag und in Bezug auf die Förderung des schulischen Erfolgs ihrer Kinder zu erlangen“ (Berliner Volkshochschule 2009: 5). Zugleich sind es die hier konstituierten ‚nicht-deutschen Eltern‘, die mit Sanktionen rechnen müssen, wenn sie die – durchweg positiv und im Sinne der Eltern dargestellten – Maßnahmen nicht wahrnehmen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> | Der Elternintegrationskurs stellt eine Variante des 2005 im Zuge des Zuwanderungsgesetzes etablierten Integrationskurses dar, der „die Themen des allgemeinen Integrationskurses durch die Bereiche Kindererziehung und -betreuung, Bildung und Ausbildung“ ergänzt (Bundesregierung 2007: 85). Die Teilnahme ist für fast alle nach Deutschland migrierte Personen aus Drittstaaten obligatorisch. „Migrantinnen und Migranten, die sich einer Integration dauerhaft verweigern“, so heißt es im Zusammenhang des ‚Elternintegrationskurses‘, müssten „mit Sanktionen rechnen“ (ebd.: 13).

An eine ähnliche Zielsetzung schließt auch die seit vielen Jahren vom Berliner Senat und den Bezirksverwaltungen geförderte Maßnahme der „Stadtteilmütter“ und „Kiezväter“ an. Diesbezüglich heißt es im Berliner Förderatlas:

„Migrantinnen werden in speziellen Kursen zu Stadtteilmüttern ausgebildet, deren Aufgabe es ist [...] Familien der eigenen ethnischen Community aufzusuchen und sie zu Themen aus den Bereichen Bildung, Sprache, Erziehung, und Gesundheit zu beraten. [...] Auf diesem Wege werden Familien erreicht, die bislang noch nicht mit dem hiesigen Bildungssystem vertraut waren. [...] Die Frauen gewinnen an Selbstbewusstsein, nehmen innerhalb der eigenen ethnischen Community eine positive und ermutigende Vorbildfunktion ein und haben daher auch Einfluss auf die Erziehung und Entwicklung der Kinder in den betroffenen Familien.“ (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007a: 2013)

Was hier vordergründig als *Empowerment* der Eltern bzw. Mütter dargestellt wird, stellt sich hintergründig (auch) als subtile Form der Elternaktivierung heraus. So sollen über das Projekt nicht nur die „Stadtteilmütter“ selbst gefördert und (auf)gefordert werden, wiederum andere Eltern bzw. Mütter zu aktivieren, indem sie als „Türöffner für Familien“ fungieren, „die sich in ihre Community zurückgezogen haben und anders nicht erreicht werden können“ (Bezirksamt Neukölln 2015). Indem es sich bei der Maßnahme der „Stadtteilmütter“ bzw. „Kiezväter“ zudem vorwiegend um eine vom lokalen Jobcenter betreute Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahme für „arbeitslose Mütter“ handelt und „die Familienbesuche [...] über ABM finanziert werden“ (ebd.), entpuppt sich das Empowerment-Angebot zugleich als ein *welfare-to-work*-Programm, oder wie es von Seiten eines interviewten ‚Kiezvaters‘ heißt: „Man beschäftigt uns nur so mit solchen Maßnahmen, ich seh’ das als Beschäftigungstherapie für Arbeitslose solche Maßnahmen. Und so will der Staat auch die Schwarzarbeit verhindern“ (Vater-SK: 20). Indem Eltern mit Migrationsgeschichte auf diese Weise gegenüber dem örtlichen Jobcenter verpflichtet werden, werden sie nicht nur zu Sprecher\_innen staatlich wie (mehrheits-)gesellschaftlicher Integrationsforderungen ernannt, sondern erscheinen zugleich als Subjekte einer staatlich angeleiteten Form der Führung zur Selbstführung.

Die hier im politischen Diskurs identifizierten Spielarten eines *racial neoliberalism* leiten auch das Sprechen und damit verbundene Handeln von Lehrer\_innen in Berliner weiterführenden Schulen auf spezifische Weise an. Das diskursive Wissen über die vermeintlich wenig aktiven bzw. engagierten Eltern mit Migrationshintergrund, die besonderer Förderung und Forderung bedürfen, verbindet sich in den Äußerun-

gen vieler Lehrer\_innen mit konkreten Stereotypen, die meist in einem abwertend-verallgemeinernden Duktus hervorgebracht werden, wie das folgende Beispiel einer Lehrerin zeigt:

„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-HS: 101)

In dem Verweis auf „die Frauen“, die nicht „wirklich *deutsch*“ lernen und Partys feiern „nicht wie *wir* sie feiern“, wird deutlich, dass ein so problematisiertes elterliches Verhalten auch hier vorwiegend auf Personen nicht-deutscher Herkunftssprache bezogen bzw. über die vermeintlich andere Herkunft der Eltern erklärt wird. Die Äußerung der Lehrerin erhält über den gleichzeitigen Bezug auf neoliberale Imperative („Zeige dich leistungsbereit!“, „Sei aktiv!“, „Bring dich ein!“) sowie auf – gleichsam gesellschaftlich breit geteilte – Integrationsforderungen („Lerne Deutsch!“, „Geh’ zum Integrationskurs!“) den Anschein einer legitimen Kritik an der vermeintlich elterlichen Kooperations- und Leistungsverweigerung. So verschränken sich neoliberale Logiken mit (rassistischen) Grenzziehungsprozessen, die einer abwertenden stereotypen (mehrheits-)gesellschaftlichen Wahrnehmung von familialen ‚Migrationsmilieus‘ in unterprivilegierten Lebenslagen Vorschub leisten. Die marginalisierte Stellung der ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ sowie ihrer Kinder in Schule und Schulsystem erscheint vor diesem Hintergrund – im meritokratischen Sinne – als weitgehend selbstverschuldet.

