

# **Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule – Strategien für mehr Bildungsgerechtigkeit an Waldorfschulen**

**Larissa Beckel**

*Alanus Hochschule, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität*

**ZUSAMMENFASSUNG** . Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Waldorfschulen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können. Denn in Deutschland sind Schüler:innen mit eigenen oder familiären Migrationsbezügen im Vergleich mit anderen OECD-Staaten häufiger von einer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem betroffen. Auf Basis einer qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden die Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter untersucht. Auf dieser Grundlage entstand eine Analyse von Chancen und Potenzialen, inwiefern die Waldorfpädagogik den Bildungsgang von geflüchteten Schüler:innen unterstützen kann, aber auch welche Barrieren wirken, die Teilhabe verhindern. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich insbesondere mit den Formen der strukturellen und institutionellen Diskriminierung, die die Bildungsteilhabe für junge Geflüchtete erschweren. Anhand der Auswertung des Datenmaterials wird ersichtlich, welche Handlungsstrategien aus der Praxis diese Effekte abmildern können. Insbesondere die Effekte von soziokulturellen Schließungen aufgrund von heterogenen Milieus im waldorfpädagogischen Setting spielen hier eine wichtige Rolle, die es zu verstehen gilt. Dadurch ergeben sich Anregungen, inwiefern die Strukturen in den selbstverwalteten Schulen verändert werden könnten und wie Waldorfschulen dadurch zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können.

*Schlüsselwörter:* Migration, Flucht, rekonstruktive Sozialforschung, Adoleszenz, Diskriminierung

## **Einleitung: Problemfeld Bildungsgerechtigkeit**

Der vorliegende Artikel bezieht sich auf die Ergebnisse einer Studie, die im Rahmen einer Promotionsforschung durchgeführt wurde (Beckel 2022). Dabei standen zwei Fragestellungen im Fokus des Forschungsinteresses. Erstens: Wie kann gesellschaftliche Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit eigenen oder familiären Flucht- und Migrationsbezügen verbessert werden? Da sich die Forschung auch mit waldorfspezifischen Fragestellungen auseinandersetzt, behandelt der zweite Aspekt die Frage, wie Waldorfschulen diverser werden können.

Diese beiden Fragestellungen stehen im Kontext aktueller Bildungspolitik. Denn Bildungsaufstieg und die sich damit eröffnenden Partizipationsmöglichkeiten sind in Deutschland eng mit dem sozialen Hintergrund der Eltern verknüpft. Dieses Phänomen ist nicht neu, sondern seit Jahrzehnten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bekannt. Dies wirkt sich insbesondere auf Schüler:innen mit Migrationsgeschichte aus. Dabei sind geflüchtete unbegleitete Minderjährige noch einmal vulnerabler, weil sich hier verschiedene Faktoren verstärken. Wie aus einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 hervorgeht, betrifft fehlende Chancengleichheit sehr viele Kinder und Jugendliche in Deutschland, sodass nicht von einem Randphänomen gesprochen werden kann. Das BAMF (BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021) stellte fest, dass mittlerweile knapp 40% aller Kinder unter sechs Jahren in Deutschland

eigene oder familiäre Migrationsbezüge aufweisen, Tendenz steigend. Aus einer Sonderauswertung der PISA-Daten von 2015 in Bezug auf Chancengleichheit geht hervor, dass knapp ein Drittel (28,14%) aller Schüler:innen in Deutschland eine Migrationsgeschichte hat (OECD 2018). Die Erhebung der OECD geht weiterhin darauf ein, dass in Deutschland der Leistungsunterschied zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte im Gegensatz zu anderen OECD-Staaten besonders hoch ist. Daraus lässt sich schließen, dass das deutsche Bildungssystem es nur unzureichend schafft, junge Migrant:innen zu fördern.

## **Bildungsgerechtigkeit und Waldorfschule**

Nach diesem Überblick zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationsbezügen in Deutschland soll im Folgenden die Situation an den Waldorfschulen dargestellt werden. Diese bieten durch ihre Flexibilität der selbstverwalteten Strukturen und der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses das Potenzial, Schüler:innen mit Migrationsgeschichte besonders zu fördern. Jedoch spiegeln die Waldorfschulen in der Zusammensetzung von Schüler:innen- und Elternschaft nicht den bundesweiten Durchschnitt wider, wie anhand der WEiDE-Studie deutlich wird (Koolmann et al. 2018). Diese erste soziodemografische Untersuchung der Waldorfernterschaft zu ihren Motiven, Einstellungen und Zukunftsideen, aber auch ihrem sozioökonomischen Status, zeigt größere Abweichungen. Die Daten der Studie von 2018 zeigen, dass nur etwa 8% der Waldorfschüler:innen eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte aufweisen. Des Weiteren zeigt das Autor:innenteam, dass 95% der Waldorfernter eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Bei nur 2,6% der Fälle hat mindestens ein Elternteil mehrere (in der Regel zwei) Staatsangehörigkeiten, wobei die US-amerikanische und brasilianische Staatsbürgerschaft am häufigsten vertreten waren. Von den Befragten, die nicht in Deutschland geboren wurden, lebten die meisten seit ihrem neunzehnten Lebensjahr in Deutschland. In Hinsicht auf mögliche Migrationserfahrungen ist die Zusammensetzung der Elternschaft also recht homogen (Koolmann et al. 2018, S. 150–153). Die Studie zeigt allerdings auch, dass „Waldorfernter“ liberal und offen eingestellt sind, welches einer interkulturellen Beschulung und einer stärkeren Diversität in Bezug auf migrantische Erfahrungen entgegenkommen würde (Koolmann et al. 2018, S. 101).

Aus diesen beiden Befunden lässt sich also eine Diskrepanz erkennen. So besteht einerseits die Bereitschaft und strukturell auch das Potenzial, Waldorfschulen diverser zu gestalten, jedoch gelingt die Umsetzung nur selten. Es gibt also Hinweise, dass das Milieu der Waldorfschulen wenig durchlässig ist. Der folgende Beitrag möchte deshalb darstellen, wie diese Barrieren entstehen, wie sie wirken und welche Strategien in diesem Kontext sinnvoll scheinen, um ihre einschränkenden Effekte abzumildern. Obwohl der Hauptfokus der Forschung auf einem waldorfpädagogischen Setting liegt, sind viele Forschungsergebnisse in andere pädagogische Kontexte übertragbar. Denn eine strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbezügen betreffen keineswegs nur waldorfpädagogische Einrichtungen. Soziokulturelle Schließungen und die damit zusammenhängenden Effekte eines heterogenen Milieus lassen sich in vielen Bildungsinstitutionen beobachten. Für die Waldorfschulen liegt in der Analyse dieser Barrieren und Schließungseffekte jedoch eine große Chance. Denn durch die selbstverwalteten Strukturen ist es für waldorfpädagogische Einrichtungen potenziell einfacher, diese ungleichen Strukturen zu verändern und somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen.

## **Vorstellung des Forschungsfeldes**

Die Fragen nach Bildungsgerechtigkeit und migrantischen Bezügen geriet durch die verstärkten Flucht- und Migrationsbewegungen um 2015 stärker in das öffentliche Interesse. Insbesondere aus den Bürgerkriegsländern des Nahen und Mittleren Ostens sowie Ostafrikas flohen zahlreiche Menschen nach Europa. Um die neu migrierten Menschen zu unterstützen, gründeten sich in Deutschland zahlreiche sogenannte „Willkommensinitiativen“. In den Schulen wurden separate „Willkommensklassen“ eingerichtet, um die Kinder und Jugendlichen zu beschulen. Diese speziellen Klassen sollten ihnen die Eingliederung ins deutsche Schulsystem erleichtern, so die Hoffnung (Beckel 2022, S. 183). Auch an den Waldorfschulen entstanden im Zuge dessen zahlreiche Initiativen.

