PartEl-Interview 1|25

Grenzzonen der Bildung

Schulen zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und rechtsextremer Gewalt

Prof. Dr. Ellen Kollender, Wissenschaftlerin an der Leuphana Universität Lüneburg, im Fachinterview

Berlin, 17. November 2025

Dr. Zeynep Sezgin Radandt | Mohamed Lamrabet

Das Projekt PartEl (Partizipation von Eltern aus Drittstaaten an Elterngremien stärken: Information, Aktivierung, Mobilisierung) wird in Kooperation mit **LAMSA e.V., BVRE e.V., Back on Track e.V., FöTeD e.V.** und **amfn e.V.** realisiert, vom **Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF)** gefördert und vom **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)** kofinanziert.

Projektleitung

Dr. Zeynep Sezgin Radandt

Projektmitarbeit

Mohamed Lamrabet, Petra Becker, Yuliia Kohut, Yuliya Sauchuk, Alaa Yakoub Agha, Sabrina Zourelidis, Henry Njinembo Acha, Sarah Kairies, Inga Chorzewska, Aurelie Djotsa, Kim Pöckler

PartEl

Zusammenfassung

Das Fachinterview „Grenzzonen der Bildung“ mit Prof. Dr. Ellen Kollender beleuchtet die vielschichtigen Zusammenhänge von Rassismus, Diskriminierung und Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft. Ausgangspunkt sind Grenzerfahrungen von Familien mit Migrationsgeschichte, die von rechtsextremer Gewalt und institutionellem Rassismus betroffen sind. Kollender erläutert, wie Schulen sowohl Orte der Diskriminierung als auch Räume der Hoffnung und Transformation sein können. Zentrale Themen sind dabei die Rolle von Schule in den Erzählungen der Hinterbliebenen des Anschlags von Hanau, die Bedeutung von Grenzziehungen im Bildungssystem, die Auswirkungen neoliberaler Steuerungsformen auf Schule und Elternpartizipation sowie die Ambivalenzen in der Zusammenarbeit mit Migrant*innenorganisationen. Dabei hebt Kollender Mut als zentrale politische Tugend für diskriminierungskritische Transformationsprozesse in der Bildung hervor.

Kurzbiografie

Prof. Dr. Ellen Kollender ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Inklusion und Diversität an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Rassismuskritik, institutionelle Diskriminierung im Schulsystem sowie der Beteiligung von Eltern in Schule und Migrationsgesellschaft. Kollender hat unter anderem umfangreich zur Rolle von Migrant*innenorganisationen, zu Elternpartizipation im Bildungssystem sowie zu neoliberalen Reformen in Bildung und Erziehung geforscht. Mit ihrem Buch Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft sowie zahlreichen weiteren Publikationen trägt sie maßgeblich zur rassismuskritischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum bei.

Zentrale Themen

- **Schulen als Orte von Diskriminierung und Hoffnung**
  Schulen spiegeln gesellschaftliche Machtverhältnisse wider, sind zugleich aber Räume, in denen sich Hoffnung, Utopien und Möglichkeiten des Wandels entfalten können. Am Beispiel Hanau wird sichtbar, wie Bildung Verantwortung für Erinnerung, Aufklärung und Transformation übernehmen muss.

- **Grenzziehungen und institutioneller Rassismus**
  Bildungseinrichtungen produzieren und reproduzieren symbolische wie materielle Grenzen entlang national-ethno-kultureller Linien. Segregierende Praktiken (z.B. Deutschförderklassen) verdeutlichen, wie gesellschaftliche Ordnungen sich im Schulalltag materialisieren und Teilhabe ungleich verteilen.

- **Neoliberale Steuerung und Konkurrenzlogiken**
  Schulen agieren zunehmend als Dienstleister*innen, Eltern als Kund*innen. Wettbewerb, Profilbildung und Leistungsorientierung verschärfen soziale Ungleichheiten und führen zu einer Individualisierung von Verantwortung – auch in Fragen von Teilhabe und Diskriminierung.

- **Mut als politische und pädagogische Tugend**
  Mut gilt als Voraussetzung, um Macht zu teilen, Diskriminierung öffentlich zu thematisieren und Schule als gemeinsamen politischen Raum zu gestalten. Rassismuskritische Bildung erfordert institutionelle Offenheit, Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und den Mut, bestehende Machtverhältnisse infrage zu stellen.