Damit wird eine Sichtweise auf Migrant\_innen generell und speziell auf ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ gestärkt, nach der sich ‚der Staat‘ bzw. ‚die Mehrheitsgesellschaft‘ bereits zu viel um eine Unterstützung und Förderung dieser bemühe: „Ich hab’ manchmal den Eindruck, die Deutschen bemühen sich unglaublich (!!)) um die Migranten. Und dann gibt’s hier ’n Hilfeangebot und hier und da machen wir auch noch BuT [Bildungs- und Teilhabepaket, E.K.] und so weiter“ (Schulleiter-MW: 48). Das hier als ein einseitiges Geben aufgefasste Verhältnis zwischen ‚Mehrheitsgesellschaft‘ bzw. Schule sowie den Migrant\_innen bzw. ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ („Dieses Zurückgeben, das ist nicht da. Also bei vielen“; Lehrer-AB: 41), mündet auf Seiten der Lehrer\_innen – parallel zum politischen Diskurs – in vielfach geäußerten Forderungen nach einem Ausbau von Sanktionsmöglichkeiten für Eltern:

„Dann – hört sich bö’s an – fände ich es sehr gut, wenn wir mehr Möglichkeiten hätten, Eltern zu zwingen (!!)), ihre Kinder zur Schule zu

schaffen. Zu zwingen heißt, es läuft für, da bin ich nicht alleine, finanzielle Maßnahmen. Einfrieren von Kindergeld, wenn's nicht klappt, oder meinetwegen Kindergeld auf Extrakonto, was die Schule verwaltet oder dergleichen. Das is' sehr interessant, solche Sachen funktionieren. Wenn es um's Geld geht und man Angst hat, dass einem Geld gekürzt wird.“ (Lehrerin-HS: 185)

Entsprechend der oben angestellten ‚Problemdiagnose‘, bei denen die in Schule wahrgenommenen Probleme primär im (migrantischen) Elternhaus der Schüler\_innen verortet werden, erscheint die Sanktionierung der Eltern hier als einzig probates Mittel. Alternative Erklärungsansätze wie die Möglichkeit, von (rassistischer) Diskriminierung betroffen zu sein, erscheinen vor dem Hintergrund der hier angewendeten Logik auf Seiten der Schule nahezu abwegig. Dies zeigt sich u.a. in der Reaktion der hier zitierten Lehrerin, nachdem sie auf die mir von Eltern mit Migrationsgeschichte vielfach berichtete (rassistische) Diskriminierung in der Schule angesprochen wird: „Also ich weiß halt nicht, was für Schulen das waren, mit was für einer Klientel, einer Schüler- oder Elternschaft. Also diskriminiert (!!)) werden hier Schüler und Eltern überhaupt nicht“ (Lehrerin-HS: 91).

Über die hier skizzierte Positionierung von Eltern mit Migrationsgeschichte im Sinne eines *racial neoliberalism* werden auch die Selbstverständnisse und -verhältnisse von Eltern mit Migrationsgeschichte auf spezifische Weise modelliert. So bedienen sich die interviewten Eltern teilweise recht ähnlicher Argumentationsmuster wie die Lehrkräfte, woraus sich schließen lässt, dass die Rationalität eines *racial neoliberalism* auch in ihr Sprechen, Denken und Tun auf vielfältige Weise Eingang gefunden hat. Die Verbindung von kulturalistischer und neoliberaler Perspektive findet vor allem im Blick einiger Eltern auf wiederum andere Eltern aus einer vermeintlich ‚anderen migrantischen Community‘ Ausdruck. Darüber hinaus deutet sich in den Interviews an, dass sich die oben dargestellten pädagogischen Praktiken der Elternaktivierung als wirksame Form des Regierens bzw. der impliziten Führung zur Selbstführung von ‚Eltern‘ erweisen. Dies wird u.a. in einem Fachbrief des Berliner Senats deutlich, in dem der Erfolg einer ‚Empowermentmaßnahme‘ über die Äußerung einer teilnehmenden Mutter mit Migrationsgeschichte wie folgt illustriert wird:

„Jetzt weiß ich, dass wir Frauen mehr können, dass wir uns auch weiterentwickeln, wenn man uns die Gelegenheit gibt, wenn wir angestoßen werden, wenn man uns hilft. So können wir selbstbewusster werden. Auch wenn wir noch immer nicht so perfekt Deutsch sprechen [...].“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008a: 5)