Das Umfeld des hier vorgestellten Forschungsprojektes schließt sich an eine eben solche Willkommensinitiative an einer Waldorfschule zur Beschulung von jungen Geflüchteten an. Die Klasse selbst war an einer Waldorfschule in Mitteldeutschland angesiedelt, die methodische Grundlage zur Untersuchung bildete die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung. Der Forschungszeitraum umfasste ca. 1,5 Jahre zwischen 2017 und 2018. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand dabei der Oberstufenunterricht in den Jahrgangsstufen neun und zehn in der separaten Willkommensklasse, aber auch die Begleitung von Schüler:innen in den Regelklassen. Während dieses Zeitraumes fand an der beforschten Waldorfschule ein Wechsel des Beschulungskonzeptes statt, welches einen Vergleich unterschiedlicher Ansätze zur Unterstützung der jungen Geflüchteten innerhalb der Schule zuließ. Die Willkommensklasse, die zwischen 2015 und 2017 für zwei Schuljahre bestand, wurde aufgelöst und die separate Beschulung in ein inklusiveres Beschulungskonzept in den Regelklassen überführt. Im Folgenden werden zunächst die Forschungsmethode und die Analyseinstrumente näher vorgestellt, bevor im Hauptteil dieses Beitrages auf die Untersuchung der schulischen Umgebung und auf mögliche Effekte struktureller Diskriminierung näher eingegangen wird.

## Forschungsmethode

Das Datenmaterial wurde mit einem triangulierenden Verfahren gesammelt. So ergänzen sich ethnografische Methoden in Form von teilnehmender Beobachtung und kartografische Methoden der Sozialraumforschung (narrative Landkarte). Dadurch entsteht ein vielschichtiger Einblick in das Erleben der Jugendlichen und ihren Sozialraum.

Bei der narrativen Landkarte handelt es sich um dokumentierte biografische Erinnerungsräume. Die Methode wurde von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker entwickelt (Behnken und Zinnecker 2010). Bei diesem Verfahren werden Stegreifzeichnung und -erzählung zusammen mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (Michalek 2008). Somit werden Bilddokument und Text triangulierend innerhalb dieses Verfahrens eingesetzt (Maschke und Hentschke 2017). Die jungen Geflüchteten sollten im Rahmen des Landkartenprozesses ihren Alltag skizzieren, also Wege, die sie zurücklegen, Orte, die sie häufig besuchen und Aktivitäten, denen sie nachgehen, in einer Stegreifzeichnung festhalten. Während des Zeichenprozesses erzählten sie jeweils dazu. Das offene Verfahren erlaubt, dass die Adoleszenten jederzeit die Kontrolle über das Verfahren behalten und selbst bestimmen, was sie teilen möchten. Die Kombination aus Bild- und Textdokument erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Befragten. Insbesondere die Skizze vergrößert die Ausdrucksdimension, denn nicht alle Erlebnisse oder Empfindungen lassen sich verbalisieren. Dies ermöglicht eine nuancenreichere Darstellung, sodass sich Zeichnung und Interview jeweils in ihrer Aussage unterstützen und ergänzen. Auf diese Weise entstanden vier Fallbeispiele, die die Erfahrungen von jungen männlichen Geflüchteten an der Waldorfschule illustrieren. Ebenso entstanden vier Fallbeispiele des pädagogischen Teams, welche den gleichen Impuls erhielten wie die befragten Adoleszenten und in der gleichen Weise ausgewertet wurden.

Durch sämtliches triangulierend erhobenes Datenmaterial aus narrativen Landkarten mit den Schülern und dem pädagogischen Team sowie den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung, entstanden vielfältige Einblicke in die Organisation und Aneignung des Sozialraums der jungen Geflüchteten. Neben der Unterrichtspraxis und den schulischen Strukturen ergeben sich auch Aufschlüsse über die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler:innen und pädagogischem Team sowie die daraus entstehenden pädagogischen Passungen. Die jungen Geflüchteten sind dabei stets kompetente Beobachter:innen unterschiedlicher Bildungssettings, denn sie können auf vielfältige Bildungserfahrungen in den Schulsystemen ihrer Herkunftsländer, verschiedenen deutschen Regelschulen und der Waldorfschule zurückgreifen und diese miteinander vergleichen.

Zur Analyse und Auswertung des Materials wurden neben dem Verfahren der narrativen Landkarte weitere Kriterien herangezogen. Im Mittelpunkt standen dabei die Gelingens- und Risikofaktoren für Bildungsteilhabe der Migrationsforscherin Anette Korntheuer (Korntheuer 2016). Durch den Einbezug dieser Kriterien stellen die vorgestellten Einzelfälle nicht nur individuelle Fallstrukturen dar, sondern führen

auch zu übergeordneten Fragestellungen im Umgang mit Flucht und Migration. Diese können generalisiert werden und schließlich zu Handlungsempfehlungen münden. Dadurch ergibt sich eine neue Perspektive auf die schulische Umgebung.

## **Totale Identifizierung und vorgestellte Gruppenzugehörigkeit**

Nach der Vorstellung der Forschungsfrage, des Feldes und der Methodik, beschäftigt sich der Hauptteil des vorliegenden Beitrages mit der Analyse von Strukturen an Waldorfschulen, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, diese aber auch (bisher) verhindern. Insbesondere für die Barrieren für Bildungspartizipation an Waldorfschulen gab es bisher kaum systematische Untersuchungen. Strukturen und Phänomene, die Teilhabe verhindern, spiegeln sich vor allem durch (unbewusst) diskriminierende Handlungen und Strukturen wider. Um diese Effekte zu verhindern, ist es essenziell, die Mechanismen von Diskriminierung und damit verbundener Macht zu verstehen (Beckel 2022, S. 269). Denn erst wenn Segregation und Exklusion verhindert werden, entsteht Raum für partizipative Strukturen und somit verbesserte Teilhabemöglichkeiten.

Um diese Effekte systematisch zu untersuchen, orientiert sich die folgende Analyse an den Diskriminierungstheorien des Erziehungswissenschaftlers Arnd-Michael Nohl (Nohl 2014). Zentral ist hierbei die Theorie der „totalen Identifizierung“, die zu diskriminierenden Handlungen führen kann. Menschen identifizieren einander im Alltag zunächst aufgrund ihres persönlichen Habitus. Dies geschieht aus einer alltagspraktischen Notwendigkeit heraus. Daraus entstehen dann z.B. Sympathie oder Antipathie gegenüber den Mitmenschen (Nohl 2014, S. 202). Daneben unterscheiden sich Menschen im Alltag aufgrund ihrer kollektiven Erfahrungen. So ordnen sie sich selbst und einander bestimmten Milieus in Bezug auf Geschlecht, Bildung, Generation etc. zu und werden so als eigene soziale Einheit identifiziert. Schon hier entsteht ein erster problematischer Punkt, denn es ist unmöglich, einem Menschen in Anlehnung an seinen persönlichen Habitus oder bei der Zuschreibung zu bestimmten Milieus in all seinen Erfahrungsdimensionen gerecht zu werden (Beckel 2022, S. 274). Wenn sich nun diese alltagspraktischen und erfahrungsbasierten Identifizierungen verfestigen, dann beschreibt Nohl dies als „totale Identifizierung“ (Bohnsack 1983; in Anlehnung an Garfinkel 1956). Durch totale Identifizierungen werden Handlungen und Motive von Menschen durch eine eindimensional erklärte Gruppenzugehörigkeit begründet. Damit geht die Einzigartigkeit einer Person verloren, da sie nicht mehr als Individuum gesehen, sondern ausschließlich mit einer sozial konstruierten Gruppe identifiziert wird (Beckel 2022, S. 274).

Daraus kann eine problematische Ausgangslage entstehen. Denn das gesamte Handeln einer Person wird auf eine spezifische Milieudimension reduziert, welche an eine bestimmte Erfahrung geknüpft ist. Dies muss nicht gezwungenermaßen zu Diskriminierung führen, kann aber der Ausgangspunkt einer solchen sein (Nohl 2014, S. 205). Dies ist z.B. der Fall, wenn das Verhalten eines Jugendlichen in der Schule einzig auf seine Fluchterfahrung reduziert wird. Diese totalen Identifizierungen werden nicht notgedrungen konkret verbalisiert („die Türken“, „die Araber“ oder „die Flüchtlinge“), sondern können auch durch habitualisiertes Handeln in Erscheinung treten oder inkorporiert sein. Natürlich können diese dann auch im weiteren Verlauf verbalisiert werden (Nohl 2014, S. 203).

