

Burhan Aygün, Pia Bühler, Rhea Daraboš,  
Samira Eissa, Ina Hagen-Jeske,  
Isabella Helmi Hans, Merve Arife Kanbur,  
Fabienne Molela Moukara, Sharon Ogiemwonyi

# RassisMuss MachtKritisch

Interdisziplinäre Perspektiven  
auf Rassismusforschung in  
Augsburg

Um aus dieser Publikation zu zitieren, verwenden Sie bitte diesen DOI Link:  
<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870848>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-1067818>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über [dnb.dnb.de](https://dnb.dnb.de) abrufbar.



[PubliQation](#) – Wissenschaft veröffentlichen

Ein Imprint der Books on Demand GmbH,  
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

© 2023 Ina Hagen-Jeske  
Buchsatz, Umschlagdesign, Herstellung und Verlag:  
BoD – [Books on Demand GmbH](#),  
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

Abbildung Cover: Street Art in Paris, 2023 (unbekannte\*r Künstler\*in).  
Quelle: Ina Hagen-Jeske.

ISBN 978-3-7458-7084-8

# INHALT

---

VORWORT .....	7
<i>Ina Hagen-Jeske</i>	
INKLUSION ALS MENSCHENRECHT .....	13
Ein rassismuskritisches Plädoyer	
<i>Isabella Helmi Hans</i>	
ÜBERWINDEN, WAS KLEIN HÄLT .....	29
Rassismuskritik und Empowerment als Widerstandsformen gegen Rassismus	
<i>Sharon Ogiemwonyi</i>	
ALLES ANDERS? .....	49
Der Umgang mit rassifizierenden Differenzen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft	
<i>Merve Arife Kanbur</i>	
RASSISMUS IM BILDUNGSSYSTEM .....	67
Die schulische Verantwortung im Kampf gegen Rassismus	
<i>Fabienne Molela Moukara</i>	
HANDICAPS DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS .....	89
<i>Burhan Aygün</i>	
MIKRO-AGGRESSIONEN .....	105
Zur Bedeutung subtiler Rassismen	
<i>Samira Eissa</i>	
WUT IN AUGSBURG .....	121
Rassismus-Abwehr in Leser*innenbriefen zur Umbenennungsdebatte über das Hotel Maximilian's	
<i>Rhea Darabos</i>	

DAS SCHWEIGEN DER MEHRHEIT . . . . .	143
Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit dem <i>Weißsein</i> <i>Pia Bühler</i>	
GLOSSAR . . . . .	157
LITERATURVERZEICHNIS . . . . .	165
AUTOR*INNENVERZEICHNIS . . . . .	169

# HANDICAPS DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS

---

*Burhan Aygün*

Als ich im ersten Halbjahr der vierten Klasse meine Empfehlung für die weiterführende Schule bekommen sollte, war ich voller Enthusiasmus, da ich endlich ein Gymnasium besuchen wollte, um meinen Träumen nachzugehen. Jedoch erfuhr ich am Elternsprechtag, dass meine Klassenlehrerin mir, trotz meiner guten Zeugnisnote, keine Gymnasialempfehlung aussprach. Meine Klassenkameradin hatte deutlich schlechtere Noten als ich, wurde aber für kompetenter gehalten. Oder war das Ganze nur Abwägung dessen, wer von uns eher für „deutsch“ gehalten wurde? Hat meine Klassenlehrerin meine Mitschülerin in ihrer Empfehlung bevorzugt, nur weil ich einen sogenannten „Migrationshintergrund“ hatte? Des Weiteren äußerte die Lehrperson, ich sei nicht in der Lage, das Gymnasium zu meistern. Angeblich sollte ich mir die Erfahrung des Versagens ersparen und mich gleich für die Realschule anmelden. Letztendlich gelang es mir trotz aller Hindernisse und Diskriminierungserfahrungen, während meiner Schullaufbahn die Allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Gleichwohl musste ich mich kurz vor Abschluss des Abiturs zusätzlich mit meiner Philosophielehrerin auseinandersetzen, die dafür plädierte, dass ich die Schule abbreche und eine Ausbildung als Fabrikarbeiter oder als Müllmann anstreben sollte, weil es ansonsten Arbeitermangel in der Branche geben würde. Diese beiden Berufe sind meiner Ansicht nach sehr ehrenvolle Jobs, jedoch konnte ich die mit Stigmata und Klischees befüllte Argumentation meiner Lehrerin nicht nachvollziehen. Sie traute mir aufgrund meiner „Herkunft“ nicht das Abitur zu und verhielt sich mir gegenüber geringschätzig. Wahrlich gehöre ich zu einem von vielen, die mit solchen Erfahrungen konfrontiert wurden und heutzutage immer noch werden. An dieser Stelle möchte ich mich nochmals herzlich bei meinen beiden Lehrer\*innen bedanken, da ihr Misstrauen und Zweifel am Erfolg meiner Bildungslaufbahn mich letztlich empowernten sowie meinen Bildungsdurst intensivierten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Lehrer\*innen ihre Schüler\*innen nach Leistung bewerten oder doch eher nach der sozialen und kulturellen Herkunft.

