



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Chancengerechte Bildung in der Migrationsgesellschaft

Ethnisches Monitoring als Antidiskriminierungsstrategie an Österreichs Schulen

Verfasserin

Elia Rubi

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 16.12.2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A332
Deutsche Philologie
Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

„Es mag Zeiten geben, da wir gegen Ungerechtigkeiten machtlos sind, aber wir dürfen nie versäumen, dagegen zu protestieren.“

Elie Wiesel

Danksagung

Ohne die Unterstützung der Menschen, die mich durch das letzte Jahr begleitet haben, wäre diese Diplomarbeit nicht zustande gekommen.

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Betreuerin İnci Dirim bedanken, der besten Betreuerin die ich mir wünschen konnte. Sie war immer für mich erreichbar, hat mir einerseits stets methodische und inhaltliche Hilfestellung gegeben, andererseits Freiheit und Selbstbestimmung überlassen, und mich außerdem in meinem Vorhaben unterstützt, in England zu forschen.

Danke an meine Eltern und Oma für ihre finanzielle und emotionale Unterstützung, und den dringend notwendigen Urlaub nach der ersten Hälfte des Arbeitsprozesses, der mir viel neue Energie und Motivation gegeben hat.

Danke auch an meine Geschwister, und an meine Freunde und Freundinnen (vor allem an Milena) dafür, dass sie mich in Arbeitspausen aufgeheitert und abgelenkt haben und auch sonst immer für mich da sind. Danke auch nach Nicaragua, Israel, Malaysien, England und Frankreich für die Unterstützung aus der Ferne – die Vorfreude, euch bald zu besuchen hat wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen und mich oft motiviert.

Danke an Susi, die in zahlreichen abendlichen Diskussionen durch ihren Vorsprung an Wissen um Ethnizität, Kultur und Identität und ihre kritische Sicht der Dinge viel Licht auf Unklarheiten geworfen und mich zum Nachdenken und Weiterdenken angeregt hat, ohne belehrend zu sein.

Danke an meine Mutter für das mehrmalige Lesen der Arbeit während ihres Entstehungsprozesses und das Feedback zum Thema Schule in Österreich aus der Sicht einer Hauptschullehrerin in Wien.

Danke an Lesley, Paul, Fred, Jack, Stephen, David Gillborn, Workneh Dechasa, Alison Pyle und alle anderen, die mich während meines Aufenthalts in London unterstützt haben.

Danke auch an Sahire und Mihai für ihre technische Hilfe.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit versucht sich wissenschaftlich-objektiv der Problematik des ethnischen Monitoring an Schulen in Österreich und England anzunähern.

Ich gehe von der Theorie aus, dass das österreichische Schulsystem institutionell diskriminiert, dass also jene SchülerInnen, die nicht der kulturellen, ethnischen und sozioökonomischen Normerwartung der Schule entsprechen, benachteiligt sind. Die Position, aus der heraus ich diese Arbeit schreibe, ist dabei potentiell problematisch, da ich selbst zu den „Privilegierten“ dieses Bildungssystem gehöre. Aus der Machtposition der Mehrheitsgesellschaft – „white“¹, städtisch, Mittelschicht, Erstsprache Deutsch, aus einer Akademikerfamilie kommend – schreibe ich also über die „Diskriminierten“, die Benachteiligten im Bildungssystem unserer Gesellschaft und habe dabei das politische Ziel vor Augen, einen Beitrag zur Beseitigung dieser Ungerechtigkeit zu leisten, die Diskriminierungspraktiken aufzubrechen, und an der Entwicklung einer gerechten, fairen und demokratischen Schule mitzuarbeiten. Inspiriert ist die Arbeit in diesem Sinne von Martin Luther King Jr. und seinen Worten: „*Injustice anywhere is a threat to justice everywhere*“.²

Ich bin mir dieser persönlichen Vorbedingungen bewusst und versuche dennoch, objektiv zu bleiben, von Generalisierungen Abstand zu halten und stets wissenschaftlich korrekt zu arbeiten.

