

Ellen Kollender

ELTERN – SCHULE – MIGRATIONS- GESELLSCHAFT

Neuformation von rassistischen
Ein- und Ausschlüssen in Zeiten
neoliberaler Staatlichkeit



[transcript] Pädagogik

Aus:

Ellen Kollender

Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft

Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit

April 2020, 378 S., kart., 2 Farbabb., 1 SW-Abb.

29,00 € (DE), 978-3-8376-5091-4

E-Book:

PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5091-8

Das Verhältnis von Eltern und Schule ist aktuell tief greifenden Veränderungen ausgesetzt. Ellen Kollender fragt nach der Rolle, die hierbei migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zukommt: Wie werden Eltern in politischen Diskursen um Migration, Integration und Bildung positioniert? Welche Zuschreibungen erfahren vor allem türkisch-arabisch-muslimisch gelabelte Eltern in der Schule ihrer Kinder? Und welche Antworten entwickeln die Eltern hierauf?

Mit Blick auf Berlin wird rekonstruiert, wie sich im Zuge des neoliberalen staatlichen Wandels rassistische Grenzziehungen verschleiern und neue Einfallstore für Diskriminierung von Eltern entstehen.

Die Dispositivanalyse liefert Schlussfolgerungen für eine diskriminierungssensible Entwicklung von Schule als öffentlichem Raum.

Ellen Kollender (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Mercator-IPC-Fellow am Istanbul Policy Center der Sabanci University in Istanbul. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit Bildungspolitik, Schulentwicklung und pädagogischer Professionalisierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Rassismustheorien, neoliberalen Transformationen in Schule und Bildungssystem sowie mit der Rolle von Zivilgesellschaft bei der Gestaltung inklusiver Bildungssysteme und -räume in Deutschland und der Türkei.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5091-4

Inhalt

Dank	9
1. Einleitung: Familien und Schulen im Zentrum migrationsgesellschaftlicher Grenzproduktionen	11

TEIL I: THEORETISCHE UND METHOD(OLOG)ISCHE ZUGRIFFE

2. Konstruktionen der_des Anderen im Kontext von Rassismus und Neoliberalismus	25
2.1 Rassismus als flexible Strukturierungslogik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse	28
2.1.1 Othering und machtvoll verschränkte Differenzkonstruktionen	28
2.1.2 Kontinuitäten und Wandelbarkeiten von Rassismus	34
2.1.3 Verhandlung von (rassistischer) Diskriminierung im Post-PISA-Diskurs	38
2.2 Neoliberalismus als (migrations-)gesellschaftliche Vernunft	46
2.2.1 Neoliberale Konfigurationen von Staat und Subjekt	46
2.2.2 Neoliberale Regierensweisen im Rahmen von Bildungs-, Integrations- und Stadtentwicklungspolitik	54
2.3 Figurationen von Rassismus und Neoliberalismus im Feld von Schule und Elternhaus – Implikationen für die Analyse	66
3. Dispositive als Produzenten und Stabilisatoren migrationsgesellschaftlicher Grenzen ...	71
3.1 Strategische Formationen von Macht und Wissen	71
3.2 Subjektivationsprozesse von Eltern und Pädagog_innen, oder: Zu den (Un)Möglichkeiten von Widerstand im Dispositiv	77
4. Analyse dispositiver Verknüpfungen. Von politischen Diskursen, schulisch-pädagogischen Wissensbeständen und elterlichen Subjektivationen	85
4.1 Dispositivanalyse als Bricolage	85
4.2 Analysekorpus	89
4.2.1 Politische, behördliche und rechtliche Dokumente	89

4.2.2	Interviewtexte aus qualitativen leitfadengestützten Interviews mit Pädagog_innen, Eltern und (Eltern-)Vereinen.....	91
4.3	Interviewform(en) und -durchführung	94
4.4	Der Datenauswertungsprozess hin zur Analyse dispositiver MachtWissens-Formationen.....	97

TEIL II: ANALYSE

5.	Verhandlung von Pluralität, Differenz und Elternschaft im <i>Migrationsdispositiv</i>	109
5.1	Der politische Diskurs um ›migrationsbedingte Heterogenität‹ im Berliner Schulsystem und darin stattfindende Konstruktionen von Eltern als.....	111
5.1.1	»Ausländische Arbeitnehmer«	111
5.1.2	»Eltern nicht-deutscher Herkunft«	114
5.1.3	»Eltern mit Migrationshintergrund«	118
5.1.4	»Muslimische Eltern (mit Migrationshintergrund)«	124
5.1.5	»Flüchtlingse Eltern«	128
5.1.6	Zusammenfassende Analyse	133
5.2	›Das ist eine ganz andere Bildungswelt‹ – Positionierungen von Eltern als ›migrantische und muslimische Andere‹ in Berliner Schulen	136
5.2.1	Othing von Eltern im schulischen Sprechen und Handeln.....	140
5.2.2	Latente schulische Ausschlüsse von migrantisierten Eltern	152
5.2.3	De-Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung	156
5.2.4	Kritische Reflexionen dominanter Wissensbestände	159
5.2.5	Zusammenfassende Analyse	162
5.3	›Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund‹ – Subjektivationsprozesse von Berliner Eltern und Vereinen	165
5.3.1	Identifikationen mit kulturalistischen Fremdzuschreibungen	165
5.3.2	Kritische Reflexionen und Handlungsstrategien	171
5.3.3	Zusammenfassende Analyse	189
5.4	Zwischenfazit: Zur Rolle von Rassismus bei der Verhandlung von Elternschaft im Migra- tionsdispositiv.....	192
6.	Zwischen Integrationsförderung und -forderung. Verhandlung von Elternschaft im <i>Integrationsdispositiv</i>	197
6.1	Eltern im Fokus neo-assimilationistischer Integrationspolitik.....	198
6.1.1	Einseitige Integrationsanforderungen an Eltern	198
6.1.2	Eltern als (ethnisierte) ›Unternehmer_innen ihrer selbst‹	207
6.1.3	›Migrant_innenorganisationen‹ als ›Förderer elterlicher Selbsthilfe‹	216
6.2	Individualisierende Perspektiven auf die ›Integration‹ von Eltern und Schüler_innen in Berliner Schulen	218
6.2.1	Fehlende Deutschkenntnisse als ›mangelnde Integrationsleistung‹ von Eltern	218
6.2.2	Responsibilisierung von ›arbeitslosen Eltern (mit Migrationshintergrund)‹	222
6.3	Ambivalente Subjektivationen von Eltern im Spiegel des Integrations- und Aktivitätsprimats	226

