

# Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation

Ursula Boos-Nünning<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen

\* Kontakt: boos-nuenning@t-online.de

**Zusammenfassung:** Unstrittig ist, dass Freundschaften zwischen einheimischen Kindern und Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund in Deutschland sehr erwünscht sind. Allerdings lassen sich strukturelle Barrieren aufzeigen, die interethnische Kontakte verhindern oder erschweren. Ein wichtiges Hindernis stellt die zahlenmäßig zunehmende räumliche Trennung dar; eine bedeutsame Zahl an Kindern und Jugendlichen lebt groß- oder kleinräumig differenziert nach sozialem Status und nach Migrationshintergrund. Ein erheblicher Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wohnt in überwiegend migrantisch geprägten Quartieren. Verstärkt wird die dadurch bedingte sozialräumliche Segregation durch die Wahl der Schulform und darüber hinaus durch die Auswahl der konkreten Schule. Da Freundschaften und Kontakte trotz der Mobilität und trotz des Grenzen überschreitenden Internets immer noch vorwiegend in der Nachbarschaft und in den Bildungseinrichtungen ihren Ausgang nehmen, sind die Chancen für interethnische Beziehungen reduziert. Die Gründe für diese Entwicklungen und die Auswirkungen lassen sich darstellen. Vor allem einheimisch deutsche Eltern aus sozial gehobenen Schichten wählen Schulen mit einem geringeren Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, weil sie von einem höheren Leistungsstandard und damit besseren Bildungschancen ihrer Kinder in solchen Bildungseinrichtungen ausgehen. Die Auswirkungen treffen oberflächlich die Kinder mit Migrationshintergrund, bei genauerer Analyse aber auch die einheimisch deutschen Kinder und die Gesellschaft insgesamt, da ein Einüben in das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft erschwert wird. Lösungen sind möglich und werden aufgezeigt; sie sind aber kommunalpolitisch nicht einfach zu verwirklichen.

**Schlagwörter:** interethnische Freundschaft; Kind; Jugendlicher; Migrationshintergrund; Segregation



## 1 Einleitung: Interethnische Freundschaften

Es hört sich so einfach und so plausibel an: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen interkulturelle oder interethnische Kontakte aufbauen. Oftmals wird explizit darauf eingegangen, dass Kontakte zwischen einheimisch deutschen und migrantischen Kindern gemeint sind, manches Mal wird diese Kontaktebene ohne Berücksichtigung anderer multiethnischer Beziehungen implizit unterstellt. Dazu stehen ihnen drei Möglichkeiten zur Verfügung: Erstens können sich einheimisch deutsche Kinder und Jugendliche in ihrem räumlichen Umfeld treffen, und zweitens lassen sich Kontakte und Freundschaften in den Bildungseinrichtungen wie KiTa und Schule herstellen. Eine dritte Möglichkeit bieten Jugendvereine und Jugendorganisationen.

Kinder mit und Kinder ohne Migrationshintergrund könnten wechselseitig von interethnischen Freundschaftsbeziehungen profitieren. Durch enge Kontakte zu einheimischen Kindern können Schüler\*innen mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache erweitern und festigen aber auch einen Zugang zu den (Jugend-) Kulturen der neuen Heimat gewinnen (vgl. Gansbergen, 2014, S. 270). So wird mit der Aufnahme inter-ethnischer Beziehungen die Vorstellung verbunden, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund dadurch eine bessere Möglichkeit zur Übernahme aufnahmelandbezogener Fähigkeiten bekommen (vgl. Farwick, 2009, S. 243ff.). Allerdings werden solche positiven Effekte nur erreicht, wenn es sich bei den einheimischen Peers nicht um eine selektierte Auswahl mit geringen Ressourcen handelt (vgl. Gansbergen, 2014, S. 271). Aber auch einheimische Kinder und Jugendliche profitieren von Freundschaftsbeziehungen zu Kindern mit Migrationshintergrund. Sie können Ambiguitätstoleranz und interkulturelle Kompetenzen erwerben und sich auf das Leben in einer Gesellschaft der Vielfalt vorbereiten.

Frühere und neuere Untersuchungen, die nach den besten Freund\*innen fragen und darüber interethnische Freundschaften erfassen wollen, vermitteln den Eindruck, dass solche Beziehungen bei einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen vorhanden sind. Ein erheblicher Teil an Schüler\*innen berichtet von andersethnischen Freundschaften oder von einem\*einer besten Freund\*in anderer Herkunft (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005, S. 136–162; Reinders, 2010; Reinders et al., 2005). Insbesondere sagen Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer Erhebung in neuerer Zeit zu etwa der Hälfte, dass sich der Freundeskreis in gleicher Zahl aus Deutschen und Migrant\*innen zusammensetzt, und zu etwa einem Viertel, dass er mehrheitlich aus Deutschen bestehe, während Jugendliche ohne Migrationshintergrund ihre Freundschaften zu ca. 80 Prozent im deutschen Milieu verorten (vgl. Wolfert & Quenzel, 2020, S. 159). Städtestudien belegen, wie stark getrennt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von einheimisch deutschen Kindern leben. Erstere wohnen zu einem erheblichen Teil in multiethnisch geprägten, aber überwiegend von Migrant\*innen bewohnten Stadtteilen oder kleinräumig in migrantisch bestimmten Quartieren (Helbig & Jähnen, 2019).

Zudem lassen sich zahlreiche trennende Elemente aufführen, die migrantisch-deutsche Freundschaften erschweren oder verhindern: unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache, tatsächliche oder zugeschriebene Unterschiede in den Lebensgewohnheiten und in den Werten, vor allem im Hinblick auf die Religiosität und auf die Familienbindung (Familialismus oder Individualismus), sowie in der Lebensführung sowie den Lebensgewohnheiten. Zudem erschweren Einstellungen wie Angst vor der Einwanderung allgemein oder die Ablehnung bestimmter Einwanderungsgruppen bei einem Teil der Jugendlichen (etwa bei 15 bis 20 %) die Akzeptanz für interethnische Freundschaften (vgl. die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse bei Zimmer & Stein, 2020, S. 4).

Interethnische Freundschaften zwischen Eingewanderten und ihren Nachkommen und Einheimischen variieren zudem nach dem Einwanderungshintergrund der Familien.

Spätaussiedler\*innen aus Polen und aus der ehemaligen Sowjetunion, aber auch Eingewanderte aus einem Teil Südeuropas finden leichter Kontakte als solche aus der Türkei (Schacht et al., 2014). Immer wieder wird herausgestellt, dass die Einwanderungsgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nicht nur in Bezug auf ihre soziale und strukturelle Integration rückständig sei, sondern dass bei ihnen (induziert von ihrer Seite wie auch von Seiten der einheimisch deutschen Bevölkerung) die stärksten intraethnischen Segregationsmuster und Distanzierungen nachweisbar seien (vgl. Bicer, 2014, S. 103). So ist durch Netzwerkanalysen belegt, dass deutsch-türkische Freundschaften mit dem starken Anstieg des Anteils türkischer Mitschüler\*innen zunehmen, sich aber ein ethnisch stark ausdifferenziertes Klassenumfeld als nicht förderlich erweist (vgl. Bicer, 2014, S. 123, 130).

Zudem spielen nicht nur Kontextgegebenheiten, sondern auch individuelle Faktoren und soziale Rahmenbedingungen eine bedeutsame Rolle; allerdings sind die Untersuchungsergebnisse nicht eindeutig. In einigen Studien wird der Freundschaften verbindende Einfluss der Individualvariablen Religiosität (hinderlich auf Seiten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund) herausgestellt sowie der des Kulturkapitals. Deutsche Befragte mit hohem Kulturkapital haben weniger, türkische mit hohem Kulturkapital dagegen tendenziell mehr andersethnische Freund\*innen (vgl. Baier, 2014, S. 153). Andere Studien zeigen auf, dass der Einfluss religiöser Aspekte auf die Integration und auch auf interethnische Kontakte eher gering ist (vgl. Ohlendorf, 2021, S. 101). Positiv erlebte interethnische Beziehungen in der Nachbarschaft und im Freundeskreis führen zu einem weniger ablehnenden Umgang mit ethnisch heterogenen Freundschaften. In Studien zu interethnischen Freundschaften im Jugendalter (vgl. Zimmer & Stein, 2020, S. 4ff.) wird allerdings auch ermittelt, dass der interethnische Kontakt in der Schule allein nicht zum Abbau von Ängsten gegenüber ethnisch Anderen führt, sondern nur dann wirksam wird, wenn interethnische Freundschaften und Nachbarschaftskontakte bestehen (vgl. Zimmer & Stein, 2020, S. 10–13).

Wenig untersucht ist bisher die Frage, ob und in welchem Umfang für junge Menschen überhaupt Optionen für das Eingehen interethnischer Freundschaften bestehen, da die Lebensbedingungen eines erheblichen Teils von ihnen durch Einschränkungen (mit-) bestimmt werden. Restriktionen können einerseits durch das Wohnumfeld und andererseits durch die Bildungseinrichtungen gesetzt werden – mit Konsequenzen nicht nur für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, sondern auch für die Möglichkeiten und die Realisierung interethnischer Freundschaftsbeziehungen.