Nohl unterscheidet auf Grundlage dieser „vorgestellten Gemeinschaft“ weitere Dimensionen der totalen Identifizierung. Die oben beschriebene Form der totalen Identifizierung ist an eine Alltagserfahrung gebunden. Aus dieser wird dann ein eindimensionaler Bezug zur Erfahrung der klassifizierten Person gezogen. Somit entsteht eine totale Identifizierung als Reduktion auf eine vorgestellte Gemeinschaft, die losgelöst ist von einer Erfahrungsdimension.

## **Definitionen von Diskriminierung**

Pädagogische Orte wie Schulen, Hochschulen, Jugendzentren etc. ermöglichen nicht nur interkulturelles Lernen, stoßen Bildungsprozesse an und prägen maßgeblich die Sozialisation, sondern die Strukturen dieser Orte und ihre Akteur:innen können ebenso Menschen diskriminieren (Nohl 2014, S. 200). In Anlehnung an Gomolla und Radtke geschieht Diskriminierung dabei nicht notwendigerweise absichtsvoll, sondern

ist begründet in alltäglichen Selbstverständlichkeiten (Gomolla und Radtke 2009). Dennoch führt dies zu Ausgrenzung, Stigmatisierung und zu einer damit verbundenen Schlechterstellung. Dies geschieht einzig und allein aufgrund von Zugehörigkeit bzw. einer zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer soziologischen Gruppe. In diesem Kontext fordert Nohl deshalb:

Eine Pädagogik, die sich mit der vielfältigen Heterogenität in den Milieus der Gesellschaft befasst, muss sich neben dem Potenzial für interkulturelles Lernen, interkulturelle Bildung und Sozialisation auch mit der Frage beschäftigen, wo es zu solcher Diskriminierung kommen kann und wie derartige Diskriminierungsvorgänge zu erklären sind. Dabei sollte sie einen offenen Blick sowohl für interaktiv hergestellte als auch für organisatorisch gerahmte Diskriminierung haben (Nohl 2014, S. 200).

Diese Aussage Nohls soll im Folgenden als Grundlage dienen, inwiefern sich diese Effekte bei der beforschten Waldorfschule wiederfinden (Beckel 2022, S. 269). Diskriminierung definiert Nohl, in Anlehnung an Feagin und Feagin sowie an Gomolla und Radtke, wie folgt (Feagin und Feagin 1986, 1978, S. 20; Gomolla und Radtke 2009):

Demnach kann Diskriminierung als die regelmäßige Schlechterstellung von Angehörigen einer spezifischen soziologischen Gruppe in Relation zu anderen soziologischen Gruppen verstanden werden. Wichtig hierbei ist, dass Angehörige einer spezifischen soziologischen Gruppe auch dann regelmäßig schlechter gestellt werden können, wenn diese soziologische Gruppe als solche nicht in der Gesellschaft bekannt ist (Nohl 2014, S. 201).

Laut dieser Definition ist es dabei also unerheblich, ob eine Gruppe im alltäglichen Leben überhaupt erkannt bzw. von der Mehrheitsgesellschaft identifiziert und somit benannt wird oder nicht. Denn Gruppen sind stets soziologische Konstrukte (Nohl 2014, S. 201). Diese Definition ermöglicht es, Diskriminierung, die betroffene Menschen auch anderweitig in gesellschaftlichen Prozessen erleiden, ohne selbst einer sozialen Gruppe anzugehören, als solche sichtbar zu machen (Beckel 2022, S. 270). Jedoch weist Nohl auf ein Dilemma hin, welches durch eben jene Definition von Diskriminierung entsteht. Denn die Schlechterstellung bzw. Benachteiligung von bestimmten soziologischen Gruppen lässt sich nur dann untersuchen, wenn zuvor eine solche Gruppe als Kategorie benannt wurde. Somit besteht die Gefahr, Zuschreibungen und Stereotypen noch zu verstärken bzw. diese erst zu erschaffen. Dadurch entsteht eine Adressierungsproblematik. Vor diesem Hintergrund ist es unumgänglich, stets zu reflektieren, dass Gruppenbezeichnungen sozial konstruiert sind (Nohl 2014, S. 202).

Von besagter Adressierungsproblematik kann sich auch der vorliegende Beitrag nicht lösen, denn durch den Gebrauch von Ex-ante-Kategorien („Geflüchtete“, „Migrant:innen“) werden jene Zuschreibungen und Konstrukte verfestigt, die es zu Hinterfragen gilt. Deshalb ist es stets vonnöten genau abzuwägen, in welchem Kontext eine Kategorisierung im Sinne einer Sichtbarmachung von Ungleichheit sinnvoll und notwendig ist, um sie z.B. statistisch zu erfassen und wann ebenjene Zuschreibung vorhandene Stereotype verstärkt (Beckel 2022, S. 270). Deshalb beschäftigt sich der folgende Abschnitt näher mit der sozialen Konstruiertheit von Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. Insbesondere für geflüchtete Kinder und Jugendliche entstehen hieraus eine Vielzahl von Problemen, die oftmals mit einer systematischen Schlechterstellung in Bezug auf die Eingruppierung in deutsche Bildungsinstitutionen einhergehen.

## **Pädagogische Schließungen und Ex-ante-Zuschreibungen im deutschen Schulsystem**

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording und Mona Massumi gehen auf eben jene Adressierungsproblematik durch Ex-ante-Kategorien ein (Emmerich et al. 2020). In ihrer Analyse des Schulwesens verbinden sie die biografische Perspektive geflüchteter Jugendlicher und die funktionale Analyse deutscher Bildungsinstitutionen durch den Vergleich zweier vorangegangener Studien. Durch diese Analyse werden die Effekte von Inklusion und Exklusion, also Öffnungen und Schließungen von pädagogischen Institutionen, deutlich sichtbar. Neben dem Ansatz von Nohl taucht hier eine weitere Facette auf, um die Mechanismen struktureller und institutioneller Diskriminierung zu verstehen und die Genese der verwendeten Kategorien stärker in den Fokus zu rücken (Beckel 2022, S. 270). Um zu verstehen, wie diese Effekte wirken, folgt ein Vergleich zwischen dem Konzept der „totalen Identifizierung“ von Nohl



(Nohl 2014) und der Problematik von Ex-ante-Gruppenzuschreibungen. Diese bilden die Grundlage zur Auswertung des Datenmaterials der Promotionsforschung hinsichtlich einer strukturellen und institutionellen Schlechterstellung von jungen Menschen mit Migrationsbezügen.

Pädagogische Schließungen haben, so das Autor:innenteam um Emmerich et al., also institutionelle und organisatorische Ursachen, die durch jene Ex-ante-Gruppenzuschreibungen zustande kommen. Dieses Dilemma wird auch von Nohl beschrieben, da, um die Effekte von pädagogischen Schließungen zu erforschen, vorherige Gruppenkategorien gebildet werden müssen (Nohl 2014, S. 201). Jedoch maskiert dieses Vorgehen die Genese, also die Mechanismen der Entstehung dieser Einteilungen selbst (Emmerich et al. 2020, S. 138).

Auf dieses Phänomen sind die Bildungsforscher:innen um Emmerich et al. im Zuge der Untersuchung von schulischen Allokationsprozessen aufmerksam geworden. Im Mittelpunkt standen dabei die Allokationsprozesse von neu migrierten Jugendlichen in entsprechenden Bildungsinstitutionen. Das Autor:innenteam bezieht sich hier, ähnlich wie Nohl, auf die Mechanismen von Inklusion und Exklusion von gesellschaftlichen Teilsystemen. Im Forschungsinteresse stand dabei insbesondere die Frage, inwiefern Bildungssysteme Öffnungen und Schließungen für die Adressat:innen begünstigen. Dabei stellen sie jedoch, anders als Nohl, die wechselseitige Beeinflussung der Systeme in den Mittelpunkt. Somit findet ein Adressierungswechsel statt, da nicht mehr von einem linearen Prozess ausgegangen wird, bei dem Schule als gesellschaftliches Teilsystem ausschließlich die neu migrierten Jugendlichen beeinflusst (Beckel 2022, S. 271).