6.3.1	Kritik an schulischen Sprachpolitiken und Integrationsimperativen	226
6.3.2	»Ich zeige den Finger selbst auf mich«: Selbstpositionierung als »aktive« und »verantwortliche« Eltern	228
6.3.3	»Migrant_innenorganisationen« als Träger von »welfare-to-work«-Maßnahmen	231
6.3.4	»Kiezväter« zwischen Anerkennung und Aktivierung	235
6.4	Zusammenfassende Analyse	239
	Exkurs I: »Und da sind ganz viele Ängste in der Schule«:	
	Die Konstruktion von »Zuwandererfamilien« als Sicherheitsrisiko	244
7.	Neue Ein- und Ausschlüsse von Eltern im <i>Bildungsdispositiv</i>	257
7.1	Diskursive (Neu-)Konfiguration des Verhältnisses von Eltern und Schule im Kontext neoliberaler Bildungsreformen	258
7.1.1	Eltern und Schulen im Zentrum neuer bildungspolitischer Steuerungstechniken	258
7.1.2	Verhandlung von »herkunftsbedingten Disparitäten« im Berliner Post-PISA-Diskurs	264
7.2	Dominante Wissensbestände über »bildungsferne Familien (mit Migrationshintergrund)« in Berliner Schulen	268
7.2.1	Individualisierung von Schulmisserfolg über die Kategorie der elterlichen »Bildungsferne«	268
7.2.2	Schulische Performanzsteigerung als Legitimation für Diskriminierung	274
7.3	Elterliche Subjektivationen zwischen Leistungsdruck und Diskriminierungskritik.....	278
7.3.1	Kritische Reflexionen des schulischen Leistungsprinzips	279
7.3.2	Selbstverständnisse von »Migrant_innenorganisationen« als »Helfer_innen zur Selbsthilfe«	282
7.4	Zusammenfassende Analyse	285
	Exkurs II: »Die Gentrifizierung hat sich hier sehr wohl ausgewirkt.«	
	Schulische Ein- und Ausschlüsse vor dem Hintergrund neoliberaler Stadtentwicklung	288

TEIL III: ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNGEN

8.	Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit	303
8.1	Fünf Hypothesen zu Formationen eines <i>neoliberalen Rassismus</i> am Schnittpunkt von Schule und Migrationsgesellschaft.....	305
8.2	Implikationen für eine rassistuskritische Schulentwicklung	322
	Literaturverzeichnis	327
	Dokumentenverzeichnis	357
	Abkürzungsverzeichnis	371
	Transkriptionsnotation	375

1. Einleitung: Familien und Schulen im Zentrum migrationsgesellschaftlicher Grenzproduktionen

»Für eine Forschung zu Migration in dieser Stadt brauchen wir keine Forschung über MigrantInnen, sondern eine Forschung, für die Gesellschaft ohne Migration nicht denkbar ist.« (Bojadžijev et al. 2015: 166)

Die folgende Studie spielt in Berlin. Wie auch in anderen Großstädten in Europa und der Welt ist die Entwicklung dieser Stadt wesentlich von Migration und den hier lebenden Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte geprägt. So wird aktuell knapp einem Drittel der Berliner_innen ein sog. Migrationshintergrund¹ statistisch zugewiesen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019: 41). Migration ist nicht nur aufgrund des faktischen Zuzugs von Menschen konstitutiv für zahlreiche urbane Entwicklungen. Auch sich jenseits der Überschreitung nationalstaatlicher Grenzen abspielende Transformations-, Übergangs- und Vernetzungsprozesse sowie damit verbundene imaginative Bewegungen zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexten bringen vielfältige Geschichten, Lebensstile sowie Arten und Weisen des Zusammenlebens hervor und formen innerstädtische Räume zu »transnationalen Stadtlandschaften« (Wildner 2012: 225).

Zentraler Schauplatz dieser Arbeit sind die Berliner Stadtteile Kreuzberg und Neukölln. Beide Orte gelten in ihrer historischen Entwicklung als besonders von Migration geprägt. Erzählungen über die Stadtteile beziehen sich häufig auf die in den 1960er Jahren insbesondere in der Türkei angeworbenen Arbeitsmigrant_innen, die in die maroden und vielfach auf ihren Abriss wartenden Altbauquartiere am Rande Westberlins zogen, da ihnen in anderen Bezirken der Zugang zu Wohnraum meist verwehrt wurde (vgl. Lanz 2007: 67). Mit Blick auf die Migrationsgeschichte Neuköllns wird zudem oft auf die hohe Anzahl von palästinensischen Geflüchteten verwiesen, die in den späten

1 Laut Definition des Statistischen Bundesamtes hat eine Person dann »einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt« (Statistisches Bundesamt 2019: 4). Das statistische Konzept der »Person mit Migrationshintergrund« wird in dieser Arbeit als ein soziales bzw. dispositives Konstrukt behandelt, dem eine zentrale Rolle in gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussprozessen zukommt, wie ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch näher ausführen werde.

1970er Jahren vor allem aus dem Libanon in den Bezirk kamen (vgl. Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration 2010: 7ff.). Medial wird währenddessen aktuell besonders von syrischen Geflüchteten berichtet, die in Neukölln u.a. das Gast- und Dienstleistungsgewerbe prägen (vgl. Mayer 2018). Heutige soziale Entwicklungen in den Stadtteilen werden oft als Folgen dieser Migration beschrieben und analysiert. Dabei changieren aktuell um Kreuzberg und Neukölln vorherrschende Diskurse zwischen der Stilisierung dieser Orte als ›Multikulti-Kieze‹ einer ›vielfältigen Metropole‹ und ihrer Problematisierung als ›soziale Brennpunkte‹ und ›Angsträume‹ (vgl. Exkurs I). In raumbezogenen Erzählungen wie diesen verschmelzen die Berliner Stadtteile diskursiv mit einem vermeintlich überproportional hohen Anteil hier lebender ›migrantischer Gemeinschaften‹ zu einer scheinbar deckungsgleichen sozialräumlichen Einheit (vgl. Pott 2018; Wacquant 2007). Diese Erzählungen tendieren dazu, die vielfältigen (transnationalen) Lebenswirklichkeiten in Kreuzberg und Neukölln auszublenden.