## 2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den Bedingungen (sozial)räumlicher Segregation

Interethnische Kontaktmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen werden durch die Stadtregion, in der sie wohnen, eingeschränkt. In jeder Großstadt Deutschlands gibt es „gute“ und „schwierige“ Stadtteile, Regionen oder Quartiere, und nahezu jede\*r Bewohner\*in wie auch Neuzuziehende wissen genau, wie die Gegenden bewertet werden. Die Regionen unterscheiden sich durch die Art und Qualität der Bebauung und die Bauweise (z.B. Hochhäuser oder Einfamilienhausbebauung), durch das Umfeld (Grünanlagen oder Industriegebiet mit hohen Emissionsbelastungen), durch das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Lärmbelastigungen und durch die Infrastruktur (Einkaufsmöglichkeiten und Kultureinrichtungen) (vgl. Friedrich, 2008, S. 390). Der Wohnungsmarkt in den Großstädten bietet Wohnungen in unterschiedlicher Lage und auf verschiedenen Preisniveaus an und macht damit – beim Kauf von Wohnungseigentum wie bei Mietenden – die Differenzierung zwischen guten und schlechten Wohngebieten deutlich. In der konkreten Stadt sind die verschiedenen Wohnlagen unterschiedlich gelegen; es können die Himmelsrichtungen sein, nach denen Stadtteile als gut oder schwierig eingeordnet werden, oder gute und schwierige Lagen differenzieren sich kleinräumig aus.

In den so differenzierten Stadtteilen oder (groß- bzw. kleinräumig) aufgeteilten Regionen leben unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. Wenn sich nach sozialen Merkmalen wie Ethnie oder Migrationshintergrund, sozialem Status oder Religion unterscheidbare Gruppen auf unterschiedliche Wohnviertel einer Stadt ungleich verteilen, wird von residentieller oder (sozial)räumlicher Segregation gesprochen. Die Belegung von Wohnungen liegt keineswegs nur im Ermessen der wohnraumsuchenden Personen. Sie wird durch die ökonomischen und sozialen Ressourcen bestimmt, die zur Verfügung stehen. Neben der sicher bedeutsamen Höhe des Familieneinkommens und den daraus resultierenden Spielräumen für Mietzahlungen oder Eigentumserwerb wirken sich bei Vermieter\*innen und deren Beauftragten positive und negative Vorurteile aus. Arme, Familien mit mehreren Kindern, Alleinerziehende, Arbeitslose und jüngere Alleinlebende und daneben auch Suchende mit Migrationshintergrund, oftmals konzentriert auf bestimmte Einwanderungsgruppen, zählen zu den tendenziell unerwünschten Mietenden (Farwick, 2001). Während die Segregation der oberen Schicht auf eigenen Entscheidungen beruht, ist die jener Gruppen eher erzwungen, sei es durch beschränkte finanzielle Ressourcen oder sei es durch Diskriminierungen von Seiten der Vermietenden (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 117).

Die hier interessierenden Personen und Familien mit Migrationshintergrund wohnen daher nicht gleichmäßig über die gesamte Stadt verteilt, sondern sie leben konzentriert in bestimmten Stadtregionen. In derselben Stadt leben dann auch einheimisch deutsche Bewohner\*innen segregiert, nur eben in anderen Stadtregionen. Andere Merkmale einer Segregation sind sozialstrukturelle Differenzen wie die soziale Schicht (Einkommen, berufliche Position und Bildung). Wenn von Segregation die Rede ist, richtet sich das Interesse auf die Gruppen der durch die räumliche Trennung Benachteiligten, und es werden die negativen Folgen herausgestellt, die durch die Konzentration von Personen und Familien in Armut oder ohne Arbeit entstehen. Ebenfalls negativ wird die Konzentration ethnisch gleicher Menschen mit Migrationshintergrund bewertet, deren räumliches Zusammenleben mit negativ konnotierten Begriffen wie Ghetto oder Parallelgesellschaft beschrieben wird.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte die hier weniger im Blickpunkt stehende und zahlenmäßig weniger bedeutsame demographische Segregation, die dazu führt, dass in den hier im Fokus stehenden städtischen Regionen, vor allem in Städten mit hoher Sozialgesetzbuch-II-Leistungsquote (SGB II), ein erheblicher Teil an Kindern lebt, die selbst arm sind und die Nachbarschaften erfahren, in denen mehr als 30 Prozent, manches Mal sogar 50 Prozent aller Kinder von SGB-II-Leistungen leben (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 51f.). In den meisten Städten ist die soziale Segregation von Kindern zwischen 2005 und 2014 angestiegen (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 55). Sie ist für Kinder bzw. Familien mit Kindern in nahezu allen Städten höher als für die Gesamtpopulation der SGB-II-Empfänger\*innen und erreicht in einigen Städten ein Niveau von 45 bis 50 Prozent.

„Aus dem Zusammenspiel von hoher Armutsquote von Kindern und hoher sozialer Segregation von Kindern entstehen Quartiere, in denen sich sozial benachteiligte Kinder in einem Ausmaß ballen, wie wir es eigentlich nur aus den USA kennen. In den ostdeutschen Städten Rostock, Halle, Schwerin, Neubrandenburg und Erfurt, aber auch Berlin, Saarbrücken, Kiel, Essen, Dortmund, Bremen und Oberhausen sind soziale Brennpunkte entstanden, in denen die Mehrheit der Kinder arm ist. Die starke Ballung armer Kinder entsteht in diesen Städten durch einen mittleren bis hohen Anteil armer Kinder in der Gesamtstadt und eine hohe soziale Segregation von Kindern.“ (Helbig & Jähnen, 2018, S. 57)

Die räumlich ungleiche Verteilung armer Kinder führt dazu, dass in einigen Städten ein erheblicher Teil der Kinder – über zehn Prozent – in den von Armut geprägten Quartieren aufwächst (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 114) – davon sind in Westdeutschland wiederum ein erheblicher Teil Kinder mit Migrationshintergrund.

Seit die Bedeutung von transnationaler Einwanderung für die deutsche Gesellschaft wahrgenommen wurde, wird dem Thema des Wohnens und der innerstädtischen Segregation der Eingewanderten im wissenschaftlichen wie im politischen Kontext große Bedeutung zugemessen, die sich in einer erheblichen Zahl von Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Segregation in den Städten allgemein und zu den Ursachen und Folgen für das soziale Zusammenleben und den Bildungsbereich niederschlägt, unterstützt durch eine ebenfalls große und wachsende Zahl an Städtestudien, wobei als eine der ganz frühen Arbeiten die Untersuchung der Stadt Frankfurt am Main (Borris, 1973) zu nennen ist. Die schon damals benannten Krisenszenarien aus einer Stadt, in der es einzelne Stadtbezirke mit einem Anteil an ausländischer Bevölkerung von 50 bis 60 Prozent gab, womit Wohnungsnotstände, Mangel an Plätzen für die Kinderbetreuung und Schulplätzen erklärt wurde und in denen Isolierung und Schwierigkeiten in der deutschen Sprache, fehlende Teilhabe und Teilnahme der ausländischen Wohnbevölkerung beschrieben wurden, werden bis heute benutzt. Es blieb aber weitgehend bei der Herausstellung der „bedrohten Stadtgesellschaft“ (Heitmeyer & Anhut, 2000) und der Warnung vor einem Aufwachsen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in marginalisierten Stadtquartieren, wenn auch einzelne Veröffentlichungen eine Korrektur des Blickes versuchten (El-Mafaalani et al., 2015).

Es sind beachtliche Zahlen von Kindern und Jugendlichen, die in einem solchen segregierten Umfeld aufwachsen. Ein Projekt des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung, ausgerichtet auf Ausländer\*innen- und nicht auf Migrant\*innenanteile, weist schon für 2005 für 45 Großstädte nach, dass in zehn Prozent der Stadtteile weniger als 1,5 Prozent Ausländer\*innen und andererseits in weiteren zehn Prozent mehr als ein Viertel der Bevölkerung ohne deutsche Staatsangehörigkeit lebten (vgl. Sturm & Meyer, 2007, S. 26). Von 2005 bis 2007 kleinräumig erhobene Daten in 13 nordrhein-westfälischen Kommunen und zwei Kreisen belegen das (eigentlich offensichtliche) Zusammentreffen eines hohen Migrantenteils mit sozialer Deprivation, vor allem hohen Anteilen von Arbeitslosen und Armen wie auch einer hohen Zahl an Personen mit niedriger Qualifikation (Schultz, 2008). Eine auf Daten der innerstädtischen Raumbesichtigung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumordnung beruhende Studie, in die 74 Städte einbezogen sind und die die soziale, die ethnische und die demographische Segregation erfasst, ermittelt eine stetige Zunahme der Konzentration von Armen (ab 2005 definiert als Personen mit dem Bezug von Leistungen nach dem SGB II) in bestimmten Stadtteilen, besonders ausgeprägt bei Familien mit Kindern. In 36 der untersuchten Städte gibt es Quartiere, in denen mehr als 50 Prozent aller Kinder von Sozialleistungen leben (Helbig & Jähnen, 2018).

Es ist denkbar, dass sich die soziale und die ethnische Segregation, wenn sie ein bestimmtes Niveau erreicht haben, selbst verstärken, etwa dadurch, dass Stadtregionen mit einem hohen Anteil an sozial Benachteiligten oder an bestimmten Migrant\*innengruppen als unattraktiv, wenn nicht sogar als unakzeptabel wahrgenommen werden. Ein hoher Migrant\*innenanteil in einer Stadtregion kann dann dazu führen, dass einheimisch deutsche Familien wegziehen, weil dort zu viele Ausländer\*innen wohnen, und dass dann durch Migrant\*innen als neue Mieter\*innen der Anteil weiter erhöht wird.