Mein Interesse an ethnischen Monitoring stammt aus meiner Studienzeit in England (University of Birmingham), wo ich erstmals mit der Praxis des ethnischen Monitoring konfrontiert war. In Großbritannien wird die in Österreich übliche und mich ebenso irritierende Frage nach dem Religionsbekenntnis nicht gestellt, dafür wird allerdings nach der „ethnicity“, also der ethnischen Zugehörigkeit gefragt. In mittlerweile fast allen öffentlichen Institutionen in Großbritannien – vom Gesundheitswesen über den Arbeitsmarkt bis hin zum Schulwesen – wird ethnisches Monitoring durchgeführt. Als (geschichtsbewusste) Österreicherin war ich erst sehr skeptisch und musste eine natürliche „Hemmschwelle“ überwinden, bis ich mich einer der ethnischen Kategorien zuordnete. Nachdem ich mich über die Gründe für dieses (für Laien rassistisch anmutende) ethnische Monitoring informiert hatte, wurde mir klar, dass es sich hier um einen Programmpunkt einer antirassistischen Strategie

¹ Erläuterungen zur Verwendung des Begriffes „white“ im Kontext der *critical whiteness theory* siehe auch Gillborn 2008 und Kapitel 3 dieser Arbeit

² Martin Luther King Jr.: Letter from Birmingham Jail (1963)

handelt, die ethnische Diskriminierung in öffentlichen Institutionen dokumentieren soll, um gegen diese Diskriminierung in Folge effizienter vorgehen zu können.

In der Tat ist es um antirassistische Politik und den Umgang mit ethnischer Vielfalt in Großbritannien besser bestellt als in Österreich. Das zeigt sich in differenzierten antirassistischen Gesetzen³ und international vergleichbaren Studien, die auch Aussagen über Chancengleichheit machen, wie zum Beispiel der jüngsten PISA Studie.

In Österreich lässt das einsprachig deutsche, an einer natio-ethno-kulturell⁴ homogenen SchülerInnenschaft orientierte und selektive Schulsystem auf institutionelle Diskriminierung schließen, die außer einer – bereits nachgewiesenen – sprachlichen und sozioökonomischen Ebene auch eine ethnische Ebene der Diskriminierung aufweist (vgl. Mecheril 2010 u.a.).

Ich möchte mit dieser Diplomarbeit einen Beitrag zum Diskurs über Schulpolitik und Schulreform in Österreich leisten, und so an der Entwicklung einer Schule mitarbeiten, die *allen* SchülerInnen – unabhängig von deren sprachlicher, sozialer, ethnischer, religiöser oder kultureller „Herkunft“ oder ihrem Geschlecht – eine faire, gerechte Chance auf Bildung bietet. Die Schule ist nicht neutral, sie ist eine gesellschaftliche Agentur, und als solche muss sie sich selbstkritisch und selbstreflektierend, dem Wandel der Zeit folgend, damit auseinandersetzen, dass wir dauerhaft in einer multiethnischen Migrationsgesellschaft leben und leben werden. Die Schule muss ihre de facto natio-ethno-kulturell-religiös vielfältige, mehrsprachige SchülerInnenschaft als solche anerkennen, und dieser entsprechend den Werten und Überzeugungen eines demokratischen Bildungssystems gleiche Chancen und Rechte auf Bildung zur Verfügung stellen. Erreicht werden kann das nur, wenn Praktiken und Strukturen der Schule daraufhin kontrolliert und reflektiert werden, ob sie zur Verfestigung oder aber zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen. Von einem Instrument der Kontrolle und Reflexion handelt diese Arbeit – dem ethnischen Monitoring.