Neben sozialräumlichen Diskursen nehmen aktuell auch solche Entwicklungen Einfluss auf das Leben vieler Bewohner_innen Neuköllns und Kreuzbergs, die häufig unter dem Stichwort der Gentrifizierung zusammengefasst werden. Hiermit wird die zunehmende politische und immobilienwirtschaftliche Inwertsetzung von bisher preiswerteren Wohnvierteln beschrieben, die mit Privatisierungen städtischen Eigentums und starken Mietsteigerungen einhergeht (vgl. Holm 2010). Dass diese Entwicklung (nicht nur) in Berlin eine räumliche Verdrängung und Marginalisierung breiter Bevölkerungsteile zeitigt, haben zahlreiche Studien dargelegt (vgl. Schulz 2017; Kronauer/Siebel 2013; Holm 2010). Hiervon betroffen sind insbesondere solche Personen, die die Effekte eines in den letzten Jahrzehnten im Zuge einer umfassenden De-Industrialisierung und Globalisierung sich abzeichnenden tiefgreifenden Strukturwandels besonders zu spüren bekommen – dies u.a. in Form prekärer Beschäftigungsverhältnisse auf dem Berliner Arbeitsmarkt. Die Statistik weist aus, dass hiervon überproportional häufig Personen mit sog. Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2017a: 18).²

»Die Menschen der ›Gastarbeiter‹-Generation haben Kreuzberg attraktiv und lebenswert gemacht. Jetzt reicht die niedrige Rente nicht mehr, um ihren Lebensabend im angestammten Umfeld zu genießen. Sie haben aus dem Kiez ihr Zuhause gemacht, jetzt schlagen die Eigentümer und das Land Berlin Kapital aus dem ›kosmopolitischen Flair‹.« (Hamann/Kaltenborn/Kotti & Co. 2015: 163)

Ausführungen wie die der Kreuzberger Mieter_innengemeinschaft *Kotti & Co.* machen deutlich, dass die Geschichten der Migration in Berlin – wie auch in anderen Großstädten – eng mit aktuellen städtischen (Verdrängungs-)Dynamiken verwoben sind. Die Einbettung des Zitats im Kontext von Forderungen nach einem »Recht auf Stadt«

2 In Berlin waren im Jahr 2016 unter der Bevölkerung mit statistisch zugewiesenem »Migrationshintergrund« etwa drei Mal so viele Personen von Armut gefährdet als unter den Berliner_innen »ohne Migrationshintergrund« (30,9 Prozent zu 11,1 Prozent; Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2017: 18). Dabei fiel die Erwerbslosenquote unter den 15- bis 65-Jährigen Berliner_innen mit eigener »Zuwanderungserfahrung« mit 38,9 Prozent um 13,6 Prozent höher aus als bei in Berlin lebenden Personen »ohne Zuwanderungserfahrung« (25,3 Prozent; ebd.: 71).

(Lefebvre 2016) zeigt, dass die Bewohner_innen Berlins nicht allein als Spielbälle der beschriebenen Diskurse und Entwicklungen verstanden werden können. Im Rahmen von sich formierenden Kiezinitiativen, ›Migrant_innenorganisationen‹ und weiteren zivilgesellschaftlichen Bündnissen haben sie in den letzten Jahren auf zahlreiche Leerstellen in den skizzierten Diskursen hingewiesen, wie beispielsweise auf die Bedeutung von rassistischer Diskriminierung auf dem Berliner Wohnungsmarkt. Hierüber sowie über weitere Versuche, gegenhegemoniale Erzählungen zu entwerfen, gestalten sie – wenn auch unter teils prekären Bedingungen – urbane Ordnungen des Städtischen tagtäglich mit.

Innerstädtische Räume wie Kreuzberg und Neukölln erweisen sich als Kontexte, in denen unterschiedliche Kämpfe um Zugangsrechte, Partizipationschancen und materielle Ressourcen ausgetragen werden. Die Stadt ist nicht nur der geografische Ort, an dem soziale und politische Auseinandersetzungen stattfinden; sie steht nach Engin Isin in symbolischer Hinsicht auch für einen »battleground through which groups define their identities, stake their claims, wage their battles and articulate citizenship rights and obligations« (Isin 2002: 50, zitiert in Hess/Lebuhn 2014: 17). Somit geht es in urbanen Räumen stets auch um die Verhandlung von Grenzen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit und damit verbundenen ungleichen gesellschaftlichen Machtverteilungen. Vor diesem Hintergrund verstehe ich Städte, in den Worten Saskia Sassens, als Grenzzonen (»Frontier Zones«, vgl. Sassen 2014), in denen räumlich-materielle und symbolische Grenzen nicht nur festgesetzt werden. Die »Komplexität und Unvollständigkeit« von Städten ermöglicht es darüber hinaus auch Akteur_innen, die über vergleichsweise wenig gesellschaftliche Macht verfügen, hier den ›Mächtigen‹ gegenüberzutreten und über Grenzverläufe mitzuverhandeln (Sassen 2016: o.S.).

Familien und Schulen im Zentrum migrationsgesellschaftlicher Grenzproduktionen Ein erster Blick auf aktuelle Entwicklungen in innerstädtischen Schulen Berlins zeigt, dass diese Schulen keine isolierten Räume darstellen, sondern auf vielfältige Weise in städtische Dynamiken und migrationsgesellschaftliche Diskurse eingebunden sind. Schulen sind zentrale Orte, an denen Kämpfe um gesellschaftliche Zugehörigkeit allgemein sowie speziell um Zugangsrechte zum Bildungssystem und um privilegierte Positionen in diesem ausgetragen werden. Diese Kämpfe ereignen sich aktuell zum einen vor dem Hintergrund einer verstärkten Fluchtmigration nach Berlin. In diesem Zusammenhang wird die Schule nicht nur als Raum beansprucht, um Aufenthaltsrechte und mehr Autonomie für Geflüchtete einzufordern – wie im Fall der von Geflüchteten über mehrere Jahre lang besetzten ehemaligen Gerhart-Hauptmann-Schule in Kreuzberg (vgl. Heine 2018). Im Kontext aktueller Debatten um die (Un)Möglichkeiten einer gemeinsamen Beschulung von geflüchteten und ›autochthonen‹ Schüler_innen treten Schulen auch als segregierende Orte medial und wissenschaftlich in Erscheinung, in denen für geflüchtete Kinder »in Regelklassen oft kein Platz« ist (Vieth-Entus 2017: o.S.; vgl. Karakayali et al. 2017).

Darüber hinaus sind neue Spannungsfelder vor dem Hintergrund einer sich im Zuge neoliberaler Stadtentwicklung verändernden Bevölkerungsstruktur im Umfeld Kreuzberger und Neuköllner Schulen entstanden. Angeheizt von Diskursen rund um die ›alte/neue soziale Mischung‹ in den Stadtvierteln nimmt der Wettbewerb zwischen

Eltern um ›attraktive Schulplätze‹ ebenso zu wie der Wettbewerb zwischen Schulen um ›attraktive Eltern‹ (vgl. Karakayali/zur Nieden 2013; Fincke/Lange 2012). Dynamiken wie diese fußen vielfach auf problematisierenden Sichtweisen von einer räumlichen Konzentration von Schüler_innen mit sog. nicht-deutscher Herkunftssprache (vgl. Exkurs II).