Dass die soziale Segregation in den meisten deutschen Städten zugenommen hat, ist belegt. Sie ist durch die geringeren oder höheren Mietpreise in den verschiedenen Wohngebieten oder Häusern reguliert. Wohnungen im niedrigen Preissegment werden nicht gewünscht, wohl aber von sozial schwächeren Gruppen (notwendigerweise) angenommen (vgl. Helbig & Jähnen, 2018, S. 90). Immer wieder wird angeführt, dass die Segregation der ausländischen Wohnbevölkerung seit den 1990er-Jahren tendenziell abgenommen habe. Die an dem Kriterium der Staatsbürgerschaft orientierten Aussagen (so bei Helbig & Jähnen, 2018, S. 13) vermitteln ein falsches Bild. Seit mit dem Mikrozensus von 2005 nicht mehr die in Deutschland lebenden „Ausländer und Ausländerinnen“,

sondern Personen mit Migrationshintergrund erfasst werden, ist die Zahl der Eingewanderten und ihrer Kinder und Kindeskinde in der Statistik von 12,7 Prozent auf 26,7 Prozent (Mikrozensus, 2020) gestiegen. Sie leben in größerer Zahl in den Städten als auf dem Lande, im Westen häufiger als im Osten. So machten Bewohner\*innen mit Migrationshintergrund in 20 Großstädten Westdeutschlands zwischen 40 Prozent (Wiesbaden und Köln) bis zu 63 Prozent (Offenbach) aus (Wikipedia Migrationshintergrund, 25.03.2022). Und sie sind jünger: Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund an den Jugendlichen beträgt über 40 Prozent; die Zahl der Schulanfänger\*innen nähert sich der 60-Prozent-, in manchen Städten der 70-Prozent-Grenze. Die (west)deutschen Städte sind multiethnisch geworden. In den letzten 30 Jahren hat sich zudem die Zusammensetzung der migrantischen Wohnbevölkerung in den Städten geändert: Die Zahl der nationalen, ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Gruppen ist größer und vielfältiger geworden.

Heute differenzieren sich die Städte überwiegend in von einheimisch Deutschen bewohnte Viertel und multiethnische Viertel aus; nur in wenigen Städten und für wenige Gruppen lassen sich ethnisch segregierte Gebiete feststellen. Zugeschrieben wird eine ethnische Wohnkonzentration am ehesten den Eingewanderten mit türkischem Migrationshintergrund, eventuell auch den Deutschen aus Russland. Durch neue Migrationsprozesse wie die Einwanderung einer größeren Zahl von Geflüchteten und von Arbeitskräften aus Südosteuropa haben sich die segregativen Tendenzen in den entsprechenden Stadtteilen verstärkt (Ceylan et al., 2018).

Zwei Fragen sollen noch angesprochen werden: Immer wieder wird erstens kontrovers diskutiert, ob die sozialräumliche Ungleichverteilung von Familien mit Migrationshintergrund auf den sozioökonomischen Status oder auf die Ethnie zurückgeführt werden kann und ob es sich um eine freiwillige oder um eine erzwungene Segregation handelt. Es gibt zwar Fälle, vor allem bei Neueinwanderung, in denen der Wunsch, in der ethnischen Gemeinschaft oder in der räumlichen Nähe der eigenen ethnischen Gruppe leben zu können, bedeutsam für die Wahl einer Wohnung in diesen Stadtteilen oder Quartieren ist, aber seit langem gilt als belegt, dass ethnische und soziale Segregation als Folge begrenzter Wahlmöglichkeiten wegen geringer finanzieller und sozialer Ressourcen zu sehen ist und darüber hinaus durch Diskriminierung entsteht (vgl. Häußermann, 2008; Teltemann et al., 2015, S. 86). Eine 2015 veröffentlichte Studie ermittelt am Beispiel von fünf Großstädten in Westdeutschland, dass (nur) knapp ein Fünftel der räumlichen Segregation durch sozioökonomische Einschränkungen bedingt zu sein scheint und dass daher migrationsbedingte Faktoren und eventuell Diskriminierungen ausschlaggebend sind (vgl. Teltemann et al., 2015, S. 100). Divergent diskutiert wird zweitens die Frage der Auswirkungen von räumlicher Segregation, auf die später eingegangen werden soll.

### 3 Segregierte Stadtteile – noch stärker segregierte Schulen

Nach dem Alltagsverständnis sind neben der Nachbarschaft die Bildungseinrichtungen besonders geeignet, Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zusammenzubringen und eine Basis für interethnische Freundschaften zu schaffen. Vor allem Kindertagesstätten und Grundschulen – letztere als Schulen für alle verstanden – galten lange Zeit und gelten teilweise noch heute als Einrichtungen, in denen Kinder mit unterschiedlichem Hintergrund in heterogenen Gruppen lernen und zu Kindern anderer ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit Kontakte aufbauen können. Für Kinder mit Migrationshintergrund bedeutet der Umgang mit einheimisch deutschen Kindern darüber hinaus auch die Chance, die deutsche Sprache im informellen Kontext gebrauchen und vertiefen zu können. Alle Kinder können hier einüben, mit Kindern mit (teils und manchmal) abweichenden Werten und Lebensstilen Kontakte zu pflegen.

Dieses wäre so, wenn die lokale KiTa und die lokale Grundschule die Wohnbevölkerung der Stadt widerspiegeln würden und sie die Räume darstellen würden, in denen sich einheimisch deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund treffen. Dieses geschieht aber häufig nicht: Wie dargestellt, wächst ein erheblicher Teil der Kinder in segregierten Räumen auf, aber ein noch größerer Teil erlebt segregierte Bildungseinrichtungen. Die Konzentration der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund an den Grundschulen in den Städten Westdeutschlands ist deutlich höher, als es ihren Anteilen in der Stadt, aber auch im Stadtteil entspricht. Schon 2013 wurden Daten veröffentlicht, die darauf hinwiesen, dass 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten und 40 Prozent bundesweit eine Grundschule besuchten, in der mehrheitlich Kinder nicht deutscher Herkunft lesen und schreiben lernen (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 4).

Die Fachliteratur widmet sich in starkem Maße den segregierten Schulen und hat ein vielfältiges Vokabular geschaffen: Brennpunktschulen (Fölker et al., 2015b), Schulen in schwierigen, herausfordernden oder wenig begünstigenden Lagen oder in sozial benachteiligten oder sozial benachteiligenden Räumen oder Lagen (Webs et al., 2018), Schulen mit Entwicklungs- oder Unterstützungsbedarf oder gar *failing* oder *disadvantaged schools* (vgl. die Übersicht bei Manitiuis & Döbelstein, 2017, S. 11). Die Kreativität bei der Begriffsfindung schützt nicht davor, dass die Etikettierung in den Stadtteilen, ja in der Gesamtstadt Wirkungen entfaltet, selbst dann, wenn vielfach darauf hingewiesen wird, dass durch solche Etikettierungen negative Erwartungshaltungen neu konstruiert werden können. Stets handelt es sich dabei um Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler\*innen aus Familien mit geringem Status, oft aus sozial deprivierte Familien und mittlerweile stets auch aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Bremm et al., 2016, S. 325).

Schulen in benachteiligter Lage werden mittels des Anteils an Eltern erfasst, die Transferleistungen erhalten oder arbeitslos sind. Diese Variablen dienen als Indikatoren für die soziale Benachteiligung (vgl. Weishaupt, 2016, S. 355). Der Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund dient als weiterer Indikator (vgl. Beierle et al., 2019, S. 5). Erstere werden stadtteilbezogen aus der amtlichen Statistik, letztere auf Schul- oder Klassenebene ermittelt – beides mit großen Unschärfen und mit unzureichender Erfassung. Die Identifizierung kann durch die Angabe eines Sozial- oder Belastungsindex erfolgen (Näheres bei Beierle et al., 2019, S. 15ff.).

In der Veröffentlichung des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen wurde schon 2013 belegt, dass in den städtischen Regionen Deutschlands Segregation an den Schulen keine Randerscheinung mehr ist. Auf Grundlage der Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011 für die Grundschulen und des Mikrozensus 2011 für die weiterführenden Schulen wurde schon damals belegt, dass 18 Prozent aller Viertklässler\*innen in Deutschland – und zwar 41 Prozent der Grundschüler\*innen mit Migrationshintergrund und 7,7 Prozent der einheimisch deutschen Schüler\*innen – eine Schule besuchen, deren Schülerschaft zu mehr als 50 Prozent aus Kindern mit Migrationshintergrund besteht (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 7). Schon damals besuchten 17,3 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund eine Schule mit mehr als 75 Prozent migrantischer Schüler\*innenschaft. Auf der Grundlage neuerer statistischer Analysen lässt sich schätzen, dass „wenigstens ein Viertel bis ein Drittel aller Schulen in Deutschland als belastet anzusehen sind: die zunehmende soziale Spaltung der Gesellschaft spiegelt sich in der Situation der Schulen“ (Weishaupt, 2016, S. 358). Es muss demnach konstatiert werden: In den Großstädten Westdeutschlands besteht eine weitgehende Trennung der Schüler\*innen nach den Merkmalen Migrationshintergrund und soziale Schicht. Für viele Städte ist belegt, dass die schulische Segregation stärker ausgeprägt ist als die räumliche. Dieses ist (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 269; für Berlin vgl. Baur, 2013, S. 39–48) auf das Zusammenwirken von räumlicher Einbindung und Nachbarschaft, elterlicher Schulwahl und schulspezifischen Selektionsmustern zurückzuführen.

Einen Grund stellt erstens die diskutierte räumliche Konzentration der Wohnbevölkerung dar, die oben beschrieben wurde.