Den vorliegenden Beitrag<sup>18</sup> verfasste ich aus der Motivation, die sich aus meinen Diskriminierungserfahrungen ergeben. Folglich möchte ich auf die Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem eingehen und den Lesenden veranschaulichen, inwieweit ungleiche Zugangschancen in der Bildungslaufbahn existieren. Des Weiteren wird der Aspekt der institutionellen Diskriminierung beleuchtet, damit verstanden werden kann, wie Benachteiligungen im Bildungssystem gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen nach wie vor bestehen.

## INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

Der Terminus „Diskriminierung“ skizziert eine besondere Art der Differenzierung, die einer Ungleichbehandlung entspricht. Soziale Ungleichheit konstatiert keine physisch bedingten Unterschiede von Menschen, sondern entsteht aus gesellschaftlich verankerten Formen wie Bevorzugung und Begünstigung, aber auch Benachteiligung und Diskriminierung von gewissen Personen (vgl. Schulte & Treichler 2010, S. 114f.).

Das Wort „institutionell“ dagegen verweist auf Diskriminierung im organisatorischen Handeln, welche in zentralen gesellschaftlichen Institutionen wie Schulen vorkommt. „Institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet also die sozialen Prozesse und organisatorischen Entscheidungspraktiken, durch die gewisse soziale Gruppen systematisch benachteiligt werden sowie weniger Belohnungen und Leistungen erhalten (vgl. Auernheimer 2010, S. 89). Hierbei entstehen dauerhafte Ausgrenzungen und Herabsetzungen von sozialen Gruppen sowie ihren Angehörigen, die anhand von Normen, Regeln und kollektiven Begründungen auf organisatorischer Ebene erklärt werden (vgl. Gomolla 2017, S. 134f.). Institutionelle Diskriminierung findet

---

18 Die Befunde der Arbeit erforschte ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit an der Universität Augsburg.

maßgeblich in den Grauzonen des organisationalen Handels statt und ist nicht direkt zu beobachten. Demgemäß werden Benachteiligungen anlässlich von Beteiligungsquoten an unterschiedlichen Schulformen, Schulleistungen, Übergangsempfehlungen, Schulabschlüssen und ungerechten Beurteilungen erkennbar. Mechanismen institutioneller Diskriminierung müssen nicht stets mit diskriminierenden Einstellungen und klischeehaften Absichten existieren, da sie auch in wohlmeinenden Handlungen geschehen können. Diskriminierung bzw. rassistische Diskriminierung bezieht sich auf soziale Unterscheidungsmerkmale und Lebenssituationen, die auf Aspekte wie sozialer Herkunft, Nationalität, Religion und Hautfarbe etc. beruhen (vgl. Gomolla 2017, S. 144f.).

Die Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund ist reichlich von Diskriminierungserfahrungen geprägt und erfolgt im intersektionalen Kontext (vgl. Hedderich; Reppin & Butschi 2021, S. 31, 50). Intersektionalität meint die Wechselbeziehungen von sozialen Macht- und Herrschaftsstrukturen, die beispielsweise unter den Aspekten der sozialen Zugehörigkeit, des Migrationshintergrunds sowie der Nation auftauchen und sich überschneiden. Soziale Ungleichheit ist also nicht nur ein einseitiger Prozess, sondern mehrdimensional (vgl. Hedderich et al. 2021, S. 31, 50).