³ Race Relations (Amendment Act) 2000

⁴ Zum Begriff „natio-ethno-kulturell“ siehe auch Kapitel 3 dieser Arbeit

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Forschungsplanung und Methodologie	12
2.1	Forschungsinteresse	12
2.1.1	Forschungsfragen	12
2.1.2	Vorwissen, persönliche Vorurteile und Vorannahmen	13
2.1.3	Aufbau der Forschung	14
2.1.4	Ziel der Forschung	14
2.2	Methodische Vorgehensweise	15
2.2.1	Quantitative versus qualitative Forschung	15
2.2.2	ExpertInneninterviews	15
2.2.2.1	Wer ist ExpertIn?	17
2.2.2.2	Interviewtranskription	18
2.2.3	Ethnische Diskriminierung – eine legitime Schlussfolgerung aus den Bildungsstatistiken Deutschlands und Österreichs?	18
2.3	Schule und Rassismus im Kontext der verschiedenen Staaten - Die Legitimität der Vergleiche Österreich-Deutschland-England	19
2.3.1	Deutschland - Österreich	19
2.3.2	England - Österreich	20
3	Begriffsklärungen	21
3.1	Ethnizität – ein Wirklichkeit gewordenes Konstrukt	21
3.1.1	Der sozialwissenschaftliche Blick auf Ethnizität	21
3.1.2	Der alltägliche Blick auf Ethnizität	22
3.1.3	Das Verständnis von Ethnizität in Österreich	24
3.1.4	Das Verständnis von Ethnizität in England	24
3.1.5	Ethnische Gruppe, race oder Rasse?	25
3.1.6	Ethnisierung und Kulturalisierung	28
3.1.7	Ethnizität und Macht	28
3.1.7.1	Rassismuskritik: Critical Race Theory und das Konzept von „whiteness“	29
3.2	Natio-ethno-kulturell Andere in Österreichs Migrationsgesellschaft	32

3.2.1 Die Praxis des othering – Konstruktion des Fremden.....	34
3.3 Rassismus	35
3.3.1 Antimuslimischer und antijüdischer Rassismus	36
3.3.2 Neo-Rassismus – Kulturrassismus	38
3.3.3 „Kultur“ als Legitimation für Scheitern	38
4 Institutionelle Diskriminierung	40
4.1 Institutionelle Diskriminierung und die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule	41
4.2 Institutionelle Diskriminierung in Österreich	45
4.3 Integration vs. Assimilation	46
4.4 Migrationspädagogische Ansätze	47
5 Schule in der Migrationsgesellschaft	48
5.1 Die Schlechterstellung von natio-ethno-kulturell migrationsanderen SchülerInnen in Österreich	49
5.2 Institutionelle Diskriminierung an Österreichs Schule	54
5.2.1 Begründungen für Selektion und Separation im österreichischen Schulsystem	55
5.2.2 „Ausländerklassen“	56
5.2.3 Schulautonomie für mehr Gerechtigkeit?.....	57
5.2.4 Model minorities.....	58
5.2.5 Achsen der Ungleichheit - Rasse vs. Klasse	59
5.2.5.1 race and class – Beispiel St. Michaels State Church Primary School	62
6 Schule in England	64
6.1 Ethnische Ungleichheiten im englischen Schulsystem – am Beispiel des Schulbezirks Camden, London.....	64
6.2 Antirassistische Strategien in Englands Schulpolitik	65
6.2.1 Die Anfänge ethnischen Monitorings in England	66
6.2.2 EMAG - Ethnic Minority Achievement Grant.....	68
6.2.2.1 EMAG als Förderinstrument von “white working class boys”	69

7	Ethnisches Monitoring	71
7.1	„Kategorien“ ethnischer Identität	72
7.2	Problematik des ethnischen Monitoring	74
7.3	Ethnisches Monitoring in England	76
7.3.1	Kategorien im englischen Monitoring-System – Beispiel einer ethnic monitoring form in England.....	79
7.4	Vorschläge für die Einführung von ethnischem Monitoring in Österreich	82
7.4.1	Kategorien ethnischer Identität in Österreich	83
7.4.2	Voraussichtliche Problematik bei der Einführung von ethnischem Monitoring in Österreich	84
8	Fazit	86
9	Bibliographie	90
10	Anhang	98
11	Zusammenfassung.....	119
12	Abstract.....	120
13	Curriculum Vitae.....	121