Emmerich et al. vollziehen stattdessen einen Perspektivwechsel, bei dem die Agency der Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt (Emmerich et al. 2020). Dabei liegt der Fokus darauf, wie die Jugendlichen mit den Forderungen umgehen, welche das Bildungssystem an sie stellt. Die Autor:innen untersuchten vor allem die Perspektive der Jugendlichen auf die Mechanismen pädagogischer Schließungen: Welche Effekte bringen diese für die Befragten mit sich und wie nehmen sie diese wahr? Emmerich et al. untersuchten in diesem Kontext bildungsorganisatorische Entscheidungspraxen (Emmerich et al. 2020). Innerhalb der Promotionsforschung wurden diese Fragestellungen im Rahmen der Analyse der Risikofaktoren bearbeitet, wodurch die Perspektive der Jugendlichen verdeutlicht wurde (Beckel 2022).

Die Autorengruppe um Emmerich et al. stellt weiter fest, dass sich seit Jahrzehnten an den Beschulungskonzepten neu migrierter Kinder und Jugendlicher wenig geändert hat (Emmerich et al. 2020, S. 136). Sie konstatieren, dass jene Konzepte nach wie vor an Defizit und Kompensation anknüpfen, also an die Diskurse der Assimilationspädagogik der 1970er Jahre. In diesem Zusammenhang kommen sie zu der Erkenntnis, dass es seitdem kaum ein Hinterfragen der Ursachen für diesen Stillstand gibt und weiterhin eine Beharrung auf tradierten Organisationsroutinen vorherrscht.

Besonders problematisch an diesen tradierten Beschulungskonzepten ist die soziale Differenzierung der Schüler:innen. So werden neu migrierte Kinder und Jugendliche von den zuständigen Behörden per se als Seiteneinsteiger kategorisiert. Damit einhergehend werden die Kinder und Jugendlichen häufig in gering qualifizierenden Leistungsgängen angesiedelt und mit kollektiv niedrigen Leistungserwartungen konfrontiert. Emmerich et al. beschreiben, dass die neu migrierten Schüler:innen also aufgrund dieser Kategorisierungen aus nicht transparenten Gründen abgewertet werden. Die Kategorisierung erfolgt dabei ungeachtet des Bildungsstatus, den sie in ihren Herkunftsländern haben. Die Autorengruppe beschreibt, dass diese Ex-ante-Zuschreibungen zu einer pädagogischen Schließung führen. Somit entsteht eine Adressierungsfalle, denn per se werden die Schüler:innen derjenigen Gruppe zugeordnet, die im deutschen gegliederten Bildungssystem die geringsten Qualifizierungsmöglichkeiten hat, namentlich den Hauptschüler:innen (Emmerich et al. 2020, S. 140). Diese Kategorisierung der Kinder und Jugendlichen als Seiteneinsteiger mit allen daraus resultierenden Folgen für die Bildungsbiografie kann als „totale Identifizierung“ nach Nohl gewertet werden, denn die Schüler:innen werden auf ihre Migrationsgeschichte reduziert und erfahren aufgrund dieser Kategorisierung eine Schlechterstellung im Bildungssystem und damit einhergehend verminderte Partizipationsmöglichkeiten.

Beim Adressierungswechsel von den Organisationen und Institutionen des Bildungssystems hin zu den neu migrierten Schüler:innen geht es um eine Sichtbarmachung von Erfahrungen, wie die Adressierten mit der Allokation umgehen. Emmerich et al. bezeichnen die neu migrierten Schüler:innen als kompetente Beobachter:innen des Schulsystems (Emmerich et al. 2020, S. 137). Durch ihren analytischen Blick auf die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen geben sie Einblicke in die Auswirkungen, die das segregierende deutsche Bildungssystem auf ihre Bildungsbiografien hat. Die Jugendlichen agieren in ihrer Analyse kompetent, da sie ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Schulsystemen vergleichen können.

Insbesondere bei der Analyse von Gelingens- und Risikofaktoren im Rahmen der Promotionsforschung wurde greifbar, wie die Jugendlichen die pädagogischen Schließungen der Bildungseinrichtungen erleben. So wird an verschiedenen Stellen sichtbar, dass die Jugendlichen die Unterteilung in eine separate Geflüchtetenklasse und die Regelklassen sehr deutlich wahrnehmen. Die Regelklassen werden von ihnen als „normal“ bezeichnet (Beckel 2022, S. 180). Den Jugendlichen ist also sehr bewusst, dass die Beschulung in der Regelklasse die erwartete Norm an sie darstellt und dass sie dem Druck ausgesetzt sind, dieser Norm zu entsprechen.

Diese Normierung und die pädagogische Schließung wird vor allem hinsichtlich der Sprachkompetenz deutlich, die ebenfalls innerhalb der Gelingens- und Risikofaktoren thematisiert wird (Beckel 2022, S. 178). Die Bewertung der Sprachkompetenz ist einer der wichtigsten Faktoren für die In- bzw. Exklusion in den Bildungssystemen. Entweder wird sie also zu einem Gelingens- oder Risikofaktor, denn über die Sprachkompetenz wird Zugang zur Bildungsteilnahme zu einem großen Teil geregelt. Dies erklärt auch den Druck, möglichst schnell Deutsch zu lernen, weil von der sprachlichen Kompetenz die Chance auf eine Lebensperspektive in Deutschland abhängt.

Emmerich et al. zeigen, dass die von ihnen beforschten Schüler:innen Strategien gegen Schließungsmechanismen entwickelten, um mit dem existenziellen Druck, gegen die Bildungsbarrieren stetig agieren zu müssen, umzugehen (Emmerich et al. 2020, S. 141). Dies wird aus den Aneignungsstrategien des Sozialraumes und der Erschließung von Ressourcen innerhalb der narrativen Landkarten der Jugendlichen, die im Rahmen des Promotionsprojektes beforscht wurden, ersichtlich.

## Organisationen und Diskriminierung

Nachdem nun die Funktionsweise von Diskriminierung auf der Grundlage von totaler Identifizierung und deren Folgen für Allokationsprozesse anhand von Ex-ante-Zuschreibungen beleuchtet wurden, geht es im Folgenden um Diskriminierung von Institutionen. Schlechterstellung erfolgt hier insbesondere durch organisatorische Prozesse und damit verbundenen Regeln. Dabei ist es nicht notgedrungen die Intention der Organisation, zu diskriminieren, vielmehr entsteht Diskriminierung durch bestimmte Prozesse und Verfahren. Der folgende Abschnitt bezieht dabei konkret das Datenmaterial aus dem Feld mit ein.

In Anlehnung an Nohl werden im Folgenden die Formen der organisatorischen Diskriminierung systematisiert (Nohl 2014, S. 211). Wie kommt es in Organisationen wie bspw. Waldorfschulen zur (unbewussten) sozialen Schlechterstellung von Personen? Um die unterschiedlichen Themen zu differenzieren, bildet auch hier Nohls Konzept der totalen Identifizierung einer sozialen Gruppe die Grundlage. Der Erziehungswissenschaftler unterscheidet unterschiedliche Dimensionen von Diskriminierung, je nachdem, ob Diskriminierungseffekte aufgrund einer totalen Identifizierung oder ohne einer solchen auftreten. Daneben spielen folgende vier organisationspezifische Dimensionen eine wichtige Rolle: Formale Regeln der Institution, informelle Regeln des Organisationsmilieus, milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln sowie toleriertes milieubedingtes Unterleben. Aus diesen vier organisationspezifischen Milieus sowie aus den zwei Dimensionen totaler Identifizierung (vorhanden vs. nicht vorhanden) ergeben sich insgesamt acht mögliche Mechanismen. Diese erklären, wie Diskriminierung in Organisationen zustande kommen kann und wie diese Mechanismen wirken (Beckel 2022, S. 277). Auf diese acht Dimensionen nach Nohl hin wird dann das Datenmaterial der beforschten Waldorfschule hin untersucht.

## Total identifizierende Diskriminierung durch formale Regeln der Institution

Die erste Form von organisatorischer Diskriminierung kann sich in den formalen Regeln einer Organisation zeigen. Wenn Personen die Mitgliedschaft in einer Organisation aufgrund einer totalen Identifizierung verwehrt wird, z.B. durch Geschlechtszugehörigkeit (z.B. Militär) oder religiös kodierte Kleidung (z.B. Kopftuchverbot), so werden ganze gesellschaftliche Gruppen ausgeschlossen, was sich schließlich auch statistisch niederschlägt (Beckel 2022, S. 278).