Grenzzonen der Bildung
Schulen zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und rechtsextremer Gewalt

Prof. Dr. Ellen Kollender, Dr. Zeynep Sezgin Radandt, Mohamed Lamrabet

ML: Vielen Dank, dass du dir die Zeit für dieses Interview nimmst. Es soll heute um die Grenzerfahrungen von Familien mit Migrationsgeschichte gehen, die von rechtsextremer Gewalt und institutionellem Rassismus betroffen sind. In deiner Arbeit Schule – (k)ein Ort für Rassismuskritik? bildet der rechtsterroristische Anschlag in Hanau eine wichtige Grundlage für deine Auseinandersetzung. Du sagst: Schule spielt in den Erzählungen der Hinterbliebenen als Ort, an dem immer wieder Rassismuserfahrungen gemacht werden, eine zentrale Rolle.[1] Zugleich versteht die Bildungsinitiative Ferhat Unvar Schule auch als Raum der Aufklärung, des Zusammenhalts und der Bildung.[2] Warum, denkst du, ist Schule in den Erzählungen der Hinterbliebenen von Hanau so zentral?

EK: In dem Aufsatz habe ich mich auf das Selbstverständnis der Akteur*innen der Bildungsinitiative Ferhat Unvar bezogen, so wie sie es auf ihrer Website formulieren. Die meisten von uns verbinden mit Schule viel mehr als nur einen Ort, an dem Kompetenzen wie Rechnen, Lesen oder Schreiben erworben werden. Schule ist ein sozialer Ort, an dem Gesellschaft passiert, Begegnungen stattfinden und Erfahrungen im Zusammenleben gemacht werden, die unser Leben nachhaltig prägen und verändern. Dazu gehören auch Erfahrungen von Rassismus und intersektionaler Diskriminierung, die sich tief in die Biografien von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften einschreiben. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass die psychosozialen Folgen solcher Erfahrungen gravierend

1 Vgl. Kollender, 2022, S.1
2 Vgl. Ibid.

sind: Schüler*innen, die an Schulen Rassismus erleben, leiden überdurchschnittlich häufig unter chronischen Depressionen, Stress oder Angstzuständen. Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf die Schulleistungen und Schullaufbahnen der betroffenen Personen.

1. Schulen als Orte der Hoffnung und der Utopien

Gleichzeitig ist die Schule nicht nur ein Ort, an dem Diskriminierungs- und Marginalisierungserfahrungen gemacht werden, sondern auch ein Ort der Hoffnung, der Projektionen und teilweise auch der Utopien. Viele Familien verbinden mit der Schule die Erwartung eines Bildungsaufstiegs für ihre Kinder, der wiederum einen gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen soll. Auch Politik und Gesellschaft projizieren häufig die Hoffnung auf Schulen, gesellschaftliche Ungleichheiten abzubauen oder auszugleichen. Und von Betroffenen rassistischer Gewalt wird – zu Recht – erwartet, dass Schule Ereignisse wie Hanau als Mahnungen und Anlässe versteht, sich in Richtung einer rassismus- und diskriminierungskritischen Institution zu transformieren. Diese Hoffnung auf Wandel lese ich auch in den Aussagen und in der Arbeit der Initiative Ferhat Unvar.

Ich denke, es darf dabei nicht darum gehen, jegliche Verantwortung von der politischen und gesamtgesellschaftlichen Ebene auf die Schulen und die dort tätigen Pädagog*innen abzuwälzen. Im Sinne von: „Die Schule wird das schon richten.“ Wir sollten immer mal wieder hinterfragen, was unsere Veränderungserwartungen an Schulen und Lehrkräfte eigentlich über unser gesellschaftliches Selbstverständnis aussagen und darüber, wer für den strukturellen Abbau von Diskriminierung und Rassismus zuständig ist oder sein sollte. Dennoch trägt die Schule selbstverständlich eine Mitverantwortung. Als gesellschaftlicher Ort ist sie an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt. Dass Akteur*innen wie die Initiative Ferhat Unvar diesen Ort positiv in die Verantwortung ziehen, ihn mitgestalten und den Anspruch erheben, dass ihre Stimmen und Erfahrungen dort Gehör bekommen, finde ich sehr nachvollziehbar und sehe hierin auch einen zentralen Auftrag von Schule.

ML: Es gibt sehr viele Fälle von Gewalt, die eine wichtige Rolle für die Aufarbeitung von Rassismus und Diskriminierung in Deutschland spielen. Warum hast du dich in deiner Arbeit gerade auf Hanau konzentriert?

EK: Ich habe den Aufsatz kurz nach dem zweiten Jahrestag der rechtsterroristischen Morde in Hanau verfasst. Ich hatte zuvor an einem Gedenkmarsch in Berlin teilgenommen, der mich sehr bewegt hat. Kurz vorher war ich auch in Hanau und habe die Orte besucht, an denen die rassistischen Morde stattfanden. Diese Eindrücke haben dazu geführt, meine Überlegungen zur Rassismuskritik in der Schule besonders im Kontext des Anschlags in Hanau zu formulieren. Ich denke, dass rassistische und rechtsterroristische Morde wie in Hanau wichtige Bezugspunkte sind, um über den Umgang mit Rassismus und rassistischer Gewalt in staatlichen Institutionen wie der Schule nachzudenken. Hanau war für mich in diesem Zusammenhang ein Anlass, aber eben kein singuläres Ereignis, keine Ausnahme, sondern Teil der bundesdeutschen Realität.