## **„Eltern mit Migrationshintergrund“ im Kontext neuer wettbewerbsorientierter Bildungssteuerung**

Die zunehmende Selbstverantwortung der Eltern bei gleichzeitiger Entantwortung von Schule und Politik für den Erfolg schulischer Teilhabe und gesellschaftlicher Integration sowie die sich darüber vollziehende ‚Privatisierung‘ von (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen der Eltern, werden nicht nur vom Prinzip des ‚Förderns und Forderns‘ und damit verbundenen staatlich-institutionellen Praktiken gestützt. Tendenzen wie diese werden wiederum begleitet bzw. befördert von vielfältigen weiteren sozial- wie bildungspolitischen Ökonomisierungsprozessen, die aktuell in Deutschland zu beobachten sind. Diesbezüglich stellt die Implementierung neuer staatlicher Steuerungsmodelle für Schule und Bildungssystem eine zentrale Entwicklung dar, die sich in Berlin wie bundesweit insbesondere seit der Veröffentlichung nationaler wie internationaler Schulleistungsvergleichsstudien vollzieht und über die sich die Prinzipien der Selbstverantwortung und Leistungsorientierung weiter in das Handeln von Schule und ihrer Akteure eingeschrieben haben. So wurde bereits vor dem Hintergrund der Berliner Verwaltungsreform Ende der 1990er Jahre, „die vor allem aufgrund des rückläufigen monetären Leistungspotential des Landes“ (Baumert et al. 1999: 69) für notwendig erklärt wurde, für die Berliner Schule eine Entwicklung weg „vom System der organisierten Unverantwortlichkeit“ hin zur Reform der Einzelschule als „eigenverantwortliche und steuerungskompetente Handlungseinheit“ (ebd.: 66) bei gleichzeitiger Orientierung an übergeordneten Bildungs- und Erziehungs-Standards angestrebt. Der „Wandel vom exekutiven Verwalten zum öffentlichen Bildungsmanagement“ (ebd.: 69) ging in Berlin wie bundesweit mit der Einführung neuer Instrumente und Verfahren zur Feststellung und Überprüfung der Schulleistungen von Schüler\_innen einher (bspw. über die Einführung der Berliner Element-Studie im Jahr 2003 sowie der Vera-Vergleichsarbeiten 2004). Zudem wurde die Wirkung der schulischen Steuerungsleistung sowie die Effizienz des schulischen Ressourceneinsatzes über die Einrichtung von Schulinspektionen sowie den Schulen im Jahr 2004 qua Schulgesetz auferlegte interne und externe Evaluationen stärker überprüfbar gemacht. Über die Veröffentlichung schulbezogener Leistungsdaten, u.a. auf der Homepage des Berliner Senats, sollte zudem eine verbesserte Transparentmachung schulischer Arbeit nach außen erfolgen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft o.J.).

Vor diesem Hintergrund hat auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen neue Bedeutung erfahren. Die Pisa-Ergebnisse, so heißt es von Seiten des Berliner Bildungssenats, hätten

„den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Aussichten auf Bildungserfolg einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht und die große Bedeutung der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule in den Fokus des bildungspolitischen Interesses gerückt.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008b: 3)

Dabei zeigt sich, dass den Eltern einerseits ein erweiterter Handlungsspielraum in Schule zugesprochen wird, während sie andererseits zunehmend für die Bildungserfolge ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden. So wurde bspw. die Position der Eltern in der Schulkonferenz und damit ihr Einfluss auf die Gestaltung von Schul- und Evaluationsprogrammen schulgesetzlich gestärkt. Im Zuge der Erweiterung elterlicher Mitsprachemöglichkeiten erwarten Schulen, dass die Eltern „auch in späteren Phasen des Bildungsgangs aus der Verantwortung für den schulischen Erfolg ihrer Kinder nicht entlassen werden“ und betonen, dass „insbesondere bei den Kindern aus so genannten bildungsfernen Familien großer Wert auf eine intensive Kooperation mit den Elternhäusern und die aktive Einbeziehung in die Lernentwicklung ihrer Kinder“ gelegt wird (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007b: 38f.). Vor allem sollen solche Eltern stärker für die Lernerfolge ihrer Kinder zur Rechenschaft gezogen werden, die hier als „bildungsferne Familien“ (ebd.) bezeichnet werden – und welche wiederum in den Berliner Senatsdokumenten häufig mit ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ gleichgesetzt werden. Dies geschieht erneut über den integrationspolitischen Kontext, in dem die „bildungsfernen Familien“ meist adressiert werden sowie ihre häufig synonyme Bezeichnung zu Eltern bzw. „Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ (ebd.: 31):

„Unzureichende Sprachkenntnisse und Defizite in der Bearbeitung von Lehr- und Lerninhalten sind die Hauptursachen für den mangelnden Schulerfolg von Kindern aus bildungsfernen Familien und erschweren Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund den Wechsel zwischen den Bildungsgängen mit dem Ziel, einen höheren Bildungsgrad zu erreichen.“ (Ebd.)

Hier wie an anderer Stelle werden die Pisa-Ergebnisse als Bestätigung dafür herangezogen, dass es in erster Linie die ‚Defizite‘ der Familien wie ihre „Sprachbarrieren“ und ihr „mangelnde[s] Wissen über das Schulsystem“ seien, die dazu führten, dass „Kinder aus Einwandererfamilien [...] überdurchschnittlich oft auf der Strecke“ blieben (ebd.). Darüber werden erneut staatlich-institutionelle Praxen der Führung zur Selbstführung bzw. solche Maßnahmen, die primär bei der „intensive[n] Betreuung und Förderung“ (ebd.: 37) der ‚bildungsfernen Familien‘ bzw. ‚Familien mit Migrationshintergrund‘ ansetzen, legitimiert.