1 Einleitung

In ganz Österreich – vor allem in Ballungszentren wie der Hauptstadt Wien – werden Schulen von einer zunehmend natio-ethno-kulturell-religiös vielfältigen, mehrsprachigen SchülerInnenschaft besucht. 2009/10 sprechen bereits 55,3 Prozent aller SchülerInnen an allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien eine andere Erstsprache als Deutsch, Tendenz steigend (vgl. BMUKK). In gesamt Österreich sind es immerhin noch 22,4 Prozent. Sprachliche und ethnische Vielfalt ist in Österreich längst nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel. Die Institution Schule – von der Ausbildung der LehrerInnen bis zur Organisation des Bildungswesens – hat sich an diesen Umstand jedoch noch kaum angepasst. Nach wie vor ist das österreichische Schulsystem an einer ethnisch und kulturell homogenen, einsprachig deutschen SchülerInnenschaft der Mittelschicht orientiert und bietet daher auch nur jenen SchülerInnen, die diese Normerwartung der Schule erfüllen, faire Bildungschancen. Der gut gemeinte Förderunterricht für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch etwa hat durch seine separierende Struktur eine diskriminierende Wirkung, die als defizitorientiert bezeichnet werden kann. Die bestehenden Machtverhältnisse in der Schule werden jedenfalls durch Förderunterricht nicht verändert, sondern im Gegenteil, reproduziert. „Erst allmählich werden diese (Förder-)Maßnahmen von grundsätzlicheren Fragen danach überlagert, inwiefern die Schule noch in der Lage ist, den sozialen Wandel im Rahmen ihrer historisch gewachsenen Strukturen und etablierten Problemlösungsverfahren zu bewältigen“ (Gomolla 2005, 11).

Bisher konzentrierten sich diese grundsätzlichen Fragen vor allem auf *soziale* Ungleichheiten. Der im Schnitt niedrigere sozioökonomische Status von Familien mit Migrationshintergrund wird meist als primär verantwortlicher Grund für das schlechtere Abschneiden von „migrationsanderen“⁵ SchülerInnen genannt (PISA 2009). Ethnische Diskriminierung und institutioneller Rassismus hingegen kommen als Begründung für die schlechteren Bildungserfolge einiger Gruppen von SchülerInnen im öffentlichen Diskurs um Bildungsungleichheiten in Österreich bisher kaum vor. Studien wie PISA zeigen deutlich, dass es an Österreichs Schulen ein erhebliches Gerechtigkeitsdefizit gibt - auch im Vergleich mit anderen Ländern. Kinder mit Migrationshintergrund schneiden in Österreich signifikant schlechter ab als ethnisch „österreichische“ Kinder mit Erstsprache Deutsch (vgl. Dirim/Melter in: Mecheril 2010).

⁵ Mecheril (2010) fasst Menschen, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte als different gekennzeichnet werden können, unter dem Begriff „Migrationsandere“ zusammen. Damit soll der Konstruktcharakter solcher Bezeichnungen hervorgehoben werden und auf die soziale Herstellungspraxis von Zugehörigkeit und Ausgrenzung aufmerksam gemacht werden.

Statt, wie im öffentlichen Diskurs üblich, die Ursachen für diese Ungleichheit bei den Kindern selbst – dem sprachlichen, kulturellen oder religiösen Hintergrund der Familie, Einkommensstatus und Bildungsniveau der Eltern etc. – zu suchen, konzentriert sich diese Arbeit auf den Ort der Bildung, auf die Schule selbst. Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass die Schule nicht ist, was sie in ihrem Selbstverständnis zu sein behauptet: ein Ort, an dem *alle* Kinder eine gute Bildung erhalten, ein Ort an dem nicht diskriminiert wird, ein sozial gerechter und neutraler Ort.