Neben den Schulen sind auch in Berlin lebende Familien – hier verstanden als heterogene mehrgenerationale Lebensgemeinschaften – in die beschriebenen Prozesse auf vielfältige Weise involviert. Dabei sind die Lebensverhältnisse der Familien von zahlreichen Ungleichheiten geprägt (vgl. BMFSFJ 2017). Diesbezüglich zeichnet sich statistisch eine systematische Schlechterstellung insbesondere von Familien ›mit Migrationshintergrund‹ ab³. Die unterschiedlichen Lebenslagen der Familien wirken sich u.a. auf ihre Beziehung zur Schule sowie auf die Schulbildungsprozesse ihrer Kinder aus – dies allerdings nicht hinsichtlich vergleichsweise geringerer Bildungsaspirationen von Familien ›mit Migrationshintergrund‹, wie die Ergebnisse von Schulleistungsuntersuchungen teilweise suggerieren. Zahlreiche Studien haben aufgezeigt, dass sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen Familien mit und ohne ›Migrationshintergrund‹ feststellen lassen (vgl. Boos-Nünning et al. 2008: 54; Sachverständigenkommission 2000; Herwartz-Emden 2000: 19; vgl. Kapitel 2.1.3). Auch stellen die sog. sozialen und kulturellen Ressourcen der Familien keine hinlänglichen Erklärungsgrößen für die in Deutschland nachgewiesenen Bildungsungleichheiten dar (Stanat/Rauch/Segeiritz 2010: 227). So merken u.a. die Autor_innen der PISA-Studie an, dass es häufig eine »mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz« von bestimmten Gruppen sowie diesbezüglich »gesellschaftlich verbreitete Stereotype« sind, »wie sie etwa in aktuellen Debatten über Zuwanderung und Integration sehr deutlich zum Vorschein kommen«, die dazu beitragen, dass es Heranwachsende, die mit diesen Stereotypen belegt werden, »im deutschen Bildungssystem besonders schwer haben« (ebd.). Dies zeigen auch zahlreiche Untersuchungen der empirisch-qualitativen Bildungsforschung auf. Diese sind der Frage nachgegangen, welche Rolle soziale Konstruktionsprozesse von Gruppen(zugehörigkeiten) bei der (Re-)Produktion von schulischen Bildungsungleichheiten spielen. Gefragt wurde in diesem Zusammenhang, inwiefern gerade die »Unterscheidung Einheimische-MigrantInnen bzw. die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen im Schulkontext [...] als Ressource bei der Verteilung von Bildungschancen Verwendung findet« (Hormel 2010: 180). Diesbezüglich wurde dargelegt, dass bestimmte gesellschaftlich normalisierte Logiken des Unterscheidens durch die Institution Schule und das Handeln der hier tätigen Pädagog_innen miterzeugt werden und institutionelle Diskriminierungsprozesse im Sinne einer Sortierung nach Herkunft an-

3 Statistiken, die an die binäre Unterscheidung von Familien mit und ohne Migrationshintergrund anknüpfen, haben dargelegt, dass Familien ›mit Migrationshintergrund‹ mehr als doppelt so häufig von Armut gefährdet sind als ihre statistische Vergleichsgruppe (29 Prozent gegenüber 13 Prozent). Auch das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen von Familien mit statistisch zugeschriebenem Migrationshintergrund liegt weit unter dem von Familien ›ohne Migrationshintergrund‹ (2.981 Euro gegenüber 3.643 Euro; vgl. ebd.: 57). Insbesondere Mütter ›mit Migrationshintergrund‹ sind in Deutschland wesentlich häufiger erwerbslos als Mütter, die nicht in der genannten Kategorie erfasst werden (48 Prozent gegenüber 27 Prozent; vgl. BMFSFJ 2017).

leiten können (vgl. Jennessen/Kastirke/Kotthaus 2013; Gomolla/Radtke 2009; Kalpaka 2009; Krüger-Potratz 2005; vgl. Kapitel 2.1.3).

Diese Studie sucht die Hintergründe und Herstellungsweisen von migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und Zuschreibungsprozessen im Herzen der Stadt weiter zu ergründen. Sie fragt insbesondere, welche Rolle die hier beschriebenen Dynamiken im Verhältnis von Schule und den Eltern von Schüler_innen spielen. Diese Untersuchung erscheint zentral, da sich in den vergangenen Jahren der verstärkte Einbezug von Eltern in schulische Bildungsprozesse zu einem wesentlichen Element bildungspolitischer Reformen herausentwickelt hat (vgl. Gomolla/Kollender 2019; Gomolla 2005: 23ff.). Dementsprechend wird seit Mitte der 00er Jahre »großer Wert«, so heißt es u.a. von Seiten des Berliner Senats, »auf eine intensive Kooperation mit den Elternhäusern« und ihre »aktive Einbeziehung in die Lernentwicklung ihrer Kinder« gelegt (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007b: 38f.). Vor diesem Hintergrund haben Eltern in Berlin wie bundesweit mehr und mehr Mitspracherechte und Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schule erhalten. Diese Entwicklungen haben zu einer enormen Vervielfältigung der Arenen, Akteur_innen und Praktiken der Elternadressierung⁴ im Kontext von Schule geführt (vgl. Gomolla/Kollender 2019).

Vor allem in den USA und Großbritannien durchgeführte Studien haben in den letzten Jahren vermehrt darauf hingewiesen, dass der Ausbau von Maßnahmen des Einbezugs von Eltern ins Schulgeschehen sowie die sukzessive Erweiterung von Elternrechten nicht lediglich als Ausdruck einer stärkeren Beteiligung von Eltern und somit Demokratisierung des Schulsystems verstanden werden können. Der schulische und bildungspolitische Fokus auf Eltern schafft vielmehr auch neue Einfallstore für Diskriminierung. So zeigen die Untersuchungen auf, dass Reformen einer Erweiterung von Elternrechten und Partizipationsmöglichkeiten dazu führen können, bereits privilegierten Elterngruppen einer (mehrheits-)gesellschaftlichen Mittel- und Oberschicht zusätzliche Vorteile und Einflussmöglichkeiten in der Schule zu verschaffen. Demgegenüber erfahren vor allem Eltern aus sozioökonomisch deprivilegierten Verhältnissen und/oder aus rassifizierten Gruppen eine zunehmende Marginalisierung in Schule (vgl. Vincent 2017; Hartas 2015; Crozier/Reay 2005; Burgess/Wilson/Lupton 2005). So argumentiert u.a. Diane Reay, dass »[t]he current enthusiasm for yet more and more parental involvement among policy makers has failed to take into account the dangers some kinds of parental involvement pose to pupils' equal opportunities for educational resources« (2005: 26). Dabei würden insbesondere Aspekte von Rassismus, Klassismus und Sexismus, die die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nachhaltig strukturierten, im aktuellen Elternbeteiligungs-Diskurs ausgeblendet, so Reay: »We have a discourse of parenting in which gendered, racialised and classed notions of parents are not acknowledged, rendering inequalities which exist between parents invisible« (ebd.: 30).

4 Unter einer Adressierung verstehe ich nach Marion Ott und Daniel Wrana »soziale Zuschreibungen, die die Aufforderungen zu bestimmten Verhaltens- und (Be-)Handlungsweisen vermitteln«, die sich in institutionellen Settings wie der Schule vollziehen und die ebenso »in politischen Programmen« wie in »sozialen Konstellationen erhalten« sind (Ott/Wrana 2014: 19f.)