Einen wesentlichen Anteil hat zweitens die Schulwahl der Eltern (vgl. Stošić, 2015, S. 34ff.). Statushöhere Elterngruppen ohne Migrationshintergrund wählen mit dem Motiv, das bestmögliche Entwicklungs- und Lernumfeld für ihre Kinder zu finden, die Grundschule gezielt aus (vgl. Parade & Heinzel, 2020, S. 197). Die Einzelschulwahl findet bereits bei der Suche nach einer geeigneten Grundschule statt. Untersuchungen ermitteln als Schulwahlkriterien Aspekte der Schulqualität (verstanden als Leistungsniveau und oft festgemacht an den Übergangsquoten in das Gymnasium, das pädagogische Profil der Schule, die materielle und räumliche Ausstattung und einer engagierten Schulleitung und Lehrer\*innenschaft), pragmatische Gründe (wie z.B. räumliche Nähe der Schule, Betreuungszeiten) und distinktive Motive wie Abgrenzungen gegenüber Eltern mit anderen Orientierungen, wobei die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft bedeutsam ist (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 266, 275). Bedeutsam ist vor allem die Schulqualität. Diese wird Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus unteren sozialen Schichten und Kindern mit Migrationshintergrund häufig abgesprochen. Die wahrgenommene, oftmals unterstellte Schulqualität wird auch festgemacht an dem Ruf der Schule oder an dem Verhalten der Schüler\*innen etwa auf dem Schulweg (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 272). Als besonders wichtig wird die Frage nach der Vergrößerung oder Verringerung der Chancen beim Übergang in die Sekundarstufe erachtet, etwa in der Form, welche Klassenkonstellationen den Wechsel in das Gymnasium begünstigen oder erschweren und – heute dringlicher als je – welche guten oder schlechten Startchancen sie für Erfolge im Gymnasium bieten.

Auch Eltern mit Migrationshintergrund, die sozial aufgestiegen sind, ziehen – so durch Einzelfälle belegt – in „statushöhere“ Quartiere um, um ihren Kindern in Bundesländern wie z.B. Berlin, in denen keine freie Grundschulwahl besteht, eine Schule mit weniger Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und aus niedrigen sozialen Schichten zu ermöglichen. Interviewte Eltern erwähnen über die Schulinfrastruktur hinaus das Leben im Quartier und die dort zu gewinnenden Freund\*innen (vgl. Barwick, 2020, S. 151). Bei der Sorge um den negativen Einfluss der Peer-Gruppe geht es den Eltern nicht um den ethnischen, sondern um den sozialen Hintergrund (vgl. Barwick, 2020, S. 152). Bei der Wahl des Quartiers wird jedoch in erster Linie die Qualität der Schulen bewertet. Fehlender Umgang mit Vielfalt in den Schulen und in einigen Fällen Ausgrenzungserfahrungen lassen einen Teil der Eltern zweifeln, ob ihre Umzugsentscheidung richtig war.

Alle Bundesländer eröffnen teilweise trotz bestehender Schulbezirke Wahlmöglichkeiten (vgl. die Übersicht in Mayer & Koinzer, 2019, S. 267). Allerdings ist die Wahl einer Schule außerhalb des Schulbezirks durch die Notwendigkeit einer Angabe bestimmter Gründe sowie durch das Vorhandensein von freien Schulplätzen begrenzt (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 268). Bei vorgegebenen Schulbezirken können Umzüge oder fingierte Umzüge einen Platz an der gewünschten Grundschule sichern (vgl. Bloch et al., 2019, S. 270). Unkomplizierter zu erreichen ist ein Platz an einer privaten Grundschule (vgl. Stirner et al., 2019, S. 442). In Nordrhein-Westfalen bestanden bis zum Schuljahr 2007/2008 verbindliche Grundschulbezirke; allerdings konnten schon damals konfessionelle Grundschulen abweichend gewählt werden. Zum Schuljahr 2008/2009 wurde die freie Grundschulwahl für alle Eltern möglich (vgl. Möller & Bellenberg, 2017, S. 29ff.). Nach der Abschaffung der Grundschulbezirke und Einführung der freien Grundschulwahl nahm die soziale und insbesondere die ethnische Segregation in einigen untersuchten Städten zu, allerdings nicht an allen Orten.

Einheimisch deutsche Eltern, im zunehmenden Maße auch Eltern mit Migrationshintergrund befürchten, dass ihr Kind, wenn es gemeinsam mit einer größeren Zahl nicht einheimisch deutscher Kinder unterrichtet wird, weniger erfolgreich lernt und dass sich die Zusammensetzung der Schulklasse auf den Lernerfolg auswirkt. Auch ein gewisser



Anteil an Schüler\*innen mit Eltern mit niedrigem sozialem Status wird als das Niveau der Klasse beeinträchtigend eingeschätzt. So bleibt den „belasteten“ Schulen ein immer höherer Anteil an migrantischen, vor allem aber an leistungsschwachen Kindern. Eltern leistungsstarker Kinder mit Migrationshintergrund aus gehobenen sozialen Schichten suchen ebenfalls nach Schulen mit geringen Migrationsanteilen.

Aber auch nicht wenige Grundschulen tragen drittens selbst zu der zunehmenden Segregation bei. Durch Profilbildung und durch die Orientierung an leistungs- und ressourcenstarken Mittelschichtfamilien wird versucht, die „passende“ Schüler\*innenschaft anzusprechen (vgl. Mayer & Koinzer, 2019, S. 273). Vor allem wirkt sich aus, dass die Schulen in einer Kommune sich in einem Wettbewerb um (zum Teil bestimmte) Schüler\*innen versetzt fühlen (vgl. Merl et al., 2021, S. 6), der durch den Wegfall von Schulbezirken verstärkt wird.

Neue Bedeutung bekommt die Frage der Segregation beim Übergang in die Sekundarstufe (vgl. Helbig & Nikolai, 2017, S. 120f.). Schon immer hat das gegliederte Schulsystem in Deutschland besondere Voraussetzungen für eine spezifische Segregation geschaffen. Die Trennung von Schüler\*innen mit und ohne Migrationshintergrund und nach der Schichtzugehörigkeit verfestigt sich durch die Differenzierung in verschiedene Schulformen. In den letzten Jahren verändert sich beim Übergang in die Sekundarstufe das Wahlverhalten der Eltern ebenfalls – auch auf Grund der Reduzierung der Schulformen und des Wegfallens von verbindlichen Empfehlungen durch die Grundschule und damit der Zunahme der Zahl an Eltern, die ihr Kind auf den Gymnasien anmelden. Vor allem in den Städten sind schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen entstanden (vgl. Drope, 2019, S. 693; Mayer & Koinzer, 2019, S. 265 am Beispiel von Berlin). Während die Schulverwaltungen auf der Grundlage rationaler Entscheidungslogiken unter Berücksichtigung der familiären Referenzen, der individuellen Voraussetzungen des Kindes und vergleichbarer einzelschulischer Ausstattungsmerkmale sowie unterscheidbarer Schulformen Szenarien entwerfen (vgl. Drope, 2019, S. 697), nennen Schulleiter\*innen sowie Lehrkräfte andere Motivlagen: die Lage der Schule, den Einzugsbereich, die Zahl der Leute aus Bosnien oder die Zahl der Araber. Auch hier sind die sozialräumliche Lage und die (ethnische) Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft für die Schulwahl der Eltern entscheidend. Die Leistungsheterogenität hat in allen Schulformen zugenommen, und die verschiedenen Gymnasien in einer Stadt konkurrieren um die von ihnen als leistungsstark bewerteten Schüler\*innen (Merl et al., 2021). Als „gut“ eingestufte Schulen haben auch einen Wettbewerbsvorteil in der Rekrutierung von Lehrkräften in Mangelfächern. Es muss kaum angeführt werden, dass die Wahl der Schule sozial selektiv verläuft. Die herausgestellte Profilbildung ist weniger bedeutsam für die Schulwahl als die antizipierte Schüler\*innenschaft (vgl. Merl et al., 2021, S. 7). Auch im Sekundarbereich findet zunehmend ein Ausweichen auf Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft statt.

#### 4 Auswirkungen von räumlicher und institutioneller Segregation

Weitaus mehr Migrationsfamilien, als von persönlicher Armut betroffen sind, leben in benachteiligten und benachteiligenden Stadtteilen. Kinder aus der sozialen Unterschicht, Kinder aus Ein-Elternhaushalten oder aus Migrationsfamilien wachsen dort in größerer Zahl auf. Materielle Armut der Familien verbindet sich dabei häufig mit fehlenden Möglichkeiten zur Teilhabe und Teilnahme an qualitativ guten Bildungseinrichtungen und Freizeitgestaltungen im Sozialraum. Die räumliche und institutionelle Segregation hat Konsequenzen für die dort Lebenden. Die „falsche“ Adresse erschwert es, eine Wohnung in einem weniger oder nicht diskreditierten Stadtteil zu bekommen. Nachgewiesen sind z.B. für die Ruhrgebietsstädte, dass die Kinder in den ärmsten Stadtregionen auch über die schlechtesten Bildungsvoraussetzungen bei Schulbeginn verfügen und dass die Chancen des Übergangs eines Kindes auf die weiterführende Schule Gymnasium (auch)

vom sozialräumlichen Umfeld der Schule abhängen (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 30f.).