Ich werde in dieser Arbeit zuerst erläutern, wie soziale und ethnische Ungleichheiten definiert, und wie Ungleichheiten und ethnische Zugehörigkeiten in der Schule hergestellt und legitimiert werden, um danach eine Strategie näher zu beleuchten, die dieser ethnischen Ungleichheit entgegenwirken will – der Strategie des *ethnischen Monitoring*.

Nicht LehrerInnen oder anderen Individuen wird hier unterstellt, bewusst rassistisch zu agieren, sondern den ethnischierend und rassialisierend wirkenden Strukturen des österreichischen Bildungswesens, die dazu führen, dass SchülerInnen, die ethnisch nicht als „österreichisch“ gelten, diskriminiert werden. Kritisiert wird vor allem die Bildungspolitik Österreichs, die verantwortlich für die Bildung *aller* Kinder in Österreich sein sollte, und nicht nur für die Bildung der ethnisch als „österreichisch“ geltenden Kinder.

Danach werde ich untersuchen, ob sich ethnisches Monitoring als Strategie eignen würde, die Schulorganisation an die natio-ethno-kulturell heterogene SchülerInnenschaft in Österreich anzupassen und so bestehende ethnische Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung auszugleichen. Ethnisches Monitoring ist ein Programmpunkt in einer erweiterten Strategie, welche die Verbesserung der Bildungschancen für alle Gruppen der Gesellschaft zum Ziel hat – eine Verwirklichung des egalitären Grundsatzes, anders ausgedrückt. Es handelt sich also um eine Methode, die Schule (oder jede andere Institution) auf eventuelle rassistische Diskriminierung zu kontrollieren, diese Diskriminierung zu dokumentieren und zu belegen, um sie in Folge vermeiden zu können. Ethnisches Monitoring als schulpolitische Strategie hat also langfristig zum Ziel, bestehende Chancenungleichheit entlang ethnischer Trennlinien zu dokumentieren und letztendlich zu vermeiden.

In dieser Arbeit soll weiters untersucht werden, ob ethnisches Monitoring an englischen Pflichtschulen erfolgreich und effizient eingesetzt wird und wurde, und ob sich ethnisches Monitoring als bildungspolitische Strategie auch im österreichischen Kontext sinnvoll und zielführend anwenden ließe.

Grundtenor und Konsens dieser Arbeit ist die Überzeugung, dass eine antirassistische und selbstkritische Schule auf Dauer unerlässlich für ein harmonisches und vor allem friedliches Zusammenleben von Gruppen unterschiedlicher natio-ethno-kulturell-religiöser Identität ist.

2 Forschungsplanung und Methodologie

Ein Teil der vorliegenden Arbeit basiert auf theoretischer Literaturrecherche zu den Themenkomplexen institutioneller Rassismus, ethnische Diskriminierung, Chancengleichheit und Schulpolitik in Österreich und England. Der zweite Teil basiert auf ExpertInneninterviews mit BildungsexpertInnen in Österreich und England, die in den Monaten Februar bis April 2011 in Wien und London geführt wurden, und transkribiert im Anhang zu finden sind.

2.1 Forschungsinteresse

Mein Forschungsinteresse konzentriert sich auf die Frage, ob und inwiefern man in Österreich von ethnischer Diskriminierung sprechen kann, wie diese Diskriminierung entsteht, wodurch sie sich auszeichnet, wie sie gemessen werden kann, und schlussendlich, ob ethnisches Monitoring eine angemessene und sinnvolle Methode wäre, ethnische Ungleichheiten aufzuzeigen.