## SELEKTION IM BILDUNGSSYSTEM

Schulen als Organisationen in Deutschland sind in einem mehrgegliederten Bildungssystem etabliert, die einem permanenten Handlungs- und Selektionsdruck unterliegen. Das Differenzieren des Bildungssystems entsteht aufgrund von institutionellen Aufnahmekapazitäten und lokalen Gegebenheiten, die ungleiche Startbedingungen verursachen. Auch wenn Selektionen sich anfangs auf objektive Leistungskriterien wie Schulzensuren begründen lassen, führt der Selektionsdruck zu Entscheidungen, die nicht immer nur objektiv, sondern vielmehr auf Stereotype und diskriminierende Haltungen basieren können. Denn Schulen erwarten vielmehr von ihren Schüler\*innen eine institutionelle Normalbiographie, damit bei einer Nichtübereinstimmung der Selektionsdruck durch Vorurteile und

bürokratische Denkweisen gerechtfertigt wird. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund erhalten trotz guter Noten häufig keinen direkten Zugang zu Gymnasien, da defizitäre Bildungsaspirationen sowie mangelnde Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem ihrer Eltern deren Übergangsempfehlungen erschweren. Hinzu kommen möglicherweise noch nicht förderliche häusliche Lernbedingungen und nicht ausreichende Unterstützungsmöglichkeiten von der Familie, die als Handicap wirken (vgl. Berger & Kahlert 2013, S. 111-113).

Schulen problematisieren in ihren Organisationsstrukturen sehr oft sprachliche Defizite sowie kulturelle Verschiedenheiten und bezwecken damit eine Verbesserung der Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund. Dies führt aber eher zu einer selbst skizzierten „fremden“ Wahrnehmung von solch einer Bevölkerungsgruppe (vgl. Attia 2000, S. 49). Durch schulische Organisationsinteressen und Kriterien werden gewisse Normalitätsstrukturen entwickelt und bei Nichtübereinstimmung von Normalitätserwartungen werden Schüler\*innen aus weniger attraktiven Milieus für ungeeignet gehalten. Genau an dieser Stelle erfolgt die Diskriminierung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, da sie nicht dem Normalitätsporträt der Schule entsprechen. Die Diskriminierung verschärft sich an gewissen essenziellen Entscheidungsstellen, wie in der Einschulung, der Sonderschulempfehlung sowie im Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 274f.). Dadurch werden nicht nur ungleiche Startvoraussetzungen reproduziert, sondern gewisse Schulen streben die sprachliche Förderung ihrer prekären Schüler\*innen gar nicht an (vgl. Hormel 2007, S. 129). Schulen bewerten Sprachkompetenzen von Lernenden, die sie anfangs voraussetzten und im Nachhinein selbst nicht lehren (vgl. Hormel 2007, S. 129). Schüler\*innen werden ohnehin aufgrund ihres Migrationshintergrunds oder ihrer Nationalität benachteiligt, da ihr Sprachniveau im Deutschen nicht mit den normierten Erwartungen der Schule übereinstimmt. Die Schule als Organisation nimmt die Schülerschaft mit Migrationshintergrund als Repräsentant\*innen der „unterprivilegierten“ Schicht wahr, welcher sie defizitäre Kompetenzen zuschreibt (vgl. Hormel 2007, S. 130f.). Hinzu kommt das Abraten eines Gymnasialbesuchs bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, auch wenn gute Schulnoten vorliegen, um sich die Erfahrung des Scheiterns zu

ersparen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 280). An dieser Stelle muss postuliert werden, dass über Diskriminierung im deutschen Bildungssystem insgesamt sehr wenig erforscht wurde und eine erhebliche Forschungslücke besteht. Aufgrund dessen wird auf fundamentale Studien zurückgegriffen, die teilweise zehn bis zwanzig Jahre zurückliegen.