Die Frage nach den Ursachen der Bildungs(miss)erfolge bestimmter Schüler\_innen im Berliner Schulsystem wird auf ähnlich individualisierende Weise auch von den interviewten Lehrer\_innen und Schulleiter\_innen der Kreuzberger und Neuköllner Schulen über die ‚Bildungsferne‘ bzw. eine mangelnde schulische Orientierung der Eltern erklärt: „Es sind türkische Eltern, also ich hab’ ja hauptsächlich türkische Eltern und türkische und arabische Eltern [. . .]. Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“ (Schulleiter-MW: 3). Der Schulleiter, der an anderer Stelle seine Schule als „Türkenschule“ (ebd.: 88) bezeichnet, problematisiert und ethnisiert hier ein vermeintlich spezifisches Verhalten bestimmter Eltern („Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“) und schreibt dieses damit zugleich allen „türkische[n] und arabische[n] Eltern“ zu (ebd.: 3). Die so als Eigenschaft ‚dieser‘ Eltern verallgemeinerte ‚mangelnde Orientierung auf Schule‘ wird durch die Annahme gefestigt, dass es sich bei den Eltern der Schule allgemein um „türkische und arabische“ (ebd.: 3), d.h. nicht-deutsche Eltern handelt. Bildungsmisserfolge bzw. beobachtete Leistungsdefizite in der Schule werden vor diesem Hintergrund implizit als selbstverschuldet ausgegeben: „Na ja, weil natürlich, ich meine die Lernhaltung vieler Schüler hier ist doch nicht die vom [Name einer Berliner ‚Elite-Oberschule‘]. Hier werden längst nicht so intensiv Hausaufgaben gemacht und sich vorbereitet auf den Unterricht und und und [. . .]“ (ebd.: 90). Die fehlende „Lernhaltung“ (ebd.), die hier als eine spezifische Eigenschaft der Schüler\_innen der „Türkenschule“ (ebd.: 88) verstanden wird, wird der Lernhaltung der Kinder ‚bildungsorientierter Eltern‘ gegenübergestellt, die hier gleichsam eine stereotype Charakterisierung erfahren:

„Ich hatte hier mal, die wurden durch Umlenkung hierher geschickt, völlig verzweifelte Eltern mit drei, zwei zarten kleinen blonden Mädchen, die seit dem dritten Lebensjahr Geige spielen. So. Die waren natürlich entsetzt die [Name der Schule] zugewiesen zu bekommen. [. . .] Und die Eltern haben einfach auch Angst, dass ihre Kinder dann mit solchen, also dass diese Lernhaltung irgendwie abfährt.“ (Ebd.: 82)

Die Schüler\_innen und Eltern der „Türkenschule“ (ebd.: 88) werden hier als eine homogene und quasi-natürliche Gruppe in binäre Anordnung zu den „blonden“ (ebd.: 82), ‚bildungsnahen, auf Schule orientierten, lernwilligen Schüler\_innen und Eltern‘ konstruiert. Der neoliberale (Schul-)Leistungsdiskurs stellt dabei neue Interpretationsmöglichkeiten für beobachtete Ungleichheiten in Schule zur Verfügung; durch ihn gelingt es diese Beobachtungen über das ‚Wesen‘ der „türkische[n] und arabische[n] Eltern“ (ebd.: 3) und Schüler\_innen bzw. ihre vermeintlich fehlende Lernhaltung und Leistungsbereitschaft erklärbar und interpretierbar zu machen, ohne dass das hierüber

produzierte Wissen auf den ersten Blick als ein (neo-)rassistisches Wissen identifizierbar ist.

Wie bei dem hier zitierten Schulleiter, drückt sich auch in zahlreichen anderen Gesprächen mit Berliner Pädagog\_innen eine allgemeine Orientierung der Schule an bildungsbürgerlichen Erwartungen und damit verbundenen gesellschaftlich-normalisierten Vorstellungen einer leistungsstarken bildungsnahen Schüler- und Elternschaft aus, die meist mit *weißen* deutschen, nicht-muslimischen Eltern gleichgesetzt werden. In der Konsequenz lassen sich Bestrebungen vor allem an innerstädtischen Schulen Berlins mit hohem Anteil von Schüler\_innen mit ‚nicht-deutscher Herkunftssprache‘<sup>7</sup> aufzeigen, mittels derer die Schulen versuchen, die von ihnen favorisierte Eltern- und Schüler\_innen-Klientel an ihre Schule zu locken bzw. zu einer Anmeldung an dieser zu bewegen. Zu aktuell wie in der Vergangenheit angewandten Methoden werden in den Interviews u.a. die Möglichkeit sog. Sammelanmeldungen speziell für die Kinder *weißer* deutscher Eltern sowie die Einrichtung von sog. ‚Deutsch-Garantie-Klassen‘ oder Montessori-Zweigen an den Schulen genannt, über welche auf die ‚besonderen Bedürfnisse‘ der ‚bildungsnahen Eltern‘ einzugehen versucht wird bzw. wurde.