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Auswirkungen der Schul- und Klassenzusammensetzung für die Schüler\*innen konzentriert sich auf die Untersuchung von Lernerfolgen unter unterschiedlichen Konstellationen. Nachgewiesen ist der Einfluss der sozialen Komposition von Lerngruppen auf das Leistungsniveau der Schüler\*innenschaft (vgl. Weishaupt, 2016, S. 358). Durch eine Vielzahl von Untersuchungen wird belegt, dass sich ein Teil der Leistungsvarianz in Grundschulklassen über Kompositionseffekte erklären lässt (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 199). Einflussfaktoren sind sowohl der sozioökonomische Status als auch die ethnische Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft. Die Häufigkeiten von Gymnasialempfehlungen in den Schulsprengeln steigen mit dem höheren durchschnittlichen Sozialstatus und der ethnischen Zusammensetzung der Schüler\*innen in der Klasse oder in der Schule (vgl. Parade & Heinzl, 2020, S. 200 mit Rückgriff auf weitere Untersuchungen).

Zwar zeigen Untersuchungen Zusammenhänge auf zwischen dem Sozialraum der Schulen sowie den Kompositionseffekten der Schüler\*innenschaft und – bei Einbindung in benachteiligte Stadtteile – niedrigeren Schulleistungen, geringeren Übergangsquoten in das Gymnasium und niedrigeren Bildungsabschlüssen, aber andere Untersuchungen belegen, dass hohe Schüler\*innenleistungen durchaus in Klassen mit großer Leistungsspanne erzielt werden können. Hinderlich für den Lernfortschritt der einzelnen Schüler\*innen sind Klassen mit geringen Leistungsunterschieden und gleichzeitig niedrigem Leistungsniveau (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 21). Negative Auswirkungen auf Schulleistungen und darüber auch auf die Bildungslaufbahnen hat eine segregierte Beschulung vor allem dann, wenn sich in den Klassen hohe Anteile von Schüler\*innen mit niedrigem sozio-ökonomischem Status mit solchen zusammenfinden, die über niedrige Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen. In diesen Fällen wird die Entwicklung fachlicher Kompetenzen im Lesen und in der Mathematik gehemmt. Der negative Effekt wirkt sich bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozialem Status sehr viel stärker als bei Jugendlichen aus Familien mit mittlerem oder hohem Status aus (Lenz et al., 2021; Weishaupt, 2022; für Österreich: Biedermann et al., 2016). Studien, die auf Vergleichsarbeiten aufbauen, weisen nach, dass Schulen in benachteiligten Quartieren häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (vgl. Tillmann & Weishaupt, 2015, S. 5). Neben individuell und familiär bedingten Effekten müssen Kompensationseffekte wie die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft berücksichtigt werden. Die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale bekommt eine additive nachhaltige Wirkung auf die Lernfortschritte und die Leistungsentwicklungen der Schüler\*innen aus sozio-ökonomisch schwachen Familien im Vergleich zu Schulen mit einer privilegierten Schüler\*innenschaft (vgl. Tillmann & Weishaupt, 2015, S. 6). Zudem werden die Effekte durch qualitative Differenzen im Unterricht und durch Unterschiede in den extracurricularen Angeboten verstärkt. Die schlechteren Schulerfolge sind auch auf schlechtere Rahmenbedingungen in den Schulen bei gleichzeitig höheren Bedarfen zurückzuführen. So lassen sich Belege dafür finden, dass segregierte Schulen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Lehrkräften haben (vgl. Helbig & Nikolai, 2019, S. 16ff.).

In manchen Studien werden die desolaten Bedingungen von Schulen in sogenannten Problemvierteln beschrieben (vgl. z.B. Baur, 2013, S. 97–167). Untersuchungen zeigen auf, dass die Schwierigkeiten in den Schulen bis hin zur Fremdenfeindlichkeit und Gewalt von der Qualität des Unterrichtes und der Lehrkräfte und weniger vom Belastungsgrad der sozialräumlichen Umgebung abhängen (vgl. Dollase et al., 2000, S. 244–255 für Münster, Duisburg und Wuppertal). Außerdem gibt es auch gute, d.h. erfolgreiche Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage, die gute Bildungserfolge mittels eines qualitätsvollen differenzierenden Unterrichtes und durch eine auf Bewältigung der Situation und auf Förderung ausgerichtete Schulleitung sichern (vgl. Bremm et al., 2016, S. 329; vgl. auch die Schulbeschreibungen in Lohfeld, 2008, S. 77–146).

Die (sozial)räumlichen Lebensbedingungen in Form sozialer und ethnischer Segregation in den Quartieren und in den Bildungseinrichtungen haben nicht nur Auswirkungen auf den Lernerfolg, sondern wirken sich darüber hinaus auf Interessen und Motivation sowie das Selbstkonzept der Kinder aus (vgl. Parade & Heinzel, 2020, S. 199f.). Kinder, die in benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, erfahren umfeldbedingt eine von anderen Kindern abweichende Sozialisation. Soziales Kapital – wie es in Mittelschichtfamilien und in entsprechenden Milieus vermittelt wird – erwerben sie weniger oder nicht. Das ist vor allem deswegen bedeutsam, weil dieses in wesentlichen Bereichen, etwa beim Erreichen beruflicher Positionen, verlangt wird. Fähigkeiten und Formen des Sozialkapitals, wie es in segregierten Milieus vermittelt wird, werden hingegen nicht positiv bewertet.

Selten wird angesprochen, ob und welche Auswirkungen sich in Bezug auf das Zusammenleben in einer ethnisch-kulturell heterogenen Gesellschaft ergeben. Die räumlichen und schulischen Bedingungen wirken sich auf die Optionen zu (interethnischen) Freundschaftsbeziehungen und auf die realisierten Freundschaften aus. Das Aufwachsen in einem Stadtteil oder in einer Stadtregion mit einem hohen Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund und der Besuch einer Grundschule und einer weiterführenden Schule mit (nahezu) ausschließlich migrantischer Schüler\*innenschaft schränkt Kontaktmöglichkeiten zwischen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimisch deutschen ein. Es bestehen dann wenig Gelegenheiten für das Eingehen von Freundschaften. Die Intensivierung von Beziehungen zu Freundschaften wird in den segregierten Wohnbereichen darüber hinaus durch eine tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene kulturelle Distanz erschwert (vgl. Farwick, 2009, S. 185ff.). Hohe Bildungsansprüche und ein auf die Familie und die ethnische Gemeinschaft ausgerichtetes Wertesystem, über die viele junge Menschen mit Migrationshintergrund verfügen, finden keine Entsprechung in den Werten der in diesen Stadtregionen lebenden einheimisch deutschen Jugendlichen (vgl. Boos-Nünning, 2013, S. 233ff.). Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen ethnischer (sozial)räumlicher Segregation und dem Ausmaß interethnischer Beziehungen mittels multivariater Analysen belegen den Einfluss des Wohnumfeldes nicht (vgl. Farwick, 2009, S. 220ff.), allerdings bei insgesamt niedrigen Anteilen an interethnischen Freundschaftsbeziehungen bei den in dieser Untersuchung Befragten mit türkischem Migrationshintergrund (28,5 %; vgl. Farwick, 2009, S. 216ff.). Während die Aufnahme von Kontakten auch vom Wohnumfeld bestimmt wird, folgen Freundschaftskontakte dem Prinzip der individuellen Präferenzen der Jugendlichen, und dabei spielt die Ähnlichkeit der Werte und Interessen eine entscheidende Rolle (vgl. Farwick, 2009, S. 239f.). Veränderungen im Kommunikationsverhalten insgesamt lassen den Sozialraum weniger bedeutsam werden. Dieses gilt allerdings mehr für die Jugendlichen als für die Kinder. Jugendliche können sowohl dank ihrer Mobilität Kontakte in anderen Stadtregionen oder Städten als auch mittels sozialer Medien überlokale und transnationale Netzwerke aufbauen, durch die sich sowohl ethnische als auch interethnische Binnenstrukturen unabhängig von der räumlichen Nähe gestalten lassen (vgl. Farwick, 2009, S. 229).

Nicht bestätigt wurde bisher, dass der Anteil einheimisch deutscher Freunde für die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund entscheidend ist. Nach einer Untersuchung in einer vierten Klasse (Gansbergen, 2014) stellen die kulturelle und ökonomische Kapitalausstattung der Familie und die Nichtzugehörigkeit zu einer nicht diskreditierten ethnischen Gruppe wichtigere Einflussgrößen dar.

Eltern mit Migrationshintergrund stehen vor einer schwierigen Situation. Sie haben wenig Entscheidungsspielräume bei der Wahl der Stadtregion und bei der Wahl der Schule. Viele, wahrscheinlich die meisten von ihnen wissen sehr wohl, welche Bewertung die Grundschule in ihrem Wohnviertel erfährt und dass ihr Kind dort nicht optimal lernt, aber viele von ihnen, vor allem muslimische Familien, haben häufig keine Möglichkeit eine andere Grundschule zu wählen. Die katholische Grundschule bevorzugt christliche Familien, eine zweite Schule ist für die Kinder zu schwierig zu erreichen, und

eine dritte hat den Ruf, Kinder mit Migrationshintergrund zu benachteiligen. Auch für die Sekundarstufe und hier insbesondere für die Gymnasien gilt ähnliches: Konfessionelle und private Schulen stehen längst nicht allen Familien offen, und manche Schulen, so wissen es die Eltern, sind stärker auf Auslese als auf Förderung ausgerichtet. Zudem wird in den Orientierungen und in fehlender Unterstützung der Eltern häufig auch von Seiten der Schulen und der Lehrkräfte der Grund für das schlechte Abschneiden der Schüler\*innen aus sozial niedrigen Schichten einerseits und mit Migrationshintergrund andererseits gesehen (vgl. die Zusammenfassung der Untersuchungen bis 2015 bei Fölker et al., 2015a, S. 190) – eine Vorstellung, die zwar durch eine Vielzahl von Untersuchungen widerlegt wird, die aber hartnäckig weiter vertreten wird.