## Total identifizierende Diskriminierung durch die informellen Regeln des Organisationsmilieus

Neben den formalen Regeln, die die Mitgliedschaft einer Organisation festlegen, funktioniert eine Organisation auch über informelle Regeln, die nicht näher festgeschrieben sind. So kann sich eine total identifizierende Diskriminierung durch die informellen Regeln des Organisationsmilieus verfestigen. Durch zugeschriebene totale Identitäten (z.B. aufgrund eines Migrationsbezuges oder des Herkunftsmilieus) kann es dazu kommen, dass Menschen eine Mitgliedschaft unmöglich gemacht wird. Dieser Effekt kann habitualisiert sein, sodass er im Alltag nicht mitreflektiert wird. So haben Gomolla und Radtke Diskriminierungseffekte in Grundschulen untersucht (Gomolla und Radtke 2009). Die Studie bescheinigt, dass Kindern mit Migrationsgeschichte per se Lernschwierigkeiten unterstellt werden, aus denen sich weitere Benachteiligungen ergeben, wie z.B. eine schlechtere Leistungsbewertung (vgl. auch Somel 2011)

Übertragen auf die Waldorfschule und das Konzept der Geflüchtetenklasse stellt die separate Beschulung der Geflüchteten zunächst eine solche Diskriminierungsform dar. Die Jugendlichen wurden als Geflüchtete total identifiziert und zunächst, so die informelle Regel, separat beschult in Form der eigens eingerichteten Geflüchtetenklasse. Einzelne Schülerbiografien (vgl. auch Beckel 2022, S. 148) zeigen, dass die Geflüchtetenklasse jedoch als „Durchgangsstation“ konzipiert wurde, denn die Schüler:innen besuchten die separate Klasse zunächst, ehe sie zum Teil in die regulären Klassen wechselten. Jedoch oblag es dem Urteilsvermögen des pädagogischen Teams bezüglich ihrer schulischen Leistungen, ob und zu welchem Zeitpunkt die Jugendlichen in eine reguläre Klasse wechseln konnten. Obwohl also die Leistung der Schüler:innen und ihr weiterer Bildungsgang differenziert und individuell betrachtet werden, können sich hier potenziell ähnliche Effekte von Diskriminierung einstellen, wie im Falle der Studie von Gomolla und Radtke beschrieben (Gomolla und Radtke 2009). Wöchentlich stattfindende Konferenzen des pädagogischen Teams der Schule bildeten hier ein wichtiges Korrektiv, da das multiprofessionell aufgestellte Team gemeinsam über den Bildungsgang der geflüchteten Schüler:innen beriet. Dadurch können mögliche Effekte aufgrund einer subjektiven Leistungsbewertung abgemildert werden.

Eine totale Identifizierung durch informelle Regeln des Organisationsmilieus kann auch pädagogische Handlungen begründen. Dieser Effekt der Benachteiligung lässt sich in verschiedenen schulischen Settings erkennen. In einer von Rahsan Izli Somel durchgeführten Studie (Somel 2011) wurde festgestellt, dass Kindern in der Türkei, die aus ländlichen Gebieten (z.B. aus dem kurdischen Siedlungsgebiet im Südosten des Landes) in andere Teile des Landes zogen, per se unterstellt wurde, nicht leistungsfähig zu sein. Eine ähnliche Annahme findet sich in einem der vier Fallbeispiele im Rahmen der Promotionsforschung innerhalb des pädagogischen Teams wieder, wie an dem nachfolgenden, aufgeführten Zitat des Lehrers Herrn B. deutlich wird:

Herr B.: Was ich dir ja noch nicht verraten hab, [...] dass ich noch 'n Riesenproblem hab, ob ich jetzt Afghanen, Syrer oder Somalis, also Afrikaner unterrichte. [...] Und das ist mir noch 'ne gewaltige Fragestellung. [...] Ob nicht die Pädagogik für einen Afrikaner anders sein müsste als die für einen Syrer und Afghanen. [...] Oder ob ich sie eben doch zusammenhalten muss, damit sie sich gegenseitig erleben, dass sie [...] doch anders sind.

LB: Hm

Herr B.: Bei den Somalis habe ich bisher nur erlebt, dass die aufgrund noch ihrer Kolonialisierung durch den Englisch-Sprache [...] an unsere Kultur andocken können. Ich hab bei den Somalis nichts Eigenständiges bisher, also aus ihrer eigenen, echten Kultur kommt, [...] erkennen können.

(Dateiname: Audio Herr B.wav, Zeitmarker: 05:51 – 06:36 min)



In diesem Zitat spekuliert der Pädagoge, ausgehend von einer nationalen Zugehörigkeit (bzw. der Sozialisation auf einem bestimmten Kontinent „Afrika“), inwiefern sich pädagogische Interventionen ableiten lassen. Anstatt also auf den einzelnen Menschen mit den vielfachen Dimensionen seiner Persönlichkeit und Identität zu schauen, wird die Person „total identifiziert“ mit dem jeweiligen Herkunftsland bzw. -kontinent. Dies kann in der Folge potenziell zu diskriminierenden Handlungen führen, indem die Schüler:innen benachteiligt werden. Mögliche Folgen könnten eine schlechtere Leistungsbewertung oder separierender Unterricht (Nachhilfe / Förderunterricht) sein (Beckel 2022, S. 279). Gleichzeitig geht aus der Fallbeschreibung jedoch ein hohes Reflexionsvermögen der eigenen Unterrichtspraxis und eine positive Zuwendung den Schüler:innen gegenüber hervor (Beckel 2022, S. 226). Auch hier bieten die wöchentlichen Teamkonferenzen ein wichtiges Format, um diese Reflexivität zu unterstützen und zu fördern, sodass ein multidimensionaler Blick auf die Schüler:innen entsteht.

### **Total identifizierende Diskriminierung durch milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln**

Als weitere Form von Diskriminierung wird Menschen durch ihre soziale Zugehörigkeit die Mitgliedschaft erschwert, was vor allem durch milieugeprägte Umgangsweisen geschieht. Als Beispiel nennt Nohl hier den Aufstieg von Frauen in höhere Managementebenen, welcher, bedingt durch das zumeist konservative Herkunftsmilieu der männlichen Kollegen in Führungspositionen, stark erschwert wird. In diesem Kontext werden Frauen total identifiziert auf untergeordnete Rollen in Haushalt und Assistenz. Obwohl es formal eine Gleichberechtigung gibt, ist es schwer, diese alltäglichen Selbstverständlichkeiten zu durchbrechen. Dieser diskriminierende Mechanismus lässt sich nicht direkt auf die Gegebenheiten an der im Rahmen des Promotionsprojektes beforschten Waldorfschule übertragen. Diskriminierende Aspekte, die milieubedingt sind, treffen insbesondere auf die nachfolgende Form von Diskriminierung zu (Beckel 2022, S. 279).

### **Total identifizierende Diskriminierung durch ein von der Organisation toleriertes milieubedingtes Unterleben**

Die Effekte von Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung lassen sich in unterschiedlichem Ausmaß an vielen Waldorfschulen beobachten, auch im Fall der (im Rahmen der Promotionsforschung) untersuchten Schule. Diese Form der Schlechterstellung tritt dann auf, wenn den formalen Regeln zuwiderlaufende Handlungen von dominanten Mitgliedern eines bestimmten Milieus toleriert werden. Dies geschieht, wenn diese Gruppe andere total identifiziert. Die so schlechter Gestellten werden dann aus der Gruppe ausgeschlossen. Als Beispiel dient hier eine Studie von Karakayali und zur Nieden (Karakayali und Zur Nieden 2013). In dieser fordern Eltern aus dem bildungsbürgerlichen Milieu, die ihre Kinder in eine Schule in einem Einwanderungsquartier schicken, dass ihre Kinder in eine weitgehend homogene Klasse kommen, um diese von den als „bildungsfern“ und von „nichtdeutscher Herkunftssprache“ bezeichneten Schüler:innen fernzuhalten.

Um zu verstehen, inwiefern sich diese und weitere Effekte auch an Waldorfschulen wiederfinden, soll im Folgenden ausführlicher auf den sozioökonomischen Hintergrund der Waldorfeltern eingegangen werden. Auch wenn sich die Zusammensetzung der Elternschaft an jeder der selbstverwalteten Waldorfschulen mitunter unterscheiden kann, so lassen sich die nachfolgenden Eckdaten als Grundlage für weitere Untersuchungen von diskriminierenden Effekten verwenden und auf die Situation an der beforschten Schule übertragen.