Darüber hinaus erhalten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Sonderbehandlung und werden anlässlich ihrer angeblich existierenden Sprachdefizite in separate Förder- und Vorbereitungsklassen eingewiesen. Hierbei ist das Ziel, Sprachkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern und sie bestenfalls in Regelklassen zu integrieren. Allerdings verwandeln sich in den meisten Fällen vorübergehende Vorbereitungsklassen in Dauereinrichtungen, aus denen Diskriminierung resultiert. Dementsprechend werden Kinder mit Migrationshintergrund mit dem Etikett der Sprache und der kulturellen Herkunft diskriminiert und benachteiligt. Ihre Schulzeit wird verlängert und ihre künftige Schullaufbahn beeinträchtigt (vgl. Gomolla & Radtke 2009, S. 278).

## HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Nach den Befunden der Bildungsungleichheitsforschung wird institutionelle Diskriminierung als ein latentes Problem beschrieben, in der forschungsbasierte und gesellschaftsrelevante Empfehlungen für den Abbau der Diskriminierung nicht gezielt befolgt wurden. Die in Institutionen arbeitenden Professionellen müssen definitiv einer Aus- und Weiterbildung unterzogen werden (vgl. Gomolla 2017, S. 150). Denn Diskriminierung entfaltet sich stets durch die Gedanken der Homogenisierung. Das Ideal des Erziehungssystems, ausnahmslos alle zu homogenisieren, blockiert die Heterogenität (vgl. Hummrich 2017, S. 347). Also muss die Entstehung von homogen geprägten Klassen und Schulen verhindert werden. Das Ziel sollte sein, durch ideenreiche Konzepte die Heterogenität in Schulen zu fördern. Doch die Frage ist, wie dies geschehen soll.

Bildungsbenachteiligungen, die aufgrund von Segregationen zustande kommen, müssen mithilfe von Inklusionsmaßnahmen kompensiert

werden. Eine stärkere soziale Mischung der Schülerschaft wäre definitiv nicht nur vorteilhaft für die schulische Leistung, sondern auch praktisch, um die Herausbildung von stigmatisierenden und benachteiligenden Schulstrukturen zu stoppen (vgl. Baur 2014, S. 222f.), da aus sozialhomogen formierten Schulen soziale und ethnische Bildungsbenachteiligungen entstehen (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 43).

Für die Qualitätsentwicklung von Schulen wäre der Ausbau von Ganztageseinrichtungen sowie die Förderung vom schulischen Personal angebracht. Des Weiteren wären Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie der Jugendhilfe sowie eine früheinsetzende Sprachförderung in Zusammenarbeit mit Familien förderlich. Denn durch außerschulische Angebote wären Schulen ein lebenswerterer und attraktiverer „Lebensort“ für Kinder und Jugendliche (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 44).

Eine soziale Mischung der Schülerschaft gelingt nur durch die Zusammenarbeit der Bildungspolitik mit ihren Bündnispartnern wie der Stadt- und Familienpolitik. Denn die enge Verbindung der sozialen Herkunft und des Bildungserfolgs veranschaulichen zum einen die bildungspolitische Relevanz, verweisen zum anderen aber auch auf die Schnittstelle mit der Familienpolitik. Da Familien im Bildungserfolg ihrer Kinder eine enorm große Rolle spielen, ist die Ankurbelung der Bildungsarbeit mit Familien, Elternpartizipation und ihre gesellschaftliche Teilhabe für die zukünftige Bildungslaufbahn der Schülerschaft äußerst wichtig (vgl. Baur 2014, S. 224).

Außerdem dürfen Lehrkräfte künftig nicht erwarten und voraussetzen, dass alle Eltern die Bildungslaufbahn ihrer Kinder in den Fokus stellen. Der schulische Bildungserfolg darf nicht einzig und allein von Familien abhängig sein. Die Einstellung von mehreren pädagogischen Fachkräften in Bildungsprozessen von Schulen sollte aktiv geschehen, damit Schüler\*innen anstatt einer selektiven Aussortierung vielmehr eine individuelle Förderung ermöglicht wird (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 45).