Die Analysen aus dem angelsächsischen Forschungsraum sensibilisieren für die Bedeutung, die neben geschlechter- und klassenspezifischen Zuschreibungen auch nationethno-kulturellen Differenzkonstruktionen hinsichtlich der Eltern von Schüler_innen bei der (Re-)Produktion von schulischen Bildungsungleichheiten zukommt. Ob und inwiefern solche Konstruktionen auch im deutschen Kontext und vor dem Hintergrund hier aktuell stattfindender gesellschaftlicher Verhandlungen von Migration, Integration, Bildung und Stadtentwicklung wirkmächtig sind, wurde bisher allerdings nicht systematisch erforscht. Diese Lücke möchte diese Studie schließen. Im Zentrum steht die Frage, wie migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse auf die Beziehung von Eltern⁵ und Schule Einfluss nehmen und welche Effekte insbesondere hinsichtlich institutioneller Ein- und Ausschlüsse von Eltern und ihren Kindern hiermit verbunden sind. Dieses, im Verlauf dieser Studie noch weiter auszudifferenzierende, Forschungsinteresse impliziert Fragen nach

- den zentralen politisch-behördlichen Diskursen, in denen Eltern aktuell thematisiert, adressiert und voneinander unterschieden werden;
- den schulischen Prozessen, in denen gesellschaftlich vorherrschende Annahmen um bestimmte ›Elterngruppen‹ in der Schule bestätigt, verworfen und/oder weiterentwickelt und in ein bestimmtes Handeln übersetzt werden;
- den Erfahrungen, Identifikationen und Umgangsweisen der Eltern von Schüler_innen mit ihren diskursiv vermittelten Rollen bzw. Subjektpositionen;
- dem Zusammenwirken von politischen Diskursen, schulisch-pädagogischen Wissensbeständen sowie elterlichen Selbstverständnissen und den sich hierüber vollziehenden (De-)Stabilisierungen von migrationsgesellschaftlichen Kategorien und Grenzen im Feld von Eltern und Schule.

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen neben weiterführenden Schulen⁶ in Kreuzberg und Neukölln sowie einzelnen Eltern von hier zur Schule gehenden Schüler_innen auch Elternkollektive, die in Elternvereinen und/oder von Eltern (mit)gegründeten sog. Migrant_innenorganisationen in Schule aktiv sind (vgl. Bundesregierung 2007:

5 Unter ›Eltern‹ fasse ich hier und im Folgenden alle erwachsenen Personen, die unabhängig eines direkten Verwandtschaftsverhältnisses in einer sozialen Beziehung zu ›ihrem‹ Kind stehen und für dieses erziehungsberechtigt sind. Ich gehe davon aus, dass es sich bei ›Eltern‹ bzw. ›Elternschaft‹ um einen sozial definierten Status handelt, der auf sich wandelnden gesellschaftlichen Diskursen und hiermit verbundenen Konventionen und Regelungen von Elternrechten und -pflichten basiert (zur sozio-historischen Entwicklung des Begriffs vgl. Waterstradt 2015: 83ff.). In dieser Studie verwende ich ›Eltern‹ als Sammelbegriff sowohl für einzelne Elternteile als auch für in und außerhalb einer Paarbeziehung lebende Personen, die für ein Kind erziehungsberechtigt sind.

6 Die weiterführende Schulform wurde in der Forschung zur Kooperation von Eltern und Schulen bisher weitgehend ausgeklammert, obwohl gezeigt werden konnte, dass eine Zusammenarbeit hier in der Regel von beiden Seiten als herausfordernder wahrgenommen wird als in Grundschulen (vgl. Gomolla 2009; Medvedev 2011). Zudem stellt der hier stattfindende Übergang von der Schule in den/die Beruf(sausbildung) bzw. auf die Hochschule eine besondere Schwelle dar, bei der Eltern ebenso als Instanz der Berufsorientierung eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, wie sie als Legitimationskriterium für Übergangentscheidungen vonseiten der Lehrkräfte herangezogen werden können (vgl. Gomolla/Kollender/Rose 2011).

173ff.).⁷ Unter ›Migrant_innenorganisationen‹ verstehe ich freiwillige Zusammenschlüsse von Personen mit heterogenen Lebensgeschichten, »deren Ziele und Zwecke sich wesentlich aus der Situation und den Interessen von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationsgeschichte« ergeben (Pries 2013: o.S.). Dabei sind die Grenzen zwischen ›Migrant_innenorganisationen‹ und anderen Freiwilligenorganisationen fluide. So ist es »eine Frage des Selbstverständnisses der Organisationen« ebenso wie von »gesellschaftliche[n] Zuschreibungen«, »wie lange nach der Einwanderung die Differenzierung in Organisationen von ›Migrant/innen‹ und ›Einheimischen‹ gemacht wird« (Hunger/Metzger/Bostanci 2018: 403).

Im Bildungsbereich wird sog. Migrant_innenorganisationen aktuell eine »Schlüsselrolle« zugeschrieben (Hunger/Metzger/Bostanci 2018: 404) – sei es als »Motoren der Integrationsarbeit« (Weiss 2014: 93), als »außerfamiliäre und außerschulische Lern- und Bildungsorte« (Reifenröther/Ostrowski 2015: 140), als »wichtige [...] Kooperationspartner der Bildungsverwaltungen« (KMK 2013b: 1) oder als »Brücken« sowohl »zwischen Einwanderern [...] und der einheimischen Bevölkerung« (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012: 48) als auch »zwischen Familien und Institutionen« wie der Schule (Bundesregierung 2007: 55). In den unterschiedlichen Rollenbezeichnungen kommen vielfältige Erwartungen zum Ausdruck, mit denen die Vereine am Schnittpunkt von Elternhaus und Schule belegt werden. Dabei zeigt ein erster Blick auf die Selbstverständnisse von in Berlin tätigen Organisationen, dass diese sich teilweise mit den von außen an sie herangetragenen Erwartungen decken, den politisch-gesellschaftlichen Rollenkonzeptionen zum Teil aber auch entgegenstehen. Dies wird etwa dann deutlich, wenn sich die Mitglieder der Organisationen gegen eine Migrantisierung ihres zivilgesellschaftlichen Engagements wenden und dieser ein Selbstverständnis als »neue deutsche Organisationen« entgegensetzen (vgl. Neue Deutsche Organisationen 2017).