Als Grundlage hierfür dienen die Ergebnisse der eingangs erwähnten WeiDE (Waldorfeltern in Deutschland)-Studie von Koolmann, Petersen und Ehrler (Koolmann 2018). An der quantitativen Studie nahmen 3600 Waldorfeltern in ganz Deutschland teil. Zu den von den Eltern erhobenen Daten gehörten Auskünfte über den sozioökonomischen Hintergrund, ihre Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die Waldorfschule sowie ihre Einstellungen und Werte. Hinsichtlich der Fragestellung zum Milieuhintergrund der Eltern sollen im Folgenden besonders die sozioökonomischen Eckdaten wie Staatsbürgerschaft,

Bildungshintergrund und Einkommen sowie die Einstellungen und Werte der Waldorffeltern im Vordergrund stehen (Beckel 2022, S. 280). Das Forscherteam hat die Ergebnisse der WeiDE-Studie mit dem bundesdeutschen Durchschnitt verglichen und hier erhebliche Abweichungen festgestellt.

Bei über 30% aller bundesdeutschen Familien mit Kindern unter 18 Jahren hatte mindestens ein Elternteil einen Migrationsgeschichte, wie oben in der Einleitung dargestellt betrug dieser and den Waldorfschulen unter 10%. Auch bezogen auf den Bildungshintergrund der Waldorffeltern lassen sich erhebliche Unterschiede zum bundesdeutschen Durchschnitt feststellen. Bezogen auf die Waldorffeltern hatten 75% der Eltern die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife, 1% Waldorfabschluss nach Klasse 12, 20% mittlere Reife und 4% Volks- bzw. Hauptschulabschluss. Waldorffeltern hatten somit einen überdurchschnittlichen schulischen Abschlussgrad. Bei Eltern, deren Kinder allgemeinbildende Schulen besuchen, welche Schulen mit mehreren Bildungsgängen wie Gesamtschulen und Förderschulen umfassen, hatten etwa 31% die Hochschul- oder Fachhochschulreife, etwa 29% Realschul- oder einen gleichwertigen Abschluss und 23,5% einen Haupt- oder Volkshochschulabschluss. Die Studie legt aber auch nahe, dass sich der überdurchschnittlich gute Bildungsabschluss der Waldorffeltern nicht notgedrungen in ihrer Einkommenssituation niederschlägt. Das Einkommen der Waldorffeltern war niedriger als bei Eltern mit vergleichbarer Qualifikation im bundesdeutschen Durchschnitt (Koolmann et al. 2018, S. 50–53). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der überwältigende Teil der Waldorffeltern deutsch, ohne Migrationsgeschichte und im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt überdurchschnittlich gut ausgebildet ist.

Dies führt dazu, dass ein Milieu die Schulkultur notgedrungen (mit-)bestimmt, welches bildungsaffin ist, unabhängig von ihrem Einkommen. Viele „arme“ Waldorffeltern, also gemäß ihrem ökonomischen Status, haben einen hohen formalen Bildungsabschluss. Dieser Befund sagt zunächst nichts darüber aus, ob die ökonomisch schlechter gestellten Eltern auch eine hohe Deutungsmacht besitzen und diese ausüben, also über kulturelles Kapital nach Bourdieu verfügen (Bourdieu 2015). Dadurch können Barrieren für Personen mit anderer Milieuzugehörigkeit und diskriminierende alltägliche Selbstverständlichkeiten entstehen, die sich nur mit erheblichem Aufwand durchbrechen lassen (Beckel 2022, S. 281). Die Strukturen der Selbstverwaltung, die vom Kollegium ohnehin ein hohes Maß an Engagement und Arbeitsaufwand erfordern sowie die ohnehin bestehende große Beliebtheit der Waldorfschulen, können die Motivation mindern, aktiv für eine diversere Schüler:innenschaft einzutreten. Denn damit Elternteile aus anderen Milieus angesprochen werden, muss ein erheblicher Mehraufwand in Kauf genommen werden, um diese Schulform dort bekannt zu machen. Auch wenn es zunehmend Schulen und Projekte gibt, die eine größere Diversität in Schüler:innenschaft und Kollegium anstreben, so bleibt das beschriebene Milieu weitgehend unter sich, wie die WeiDE-Studie zeigt.

Dass die Elternschaft einer diverseren Schüler:innenschaft durchaus aufgeschlossen gegenübersteht, lassen die Einstellungen und Werte, die in der WeiDE-Studie ermittelt wurden, vermuten. So galten den Waldorffeltern im Mittel Werte wie Selbstbestimmung, Universalismus, Benevolenz, also unabhängiges, schöpferisches Denken und Handeln sowie ein altruistisches, tolerantes, fürsorgliches und besonders auch umweltschützendes Verhalten als höchst erstrebenswert. „Konformität, Tradition und Sicherheit, zumal im Sinne einer Sicherung durch einen starken Start, spielen dagegen im Wertekanon der Waldorffeltern eine deutlich untergeordnete Rolle“ (Koolmann et al. 2018, S. 101). Somit entsteht hier die eingangs erwähnte Diskrepanz zwischen den von der Elternschaft vertretenden Werten und dem tatsächlich gelebten Schulalltag, der von Segregation und einer homogenen Milieuzusammensetzung geprägt ist.

Auch im Rahmen der untersuchten Waldorfschule ist davon auszugehen, dass es sich hier ähnlich verhält. Dazu passt, dass sich die Schule in einem der wohlhabenderen Viertel der Stadt befindet, die eine starke Milieuprägung vermuten lässt. Dies könnte eine Hemmschwelle für Eltern aus anderen soziokulturellen Milieus darstellen, die zumeist in anderen Quartieren der Stadt leben und dadurch längere Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen. Zudem gibt es Effekte von Informationsbarrieren, die Eltern davon abhalten, überhaupt auf eine Schulalternative aufmerksam zu werden.

Nach diesem Exkurs lässt sich somit feststellen, dass keine nach Nohl „total identifizierende Diskriminierung durch ein von der Organisation toleriertes milieubedingtes Unterleben“ vorliegt. Es ist

zwar erkennbar, dass es ein „milieubedingtes Unterleben“ einer bildungsaffinen Elternschaft und einer mittelschichtgeprägten Lehrer:innenschaft gibt, welches im Folgenden weiter kontextualisiert wird, jedoch ist dies nicht intentionalisiert. Denn anders als in dieser Dimension der Diskriminierung vorausgesetzt, findet seitens der Eltern keine (bewusste) totale Identifizierung von Menschen anderer Zugehörigkeitsdimensionen statt, aufgrund derer diese systematisch von der Mitgliedschaft ausgeschlossen werden. Im Gegenteil zeigt die WEiDe-Studie, dass prinzipiell eine Veränderung der Schulkultur mit Unterstützung der Elternschaft möglich ist.

### **Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung**

Eine „Diskriminierung durch formale Regeln jenseits totaler Identifizierung“ findet dann statt, wenn formale Regelungen Menschen aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit die Mitgliedschaft mittelbar unmöglich gemacht wird. Dies geschieht z.B. dann, wenn eine Firma von ihren Mitarbeiter:innen verlangt, ausschließlich in Vollzeit zu arbeiten. Hierdurch werden Menschen (oftmals Frauen), die eine Care-Arbeit ausüben, durch diese betriebliche Regelung benachteiligt, da eine Vollzeitbeschäftigung dadurch mitunter verunmöglicht wird. Bezogen auf die Waldorfschule findet sich ein ähnlicher Effekt in Form von Schulgebühren oder weiten Anfahrtswegen, was eine Barriere für den Schulbesuch darstellen kann. Kinder, die in ländlichen Kommunen oder in Familien mit einem niedrigen Haushaltseinkommen leben, werden dadurch benachteiligt (Beckel 2022, S. 282). Offen ist, inwieweit diese Effekte die Wahl der Schule beeinflussen.