„Ich denke, dass rassistische und rechtsterroristische Morde wie in Hanau **wichtige Bezugspunkte sind, um über den Umgang mit Rassismus** und rassistischer Gewalt in Institutionen nachzudenken."

Im Hinblick auf die Gestaltung von Schulen ergeben sich hieraus für mich folgende Fragen: Wie können Schulen zu Orten werden, an denen Ereignisse wie Hanau sowie Rassismuserfahrungen von Schüler*innen aktiv thematisiert und bearbeitet werden? Und wie können Schulen so gestaltet werden, dass sie nachhaltig vor Rassismus und intersektionaler Diskriminierung schützen?

ZSR: In deinen Arbeiten verwendest du oft das Bild der Grenze. Schulen erscheinen darin nicht als isolierte Räume, sondern als „Grenzzonen", die eng mit städtischen Dynamiken verflochten sind.[3] Menschen mit Migrationsgeschichte stoßen auf „symbolische Grenzposten" oder erleben Grenzziehungen, wenn Institutionen versuchen, eine Einheit – bspw. in Form einer „nationalen Gemeinschaft" – zu schaffen.[4] Wie bewertest du das Verhältnis von gesellschaftlichen Grenzziehungen und Grenzziehungen in der Bildung?

3 Kollender, 2020, S. 13
4 Vgl. Kollender, 2022, S. 2

EK: Ich benutze den Begriff der „Grenze“ in meiner Arbeit vor allem als ein metaphorisches Konzept. Damit untersuche ich pädagogische und institutionelle Prozesse der Grenzziehung, insbesondere in Form von natio-ethno-kulturellen Differenzierungspraktiken in und durch Schule. Das heißt, mich interessiert die Frage: Wie werden Grenzen in und durch Schule im Sinne eines Doings und Undoings von Schüler*innen und Familien mit Flucht- und Migrationshintergrund produziert und welche Ein- und Ausschlüsse sind hiermit verbunden?[5]

In einem aktuellen Forschungsprojekt, das ich gemeinsam mit Prof. Dr. Dorothee Schwendowius durchführe, untersuchen wir „Neue Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“ aus der Ukraine. Anhand von Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungen und Sozialpädagog*innen an weiterführenden Schulen zeichnen wir unter anderem nach, wie Fluchtmigrationen nationalstaatliche Ordnungen irritieren, verunsichern und wie diese verteidigt werden. In den Worten von Paul Mecheril beobachten wir dabei weniger eine sogenannte „Migrations- oder Flüchtlingskrise“, sondern vielmehr eine Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlich verfassten Ordnung von Schule.

Unsere Studie zeigt, dass Schulen solchen Irritationen weniger mit inklusiven oder diskriminierungskritischen Konzepten begegnen, sondern eher, indem sie bestehende Differenzlinien, etwa zwischen Schüler*innen mit und ohne Fluchthintergrund, wieder aufrufen und verstärken. Damit legitimieren und begründen sie separierende Praktiken wie Deutschförderung in getrennten Klassen oder teilintegrative Beschulungsmodelle. Diese Maßnahmen zielen nach unserer Beobachtung darauf ab, Schüler*innen an die dominanten Sprachpolitiken der Schule und an die sprachlich-kulturellen Anforderungen des deutschen Regelunterrichts anzupassen.

Gerade an segregierenden Praktiken wie Deutschförderklassen zeigt sich, dass Grenzziehungen nicht nur symbolisch bleiben, sondern auch soziale Tatsachen schaffen. Mit Georg Simmel gesprochen: Die Grenze ist weniger eine räumliche Tatsache mit soziologischer Wirkung, sondern eine soziologische Tatsache, die sich räumlich formt. Symbolische Grenzziehungen materialisieren sich also in konkreten schulischen Praktiken und schlagen sich in ausgrenzenden Strukturen nieder.

---

5 „Doing“ bezeichnet die aktive soziale Herstellung von Differenzen – hier etwa von „Flucht“ und „Migration“ – durch schulische Praktiken und Diskurse; „Undoing“ meint deren Infragestellung oder Auflösung.