In den letzten Jahren sind zahlreiche Kooperationen und projektbezogene Formen der Zusammenarbeit zwischen sog. Migrant_innenorganisationen und Schulen in Berlin entstanden, dies insbesondere am Schnittpunkt von Schule und Elternhaus. Wie die Eltern- und ›Migrant_innenorganisationen‹ als solche konstituiert und positioniert werden sowie in welcher Rolle sich die Organisationen im hier beschriebenen Handlungsfeld selbst sehen, stellt ein weiteres Forschungsinteresse dieser Studie

7 Die Selbstorganisation von Eltern mit Migrationsgeschichte stellt kein neues Phänomen dar, sondern hat bereits im Zuge des Familiennachzugs von zuvor nach Deutschland migrierten Arbeitsmigrant_innen in den 1970er und 1980er Jahren stattgefunden. Anlass war vor allem die von den Eltern als unbefriedigend wahrgenommene schulische Situation ihrer Kinder. Zudem sahen die Eltern ihre Interessen »in den etablierten bildungspolitischen Vertretungsorganen der Mehrheitsbevölkerung [...] nicht ausreichend vertreten« (Schröder 2014: 7). Eine Vorreiterrolle nahm der 1973 gegründete Bund spanischer Elternvereine ein (Confederación de Asociaciones Españolas de Padres de Familia en la R. F. de Alemania). In Zusammenarbeit mit Wohlfahrtsverbänden und Kirchen war dieser maßgeblich daran beteiligt, dass das damals vorherrschende System der sog. Ausländerklassen in Deutschland vor allem für Kinder mit spanischer Migrationsgeschichte aufgelöst wurde und diese ab Anfang der 1980er Jahre in deutschen Regelklassen unterrichtet wurden (vgl. ebd.). Auf ein solches elterliches Engagement führt u.a. Dietrich Thränhardt zurück, dass Kinder mit spanischer Migrationsgeschichte heute vergleichsweise häufig erfolgreich das deutsche Bildungssystem für sich nutzen können (Thränhardt 2005: 99).

dar. Diesbezüglich interessiert nicht nur, inwiefern das Engagement der Organisationen an Rollenvorstellungen von Politik und Schule anschließt. Gefragt wird auch nach kritischen Perspektiven, die die Organisationen im Hinblick auf aktuelle Schulentwicklungs- und Elternbeteiligungsprozesse artikulieren sowie nach möglichen ›alternativen‹ Programmen und Aktivitäten, die sie vor dem Hintergrund einer solchen Kritik entwickeln.

Eltern und Schule im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse von Rassismus und Neoliberalismus Den genannten Fragen gehe ich aus einer dispositivtheoretisch informierten Analyseperspektive im Anschluss an Michel Foucault nach (vgl. Kapitel 3). Ihm zufolge wird die soziale Welt erst über die Verwiesenheit unterschiedlicher Elemente aufeinander bedeutsam. Um die Mehrdimensionalität sozialer Wirklichkeitskonstitution zu erfassen, entwirft Foucault den Begriff des *Dispositivs*. Dieses definiert er als »ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« und weitere Elemente »umfasst« (Foucault 1978: 119f.). Diese erzeugen in ihrem machtvollen Zusammenwirken ein bestimmtes Wissen über einen sozialen Gegenstand. Auch die Konstituierung und Positionierung von unterschiedlichen Elterngruppen verstehe ich als einen komplexen und machtvollen Prozess, an dem u.a. politische Diskurse, schulische-pädagogische Wissensbestände und Praktiken sowie elterliche *Subjektivierungen* beteiligt sind. Über ihr Zusammenspiel entstehen »Kräfteverhältnisse«, die bestimmte »Typen von Wissen« über Eltern »stützen« und von diesen wiederum »gestützt werden« (ebd.: 123). Die Art und Weise *wie* die verschiedenen Elemente sozialer Wirklichkeitskonstitution ineinandergreifen bzw. *welches* Wissen hinsichtlich Eltern in Schule (re-)produziert wird, geschieht nicht zufällig, sondern stets in Reaktion auf bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen. Diese schaffen einen Handlungsdruck, auf den die dispositiven Elemente reagieren, indem sie eine »Übereinkunft« miteinander eingehen, um ein bestimmtes Wissen über Eltern (temporär) zu »stabilisieren« und in Schule und Gesellschaft »nutzbar« zu machen (ebd.: 124). In dieser Arbeit nehme ich vor allem zwei Entwicklungen in den Blick, die, so die hier verfolgte These, entscheidend auf die Konfiguration des Verhältnisses von Eltern und Schule im migrationsgesellschaftlichen Kontext Einfluss nehmen: aktuelle (1.) Formationen von Rassismus sowie (2.) neoliberale Prozesse eines (wohlfahrts-)staatlichen Wandels.

Den Begriff Rassismus verwende ich in dieser Arbeit entgegen gängiger Alltagsvorstellungen weder, um ein falsches Bewusstsein »moralisch ›schlechter‹ oder normabweichend sozialisierter Personen« zu kennzeichnen, noch meine ich damit eine »irrtümliche Ausnahme innerhalb gesellschaftlicher Strukturen« (Lanz 2007: 76). Vielmehr beschreibe ich mit dem Begriff vielfältig normalisierte und institutionalisierte Logiken der Fremdmachung, die voneinander differente Gruppen hervorbringen, diese in ihrer vermeintlichen Differenz essentialisieren und dichotomisieren und darüber unterschiedliche Praktiken des Ein- und Ausschlusses begründen können (vgl. Hall 1989: 913). Dabei gehören zum Ausgangspunkt für rassistische Unterscheidungen im Sinne eines in heutigen Migrationsgesellschaften weit verbreiteten »Rassismus ohne Rassen« (Balibar 1992a: 28) nicht nur biologische bzw. körperliche Merkmale, sondern auch

kulturelle und religiöse Aspekte, die diesbezüglich funktional werden (vgl. Kapitel 2.1). Rassistische Logiken realisieren sich vor allem im Zusammenwirken von rechtlichen Vorgaben, politischen Strategien, institutionellen Routinen und Praktiken sowie gesellschaftlich breit geteilten diskursiven Wissensbeständen (vgl. Gomolla/Kollender/Menk 2018a: 16). Die Logiken werden dabei über das Handeln von in Institutionen wie der Schule tätigen Individuen nicht nur gestützt, sondern auch beständig bearbeitet und aktualisiert. Zudem artikuliert sich Rassismus häufig nicht allein bzw. isoliert, sondern im Wechselspiel mit anderen gesellschaftlichen Logiken wie klassistischen und vergeschlechtlichten Formatierungen. Auch handelt es sich bei Rassismus um flexible Logiken, die sich im Wechselverhältnis zu sich verändernden gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen herausbilden und sich hierbei immer neue Stützpunkte der Artikulation suchen. Ein zentrales Ziel dieser Arbeit stellt es dar, die heterogenen, flüchtigen und intersektionalen Ausdrucksformen von Rassismus in Schule und Migrationsgesellschaft zu analysieren und sichtbar zu machen.