### **Diskriminierung durch informelle Regeln des Organisationsmilieus jenseits totaler Identifizierung**

Durch die konkrete Umsetzung formaler Regeln einer Organisation im Alltag können sich innerhalb eines Anwendungsrahmens informelle Regeln herausbilden. Dadurch können Diskriminierungsprozesse hervorgerufen werden. Um dies zu illustrieren, geht Nohl auf eine Studie von Towfigh et al. ein (Towfigh et al. 2014). Bei der Untersuchung von mündlichen Prüfungen im juristischen Staatsexamen schnitten Frauen signifikant schlechter ab als männliche Kandidaten. Obwohl in einer Prüfung ja alle Kandidat:innen nach den gleichen Kriterien bewertet werden sollten, schien es hier um weitere Kriterien als die der juristischen Kenntnisse zu gehen. Towfigh et al. erklärten sich dieses Phänomen mit einem bestimmten Auftreten, welches die männlichen Kandidaten an den Tag legten und welches als Kriterium gefordert wurde. Frauen schienen dieses Verhalten (aus verschiedenen Gründen) weniger zu repräsentieren. Hier liegt also eine Schlechterstellung durch informelle Regeln eines Organisationsmilieus vor, ohne dass es dabei eine totale Identifizierung mit der Gruppe „Frau“ geben muss (Nohl 2014, S. 214).

Die Waldorfschulen sind zumeist durch ein bildungsbürgerliches Milieu geprägt, welches zu weniger Diversität in der Schüler:innenschaft (und im Kollegium) führen kann, wie die Ergebnisse der WEiDe-Studie nahelegen. Da an den meisten Schulen der überwältigende Teil der Schüler:innen keine Migrationsgeschichte hat, kann dies eine Differenzenerfahrung der Geflüchteten verstärken und dazu führen, dass mehr Aufmerksamkeit auf den Migrant:innen liegt, da sie stets als „Geflüchtete“ total identifiziert werden. Somit kann sich der Leistungsdruck auf sie erhöhen, da sie häufiger im Fokus stehen. In den erhobenen Fallbeschreibungen klang immer wieder der Wunsch bei den Jugendlichen durch, als „normal“, also unauffällig wie alle anderen Regelschüler:innen, angesehen zu werden. Hier liegt also die Gefahr, dass die Fluchtgeschichte als Makel aufgefasst werden könnte. Daraus muss sich noch nicht, wie im Beispiel Nohls, eine tatsächliche Schlechterstellung ergeben, jedoch ist die Ausgangslage für die geflüchteten Jugendlichen ungleich schwieriger als für die deutschen Regelschüler:innen.

Nichtsdestotrotz wurde anhand der Äußerungen des Kollegiums in informellen Situationen, Konferenzen und im Unterricht deutlich, dass die Präsenz der Geflüchteten als positiv und bereichernd gewertet wird. Auch über die Zusammensetzung des pädagogischen Teams wird immer wieder beraten, um benachteiligende Effekte abzumildern und die Multiperspektivität auf die pädagogische Arbeit zu fördern. Daher hat sich das Kollegium zur Arbeit in einem multiprofessionellen Team aus Lehrer:innen und einer Sozialpädagogin

formiert, ergänzt durch Nachhilfe und Lerntherapiekonzepte. Dieser Ansatz scheint erfolgsversprechend, was durch die Äußerungen der befragten Schüler zurückgespiegelt wurde (Beckel 2022, S. 192).

### **Diskriminierung durch milieugeprägte Umgangsweisen mit formalen Regeln jenseits totaler Identifizierung**

Laut Nohl findet sich diese Dimension von organisatorischer Diskriminierung vor allem in den Selbstverständlichkeiten der Organisation „Schule“ wieder. Mit Verweis auf Bourdieu und Passeron kann einer Diskriminierung von Kindern aus dem Unterschichts- und Arbeitermilieu Vorschub geleistet werden, da sie weniger auf Elternhilfe (z.B. Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben) hoffen können (Bourdieu und Passeron 1973; Nohl 2014, S. 214). Diese Dimension der organisatorischen Diskriminierung wird zudem stark durch das mittelschichtgeprägte Milieu der Lehrer:innen bestimmt. Denn wenn eine Organisation durch Mitglieder aus einem bestimmten Herkunftsmilieu dominiert wird, dann setzen diese ihren milieugeprägten Umgang mit den formalen Regelungen durch. Menschen anderer Herkunftsmilieus werden dadurch benachteiligt oder sogar aus der Organisation gedrängt. Durch die sozialpädagogische Arbeit, wie sie an der im Rahmen des Promotionsprojektes beforschten Schule stattfindet, kann dieser Effekt, anders als bei Waldorfschulen ohne ein solches Konzept, abgemildert werden (Beckel 2022, S. 283).

### **Diskriminierung durch toleriertes milieubedingtes Unterleben jenseits totaler Identifizierung**

Diese Form der Diskriminierung tritt dann auf, wenn Organisationsmitglieder die formalen Regeln der Organisation unterwandern und dieses Verhalten von der Organisation selbst toleriert wird. Es sind nicht die Regeln der Organisation, die diskriminieren. Jedoch gehört auch das von einem bestimmten Milieu geprägte Unterleben in den organisatorischen Strukturen zur Organisation selbst. Dieser Effekt ist an vielen Waldorfschulen zu beobachten, begünstigt durch den in der WeiDE-Studie nachgewiesenen Effekt eines tendenziell geschlossenen Milieus (Koolmann 2018). Wie im obigen Exkurs über die Waldorfeltern beschrieben, kommt dieser Effekt vor allem durch die Strukturen der Selbstverwaltung zustande. Eine Schule muss aktiv dagegen steuern, indem sie sich gegenüber anderen Milieus öffnet und die Waldorfpädagogik hier bekannter macht, um eine breitere Durchmischung von Milieus an der Schule zu erreichen. Auch an der beforschten Waldorfschule findet sich dieser Aspekt wieder, denn abgesehen von der Beschulung der Geflüchteten findet bislang keine proaktive Arbeit auf diesem Gebiet statt. Jedoch ist die Schule gut innerhalb der Stadt mit unterschiedlichen Akteur:innen innerhalb der Migrationsarbeit und Geflüchteten-Unterstützung vernetzt, sodass auch hier mögliche Effekte durch Netzwerkarbeit abgemildert werden.

### **Mehrdimensionalität von Diskriminierung**

Nachdem nun die unterschiedlichen Ebenen und Dimensionen von Diskriminierung beleuchtet wurden, soll im Folgenden auf die Mehrdimensionalität von Diskriminierung hingewiesen werden. Denn Diskriminierung findet nicht nur hinsichtlich einer (angenommenen) ethnischen Zugehörigkeit statt (Nohl 2014, S. 215). Weitere Dimensionen können Gender, Generation, Alter, regionale Herkunft etc. umfassen. Diese weiteren Diskriminierungsdimensionen können dementsprechend auch mit totalen Identifizierungen einhergehen und sind somit nicht voneinander getrennt, sondern mehrdimensional und intersektional zu betrachten.

### **Lösungsansätze, um Ungleichheit zu begegnen**

Eine wichtige Funktion der Schulen ist es, ein Lernort für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus zu sein. Dieser Ort schafft dadurch nicht nur gleiche Bildungschancen, sondern ermöglicht auch

Begegnungen zwischen den Milieus. Somit ergibt sich als zentrale Fragestellung der interkulturellen Pädagogik, wie diese Begegnungen professionell pädagogisch geschaffen werden können. Übertragen auf den Schwerpunkt dieses Beitrages stellt sich nun die Frage, wie jungen Geflüchteten Teilhabe in Bildungskontexten ermöglicht werden kann.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass es von zentraler Bedeutung ist, Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen, um Exklusion und ungleiche Chancen zu verhindern. Nohl stellt fest, dass man es bei den unterschiedlichen Formen von Diskriminierung innerhalb und außerhalb von Organisationen mit „tief sitzende[n], teilweise gar nicht bewusste[n], in jedem Fall aber nicht alleine mit Hilfe guten Willens veränderbare[n] Mechanismen“ (Nohl 2014, S. 223) zu tun hat. Er plädiert deshalb für weitreichende Maßnahmen: Bewusstseinsbildung, Aufklärung und pädagogische Maßnahmen sind zwar ein wichtiger Beitrag, gehen aber nicht weit genug. Auch schränkt Nohl ein, dass die Beobachtung (z.B. in Form von ethnic monitoring bzw. diversity monitoring, also der statistischen Erfassung über die Lebenslage von ethnischen Minderheiten) und Skandalisierung von Diskriminierung als alleinige Lösung nicht ausreichend seien (Nohl 2014, S. 223).