Die Beherrschung der deutschen Sprache stellt den Schlüssel zum Schulerfolg dar und durch sie wird der gesellschaftliche Aufstieg eingeleitet (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 242). Die mitgebrachten Sprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten als Ressource

anerkannt werden und zugleich benötigt die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem eine gewisse Neuorientierung (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 242). Durch die Nichterkennung und Nichtwürdigung der mitgebrachten Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund entstehen nicht nur Mechanismen der institutionellen Diskriminierung, sondern sie intensivieren sich auch noch (vgl. Chudaske 2012, S. 185). Im deutschen Bildungssystem existiert ein Paradox der Mehrsprachigkeit, da sie einerseits der Fremdsprachenunterricht in Schulen fördert, andererseits werden aber auch mitgebrachte Sprachen als ein Problem wahrgenommen (vgl. Marquardt & Heinze 2011, S. 342).

Die frühe Trennung und Einteilung der Schülerschaft in der vierten Klasse in unterschiedliche Sekundarschultypen ist weder zielführend noch förderlich, da für die volle Ausschöpfung des Potentials von benachteiligten Schüler\*innen eine spätere Verzweigung im Bildungssystem angebrachter ist (vgl. Solga & Dombrowski 2009, S. 43).

## INKLUSION ALS HANDLUNGSEMPFEHLUNG

Inklusion als eine pädagogische Notwendigkeit muss gesellschaftliche Differenzen organisatorisch, handlungsbezogen, didaktisch, schulstrukturell sowie -kulturell berücksichtigen und Ungleichheiten in der Gesellschaft und in Bildungseinrichtungen reduzieren. Die pädagogische Perspektive von Inklusion befürwortet Vielfalt sowie Heterogenität und nimmt Mechanismen von Diskriminierung verschärft in den Blick. Dadurch könne Marginalisierung und Diskriminierung grundlegend abgebaut werden (vgl. Shure 2017, S. 646).

Aufgrund von sozialer und kultureller Herkunft entsteht Bildungsbenachteiligung und Menschen werden diskriminiert. Der inklusive Ansatz strebt nach einer vollen Ausschöpfung der sozialen Teilhabe. Durch inklusive Bildung soll der Bildungszugang, die Anerkennung von allen Menschen in den allgemeinen Bildungseinrichtungen und der Zuwachs der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Personen vorgebracht werden (vgl. Werning 2019, S. 333).

Das Prinzip der Integration stellt häufig die Defizite der benachteiligten

Kinder in den Vordergrund.<sup>19</sup> Inklusive Bildung hingegen soll Integration ersetzen, und hat zum Ziel, dass alle eine umfassende Förderung erhalten (vgl. Werning 2019, S. 336f.). Dementsprechend müssen beim inklusiven Unterricht individuelle Verschiedenheiten der Schülerschaft berücksichtigt und demgemäß Methoden ausgewählt werden, von denen alle profitieren (vgl. Werning 2019, S. 336f.).

Damit das Potenzial der inklusiven Bildung ausgeschöpft werden kann, bedarf die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die Leistungsheterogenität von Schüler\*innen einer Neuorientierung. Die PISA-Studien dokumentieren unter anderem gehäufte Beschwerden von Lehrkräften aus der Sekundarstufe aufgrund einer zu großen Leistungsheterogenität ihrer Schülerschaft (vgl. Werning 2019, S. 350). Leistungsheterogene Gruppen werden immer noch als zu kostspielig für Lehrkräfte, Lernende und das Bildungssystem eingeschätzt. Dies illustriert das Faktum, dass Lehrende noch nicht auf heterogene Klassen vorbereitet sind. Jedoch können Lehrkräfte durch umfassendere Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen ihre Einstellungen und Haltungen verändern. Wenn Lehrkräfte und das Schulsystem die Unterrichtung von Kindern mit besonderem Förderungsbedarf als ein Teil ihrer Professionalität sehen, dann werden qualitativ hochwertige und vielversprechende Unterrichtseinheiten in inklusiven Lerngruppen gewährleistet (vgl. ebd., S. 350f.).