Ein theoretisches Interesse liegt dabei auch auf der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen aktuellen »Konjunkturen des Rassismus« (Demirović/Bojadžijev 2002) und Prozessen einer zunehmenden Neoliberalisierung, wie sie sich in Migrationsgesellschaften und speziell im Feld von Eltern und Schule beobachten lassen. So führen zahlreiche Studien die zunehmende politische Fokussierung von Eltern auf einen weitreichenden (wohlfahrts-)staatlichen Umbau zurück, der ausgehend von den angelsächsischen Staaten seit den 1990er Jahren auch in Deutschland verstärkt eingesetzt hat. Dieser ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass vielfältige, vormals nicht ökonomische Bereiche und Praktiken des sozialen Lebens »gemäß einem bestimmten Bild des Ökonomischen« verwandelt werden (Brown 2015: 38). Entstanden sind neue politische Programme, Techniken und Kooperationsformen, über die der Staat in erster Linie als eine steuernde bzw. managende Instanz (auch) von Bildungs-, Integrations- und Stadtentwicklungsprozessen in Erscheinung tritt (vgl. Kapitel 2.2). Im Kontext einer solchen Entwicklung, die ich im Folgenden unter dem Begriff des Neoliberalismus fasse, werden private und öffentliche Verantwortlichkeiten neu justiert (vgl. Brown 2015; Lessenich 2013). Der sich in diesem Zuge herausentwickelnde »aktivierende« (Sozial-)Staat hält zwar »an einer umfassenden öffentlichen Verantwortung für gesellschaftliche Aufgaben fest«, sieht sich jedoch nicht (mehr) in der Position, die hierfür notwendigen Leistungen durchweg selbst zu erbringen (von Bandemer/Hilbert 1998, zitiert in Thieme 2013: 166). Seine Aufgabe ist es vielmehr, individuelle und kollektive Akteure einer Gesellschaft »zu fordern und zu fördern, sich selbst als Problemlöser zu engagieren« (ebd.). Auf diese Weise werden gesellschaftliche Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut oder Bildungsmisserfolg zunehmend in den Verantwortungsbereich der Individuen übertragen, während »[d]as Projekt des autonomen, partizipierenden, selbstreflexiven Individuums [...] neue ökonomische Funktionalität« gewinnt (Ricken/Lehmann-Rommel 2004: 20).

Auch das deutsche Schul- und Bildungssystem wurde in den letzten Jahrzehnten einer kritischen Bewertung anhand von Markt- und Effizienzkriterien unterzogen (Spring 2015). So wurden seit Anfang der 1990er Jahre zahlreiche tiefgreifende schulpolitische Reformen in Deutschland durchgeführt, die unter Schlagworten wie *Educational Governance*, *Schulautonomie*, *Qualitätsmanagement*, *Bildungsstandards* und

Output-Orientierung firmieren (vgl. Hartong/Hermstein/Höhner 2018). In diesem Zusammenhang, so legen vor allem Studien für den angelsächsischen Forschungsraum dar, sind auch die Eltern von Schüler_innen über neue bildungspolitische Steuerungsformen zunehmend dazu aufgefordert, als selbstverantwortliche Subjekte mit Staat und Schule in Beziehung zu treten (vgl. Vincent 2017; Vincent/Maxwell 2016; Olmedo/Wilkins 2016: 574f.; Gomolla 2009). Die aktuelle Ausweitung und Betonung von elterlichen Entscheidungs-, Mitsprache- und Wahlfreiheiten, so Carol Vincent und Claire Maxwell, reflektiere

»[...] a neoliberal orthodoxy of ›responsibilisation‹, where individuals are responsible for developing their own biographies and life trajectories (Beck, 1992), with parents responsible for generating their children's biographies through the development of the children's intellectual, social, cultural, physical and emotional skills. Bringing up children within this paradigm becomes a risky process where children are positioned as investments for the future, needing to be nurtured and protected.« (2016: 274f.)

Vincent und Maxwell zeichnen nach, wie vor dem Hintergrund neoliberaler Transformation die Bildungs(miss-)erfolge von Schüler_innen vor allem auf das persönliche ›Engagement‹ ihrer Eltern zurückgeführt werden. Bildungschancen erschienen als ein Gut, das nicht allen Schüler_innen gleichermaßen zusteht, sondern sich erst über die elterliche Performance ›verdient‹ werden müsse. Hierbei werde vielfach ausgeblendet, dass Eltern die Möglichkeiten eines ›freien Bildungsmarktes‹ nicht immer in gleicher Weise wahrnehmen können oder wollen (vgl. ebd.).

Inwiefern sind auch Berliner Eltern und Schulen in die skizzierten Dynamiken von Rassismus und Neoliberalismus involviert? Welche Rolle spielen diese Dynamiken bei der Herstellung bestimmter migrationsgesellschaftlicher Selbstverständnisse über Eltern? Wie leiten diese das Handeln in der Institution Schule an? Und welche Erfahrungen verbinden sich hiermit wiederum auf Seiten der Eltern von Berliner Schüler_innen? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen behandle ich Rassismus und Neoliberalismus nicht als monolithische Phänomene, die immer nach dem gleichen Prinzip entstehen und wirken. Vielmehr gehe ich davon aus, dass diese stets kontextspezifisch miteinander interagieren. So untersuche ich, wie sich Rassismus und Neoliberalismus sowohl in ihrer jeweiligen Spezifik als auch in ihrer Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit im Lokalen herausbilden und wie sich das Verhältnis von Politik bzw. politischen Diskursen, Schule und Eltern hierüber konkret (aus-)gestaltet.

Indem ich die Analyse des Verhältnisses von Eltern und Schule vor dem Hintergrund breiter historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungsprozesse verorte, möchte ich ein Bewusstsein für die kontextgebundenen Entstehungs- und Wirkweisen eines gesellschaftlich sowie staatlich-institutionellen Wissens und Handelns um Eltern schaffen. Hierüber sollen die Verstricktheiten von Politik, Schule, Pädagog_innen und Eltern in globale und lokale Ungleichheitsverhältnisse sowie diesbezügliche Dynamiken deutlich werden und so ein Gegengewicht zu rein subjekt- und handlungstheoretischen bzw. -empirischen Betrachtungsweisen auf die Rolle von Eltern in der Institution Schule gebildet werden. Ein zentrales gesellschaftskritisches Moment dieser Studie liegt darin, bestimmten ›Selbstverständlichkeiten‹ und ›Wahrheiten‹ um Eltern den Anschein ihrer Objektivität zu nehmen und so versperre Möglichkeiten des Handelns, der Identifi-

fikation und der Anerkennung insbesondere für minorisierte Schüler_innen und Eltern in Migrationsgesellschaften sichtbar zu machen. Indem ich neben normalisierenden und unterwerfenden Funktionen eines bestimmten Wissens auch dessen Fluidität und Diskontinuität berücksichtige, möchte ich auch Handlungsspielräume identifizieren, die es den Individuen und Gruppen ermöglichen, sich bestimmten Arten und Weisen eines ›Regiertwerdens‹ in Politik, Gesellschaft und Schule zu widersetzen. So gehe ich davon aus, dass die verstärkte Aufmerksamkeit, die Eltern in Gesellschaft, Politik und Schule heute zukommt, nicht nur Einfallstore für eine (Re-)Produktion schulischer und gesellschaftlicher Ungleichheiten schafft, sondern auch (neue) Handlungsräume und -möglichkeiten für eine demokratische und diskriminierungssensible Entwicklung von Schule und Stadtgesellschaft eröffnet.