Besonders deutlich wird das aktuell in einer der größten Sammelunterkünfte Europas, in Berlin-Tegel. Dort waren zeitweise über 6.000 Menschen untergebracht, und seit fast einem Jahr werden mehrere Hundert Kinder fernab der Regelschule in einem Containergebäude auf dem Gelände beschult. Was als temporäre Maßnahme mit dem Argument der „strukturellen Überforderung“ eingeführt wurde, droht sich nun erneut als segregierte Beschulungspraxis für geflüchtete Kinder zu verfestigen. Im Rahmen solcher und vieler weiterer Entwicklungen institutionalisieren sich derzeit ungleiche Teilhabemöglichkeiten für Kinder mit Fluchterfahrungen.

2. Ambivalente Ein- und Ausschlüsse in der Bildung

ZSR: Gibt es einen Unterschied zwischen einem Kind mit Fluchterfahrung, das aus Syrien nach Halle-Neustadt kam und dort eine Gesamtschule besucht und einem Kind aus einer Akademiker*innenfamilie, das auf eine internationale Schule in Stuttgart geht? Lässt sich hier von ähnlichen Grenzregimen sprechen?

EK: Gesellschaftliche und schulische Grenzziehungen sind sehr divers, fluide und auch regional unterschiedlich. Daraus ergeben sich jeweils spezifische Formen von Einschluss und Ausschluss. Mit den Kategorien „Fluchthintergrund“ oder „Migrationshintergrund“ wird ein gemeinsamer Signifikant konstruiert. So entsteht die Annahme, dass damit auch ähnliche Erfahrungen verbunden seien. Tatsächlich sind jedoch die Erfahrungen von Kindern durch intersektional wirkende, teils auch ambivalente Verhältnisse von Privilegierung und Deprivilegierung sehr unterschiedlich geprägt. Diese Verhältnisse führen zu differenziellen Ein- und Ausschlüssen im Bildungssystem.

In unserer aktuellen Studie zeigt sich das auch im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine. In Interviews mit Pädagog*innen beobachten wir, dass verschiedene Wir-Sie-Konstruktionen geäußert werden. Dabei wird nicht nur zwischen einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und den „anderen“ Geflüchteten unterschieden, sondern auch zwischen verschiedenen geflüchteten Schüler*innen je nach

(zugeschriebener) nationaler Herkunft. Hier zeigt sich zunächst eine gewisse Privilegierung von Kindern und Familien aus der Ukraine gegenüber Kindern und Familien aus sogenannten Drittstaaten der EU. Zugleich wird deutlich, dass die den Schüler*innen aus der Ukraine zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Nähe zu „Uns“ sehr zerbrechlich ist. In den Interviews wird etwa problematisiert, dass ukrainische Schüler*innen – auch im Vergleich zu den zuvor an den Schulen angekommenen Kindern und Jugendlichen aus Syrien – zu langsam Deutsch lernten oder sich in den Deutschförderklassen wenig motiviert zeigten. Weitere Zuschreibungen folgen zum Teil der Logik eines antislawischen Rassismus.

Für uns zeigt sich daran, dass der Diskurs „Ukrainische Geflüchtete sind wie wir“ prekär ist: Die vermeintliche Nähe zum „Wir“ kann jederzeit widerrufen oder aberkannt werden. Dies verdeutlicht, dass natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen nicht statisch sind, sondern sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Diskursen und Dynamiken verschieben. Sie manifestieren sich dann in unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Formen von Ein- und Ausschluss im schulischen Kontext.

ML: Bestimmte Gruppen gehören zunächst stärker dazu als andere, können aber jederzeit wieder ausgeschlossen werden. Unsicherheit ist also ein Mechanismus von institutioneller Diskriminierung selbst?

EK: Ja, und das habe ich auch im Rahmen meiner Studie Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft beobachtet, in der ich unter anderem die Erfahrungen migrantisierter und muslimisch gelesener Eltern im Schulsystem untersucht habe. Eine zentrale Erfahrung, die viele Eltern hier beschrieben haben, war das Gefühl, ständig unter Beobachtung zu stehen und sich in der Schule ihrer Kinder immer wieder als „gute Eltern“ beweisen zu müssen. Viele sagten: „Wenn wir uns nicht sichtbar in der Schule engagieren, wenn wir uns hier nicht ständig zeigen, droht uns die Anerkennung, die wir als Eltern mit Migrationshintergrund vielleicht gerade erhalten haben, wieder aberkannt zu werden“. Die Entscheidung darüber, ob sie als engagiert anerkannt werden oder nicht, liegt letztlich in der Macht von Schule und der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte. Dabei versprechen dominante soziale Anerkennungsordnungen eine Teilhabe der Eltern in der Schule nur unter bestimmten Voraussetzungen. Diese sind zum Teil sehr widersprüchlich: So wird von den Eltern erwartet, dass sie – z.B. in der Rolle der „interkulturellen Mittler“ oder „Übersetzer“ – als „kulturell Andere“ in der Schule ihrer Kinder sichtbar werden, während sie gleichzeitig ihre Zugehörigkeit zur

„deutschen Schule“ durch das Erfüllen spezifischer mehrheitsgesellschaftlicher Erwartungen stetig unter Beweis stellen müssen.