Auch der bereits oben zitierte Schulleiter gibt an, sich ‚jetzt verstärkt‘ darum zu bemühen, ‚hier wieder ’n deutsches Schülerpotential an die Schule zu holen‘ (ebd.: 88). Diesen Vorsatz begründet er mit dem Erfolgs- und Leistungsdruck, dem er sich und seine Schule in Konkurrenz zu anderen Schulen im Bezirk ausgesetzt sieht. Als ein Auslöser hierfür erweist sich die berlinweite Erhebung und Veröffentlichung des schulinternen Abiturdurchschnitts. So erzählt der Schulleiter, dass die Schule beim Abiturdurchschnitt zuletzt ein ‚grottiges Ergebnis‘ erreicht habe, was ihn merkbar beschäftigt (E.K.: ‚Ist die denn wichtig diese Abi-Note?‘ Schulleiter: ‚Na offenbar ja, denn die wird ja veröffentlicht‘; ebd.: 101f.) und zu folgender Praxis an seiner Schule geführt hat:

---

7 | Die berlinweite Veröffentlichung des ndH-Anteils an einzelnen Schulen auf der Internetseite des Berliner Senats hat dazu beigetragen, dass sich dieser – unabhängig seiner statistischen Aussagekraft – zu einer zentralen Orientierungsgröße für die elterliche Schulwahl entwickelt hat, wobei ein hoher ndH-Anteil mit einer Beeinträchtigung des Lernerfolgs und einer entsprechend geringen Performanz der Schule assoziiert wird. Damit bringt die Erfassung und Veröffentlichung des ndH-Anteils einer Schule segregierende Effekte mit sich und trägt maßgeblich zur Stigmatisierung von Schulen mit hohem ndH-Anteil als ‚Problemschulen‘ bzw. ‚Brennpunktschulen‘ bei (vgl. Karakayali/zur Nieden 2013).

„So, und bisher hab' ich's ja auch so gemacht, dass ich Schülern, die an anderen Schulen schon mal durchgefallen sind, Asyl geboten habe und gesagt hab': ‚Okay, dann steigen Sie hier noch mal ein, haben Sie 'ne zweite Chance. Zweite Chance, neue Schule, neues Glück.‘ Überleg' ich mir jetzt sehr (!!)) genau, ob ich das wirklich tue. Weil, da wird ja doch nur'n Drei-Komma-Abitur draus, das wird ja kein Eins-Komma-Siebener-Abi. Das heißt, ich werde A kaum noch Schüler dergestalt aufnehmen. Es werden B sehr viel mehr Schüler durchfallen, weil wer durchfällt, versaut mir die Abi-Note nich'.“ (Ebd.: 100)

Der von außen auferlegte Performanzdruck, dem sich die Schule durch die Veröffentlichung des Abiturdurchschnitts aktuell ausgesetzt sieht, wird auf die Schüler\_innen einerseits in Form eines erhöhten Noten- und Leistungsdrucks und andererseits in Form rigiderer und frühzeitigerer Selektionspraxen übertragen. Der vormals vertretene Ansatz einer ‚solidarischen Schule‘ wird hier vom Leistungs- und Konkurrenzprinzip zwischen den als ‚autonom‘ und ‚selbstverantwortlich‘ positionierten Schulen ausgehebelt. Indikatoren wie die Abiturnote oder der ndH-Anteil einer Schule tragen so nicht nur zu der von bildungspolitischer Seite gewünschten Transparenz schulischer Performanz nach außen bei, sondern wirken sich auch auf das schulinterne ‚Management‘ von Heterogenität aus. Dabei kann angenommen werden, dass neue schulische Selektionspraxen wie die hier genannte vor allem Schüler\_innen mit offensichtlichem ‚Migrationshintergrund‘ betreffen, da diese aufgrund der ihnen zugeschriebenen mangelnden Lernbereitschaft (s.o.) vermutlich gerade zu solchen Schüler\_innen gezählt bzw. gemacht werden, die die Abiturdurchschnittsnote der Schule negativ beeinflussen (könnten).

In den Interviews zeigt sich, dass nicht nur die Pädagog\_innen, sondern auch die Eltern den durch die neue Performanzorientierung angetriebenen schulischen Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck in verschiedener Hinsicht internalisiert haben, worüber sich u.a. die Auswahl von und der Zugang zu ‚guten Schulen‘ zu einem umkämpften elterlichen Projekt entwickelt hat. So schildert der oben zitierte Schulleiter vor dem Hintergrund eines verstärkten Zuzugs von überwiegend finanziell- wie bildungs-privilegierten Familien in den Einzugsbereich der Schule, dass der Anteil von ‚türkischen Kindern‘ auf der Schule von den Eltern im Laufe der Schulzeit ihrer Kinder zunehmend als eine ‚negative Beeinträchtigung‘ für den Schulerfolg dieser wahrgenommen wird:

„Und ich hab' grad gestern mit 'ner Grundschulleiterin gesprochen, das is' 'n mehrstufiger Prozess. Ganz viele Eltern sind noch in der Kita dabei zu sagen, ‚Multikulti ist toll und mein Kind kann auch ruhig mit

türkischen Kindern gemeinsam in den Kindergarten geh'n'. Das ändert sich schon 'n bisschen, wenn die Kinder in die Schule kommen, in die Grundschule. [...] Noch mal schwieriger wird's, wenn's dann in die weiterführende Schule geht, also dann ist Schluss mit lustig.“ (Ebd.: 88)