Aufbau der Studie Um meine Analyse weiter zu rahmen, führe ich im folgenden Kapitel zunächst einige der oben skizzierten migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen, Begriffe und Theorien weiter aus. Dabei entwickle ich zuerst (m)ein Verständnis von Rassismus als flexible Strukturierungslogik migrationsgesellschaftlicher Diskurse und gehe auf den Forschungsstand zur Rolle eines natio-ethno-religiös-kulturellen *Otherings* in Schule und Schulsystem näher ein (Kapitel 2.1). Anschließend erarbeite ich eine Definition von Neoliberalismus in Anlehnung an Wendy Brown und zeichne mit Blick auf vorliegende Studien zum Thema einige zentrale neoliberale Dynamiken im Kontext von Bildungs-, Integrations- und Stadtentwicklungspolitik nach (Kapitel 2.2). Hieran anknüpfend setze ich Rassismus und Neoliberalismus theoretisch ins Verhältnis und differenziere meine Forschungsfragen weiter aus (Kapitel 2.3).

In Kapitel 3 beschreibe ich in Anlehnung an Foucaults Theorien Dispositive als strategische MachtWissens-Formationen (Kapitel 3.1). Neben der Erläuterung von Foucaults Macht-Begriff sowie Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes Ansatz von hegemonialen Schließungsprozessen in Diskursen schärfe ich (m)ein Verständnis für die dispositive Produktion und Stabilisierung eines bestimmten migrationsgesellschaftlichen MachtWissens. In diesem Zusammenhang thematisiere und diskutiere ich unter Bezug auf Judith Butler die Wirkmächtigkeit von Diskursen im Verhältnis zur Handlungsmacht der Subjekte (Kapitel 3.2) sowie (Un)Möglichkeiten eines individuellen und kollektiven Widerstands im Dispositiv (Kapitel 3.3).

Im anschließenden vierten Kapitel entwickle ich einen multiperspektivischen Ansatz für die Analyse dispositiver MachtWissens-Formationen um Eltern und Schule (Kapitel 4). Dabei stelle ich zunächst meinen Analysekorpus sowie das diesem vorgeschaltete Sampling von politischen Dokumenten und Interviewpersonen näher vor (Kapitel 4.2). Nach einer Darstellung der qualitativen Interviewform(en) und -durchführung (Kapitel 4.3) beschreibe ich den Datenauswertungsprozess hin zur Analyse dispositiver Verknüpfungsordnungen (Kapitel 4.4).

Das fünfte, sechste und siebte Kapitel, in welchen ich die zentralen Ergebnisse meiner Forschung präsentiere, stellen den Kern dieser Studie dar. In diesem rekonstruiere und analysiere ich unterschiedliche MachtWissens-Formationen um Eltern und Schule – vor allem im Rahmen von drei Dispositiven: dem Berliner Migrations-, Integrations- und Bildungsdispositiv. Für die Darstellung der Ergebnisse zerlege ich die Formationen zunächst in die hier näher betrachteten politisch-behördlichen Diskurspositionen

über Eltern, hieran anschließende schulisch-pädagogische Wissensbestände sowie individuelle und kollektive Subjektivationsprozesse von Eltern und Organisationen. Die zentralen Ergebnisse der mehrdimensionalen Analyse fasse ich für jedes der Dispositive am Ende der Kapitel jeweils zusammen. Dabei arbeite ich insbesondere die Beziehungen, Hierarchisierungen, Überlagerungen sowie typischen und untypischen Verknüpfungen im Zusammenspiel der genannten Elemente heraus und frage, wie hierüber ein bestimmtes MachtWissen um Eltern in der Migrationsgesellschaft (re-)organisiert und (de-)stabilisiert wird.

Die abschließenden Ausführungen in Kapitel 8 zielen darauf ab, die Befunde dieser Studie zu resümieren und zu rekapitulieren. Diesbezüglich entwickle ich fünf Hypothesen zu Formationen eines *neoliberalen Rassismus* im Kontext von Schule und Elternhaus (Kapitel 8.1). Hieraus leite ich schließlich Implikationen sowohl für eine demokratische und rassismuskritische Schulentwicklung ab (Kapitel 8.2 und 8.3).

Zum Begriff Migrationshintergrund Wie vorausgehend bereits angedeutet, behandle ich den Begriff *mit Migrationshintergrund* in dieser Arbeit – entgegen gängiger statistischer Definitionen – als ein dispositiv hergestelltes Konstrukt, »über welches Individuen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungsgeschichten als homogene Gruppe konstruiert und auf einen Aspekt ihrer Geschichte reduziert werden, deren subjektive Relevanz nicht vorausgesetzt werden kann« (Schwendowius 2015: 17). Trotz des (de-)konstruktivistischen theoretischen und analytischen Zugangs, über den ich im Folgenden die Unterscheidung in Menschen mit und ohne ›Migrationshintergrund‹ aufzubrechen versuche, kann jedoch nicht gänzlich auf den Begriff verzichtet werden. Dies zum einen deshalb, um strukturelle Formen von Diskriminierung, von denen Personen mit tatsächlicher oder zugeschriebener Migrationsgeschichte in Deutschland besonders häufig betroffen sind, erfassen und benennen zu können; zum anderen, um die Wirkmächtigkeit, die soziale Kategorien wie die des ›Migrationshintergrundes‹ in staatlich-institutionellen Kontexten entfalten u. a. wenn es um die Verhandlung von gesellschaftlicher (Nicht-) Zugehörigkeit im politischen Diskurs geht, zu rekonstruieren bzw. nachvollziehbar zu machen. Zur Markierung des Konstruktionscharakters dominanter Gruppenbezeichnungen und anderer differenzsetzender Begriffe und Kategorien, zitiere ich diese entweder direkt oder setze sie in einfache An- und Abführungszeichen. Darüber hinaus verwende ich vereinzelt den Begriff ›mit Migrationsgeschichte‹, der mir weniger diskursiv aufgeladen erscheint – wohl wissend, dass es sich auch hier um eine Zuschreibung handeln kann, über die vielfach insbesondere solche (in Deutschland geborene) ›Deutsche‹ als Migrationsandere festlegt werden, die aufgrund ihres Aussehens oder ihres Namens »von einer bestimmten Vorstellung vom ›typischen‹ Deutschen abweichen« (Bednaschewsky/Supik 2018: 185), wie dies im Verlauf dieser Arbeit immer wieder Thema sein wird.