ML: Diskriminierung wird oft als etwas Trennscharfes verstanden. Bei der Idee der „unscharfen Imagination“, die du von dem Bildungswissenschaftler Paul Mecheril übernimmst, geht es aber eher um das Gegenteil: dass Rassismus gerade dadurch funktioniert, dass er verschwommen, unklar und auf eine gewisse Weise fluide ist.[6]

„Viele sagten: ‚**Wenn wir uns nicht sichtbar in der Schule engagieren**, wenn wir uns hier nicht ständig zeigen, droht uns **die Anerkennung, die wir als Eltern mit Migrationshintergrund** vielleicht gerade erhalten haben, wieder aberkannt zu werden‘.“

EK: Ja, Rassismus hat meist mehrere Bezugspunkte. Wenn zum Beispiel Schulleitungen sagen, „Eltern aus dem arabischen Raum bringen sich nicht in die Schule ein, weil ihre Kultur nun einmal so ist“, stellt sich die Frage: Auf was genau bezieht sich diese Aussage eigentlich? Auf die vermeintliche nationale Herkunft? Auf eine konstruierte ethnische Zugehörigkeit? Auf eine bestimmte Kultur? Oder auf alles gleichzeitig? Genau in diesem Spiel mit diffusen Kategorien zeigt sich, wie natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen funktionieren. Sie kreieren unscharfe Imaginationen des oder der Anderen, denen sich im genannten Beispiel nicht einfach mit dem Verweis entgegnen lässt, dass die Eltern doch gar nicht aus dem arabischen Raum kommen. Hier geht es nicht um einen genauen Umgang mit kategorialen Zuschreibungen, sondern darum, dass und wie gerade über die Diffusität dieser Zuschreibungen ein rassismusrelevantes Wissen vermittelt und wirksam gemacht wird.

ML: Du stellst in deiner Arbeit eine Verbindung zwischen dem institutionellen Rassismus von Ermittlungsbehörden, die das rechtsterroristische At-

6 Kollender, 2022, S.4

tentat von Hanau aufarbeiten sollten, und institutioneller Diskriminierung in Schulen her. Kannst du die Übergänge, die hier wirken, noch einmal erläutern?

EK: Mir war es wichtig, die Gemeinsamkeiten zwischen den Logiken aufzuzeigen, die soziale Ungleichheitsverhältnisse naturalisieren. Während Ungleichheiten in Schulen eher kulturalisiert werden, werden sie im Rechtsextremismus eher biologisiert. Rassistische Gewalttaten wie in Hanau sind stark von einem völkisch-nationalistischen Rassismus geprägt. Dieser geht mit der Vorstellung einer höherwertigen Gruppe einher, die sich in der Pflicht sieht, vermeintlich minderwertige Gruppen zu marginalisieren, zu vertreiben oder zu vernichten, um die Schwächung der eigenen „Ethnie" sowie eine „ethnische Vermischung" zu verhindern. Rechtsextremismus ist zudem mit einer klaren Ablehnung der demokratischen Grundordnung verbunden. Für Alltagsrassismus gilt das oft nicht. Dennoch sind die Übergänge fließend, denn rassismusrelevantes Wissen kann in der sogenannten Mitte der Gesellschaft einen Nährboden für rassistische und rechtsextreme Gewalt bilden.

Das heißt, solche Entwicklungen lassen sich grundsätzlich nicht sauber in einem Schema von „Mitte – Links – Rechts" abgrenzen. Denn dieses Schema produziert oft eine Pathologisierung des „rechten Rands" und gleichzeitig eine Idealisierung der vermeintlich gesunden Mitte. Die Gefahr dabei ist, dass rassistische Gewalt nicht als gesamtgesellschaftliches Problem verstanden wird. Das spiegelt sich auch in Schulen wider: Wenn Rassismus thematisiert wird, dann oft nur in Form von Rechtsextremismus. Pädagogisch Handelnde zeigen dann mit dem Finger auf „die Rechten" und müssen die eigene Verstrickung in rassistische Strukturen nicht weiter reflektieren. Die Frage „Was hat Rassismus mit meinem eigenen pädagogischen Handeln zu tun?" wird so häufig nicht gestellt.