Auf der weiterführenden Schule erscheint laut des Schulleiters die einstige *Akzeptanz* von „Multikulti“ rückblickend als naive *Toleranz*, die sich nun, wenn es um die Erreichung eines qualifizierenden Schulabschlusses geht, als nicht mehr tragbar erweist („dann ist Schluss mit lustig“). Dies bestätigt auch eine (Stadtteil-)Mutter aus Neukölln: „Früher hat man seine Kinder einfach in der nächstgelegenen Schule angemeldet und dann war gut. Und heute achten die Eltern eher darauf, auf welche Schule sie gehen sollten, [...] was da für 'ne Mischung ist. Das ist wichtig, das beeinflusst die Leistung“ (Mutter-CB: 294). „Wenn ausländische Kinder in der Klasse sind, schwerpunktmäßig“, so heißt es von Seiten der Mutter weiter, hätten Eltern „die Befürchtung, dass ihr Kind [...] der deutschen Sprache nicht mächtig wird. Und das führt dann wieder zu Leistungsabfall“ (ebd.: 344). Dabei hält die Mutter, die sich im Interview als Mutter mit Migrationsgeschichte positioniert, die Besorgnis „deutscher Eltern“, dass sich ihre Kinder „halt negative Sachen von den anderen ausländischen Kindern aneignen“ für durchaus berechtigt, „weil die deutschen Kinder werden ja immer so positiv gesehen – pünktlich, ordentlich, lernbereit, willig. Nicht so chaotisch wie wir, wir sind ja immer so“ (ebd.). Auch hier zeigt sich erneut die identitäts- und handlungsanleitende Funktion des *racial neoliberalism* vor allem darin, dass den im Dispositiv als ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ adressierten Personen gerade solche Identifikationen nahegelegt werden, die einen *racial neoliberalism* wiederum stützen und seine Unterscheidungslogik plausibel machen.

## SCHLUSSBETRACHTUNGEN

„Under neoliberalism, 'it is not just that the personal is the political. The personal is the only politics there is.““ (Comaroff/Comaroff 2000: 305)

Die Analyse hat gezeigt wie im Umfeld Berliner Schulen (neo-)rassistische und neoliberale Logiken auf vielfältige Weise mit staatlich-institutionellen Praktiken sowie den Selbstverständnissen und -verhältnissen von Eltern und Lehrpersonen zusammenwirken und sich hier im Sinne eines *racial neoliberalism* realisieren. Vor diesem Hintergrund werden Eltern, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird und die nicht entsprechend bildungsbürgerlicher Verständnisse von ‚engagierter Elternschaft‘ (sichtbar) in der Schule agieren, als ‚Risiko-Gruppe‘ sowie potentiell

le ‚Integrations- und Leistungsverweigerer‘ zur Schule und anderen Eltern positioniert und entsprechend staatlich-institutioneller Interessen regiert. Die Kulturalisierung bzw. (Neo-)Rassifizierung von Integrations-, Lern- und Leistungsbereitschaft erweist sich dabei als ein zentrales Charakteristikum neoliberaler Gouvernementalität, über welche es nicht nur gelingt, beobachtete Ungleichheitsverhältnisse im Schulsystem zu begründen und zu legitimieren, sondern auch die Verantwortung hierfür primär bei den Schüler\_innen und Eltern zu verorten. Formen von institutioneller Diskriminierung sowie (neo-)rassistisch strukturierte Ungleichheiten werden darüber genauso ausgeblendet wie Machtasymmetrien sowohl zwischen Schule und Eltern als auch zwischen unterschiedlichen Elterngruppen. Die sich im Zuge eines *racial neoliberalism* vollziehende individualisierende Verwaltung von Bildungschancen trägt somit dazu bei, gesellschaftliche Ungleichheits- wie (rassistische) Diskriminierungsverhältnisse zu reproduzieren und zu manifestieren und hat gleichsam tiefgreifende Auswirkungen auf die Konzeption von *citizenship* sowie damit verbundene Verständnisse von gesellschaftlicher Solidarität und Teilhabe (vgl. u.a. Robbins 2004).

Inbesondere für die vom *racial neoliberalism* negativ betroffenen Eltern und Schüler\_innen erscheint es vor dem Hintergrund einer solchen Normalisierung von Rassismus zunehmend schwierig, die „flüchtigen und schwer fassbaren rassistischen Figurationen zu greifen“ (Pieper/Panagiotidis/Tsianos 2011: 198), geschweige denn sich den normativen Strukturierungen zu entziehen bzw. zu verweigern. Vielmehr scheinen Eltern im Spiegel dominanter neoliberal-geprägter Anerkennungsverhältnisse immer wieder aufs Neue veranlasst, sich auf ihre diskursiv vermittelte Position zu beziehen, selbst dann, wenn sie durch diese entwürdigt oder unterdrückt werden. Formen des expliziten oder impliziten Widerstands werden auch durch die Vielschichtigkeit bzw. Ambivalenz staatlich-institutioneller Praktiken erschwert, die sich eben nicht nur als wirkmächtiges Kontrollnetz erweisen, sondern – wie beispielsweise die Maßnahme der ‚Stadtteilmütter‘ – durchaus auch Möglichkeiten eröffnen, (neue) Sprecher\_innen-Positionen einzunehmen und zur Verschiebung des neoliberalen Wettbewerbs- und (Schul-)Leistungs-Diskurses beizutragen. Ob und wenn ja, wie sich Widerstandsmomente und Subversionen im Hinblick auf einen *racial neoliberalism* im Kontext der Schule ausdefinieren (lassen), welche (neuen) Räume der Kooperation und Solidarisierung dafür notwendig sind sowie welche weiteren Verzweigungen der *racial neoliberalism* – insbesondere im Zusammenwirken mit anderen Differenzkonstruktionen – aufweist, gilt es im Zuge der weiteren Analyse noch zu konkretisieren.