Was ist also zu tun, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu realisieren? Der Erziehungswissenschaftler schlägt als Lösungsansatz vor, neben den die Organisationen dominierenden Milieus auch diskriminierte Milieus in Schlüsselpositionen (Partizipation) einzusetzen, um dadurch diskriminierende Effekte abzumildern. Somit werden Selbstverständlichkeiten der alltäglichen Handlungspraxis abgeschwächt (Beckel 2022, S. 289). Im Alltag haben milieuspezifische Selbstverständlichkeiten hierdurch die Chance, sich performativ zu verändern. Angehörige unterrepräsentierter Milieus werden somit nicht länger exkludiert (Nohl 2014, S. 224).

Nohl plädiert weiter dafür, dass sich dies nicht nur in den formalen Regelungen einer Organisation widerspiegelt, da Regeln immer in eine alltägliche Handlungspraxis übersetzt werden müssen. Für das Beispiel Schule bedeutet dies, dass nicht unbedingt rassistische Absichten verfolgt werden, wenn eine bestimmte Schicht / ein Milieu dominant ist. Diskriminierung findet jedoch, wie oben dargestellt, bereits statt, wenn ein bestimmtes Milieu eine Organisation dominiert, sodass ein anderes Milieu benachteiligt und unter Umständen exkludiert wird. Deshalb empfiehlt es sich, möglichst viele Menschen aus schlecht inkludierten Milieus nicht nur durch passive Rollen (z.B. Schüler:innenschaft...) einzubeziehen, sondern auch in Entscheidungspositionen einer Organisation zu positionieren. Dadurch wird eine diversere Milieuzusammensetzung der Entscheidungsträger:innen einer Organisation ermöglicht (Nohl 2014, S. 224).

Der Stellenwert von Partizipation soll nachfolgend konkretisiert werden. Diese sollte laut Nohl in zwei Richtungen erfolgen. Zum einen sollten Menschen aus allen Milieus möglichst gleichmäßig in den unterschiedlichen Funktionssystemen vertreten sein. Somit würden viele Inklusionsmöglichkeiten geschaffen werden, da die alltäglichen Selbstverständlichkeiten und die Alltagspraxis durch Diversität der Organisationsmitglieder partizipativer gestaltet werden würde. Dies führt zu einer allgemein verbesserten Teilhabe benachteiligter Milieus. Dazu müssten die benachteiligten Milieus jedoch erst ermittelt werden, um diese dann gezielt fördern zu können. Dies gilt vor allem für die Regelschulen, die diesem Anspruch als allgemeinbildende und obligatorische Schulen gerecht werden sollten (Nohl 2014, S. 225).

Zum anderen sollten laut Nohl auch die Partikularinteressen von spezifischen Milieus gezielt vertreten werden. Insbesondere wenn Organisationen bereits stark von bestimmten Milieus geprägt sind, gelingt es Menschen aus den exkludierten Milieus oft nicht mehr einen Zugang zu finden. Deshalb ist es hier angeraten, Vertretungen der partikularen Interessen aufzubauen, um bereits bestehenden Diskriminierungen entgegenzuwirken. Ein weiterer Punkt hierbei ist die Gründung von Gruppen bzw. Verbänden von Menschen aus exkludierten Milieus, um sichtbarer zu werden und ihre Interessen klar nach außen hin vertreten zu können. Im Idealfall stellt dies nur einen Zwischenschritt zur allgemeinen Partizipation dar (Nohl 2014, S. 225). Laut Paul Mecheril stellt Partizipation eine Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen dar (Beckel 2022, S. 280). Durch Partizipation werden bereits bestehende Ordnungen in Frage gestellt. Anstatt also für Assimilation zu plädieren, also Erwartungen der Organisation zu erfüllen, ist es für die Organisationen und die Menschen darin angezeigt, sich zu verändern (Mecheril 2004, S. 223).



Die Waldorfschulen befinden sich dagegen in einer schwierigeren Lage: Sie sind als Privatschulen im Wettbewerb mit anderen Bildungsanbietern und den damit verbundenen Marktgesetzmäßigkeiten von Angebot und Nachfrage unterlegen. Um ihre Existenz zu sichern, ist es für sie zwingend erforderlich, sich an Elternwünschen und -überzeugungen zu orientieren. Wenn diese nun einem Schulkonzept, welches sich für die Durchmischung von Milieus und eine verbesserte Partizipation von migrierten Schüler:innen bzw. solchen mit Migrationsgeschichte anstrebt, ablehnend gegenüberstehen, so werden sie ein solches Konzept eher nicht berücksichtigen (Beckel 2022, S. 280). Die Organisation der Waldorfschulen als freie Schulen, die in der Konzeption des Unterrichts größere Freiheiten genießen als die Regelschulen, haben jedoch auch die Möglichkeit, einen anderen Akzent zu setzen und Experimente zu wagen, zumal sich die Waldorfschulen einer hohen Beliebtheit erfreuen und es an der Mehrheit dieser Schulen mehr Bewerbungen um einen Schulplatz gibt als zu vergebende Plätze. Dies ermöglicht es den Waldorfschulen, klare Begründungsstrategien für ein diverseres Schulumfeld zu schaffen. Der Diversitätsansatz, den auch Nohl verfolgt, kann mit dem radikalen Individualismus der Anthroposophie einhergehen. Die Waldorfpädagogik scheint in diesem Kontext als eine Individualpädagogik, die jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit wahrnimmt, akzeptiert und fördert, wodurch individuelle Freiheit und Entfaltung erreicht werden kann.

## Literaturverzeichnis

- BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021). Schlüsselzahlen Asyl 2020, BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/asylzahlen-node.html>. Zugegriffen: 15. März 2021.
- Beckel, L. (2022). „*Ich will kein Märchen werden*“. *Bildungserfahrungen geflüchteter Jugendlicher an einer Waldorfschule*. Wiesbaden: Springer VS (in Veröffentlichung).
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–26.
- Bourdieu, P. (2015). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–80). Hamburg: VSA: Verlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Antriebe ihrer Vergesellschaftung. Eine theoret. u. empir. Unters. mit jungen Künstlern über ihr Selbstverständnis u. über d. Bedingungen ihrer Tätigkeit in d. kapitalist. Gesellschaft*. Von Hermann Pfütze [u.a. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emmerich, M., Hormel, U., Jording, J. & Massumi, M. (2020). Migrationsgesellschaft im Wandel - Bildungssystem im Stillstand? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, S. 135–146). Opladen: Barbara Budrich.
- Feagin, J. R. & Feagin, C. B. (1986, 1978). *Discrimination American style. Institutional racism and sexism* (2. Aufl.). Malabar: R.E. Krieger Pub. Co.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J. & Zur Nieden, B. (2013). *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 1 (2), 61–78. doi:10.36900/suburban.v1i2.96
- Koolmann, S. (2018). Sozioökonomisches Elternprofil. In S. Koolmann, L. Petersen & P. Ehrler (Hrsg.), *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen* (S. 49–62). Weinheim: Beltz.
- Koolmann, S., Petersen, L. & Ehrler, P. (Hrsg.). (2018). *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*. Weinheim: Beltz.
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Münster: Waxmann.
- Maschke, S. & Hentschke, A.-K. (2017). Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1), 117–136. doi:10.3224/zqf.v18i1.09
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Michalek, R. (2008). Dokumentarische Methode. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung, Pädagogische Hochschule Freiburg. <https://quasus.ph-freiburg.de/dokumentarische-methode/>. Zugegriffen: 19. März 2021.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- OECD. (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility (PISA)*. Paris: OECD Publishing.
- Somel, R. N. (2011). Soziologische Dimensionen des Zusammenhangs von Ethnizität und Bildung in der Türkei. In A.-M. Nohl & B. Pusch (Hrsg.), *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte* (S. 243–263). Würzburg: Ergon-Verl.
- Towfigh, E., Traxler, C. & Glöckner, A. (2014). Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen. *ZDRW Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft* 1 (1), 8–27.