3. Schulen als Dienstleister, Eltern als Kunden?

ZSR: In Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft beschreibst du, wie im Zuge des Umbaus des Wohlfahrtsstaates seit den 1980er-Jahren im Bildungs- und Erziehungsbereich neoliberale Steuerungsformen eingeführt wurden. Solche Dynamiken prägen den Schulalltag und führen dazu, dass auch

Eltern zunehmend in Konkurrenz zueinander treten, wenn es darum geht, welche Schule oder Kita für ihre Kinder zur Verfügung steht. Wie hängen solche Veränderungen mit institutioneller Diskriminierung zusammen?

EK: Ja, Schulen sind immer stärker angehalten, sich zu fragen: „Wie stellen wir uns so auf, dass wir in Schulleistungsuntersuchungen oder bei Schulinspektionen möglichst gut abschneiden – insbesondere im Vergleich zu anderen Schulen?". In meiner Studie zu Berliner Schulen konnte ich beobachten, dass Schulleitungen gezielt versuchen, bildungsnahe und akademisch privilegierte Eltern für ihre Schulen zu gewinnen. Man ging dort davon aus, dass deren Kinder besonders leistungsstark seien und damit gut zum eigenen Leistungsprofil passten. Schulen wurden also angeregt, ihre Schüler*innenschaft stärker zu sortieren und zu selektieren. Der Wettbewerb hat sich dabei nicht nur zwischen Schulen verschärft, die um „die besten" Eltern und Kinder konkurrieren, sondern auch zwischen Eltern, die für ihre Kinder die vermeintlich beste Schule suchen.

Die Bildungsreformen der letzten 20 – 30 Jahre haben zu neuen Rollenverständnissen geführt: Schulen agieren zunehmend als Bildungsdienstleister, die etwa mit Montessori-Zweigen oder Schnelllernerklassen ein attraktives Profil entwickeln und dieses an Eltern „vermarkten". Eltern wiederum übernehmen stärker die Rolle von Kund*innen, denen vermittelt wird, sie müssten die „richtigen" Bildungsentscheidungen treffen und möglichst viele Ressourcen investieren, um ihren Kindern einen Vorteil im Wettbewerb zu verschaffen. Viele Eltern versuchen diesem Druck nachzukommen, indem sie erhebliche Mittel in private Bildungs- und Nachhilfeangebote investieren. So verstetigen sich Bildungsungleichheiten. Gleichzeitig setzt sich ein meritokratisches Verständnis durch: Bildungsgerechtigkeit wird so verstanden, dass jeder Elternteil vorwiegend selbst für den Bildungserfolg seines Kindes verantwortlich sei.

Studien zeigen auch, dass Eltern ihre Schulwahl häufig am Anteil von Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund oder nicht-deutscher Herkunftssprache orientieren. Ein hoher Anteil wird dabei oft mit einer weniger leistungsstarken Schule gleichgesetzt, auch wenn das empirisch nichts über die tatsächliche Qualität der Schule aussagt. Eltern lassen sich trotzdem von diesem Kriterium leiten, was Prozesse institutioneller Diskriminierung weiter verschärfen kann. Solche Zusammenhänge zwischen Bildungsreformen und institutioneller Diskriminierung sind vielschichtig und komplex. Hier braucht es unbedingt weitere Forschung, um diese Dynamiken noch besser nachzuvollziehen.

ML: Auch in Elterngremien geht es je nach Ebene zunehmend auch um Konkurrenz. Karriereplanung, Öffentlichkeitswirksamkeit und Selbstdarstellung spielen eine wichtige Rolle dabei, welche Eltern Zugang zu Elterngremien kriegen und welche nicht. Eltern, die diese Anforderungen nicht immer erfüllen können, werden dann schnell ausgeschlossen.

EK: Ja, genau. Allerdings finde ich es in diesem Zusammenhang wichtig, den problematisierenden Blick nicht nur auf einzelne „Helikoptereltern" zu richten, die besonders ehrgeizig sind. Es gilt auch, die dahinterstehenden Mechanismen zu erfassen und zu problematisieren. Woher kommt es, dass Eltern sich so dazu gedrängt fühlen, in Konkurrenz zueinander zu treten? Das lässt sich natürlich nicht ausschließlich über die vorhin beschriebenen neoliberalen Logiken erklären – aber eben auch.

ML: Im Rahmen des Umbaus des Wohlfahrtsstaates treten auch Migrant*innenorganisationen ganz anders auf. Sie gelten zunehmend als Partner*innen der Politik z. B. wenn es um die Zusammenarbeit mit migrantischen Eltern in der Bildung geht. Siehst du darin eine positive Entwicklung?