## LITERATUR

- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In: Balibar, Étienne / Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg. 23–38.
- Barry, Andrew / Osborne, Thomas / Rose, Nikolas (1993): Liberalism, Neo-Liberalism and Governmentality: Introduction. In: *Economy and Society* 22 (3). 265–266.
- Baumert, Jürgen / Harnischfeger, Wolfgang / Hübner, Peter / Nowak, Wolfgang / Stryck, Tom (1999): Schule in Berlin. Systemmerkmale – Problemzonen – Handlungsbedarf. Bericht der Kommission „Berliner Bildungsdialog“ der SPD-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin. Berlin.
- Beauftragte für Integration und Migration (2005): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Berlin.
- Bellmann, Johannes / Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2). 286–308.
- Bezirksamt Neukölln (2015): Stadtteilmütter in Neukölln. Berlin. URL: [www.berlin.de](http://www.berlin.de) [30.07.2016].
- Bezirksamt Neukölln (2009): Integrationspolitik in Neukölln. Berlin. URL: [www.berlin.de](http://www.berlin.de) [30.07.2016].
- Boltanski, Luc / Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.
- Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 5. Aufl. Frankfurt a. M.
- Brown, Wendy (2005): *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton, NJ.
- Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld.
- Bullan, Klaus (2010): Gut reicht nicht. In: *hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg* 5. 22–25.
- Bundesregierung (2016): Meseberger Erklärung zur Integration. Berlin.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Burgess, Simon / Wilson, Deborah / Lupton, Ruth (2005): Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods. In: *Urban Studies* 42 (7). 1027–1056.
- Castro Varela, María do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Berlin.
- Comaroff, Jean / Comaroff, John (Hg.) (2000): *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*. Durham, N.C.
- Crozier, Gill / Reay, Diane (Hg.) (2005): *Activating Participation: Parents and Teachers Working Towards Partnership*. Stoke on Trent, Sterling.
- Demirovic, Alex / Bojadžijev, Manuela (2002): *Konjunkturen des Rassismus*. Münster.
- Duggan, Lisa (2003): *The Twilight Of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Boston, Mass.
- Foucault, Michel (2004): Two Lectures: Lecture One: January 7, 1976. Michel Foucault. In: Carroll, William K. (Hg.): *Critical Strategies for Social Research*. Toronto. 246–251.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Band 1. Frankfurt a. M.

- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.
- Franklin, Barry M. / Bloch, Marianne / Popkewitz, Thomas (Hg.) (2003): *Educational Partnerships and the State: The Paradox of Governing Schools, Children, and Families*. New York.
- Friedrich, Sebastian (Hg.) (2011): *Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen in der „Sarrazindebatte“*. Münster.
- Goldberg, David (2009): *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford.
- Gomolla, Mechtild / Kollender, Ellen (o.J.): *Eltern und Schule im Kontext migrationsbedingter Heterogenität: Kontinuitäten und Neuverortungen im Spiegel migrations- und bildungspolitischer Diskurse*. (Artikel eingereicht)
- Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechtild (2009): *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, Sarah / Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden. 21–50.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg.
- Hall, Stuart (2001): *Von Scarman zu Stephen Lawrence*. In: Schönwälder, Karen / Martin, Imke (Hg.): *Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin, Wien. 154–168.
- Huber, Stephan Gerhard / Büeler, Xaver (2009): *Schulentwicklung und Qualitätsmanagement*. In: Blömeke, Sigrid / Lang-Wojtasik, Gregor / Bohl, Thorsten (Hg.): *Handbuch Schule*. Stuttgart. 579–587.
- Karakayali, Juliane / zur Nieden, Birgit (2013): *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Schulen*. In: *suburban – zeitschrift für kritische stadtforschung 2 (1)*. 61–78.
- Kollender, Ellen / Grote, Janne (2015): *Wie Rassismus über das Leistungsprinzip aus der Mitte spricht*. In: *MiGAZIN*. URL: [www.migazin.de](http://www.migazin.de) [30.07.2016].
- Lanz, Stephan (2007): *Berlin aufgemischt: abendländisch, multikulturell, kosmopolitisch? Bielefeld*.
- Lemke, Thomas (2007): *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden.
- Lemke, Thomas (2000): *Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies*. In: *Politische Vierteljahresschrift 41 (1)*. 31–47.
- Lentin, Alana / Titley, Gavan (2011): *The Crisis of Multiculturalism. Racism in a Neoliberal Age*. London, New York.
- Lessenich, Stephan (2003): *Der Arme in der Aktivgesellschaft – zum sozialen Sinn des „Förderns und Forderns“*. In: *WSI Mitteilungen 4*. 214–220.
- Mecheril, Paul / Hoffarth, Britta (2009): *Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen*. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden. 239–258.

- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Dies. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach. 13–24.
- Miles, John (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg. 17–33.
- Miller, Peter / Rose, Nikolas (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Schwarz, Richard (Hg.): Zur Genealogie der Regulation. Mainz. 54–108.
- Pieper, Marianne / Panagiotidis, Efthimia / Tsianos, Vassilis (2011): Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Pieper, Marianne / Atzert, Thomas / Karakayali, Serhat / Tsianos, Vassilis (Hg.): Biopolitik in der Debatte. Wiesbaden. 193–226.
- Quehl, Thomas (2007): Die unsichtbare Hand greift nach der Schule. In: DISS Journal 16. 19–21.
- Robbins, Christopher G. (2004): Racism and the Authority of Neoliberalism. A Review of Three New Books on the Persistence of Racial Inequality on a Color-Blind Era. In: Journal for Critical Education Policy Studies 2 (2). 244–275.
- Rollock, Nicola / Vincent, Carol / Ball, Stephen / Gillborn, David (2012): Being Strategic, Being Watchful, Being Determined: Black Middle Class Parents and Schooling. In: British Journal of Sociology of Education 33 (3). 337–354.
- Rose, Nikolas / Miller, Peter (1992): Political Power beyond the State: Problematics of Government. The British Journal of Sociology 43 (2). 173–205.
- Saar, Martin (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt/Main.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (2016): Masterplan Integration und Sicherheit. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (o.J.): Das Qualitätspaket. Berlin. URL: [www.berlin.de](http://www.berlin.de) [30.07.2016].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008a): 2. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008b): Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2007a): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Anlage 2 zum Berliner Integrationskonzept. Maßnahmen und Projekte des Berliner Senats und der Bezirke (Förderatlas 2007). Berlin.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2007b): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Berliner Integrationskonzept. Berlin.
- Stehr, Johannes (2007): Normierungs- und Normalisierungsschübe – Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffs. In: Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Stehr, Johannes (Hg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden. 29–40.
- SVR (Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (Hg.) (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss elterlicher Schulwahl. Berlin.

Trube, Achim (2003): Vom Wohlfahrtsstaat zum Workfarestaat – Sozialpolitik zwischen Neujustierung und Umstrukturierung. In: Dahme, Heinz-Jürgen / Otto, Hans-Uwe / Trube, Achim / Wohlfahrt, Norbert (Hg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen. 177–204.

Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2015): Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach. Düsseldorf.

# Inhalt

---

Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Zur Einleitung  
*Kijan Espahangizi, Sabine Hess, Juliane Karakayali,  
Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz,  
Vassilis S. Tsianos* 9

De/Realität des Terrors. Eine Bilddokumentation von stadträumlichen  
Blickachsen der ehemaligen Lebensmittelpunkte der Opfer des NSU  
*Lee Hielscher* 25

## Aufsätze

„Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“. Formationen eines  
,racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins  
*Ellen Kollender* 39

Mit Recht gegen Rassismus. Kritische Überlegungen zum Verhältnis  
von Recht und Antirassismus am Beispiel der schweizerischen  
Strafnorm zur Rassendiskriminierung  
*Tarek Naquib* 65

Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die  
Fluchtlagen affektiver Politiken in emergenten Assoziationen  
*Marianne Pieper* 91

Die zukünftige Nation. Demografisierung von Migrationspolitik und neue Konjunkturen des Rassismus <i>Susanne Schultz</i>	117
--	-----

## Interview

Bringing Race Back in. Racism in “Post-Racial” Times <i>Alana Lentin, Juliane Karakayali</i>	141
---	-----

## Interventionen

Addressing Whiteness with/in (Critical) Migration Studies <i>Miriam Aced, Veit Schwab</i>	151
--	-----

zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz <i>Mai-Anh Boger, Nina Simon</i>	163
---	-----

Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht <i>Gabriele Dietze</i>	177
---	-----

Das Staatsgeheimnis ist Rassismus. Migrantisch-situiertes Wissen um die Bedeutungsebenen des NSU-Terrors <i>Lee Hielscher</i>	187
---	-----

Zur Ent-Thematisierung von Rassismus in der Justiz. Einblicke aus der Arbeit der Prozessbeobachtungsgruppe Rassismus und Justiz <i>Sophie Schlüter, Katharina Schoenes</i>	199
--	-----

## Forschungswerkstatt

Zwischen Fördern, Integrieren und Ausgrenzen. Ambivalenzen und Spannungsfelder im Kontext von Sprachlernklassen an Grundschulen <i>Johanna Elle</i>	213
---	-----

Rassismus auf dem Wohnungsmarkt. Fallstricke und Potenziale des Paired Ethnic Testings <i>Valentin Domann</i>	227
Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium <i>Karima Popal</i>	237
Racializing freedom of movement in Europe. Experiences of racial profiling at European borders and beyond <i>Inga Schwarz</i>	253
Autor_innen	267