## 5 Lösungsmöglichkeiten zum Aufbrechen der Segregation: Was versucht wurde, was getan werden könnte<sup>1</sup>

Seit Beginn der Einwanderung wird diskutiert, wie die (eigentlich unerwünschte) Segregation durch raum- oder schulpolitische Maßnahmen zu verringern wäre. Die betroffenen Stadtregionen sollten von ethnischer Konzentration und die Schulen von einer großen Zahl an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund „entlastet“ werden, so erstere 1975 mit dem Verbot des Zuzugs in sogenannte überlastete Siedlungsgebiete mit Sperrungen in über 50 Großstädten (vgl. Münch, 2014, S. 333), unterstützt durch kommunale Durchmischungsstrategien wie Zuzugssperren für bestimmte Quartiere. Auch heute kommt es beim Ausweisen von Neubaugebieten zu Diskussionen, wie die soziale und ethnische Segregation durch städtebauliche Planungsinstrumente gesteuert werden könne (Ramsauer, 2018), etwa dadurch, dass durch gezieltes Bauen die Zusammensetzung der Einwohner\*innenschaft beeinflusst werden soll. Sehr unterschiedliche Ansätze versuchen, eine „ausgewogenere“ Mischung auf der Ebene der Schulen zu erreichen. Eine Quotierung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (zunächst mit 25 %, später mit bis zu 40 % der Schüler\*innenschaft einer Klasse) sollte einer Überlastung der Klassen entgegenwirken, und um die Klassen mit einheimisch deutschen Schulbesuchenden zu schützen, erfolgte die Einrichtung von „Ausländerklassen“ in spezifischen Formen in den einzelnen Bundesländern (für Berlin: Engin, 2003; für Bayern: Boos-Nünning, 1981). Auch „Busing“-Strategien nach US-amerikanischem Vorbild<sup>2</sup> wurden erprobt (Dickopp, 1982) und bald wieder fallen gelassen.

Eine andere Möglichkeit wurde und wird darin gesehen, Schulen in benachteiligten und segregierten Stadtteilen durch attraktivere Schulprofile und neue Unterrichtsmethoden so anziehend zu machen, dass in größerer Zahl Eltern höherer sozialer Schichten ihre Kinder anmelden und sich dadurch eine sozial und ethnisch ausgewogenere Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft erreichen lässt (vgl. Morris-Lange et al., 2013, S. 24). Letztlich bleiben nach der Auseinandersetzung mit möglichen Ansätzen und Handlungsoptionen nur solche Maßnahmen übrig, die Schulen mit hohen Anteilen sozial benachteiligter Schüler\*innen und – meistens gleichzeitig – einer großen Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen besser als andere Schulen zu stellen, damit die Voraussetzungen für eine intensive Förderung aller Schüler\*innen geschaffen werden (Morris-Lange, 2016). Dabei geht es um eine Stärkung der

---

<sup>1</sup> Bei diesem Teil des Beitrags handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Konzeptes, das im Rahmen des *Ganzheitlichen Schulentwicklungsplans für die städtischen allgemeinbildenden Schulen in Bielefeld für den Zeitraum 2020–2030* vorgelegt wurde (vgl. Stadt Bielefeld, Amt für Schule, 2021, S. 246–261).

<sup>2</sup> Als *Busing-Programm* (kurz *Busing*) wird eine im Jahr 1971 eingeführte bildungspolitische Maßnahme in den USA bezeichnet. Ihr Ziel war es, in öffentlichen Schulen Schüler\*innen verschiedener sozialer Milieus gemeinsam zu unterrichten (Desegregation). Zu diesem Zweck wurden Schüler\*innen mit täglichen Schulbustransporten zu Schulen außerhalb ihrer Wohnbezirke gefahren.

schulischen Arbeit insgesamt, wie sie in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ dargestellt wird. In diesem wird die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht nicht nur durch schulinterne Maßnahmen, sondern darüber hinaus auch durch die Einbeziehung externer Unterstützungsmaßnahmen wie eine Kooperation mit Schulträgern und mit regionalen Bildungsbüros sowie durch eine Schulentwicklungsplanung zu erreichen versucht (vgl. die Beschreibung von Konzepten bei van Ackeren et al., 2021, S. 26ff.; Böttcher et al., 2022, S. 45ff.; Möller & Bellenberg, 2017, S. 141ff.; Stadt Bielefeld, Amt für Schule, 2021, S. 246ff.).

*Verbesserung der Lernbedingungen:* Letztlich geht es um die Ausstattung der Schulen in deprivierten Quartieren als Modellschulen, damit eine nachhaltige Verbesserung der Lernerfolge der Schüler\*innen an diesen Schulen erreicht werden kann, und um die öffentliche Präsentation der Erfolge. Mit der Imageverbesserung müssen substantielle Verbesserungen verbunden sein. Die Veränderungen beziehen sich auf zahlreiche Bereiche, erstens auf die Räume und Ausstattung der Schulen und die räumliche Umgebung unter Einbeziehung von Optionen wie Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, Kultureinrichtungen, Jugendtreffs, Sportplätze u.a. und die Verbesserung des räumlichen Umfeldes der Schule selbst (Schulhof, Schulgebäude mit Turnhalle, Aula, Musikraum, Räume für den Sachunterricht, Räume für eine äußere Differenzierung, Mensa) wie auch die Ausstattung mit digitalen Medien und den Zugang zu Büchern und Unterrichtsmaterialien.

Vernetzte und begleitende Angebote von Gesundheitsamt, Jugendhilfe und weiteren städtischen Einrichtungen müssen zweitens weiterentwickelt werden unter Einbeziehung der Bildungs- und Jugendangebote der Migrant\*innenorganisationen. Für Formen der äußeren und inneren Differenzierung und für besondere Aufgaben (z.B. Förderung in der deutschen Sprache und in der Muttersprache, sozialpädagogische Hilfen, Zusammenarbeit mit Eltern und Fortbildung des pädagogischen Personals) sollten drittens ausreichende Personalkapazitäten zur Verfügung stehen (unter Einbeziehung von Landesmitteln). Unterrichtsausfall kann dann aufgrund der Personalkapazitäten vermieden werden. Was den Personalschlüssel anbetrifft, muss eine deutliche Besserstellung (schätzungsweise ca. ein Drittel mehr an pädagogischem Personal) angestrebt werden.

Das Konzept „Übergänge gestalten“, das viertens weiterentwickelt werden sollte, müsste, aufbauend auf einer Diagnostik, breit angelegt sein. Dieses gilt für den Übergang in die Grundschule und den Übergang auf die Schulen der Sek I. Ein wichtiges Element stellt fünftens der Ausbau der Schule zu rhythmisierten Ganztagschulen dar. Für alle Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien werden durch eine ganztägige Bildung spezifische Optionen geboten. Im Rahmen von ganztägiger Bildung kann vor allem (eher) die Verbesserung des Aufnahmeunterrichtes unter Einbeziehung der Unterrichtung im Deutschen als Zweitsprache, Diagnostik und Förderung von Kompetenzen – dazu zählen fachliche Kenntnisse ebenso wie die extrafunktionalen Fertigkeiten – geleistet werden. Außerdem bietet der Ganztag Raum für eine Zusammenarbeit mit Eltern.

Für die Schulen in den benachteiligten Stadtteilen sollten sechstens organisatorische, konzeptionelle, inhaltliche und didaktische Vorstellungen für eine Weiterbildung des pädagogischen Personals – differenziert nach Lehrkräften und sonstigen (in der Offenen Ganztagschule) tätigen Pädagog\*innen – entwickelt werden, qualitativ hochwertig und an der Unterrichtswirklichkeit orientiert. Es könnte überlegt werden, welche Gratifikationen für die Teilnahme geboten werden können. Am wirkungsvollsten ist eine schulinterne oder regional orientierte Fort- oder Weiterbildung unter Einbeziehung der Schulleitungen (Otremba, 2019). Die Schulen sollten siebtens bei der Entwicklung und Durchführung einer kultursensiblen Diagnostik mit der Perspektive der Förderung un-

terstützt werden, da Bildungsziele von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur erreichbar sind, wenn leistungsbezogene und emotionale Ressourcen ebenso wie Entwicklungshemmnisse frühzeitig und zutreffend erkannt werden können.

Bedeutsam sind achtsam sowohl die Schaffung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Migrant\*innenorganisationen als auch die Zusammenarbeit mit Eltern oder, wenn möglich, die Verankerung von Elternbildung im Rahmen der Schule. Für letzteres soll den Schulen Unterstützung angeboten werden, um den Eltern mittels einer von der Schule initiierten und angebotenen Zusammenarbeit Wissen über die Anforderungen der Schule zu vermitteln und Hilfen anbieten zu können, den Anforderungen gerecht zu werden. Unter Einbeziehung der Voraussetzungen, Interessen und Möglichkeiten der einheimisch deutschen Eltern wie denen der Eltern mit Migrationshintergrund lässt sich ausgehend von den Schulen ein stadtteilorientiertes Elternbildungskonzept entwickeln.