## REFORMWILLE DER BILDUNGSPOLITIK ALS VORAUSSETZUNG

Das Bildungssystem sollte sich nicht nur nach den Qualitätskriterien der Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit richten, sondern auch Humanität und Fürsorge beherbergen. Die inklusive Pädagogik verfolgt das Ziel, soziale Teilhabe zu maximieren und Diskriminierungen zu minimieren, indem sie Humanität und Fürsorge anvisiert (vgl. Werning 2019, S. 362). Da Inklusion schon gesetzlich garantiert wird, sollte die anzustrebende Frage sein, wie Inklusion ermöglicht werden kann (vgl. Werning 2019, S.

---

19 Für umfassendere Informationen siehe Beitrag von Isabella Helmi Hans in diesem Band.

364). Der Begriff „Inklusion“ wurde bereits in der vorliegenden Arbeit in einer umfassenderen Form illustriert.

Im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein erheblicher Forschungsbedarf wiederzuerkennen, in der außerdem Aus-, Fort- und Weiterbildungen von professionellen Lehrkräften gefördert werden sollten (vgl. Werning 2019, S. 364). Denn die systematische Investition in Aus- und Fortbildungen von Lehrpersonen sowie eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung werden herkunftsbedingte Differenzen zwischen Fähigkeiten von privilegierten und weniger privilegierten Kindern sowie Jugendlichen abbauen. Insbesondere ist das digitale und selbständige Lernen gegenwärtig unerlässlich, um in schulischen Lernprozessen erfolgreich sein zu können. Digitale und autonome Lernkompetenzen wären also auch vor der Corona-Pandemie für den Bildungserfolg bedeutsam gewesen. Ferner war die Bildungspolitik nicht in der Lage, unabhängig von der Herkunft der Schüler\*innen, digitale Kompetenzfähigkeiten und das selbständige Lernen der Schülerschaft entsprechend zu fördern (vgl. Bremm 2021, S. 67).

Durch die Corona-Pandemie stand das deutsche Schulsystem unter einem immensen Einfluss und durch sie verschärften sich Disparitäten. Dies wurde anlässlich von reduzierten Lernzeiten, nicht ausreichenden Lern- und Unterstützungsangeboten, mangelnden Möglichkeiten zur digitalen Bildung sowie nicht förderlichen häuslichen Lernbedingungen erkennbar (vgl. Expert\*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 4). Mit „Homeschooling“ sollte die Leistungsabnahme von Schüler\*innen und Diskrepanz im Kompetenzerwerb verhindert werden. Die Zunahme von erheblichen Lerndefiziten, die aufgrund von mangelnden Konzepten entstand, war unumgänglich. Hinzu kommt die geringe Erfahrung von Lehrer\*innen mit digitalem Fernunterricht sowie eine mangelnde Ausstattung (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 353).

Die Beharrung von Lehrkräften auf einer gewissen Defizitorientierung sorgte zur Reproduzierung von sozialer Ungleichheit. In der Schul- und Unterrichtsforschung verkörpert die Defizitorientierung Einschätzungen von Lehrer\*innen. Hierbei werden Schüler\*innen aufgrund ihrer kulturellen und sozialen Merkmale mangelhafter eingeschätzt und somit werden ungünstige Leistungen erwartet. Demzufolge führten „defizitorientierte“

Lehrkräfte den Fernunterricht bei benachteiligten Schüler\*innen nicht ernsthaft durch, da ihrer Ansicht nach der digitale Unterricht bei ihnen auch aufgrund fehlender Infrastruktur nicht realitätsnah erschien. Benachteiligte Kinder nicht digital unterrichten zu können, sorgt zweifellos neben der Reproduzierung von Bildungsbenachteiligung auch zur Intensivierung von bestehenden Benachteiligungen (vgl. Platzer 2021, S. 28). Defizitorientierungen von Lehrkräften sind nicht nur kontraproduktiv für die Bildung der Kinder, sondern auch hinderlich für das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Demzufolge verzweifeln defizitorientierte Lehrpersonen an ihrem eigenen Handeln und in ihren Kompetenzen in der Vermittlung von schulischen Inhalten. Dadurch schreiben Lehrkräfte das schulische Versagen ihrer Schülerschaft ihren Familien zu und sie halten die Unterrichtsvorbereitung sowie Verwendung von neuen Technologien als nicht bedeutsam (vgl. Bremm 2021, S. 56).