EK: Das finde ich schwierig, eindeutig einzuordnen, weil es in den letzten Jahren sehr vielfältige Öffnungsprozesse gegeben hat. Damit verbunden waren zahlreiche Bestrebungen, migrantisch selbstpositionierte Organisationen stärker in Elternbeteiligungsarbeit oder Schulentwicklungsprojekte einzubinden. Diese Entwicklung sehe ich zunächst als Ausdruck eines wachsenden gesellschaftlichen Bewusstseins dafür, dass migrationsgesellschaftliche Vielfalt in demokratischen Gestaltungsprozessen stärker repräsentiert sein muss. Gleichzeitig zeigen meine Gespräche mit Organisationen und Elternvereinen, dass es in diesen Prozessen deutliche Machtasymmetrien gibt. Die vermeintliche „Partnerschaft" zwischen Migrant*innenorganisationen, Behörden und Schulen gestaltet sich oft so, dass die institutionellen Akteur*innen den Ton vorgeben. Von Organisationen wird dabei häufig erwartet, dass sie sich vor allem um das Thema Integration kümmern und sich explizit als „Organisation von und für Migrant*innen" positionieren. Einige berichteten, dass es irritiert, wenn sie dieses Label nicht mehr so stark verwenden oder sich als Neue Deutsche Organisationen präsentieren. Manche übernehmen integrationspolitische Erwartungen, weil sie befürchten, sonst weniger oder gar keine Förderung für ihre Arbeit und Projekte zu erhalten.

Hinzu kommt das Problem der Ressourcenkonkurrenz. Gerade angesichts knapper Fördermittel entsteht oft ein Wettbewerb um Gelder, Personal oder öffentliche Aufmerksamkeit zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen. Ann Ishimaru spricht in diesem Zusammenhang von Collabetition – einer Mischung aus Kooperation (collaboration) und Konkurrenz (competition).[7] Diese collabetition kann Solidarität, Allianzen und Vernetzung zwischen den Akteur*innen erschweren. Zudem besteht die Gefahr, dass staatliche Aufgaben auf zivilgesellschaftliche Organisationen abgewälzt werden. Einige Elternselbstorganisationen berichteten mir etwa, dass sie von Schulleitungen darum gebeten wurden, Pausenaufsichten zu übernehmen, da Lehrkräfte fehlten. Andere sollten unentgeltlich als Dolmetscher*innen einspringen. Andere wiederum boten Anti-Rassismus-Workshops an, die dann von der Schule als „toller externer Impuls" verbucht wurden. Solche Impulse dürfen aber nicht dort enden. Sie müssen von staatlichen Akteur*innen aufgegriffen und in nachhaltige diskriminierungskritische Schulentwicklungskonzepte übersetzt werden. Andernfalls droht eine Verantwortungsverschiebung, von der nicht nur Migrant*innenorganisationen, sondern alle zivilgesellschaftlichen Akteur*innen betroffen sind.

4. „Mut als eine Kardinaltugend des Politischen"

ML: Auf der einen Seite wird die Bearbeitung von Diskriminierung in der Erziehung und Bildung immer öfter zur Privatsache. Auf der anderen drängt die zunehmende Kompetenz- und Leistungsorientierung von Bildungseinrichtungen Fragen der Antidiskriminierung zunehmend an den Rand?

EK: Ja, ich argumentiere in meiner Arbeit auch mit Theorien von Hannah Arendt. Sie beschreibt in Vita activa das Öffentliche als einen „Tisch", der Menschen in einem Raum versammelt, sie miteinander verbindet und zugleich verhindert, dass sie übereinander herfallen. Dieser Tisch verliert im Zuge neoliberaler Mantras wie „Jede*r ist des eigenen Bildungserfolgs Schmied" zunehmend seine Kraft, Menschen zu verbinden. Das lässt sich auch in der Schule beobachten: Sie wird vor allem als effiziente Bürokratie verstanden, die auf die Entwicklung leistungs-

[7] Ishimaru, Ann M. (2017): From Family Engagement to Equitable Collaboration. Educational Policy 22 (2), 1-36.

starker Individuen ausgerichtet ist. Viele Eltern, mit denen ich gesprochen habe, beschreiben die Schule deshalb als eine abgeschottete Burg, zu der sie sich ihren Zugang erkämpfen müssen. Aus ihrer Sicht ist Schule auch kein Ort, an dem sie Erfahrungen von Diskriminierung offen teilen können. So fehlt der Raum, die Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen in ein gemeinsames bzw. öffentliches Anliegen der Schule zu übersetzen.