*Einbeziehung außerfamiliärer und außerschulischer Lernorte:* Viele für das Lernen und für die Bildung wichtige Kompetenzen werden weder in der Familie noch in der Schule erworben. Kinder lernen auf der Straße, im Gespräch, aber auch im Freundeskreis, im Verein und durch Medien. An diesen Lernorten erfolgt Bildung nicht durch curricular gestaltete Lehr- und Lernprozesse, sondern ungeplant, im Vollzug und durch konkretes Handeln. Dabei werden nicht nur Schlüsselqualifikationen erworben, sondern auch andere Fähigkeiten, die in den offiziellen Lehrplänen der Bildungseinrichtungen lediglich eine untergeordnete Rolle spielen. Da viele für das Lernen wichtige Kompetenzen an Lernorten außerhalb der Familie und der Bildungseinrichtungen erworben werden, ist es für das Aufwachsen der Kinder bedeutsam, dass ihnen der Zugang zu Lernorten eröffnet wird, die ein großes Spektrum verschiedener Tätigkeiten abdecken – von musisch-ästhetischen über sportliche bis zu umweltbezogenen Aktivitäten – und die von vielen Trägern angeboten werden. Schulen in Zusammenarbeit mit den Eltern können Wegbereiter für den Zugang zu solchen Bildungsangeboten sein.

Für Kinder mit Migrationshintergrund stehen in vielen Städten Bildungszentren, Nachhilfeeinrichtungen und Vereine zur Bildungsförderung zur Verfügung, die privat, aber nicht kommerziell (d.h. nicht gewinnorientiert) ausgerichtet sind und in denen ein beachtlicher Teil von Eltern mit Migrationshintergrund Unterstützung sucht. Migrant\*innenorganisationen, Kultur- und Bildungszentren übernehmen immer häufiger die Funktion der außerfamiliären und außerschulischen Lernorte. Sie treten als Anbieter von außerschulischen Angeboten, Kultur- und Freizeitkursen sowie von Nachhilfe- und Förderunterricht für ihre ethnische Gemeinschaft auf. Dadurch versuchen sie, bei den Kindern Defizite auszugleichen, die durch Lücken im Bildungssystem entstanden sind. Es gilt, eine Übersicht über solche Aktivitäten in den Städten zu gewinnen (z.B. über Samstagsschulen oder Bildungszentren für russischsprachige Kinder und über Bildungs- und Freizeitangebote in den Moscheegemeinden) und diese mit den vorschulischen und schulischen Bildungsangeboten zu koordinieren oder zu verbinden (Reifenröther, 2016; Başkaya et al., 2016).

*Unterstützung bei Kontaktfindungen zu Kindern und Familien außerhalb der eigenen Wohnquartiere:* Außerschulische und außerfamiliäre Lernorte sollen nicht nur im eigenen Wohnumfeld gefunden und gewonnen werden, sondern auch im gesamten städtischen Raum. Dazu bedarf es besonderer Anregungen und besonderer Unterstützungen. Hier können Ideen aus dem Bereich der kulturellen Bildung von Kindern, aber auch aus dem Bereich des Sports und der politischen Bildung gewonnen werden. Der Entwicklung von tragfähigen Ansätzen zu diesem Bereich muss besonderes Gewicht gegeben werden, da hierzu bisher kaum Überlegungen vorliegen und da dadurch neue Formen der Initiierung von interethnischen Kontakten gefunden werden könnten.

*Ressourcenverlagerung zugunsten segregierter Schulen:* Eine an den Bedarfen der Schulen orientierte Ressourcenausstattung wird zwar politisch diskutiert, und es liegen Vorschläge und Teilverwirklichungen vor (vgl. die Zusammenfassung bei Weishaupt, 2016, S. 360ff., die Beispiele bei Beierle et al., 2019, S. 21ff., sowie die Übersicht über die Ansätze in den Bundesländern bei Klemm & Kneuper, 2019, S. 9f., sowie Möller & Bellenberg, 2017, S. 57ff., 142ff., und Böttcher et al., 2022, S. 12ff., 45ff.), aber bisher ergeben sich über die bedarfsorientierte Mittelzuweisung nur geringe Umverteilungseffekte (Weishaupt, 2016, S. 360). Eine konsequente Umverteilung der den Schulen zugewiesenen Mittel müsste nicht nur von den Bundesländern energisch in Angriff genommen werden, sondern darüber hinaus von den Kommunen als Schulträgern als wichtig erachtet werden. Der Schulentwicklungsplan der Stadt Bielefeld (2021) weist einen Weg auf, der dem Anspruch einer Umverteilung gerecht wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit einer kommunalen Finanzierung von der ökonomischen Leistungskraft der Kommune abhängt und dass gerade die Kommunen mit einem hohen Anteil an Schulen, die zusätzlicher Mittel bedürfen, häufig mit geringen kommunalen Mitteln ausgestattet sind (vgl. Weishaupt, 2016, S. 361f.). Ohne zusätzliche und besondere Investitionen in Schulräume, Ausstattung und Personal lässt sich die Verbesserung der Bildungssituation der in den benachteiligten Stadtvierteln lebenden Kinder und Jugendlichen nicht erreichen.

## 6 Fazit

Drei Bemerkungen, die Grenzen der vorgelegten Analyse aufzeigen, sollen ergänzend angeführt werden.

Mit Blick auf vorhandene Defizite werden erstens die ebenfalls vorhandenen Ressourcen der Bewohner\*innen der hier in den Mittelpunkt gestellten Quartiere übersehen; dieses gilt insbesondere für die Migrationsfamilien. Es ist zu berücksichtigen, dass sich soziale Deprivation und das Leben in sozial problematisch angesehenen Stadtteilen stärker auf das Leben einheimischer Familien als auf das von Familien mit Migrationshintergrund auszuwirken scheinen. Nach Untersuchungen (vgl. Blasius et al., 2008, S. 70ff.) lassen sich bei einheimisch deutschen Haushalten Unterschiede zwischen solchen, die Transferleistungen erhalten, oder solchen, die keine bekommen, aufzeigen. Die Wohnungen der Deutschen, die ohne staatliche Unterstützung leben, wurden als sauberer und gepflegter wahrgenommen als die derjenigen, die auf eine Unterstützung angewiesen sind. Bei den türkischen Haushalten gibt es kaum einen Unterschied im Zustand der Wohnung, gleich ob die Familien Transferleistungen erhalten oder nicht. Außerdem hält ein erheblicher Teil der Familien mit Migrationshintergrund – trotz beachtlicher Schwierigkeiten der Kinder in der Schule – einen hohen Bildungsanspruch aufrecht und unterstützt ihn (vgl. Boos-Nünning, 2013, S. 225ff.). Lehrkräfte (Drucks & Bremm, 2021) und nicht selten auch wissenschaftliche Arbeiten beklagen hingegen die mangelnde Unterstützung durch das Elternhaus (vgl. Racherbäumer, 2017, S. 126, 132f.). Selten werden die spezifischen Ressourcen benannt, über die ein erheblicher Teil der Migrationsfamilien verfügt. Deutlich wird der defizitäre Blick immer dann, wenn Schwierigkeiten in der deutschen Sprache beschrieben werden, hingegen die Kompetenzen in der Muttersprache ausgeblendet bleiben.

Zwei neue Entwicklungen bleiben zweitens in dieser Analyse unberücksichtigt, da die Voraussetzungen in Form empirischer Untersuchungen unter Einbeziehung der aktuellen Veränderungen fehlen: die Veränderungen der schulischen Situation – wahrscheinlich vor allem in den Schulen in segregierten Räumen – durch die alten (von 2015) und neuen (aktuellen) Flüchtlingsbewegungen und die Auswirkungen der im Zusammenhang mit durch Corona bedingten Maßnahmen auf die Schüler\*innen in den hier einbezogenen Schulen. Erstere führt zu einer erneuten Auseinandersetzung mit einer Beschulung in Sonderklassen, die heute „Willkommensklassen“ heißen (Karakayalı et al., 2017;

Morris-Lange, 2018), und zu einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie junge Flüchtlinge in das Schulsystem eingebunden werden, in vielen Fällen ohne Kontakte zu einheimisch deutschen Schüler\*innen.

In den migrantisch bestimmten Stadtteilen entwickeln sich drittens multi-ethnische Jugendbewegungen mit spezifischen Zugehörigkeitsregeln und neuen Formen von Partizipation und Engagement (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 33f.). Diese Jugendlichen haben einen Weg gesucht und gefunden, trotz des Aufwachsens in benachteiligten Stadtregionen handlungsfähig zu bleiben und sei es unter alternativen Werten und Verhaltensweisen. Sozialpädagogische Gegenmaßnahmen werden in solchen Konstellationen als Gefahr angesehen und abgelehnt (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015, S. 34), ebenso wie das Ansinnen, Freundschaften mit einheimisch deutschen Jugendlichen einzugehen.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14–37). Beltz Juventa.
- Baier, D. (2014). Die Schule als Einflussfaktor der Vernetzung deutscher und türkischer Jugendlicher. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 135–156). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_6)
- Barwick, C. (2020). Umziehen für die Kinder: Quartiers- und Schulwahl türkisch-deutscher AufsteigerInnen in Berlin. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 144–161). Beltz Juventa.
- Başkaya, S., Boos-Nünning, U., Daoudi, R., Kahraman, E., Reifenröther, E. & Usta, T. (2016). Stärkung der Voraussetzungen für die Kooperation mit und die Partizipation in Bildungseinrichtungen durch Einbeziehung von Migrantenorganisationen. In U. Boos-Nünning, in Zusammenarbeit mit S. Başkaya, K. Bozay, R. Daoudi, E. Diepgen, E. Ertan, H.-G. Hiesserich, E. Kahraman, A. Leist-Villis, B. Mertol, E. Reifenröther, M. Stein, U.A. Öksüz, R.G. Siefen & T. Usta, *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung* (S. 290–302). Waxmann.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422373>
- Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Deutsches Jugendinstitut. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28019-schulen-in-benachteiligten-sozialen-lagen.html>
- Bicer, E. (2014). Ethnische Komposition und interethnische Freundschaften in Schulklassen. Eine Untersuchung von Effekten der Opportunitätsstruktur auf Freundschaftsbindungen deutsch- und türkischstämmiger Schüler. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wingens (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzziehungen im Schulkontext* (S. 103–133). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_5)
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzimmerzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M.



- Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–174). Leykam. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>
- Blasius, J., Friedrichs, J. & Klöckner, J. (2008). *Doppelt benachteiligt? Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91176-2>
- Bloch, R., Breidenstein, G., Krüger, J.O., Mader, M. & Winter, D. (2019). Die prekäre Legitimierung des limitierten Zugangs zu exklusiven Bildungseinrichtungen. In W. Helsper, H.-H. Krüger & J. Lüdemann (Hrsg.), *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit* (Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft) (S. 267–276). Beltz Juventa.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T. & Wiesweg, J. (2022). *Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Eine explorative Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung* (FES diskurs). FES.
- Boos-Nünning, U. (1981). Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen „Offenen Modells“. *Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern*, 81 (2), 40–70.
- Boos-Nünning, U. (2013). Aufstieg durch Bildung? Bildungsansprüche und deren Realisierung. Migrationsfamilien und einheimische Familien im Vergleich. In U. Boos-Nünning & M. Stein (Hrsg.), *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 217–245). Waxmann.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann.
- Borris, M. (1973). *Ausländische Arbeiter in einer Großstadt. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Frankfurt*. Europäische Verlagsanstalt.
- Bremm, N., Klein, E. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Ceylan, R., Ottersbach, M. & Wiedemann, P. (Hrsg.). (2018). *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9>
- Dickopp, K.-H. (1982). *Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Dollase, R., Bieler, A., Ridder, A., Köhnemann, I. & Weitowitz, K. (2000). Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In W. Heitmeyer & R. Anhut (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 199–255). Juventa.
- Drope, T. (2019). Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 692–709 <https://doi.org/10.25656/01:24114>
- Drucks, S. & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K.P. (Hrsg.). (2015). *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Beltz Juventa.
- El-Mafaalani, A. & Strohmeier, K.P. (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K.P.

- Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 18–42). Beltz Juventa.
- Engin, H. (2003). „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ *Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990–2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*. IKO.
- Farwick, A. (2001). *Segregierte Armut in der Stadt. Ursachen und soziale Folgen der räumlichen Konzentration von Sozialhilfeempfängern*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11346-1>
- Farwick, A. (2009). *Segregation und Eingliederung. Zum Einfluss der räumlichen Konzentration von Zuwanderern auf den Eingliederungsprozess*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91369-8>
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015a). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit. Klientelkonstruktionen als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K.P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen* (S. 188–206). Beltz Juventa.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015b). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Friedrich, L. (2008). *Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland* (Integrationsreport, Bd. 4). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Referat 220. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp21-wohnen-innerstaedische-segregation.html>
- Gansbergen, A. (2014). Der Zusammenhang zwischen interethnischen Freundschaften und Schulleistungen von Grundschulkindern. In E. Bicer, M. Windzio & M. Wiggins (Hrsg.), *Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethnische Grenzbeziehungen im Schulkontext* (S. 269–286). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04342-1_11)
- Häußermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation, In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335–349). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6_18)
- Heitmeyer, W. & Anhut, R. (Hrsg.). (2000). *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Juventa.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten* (WZB Discussion Paper, No. P 2018-001). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/179001/1/p18-001.pdf>
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2019). *Wo findet ‚Integration‘ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017* (WZB Discussion Paper, No. P 2019-003). Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/200141/1/1667477595.pdf>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2017). Ansturm auf „gute“ Schulen? Die Auswirkungen der Veröffentlichung von Abiturnoten auf die Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern an Berliner Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 115–130. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0183-6>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler\*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins* (WZB Discussion Paper, No. P 2019-002). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3), 223–235.
- Klemm, K. & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich. Papier zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung*. Netzwerk Bildung & Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15755.pdf>
- Lenz, S., Rjosk, C., Lorenz, G. & Stanat, P. (2021). Ethnische Segregation zwischen Schularten in mehrgliedrigen Schulsystemen und im „Zwei-Wege-Modell“. Analysen im Kontext von schulstrukturellen Reformmaßnahmen in Berlin, Bremen und Hamburg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73, 59–84. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00739-x>
- Lohfeld, W. (Hrsg.). (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5>
- Manitius, V. & Dobbelsstein, P. (2017b). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitus & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Waxmann.
- Mayer, T. & Koinzer, T. (2019). Schulwahl und Bildungsungleichheit. Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzel-schulwahl. *Pädagogische Rundschau*, 73 (3), 265–280.
- Merl, T., Racherbäumer, K. & Siewert, J. (2021). Schulen im Wettbewerb. Ziele, Potenziale und Nebenwirkungen. *Pädagogik*, (3), 6–9.
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen*. Neue Deutsche Schule.
- Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Empfehlungen für besser Bildungschancen*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR). [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/SVR\\_Studie\\_Bildungssegregation\\_Juli\\_2013.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf)
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich. SVR.
- Morris-Lange, S. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen. Studie März 2018*. Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich. SVR.
- Münch, S. (2014). Das „Mantra der Mischung“: Die Problematisierung von ethnischer Segregation in Deutschland und den Niederlanden. In P. Gans (Hrsg.), *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (Forschungsberichte der ARL 3) (S. 327–343). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Ohlendorf, D. (2021). *Religion und Integration von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Dissertation, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Otremba, K.M. (2019). *Schulgestaltung im Kontext von Migration. Grundschulleitungen zwischen institutionellen Vorgaben, organisationalen Anforderungen und pädagogisch-professionellem Know-how*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f8fq>
- Parade, R. & Heinzl, F. (2020). Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00080-w>
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial

- benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Waxmann.
- Ramsauer, S. (2018). *Steuerung sozialer und ethnischer Segregation durch städtebauliche Planungsinstrumente* (SÖR – Schriften zum Öffentlichen Recht, 1378). Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-55335-8>
- Reifenröther, E. (2016). Nutzung von Lernorten außerhalb von Familie und Bildungseinrichtungen. In U. Boos-Nünning, in Zusammenarbeit mit S. Başkaya, K. Bozay, R. Daoudi, E. Diepgen, E. Ertan, H.-G. Hiesserich, E. Kahraman, A. Leist-Villis, B. Mertol, E. Reifenröther, M. Stein, U.A. Öksüz, R.G. Siefen & T. Usta, *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung* (S. 151–163). Waxmann.
- Reinders, H. (2010). Peers und Migration – zur Bedeutung von inter- und monoethnischen Peerbeziehungen im Jugendalter. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 123–140). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_7)
- Reinders, H., Mangold, T. & Greb, K. (2005). Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 139–158). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_9)
- Schacht, D., Kristen, C. & Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (3), 445–458. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0280-7>
- Schultz, A. (2008, 12. Dezember). *Familien mit Zuwanderungsgeschichte: Wohnsituation, Wohnumfeld und Segregation*. FAMILIE kommt an. <http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-wohnsituation-segregation+M5bbd23c0dda.html>
- Stadt Bielefeld, Amt für Schule. (2021). *Ganzheitlicher Schulentwicklungsplan für die städtischen allgemeinbildenden Schulen in Bielefeld für den Zeitraum 2020–2030*. Stadt Bielefeld. <https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2021/04/SEP-Bericht-web.pdf>
- Stirner, P., Hoffmann, L., Meyer, T. & Koinzer, T. (2019). Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheit und Segregation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 439–455. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00062-7>
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29–48). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.5>
- Sturm, G. & Meyer, K. (2007). Residentielle Segregation von Migrantinnen und Migranten in deutschen Großstädten. *Münchener Statistik*, 43 (2), 25–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57856-6>
- Teltemann, J., Dabrowski, S. & Windzio, M. (2015). Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten: Wie stark wirkt der sozialökonomische Status? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 83–103. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0300-7>
- Tillmann, K.-J. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31 (2), 5–26.
- Webs, T., Hillebrand, A., Holtappels, H.G., Isaac, K. & Manitius, V. (2018). Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. Empirische Analysen zum Vergleich von erwartungswidrig starken und schwachen Schulen. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, (20), 146–178.

- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369.
- Weishaupt, H. (2022). Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler? *DDS – Die deutsche Schule*, 114 (1), 89–111. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.09>
- Wikipedia, *Migrationshintergrund*. Zugriff am 25.03.2022. <https://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>
- Wolfert, S. & Quenzel, G. (2020). Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (Shell Jugendstudie, Bd. 18) (S. 134–161). Beltz Juventa.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2020). Einstellungen von jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zur Zuwanderung und Ausländerfeindlichkeit in Abhängigkeit interethnischer Kontakte. *conflict & communication online*, 19 (1+2). <https://regener-online.de/journalcco/2020/pdf/zimmer-stein2020.pdf>

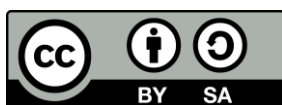
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Boos-Nünning, U. (2022). Interethnische Freundschaften unter den Bedingungen sozialräumlicher und institutioneller Segregation. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (5), 51–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5882>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>