## KONSEQUENZEN DER SCHLIESSUNGEN VON KITAS UND SCHULEN

Die Schließungen von Schulen und Kitas verursachten bei Kindern und Jugendlichen gravierende Auswirkungen, denn beide Bildungseinrichtungen nehmen im Erwerb von kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten eine ausschlaggebend wichtige Rolle ein (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 1). Kitas sind nicht nur ein Ort, an dem kindergerechtes Lernen unter Anleitung stattfindet, sondern dort pflegen Kinder auch ihre Kontakte zu pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen, womit ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen gestärkt werden. Hierbei erlangen Kinder schulrelevante Fähigkeiten und erlernen beispielsweise ihre Sprachkenntnisse (vgl. ebd.), die, wie bereits erwähnt, als Schlüssel zum Bildungserfolg gelten (vgl. Aydın-Canpolat 2018, S. 42).

Aus pandemiebedingten Schulschließungen resultieren Unterbrechungen im Prozess des Kompetenzerwerbs, die zum einen den Erwerb von neuem Wissen stoppen, zum anderen aber auch vorhandene Fertigkeiten maßgeblich hemmen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 1f.). Die

Schulschließungen sind mit den Effekten des „Summer gap“<sup>20</sup> gleichzusetzen. Laut Wissenschaftler\*innen übernahm die Corona-Pandemie praktisch die Effekte des „Summer gap“. Währenddessen wurden größtenteils mathematische Kompetenzen von Schüler\*innen erheblich vernachlässigt (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354).

Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus sind besonders von den Schulschließungen enorm betroffen, da in den meisten Fällen ihre Lebenswelt aktuell von räumlich beengten Wohnverhältnissen, sozialen Stresssituationen und einer geringeren Bildungsunterstützung von ihren Eltern skizziert wird (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Außerdem besitzen sie keine angemessenen Endgeräte, die für den digitalen Unterricht unentbehrlich sind (vgl. Danzer 2020b, S. 9).

In Anlehnung an die aktuellen Herausforderungen erhalten Lehrpersonen also nahezu keinen Einblick in den Entwicklungs- und Lernfortschritt ihrer benachteiligten Schüler\*innen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Zudem kann es sein, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund unzureichende Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem haben und häufiger von ökonomischen Herausforderungen betroffen sind. Dementsprechend gehen durch Corona bedingte Schulschließungen Einkommensverluste einher, wovon insbesondere Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten eine Armutsgefahr droht (vgl. Danzer 2020b, S. 9). Gleichermaßen intensivieren sich durch Schulschließungen die Sprachdefizite in nicht deutschsprachigen Haushalten, die definitiv den künftigen Bildungserfolg von Kindern beeinträchtigen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2). Denn Schüler\*innen mit Migrationshintergrund profitieren anlässlich ihrer sprachlichen Förderung enorm von Bildungs- und Ganztageseinrichtungen, die derzeit wegfallen (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354). Schlussendlich beschleunigen Schulschließungen soziale Ungleichheit in der Gesellschaft und Bildungsbenachteiligungen (vgl. Danzer et al. 2020a, S. 2).

Die Digitalisierung von Schulen sollte umfangreicher zum Schulkonzept gehören und durch Bund, Länder und Kommunen dauerhaft finanziert werden. Digitale Lehr- und Lernmaterialien müssen in ihrer

---

20 Der Summer gap wird mit Defiziten verglichen, die während Sommerferien entstehen (vgl. Anger & Plünnecke 2020, S. 354).

Entwicklung, Verfügbarkeit und Qualitätssicherung stets einem von Ländern gemeinsam entwickelten Plan folgen, dessen Umsetzung zeitgemäß und verbindlich geschehen sollte (vgl. Expert\*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 6). Allerdings sollten Schulen digitales Lernen nicht nur durch eine gut ausgebaute technische Ausstattung ermöglichen, sondern auch primär geeignete pädagogische Konzepte nutzen, sowie förderliche Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte schaffen. Hierbei wäre beispielsweise eine curricular verankerte medienpädagogische Grundbildung und der Umgang mit digitalen Medien für alle Bildungsteilnehmenden empfehlenswert (vgl. Amendt 2020, S. 37). Nicht nur die Bereitstellung von digitalen Angeboten im schulischen Kontext ist wichtig, sondern auch der Ausbau von Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, auf die bei psychosozialen Belastungen von Schüler\*innen zurückgegriffen werden kann (vgl. Expert\*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung 2021, S. 6).