Deswegen sollte es zentrales Ziel von Schulentwicklung sein, Schulen in Orte zu verwandeln, an denen Erfahrungen von Marginalisierung, Diskriminierung und Rassismus öffentlich geteilt, gehört und zu einem gemeinsamen Anliegen gemacht werden. Dafür ist Sensibilität für aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen im Kontext von Flucht und Migration erforderlich. Hier sind Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Migrant*innenorganisationen entscheidend. Sie können bei der Moderation und Institutionalisierung solcher öffentlichen Räume eine wichtige Rolle spielen. Wichtig ist dabei, Machtasymmetrien nicht zu verschweigen. Schulen müssen bereit sein, Macht im Sinne eines relationalen Verständnisses zu teilen: „Wenn ich Macht teile, verliere ich sie nicht, sondern wir gewinnen gemeinsam mehr“. Das erfordert einen Perspektivwechsel – und Mut. Arendt bezeichnet Mut als eine Kardinaltugend des Politischen und als Grundvoraussetzung, um sich in öffentlichen Räumen handelnd und sprechend vor anderen zu zeigen und sich beispielsweise an der rassismuskritischen Gestaltung von Schulen zu beteiligen. Mut kann daher auch als elementarer Bestandteil von pädagogischer Professionalität verstanden werden. Wie Mut im öffentlichen Raum der Schule bewiesen, gestärkt, erprobt und geteilt werden kann, ist – nicht zuletzt im Kontext gegenwärtiger Appelle zur Entsolidarisierung mit Geflüchteten sowie der zunehmenden öffentlichen Diskreditierung von Wokeness – eine drängende Frage im Rahmen von Prozessen der Lehrkräfteausbildung.

„Arendt bezeichnet **Mut als Grundvorraussetzung, um sich in öffentlichen Räumen handelnd und sprechend vor anderen zu zeigen** und sich beispielsweise an der rassismuskritischen Gestaltung von Schulen zu beteiligen. Mut kann daher auch als **elementarerer Bestandteil von pädagogischer Professionalität** verstanden werden.“

ML: Vielen Dank!

Quellen

- **Ishimaru, Ann M. (2017).** „From Family Engagement to Equitable Collaboration“. Educational Policy, 22 (2), 1–36.

- **Kollender, Ellen (2020).** „Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit“. Bielefeld: transcript Verlag.

- **Kollender, Ellen (2022).** „Schule – (K)ein Ort für Rassismuskritik?: Reflexionen im Anschluss an Hanau“. Now! Die Welt gemeinsam gestalten. Bildung neu denken: Das Morgenmachen-Lesebuch. Bielefeld: transcript Verlag, 2022, pp. 155-170.

Autor*innen / Moderation

Dr. Zeynep Sezgin Radandt

Dr. Zeynep Sezgin Radandt ist Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin von PartEl beim bbt. Sie engagiert sich für die Elternpartizipation von Drittstaatsangehörigen und ist Vorstandsmitglied der Bundeskonferenz der Migrant*innenorganisationen (BKMO) sowie stellvertretende Geschäftsführerin des bbt.

Mohamed Lamrabet

Mohamed Lamrabet arbeitet zu den Themen Postkolonialität, postmigrantische Perspektiven und politische Bildung. In seiner Arbeit verbindet er Ansätze der kritischen Migrationsforschung mit Fragen von Teilhabe, Diskriminierung und institutionellem Wandel.

Weitere Informationen zum Projekt und den Positionen des bbt unter:

www.bundeselternnetzwerk.de/projekte/partel-partizipation-von-eltern-aus-drittstaaten-an-elterngremien-staerken/

https://www.bundeselternnetzwerk.de/positionen/

Impressum

© Bundeselternnetzwerk der Migrant*innen-organisationen für Bildung und Teilhabe e.V., 2025

Alle Rechte vorbehalten.

Grenzzonen der Bildung
Schulen zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und rechtsextremer Gewalt

Prof. Dr. Ellen Kollender, Wissenschaftlerin an der Leuphana Universität Lüneburg, im Fach-interview

Herausgeber*innen

bbt Bundeselternnetzwerk Bildung & Teilhabe

Bundeselternnetzwerk für Bildung und Teilhabe e.V.

Trautenaustraße 5

10717 Berlin

- +49 (0)30 290 0 8686
- kontakt@bundeselternnetzwerk.de
- www.bundeselternnetzwerk.de

Konzeption, Moderation, Redaktion

Dr. Zeynep Sezgin Radandt,

Mohamed Lamrabet

Layout & Satz
Mohamed Lamrabet

Das Bundeselternnetzwerk der Migrant*innenorganisationen für Bildung & Teilhabe (bbt) setzt sich dafür ein, die Beteiligung migrantischer Eltern und Familien im deutschen Bildungssystem zu stärken. Es vernetzt bundesweit migrantische Elternverbände, -vereine und -initiativen, bündelt ihre Kompetenzen und schafft Synergien, um Chancengleichheit und demokratische Teilhabe zu fördern.

Kofinanziert von der Europäischen Union

Gefördert durch: Bundesministerium des Innern aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages

Bundeselternnetzwerk der Migrant*innenorganisationen
für Bildung und Teilhabe e.V.