Letztlich illustrierte die Corona-Pandemie die Defizite des Bildungssystems und der Bildungspolitik. Dementsprechend wäre plausibel, aus den Herausforderungen der Pandemie gewisse Lektionen zu ziehen und mithilfe der ausgeführten Handlungsempfehlungen sie schnellstmöglich zu beseitigen. Der Beitrag ist von elementarer Bedeutung und praxisrelevant, da sich die Handlungsempfehlungen direkt an die Stadt Augsburg richten. Mit dem Projekt wird Licht auf gesellschaftliche zentrale Themen geworfen und nachhaltige Veränderungen angestrebt.

## LITERATURVERZEICHNIS

Amendt, Jürgen (2020): Learning by Doing. Primat der Pädagogik. In: *Erziehung & Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 72. (5), S. 36–39.

Anger, Christina; Plünnecke, Axel (2020): Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 21 (4), S. 353–360. DOI: 10.1515/pwp-2020-0055.

- Attia, Iman (Hg.) (2000): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Bd. 11).
- Auernheimer, Georg (2010): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Interkulturelle Studien).
- Aydın-Canpolat, Gönül (2018): *Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen*. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Baur, Christine (2014): *Schule, Stadtteil, Bildungschancen*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Pädagogik).
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.) (2013): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Tagung Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft. 3. Auflage. Weinheim: Beltz-Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).
- Bremm, Nina (2021): *Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie*. Praxis, Forschung und Lehrer\*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 1, S. 54-70. DOI: 10.11576/pflb-3937.
- Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Danzer, Alexander M.; Danzer, Natalia; Ormeno, Christina Felfe de; Spieß, C. Katharina; Wiederhold, Simon; Wößmann, Ludger (2020a):

- Bildung ermöglichen! Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas. Hg. v. Bildungsökonomischer Aufruf. Online verfügbar unter: [https://www.ifo.de/DocDL/2020\\_05\\_04\\_W%C3%B6C3%9Fmann\\_et\\_al.pdf](https://www.ifo.de/DocDL/2020_05_04_W%C3%B6C3%9Fmann_et_al.pdf), zuletzt geprüft am 03.08.2021.
- Danzer, Alexander M. (2020b): Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. In: *ifo Schnelldienst* 73. (9), S. 7–10. Online verfügbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-corona-schulschliessung-bildung.pdf>, zuletzt geprüft am 04.08.2021.
- Experten\*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Unter Mitarbeit von Burkhard Jungkamp, Kai Maaz, Martin Pfafferoth und Marion Stichler. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17250.pdf>, zuletzt geprüft am 02.08.2021.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 133–155.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hedderich, Ingeborg; Reppin, Jeanne; Butschi, Corinne (2021): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Zugl.: Freiburg, Pädagogische Hochschule, Diss., 2007. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Humrich, Merle (2017): Diskriminierung im Erziehungssystem. In: Albert Scherr, Aladin El Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 337–352.
- Marquardt, Kathleen; Heinze, Franziska (2011): Bildungserfolg und Bildungsbenachteiligung – Chancengleichheit und Diskriminierung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2), S. 337–343. DOI: 10.1007/s11618-011-0208-1.
- Platzer, Barbara (2021): Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In: Ines Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer (Hg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–29.
- Schulte, Axel; Treichler, Andreas (2010): Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag (Grundlagentexte soziale Berufe).
- Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 643–656.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Bildung und Qualifizierung. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Arbeitspapier 171). Online verfügbar unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf), zuletzt geprüft am 15.07.2021.
- Werning, Rolf (2019): Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader und Heike Solga (Hg.): Das Bildungswesen in

Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb Pädagogik), S. 333–365.