2.1.1 Forschungsfragen

Meine wichtigsten Forschungsfragen können folgendermaßen formuliert werden:

- Kann ethnische Diskriminierung durch ethnisches Monitoring dokumentiert werden?
- Hat ethnisches Monitoring an englischen Schulen zu einer chancengerechteren Schule geführt?
- Gibt es an englischen Pflichtschulen mehr Chancengleichheit und weniger ethnische Diskriminierung als in Österreich?
- Ist ethnisches Monitoring auch in Österreich möglich und sinnvoll?
- Wie müsste das englische Konzept von ethnischem Monitoring modifiziert werden, um in Österreich zu funktionieren?

2.1.2 Vorwissen, persönliche Vorurteile und Vorannahmen

Die empirische Sozialforschung ist nicht nur der Grundlagenforschung und „reinen Erkenntnis“ verpflichtet – gesellschaftspolitische Implikationen spielen eine große Rolle und sollen aufgedeckt werden. Wo es um gesellschaftliche, soziale und politische Realitäten geht, spielt auch die subjektive Wahrnehmung sowie die persönliche politische Überzeugung eine Rolle und fließt in die Untersuchung mit ein. Diese Vorurteile und Vorannahmen lassen sich kaum zur Gänze eliminieren, müssen jedoch bewusst gemacht und vor Beginn der Untersuchung festgehalten werden. Je stärker die forschende Person von Erwartungen, Werten und sozialer Konformität geprägt ist, desto größer ist die Rolle der Effekte hypothesengesteuerter Wahrnehmung (vgl. Diekmann 1995).

Meine zentrale Vorannahme ist jene, dass ethnische, institutionelle Diskriminierung an österreichischen Schulen – wenn auch weder bewusst, noch explizit gewollt - existiert und sowohl den SchülerInnen, als auch der gesamten Gesellschaft, dem Staat Österreich, seiner Wirtschaft und dem sozialen Frieden in diesem Staat langfristig schadet.

Gomolla/Radtke (2002) weisen nach, dass Schule in Deutschland nicht nur erzieht, sondern auch diskriminiert. Dasselbe lässt sich für den österreichischen Kontext feststellen (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010). Ob diese Diskriminierung auch eine ethnische Ebene hat, oder nur wie bisher belegt eine sprachliche und sozioökonomische, ließe sich nur durch eine statistische Dokumentation von ethnischer Diskriminierung nachweisen – die es allerdings bisher weder in Österreich noch in Deutschland gibt. In Österreich wird nach der Erstsprache, dem Geburtsort und der Staatsbürgerschaft gefragt, nicht aber nach der ethnischen Zugehörigkeit⁶. Ich gehe in dieser Arbeit dennoch davon aus, dass an österreichischen Schulen auch ethnisch diskriminiert wird (vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit), und ich gehe weiters davon aus, dass in Großbritannien ein kritischer und verbreiteter Diskurs um institutionellen Rassismus zu ethnischem Monitoring und in Folge verminderter ethnischer Diskriminierung an Schulen geführt hat.⁷

⁶ siehe auch Bildungsdokumentationsgesetz,
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727>
 (20.6.2011)

⁷ Stephen Lawrence, ein schwarzer Student aus Großbritannien, wurde am 22. April 1993 aus rassistischen Motiven ermordet. Die darauf folgende Untersuchung der polizeilichen Investigation führte zur Publikation des Macpherson Report "The Stephen Lawrence Inquiry", der auf institutionellen Rassismus in der britischen Polizei hinweist. Mit diesem Vorfall begann ein intensiver und kritischer Diskurs rund um das Thema institutionellen Rassismus in Großbritannien, der u.a. ausschlaggebend dafür war, dass ethnisches Monitoring eingeführt wurde. vgl. <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm>
 (30.5.2011)

Diese Arbeit basiert weiters auf der Überzeugung, dass die Vorgehensweise der Institution Schule und ihre derzeitige Organisation in Österreich unvereinbar mit den von ihr offiziell beanspruchten emanzipatorischen, demokratischen und egalitären Werten und Grundsätzen ist.

2.1.3 Aufbau der Forschung

In den ersten beiden Kapiteln – Einleitung und Methododologie – werden Struktur und Aufbau der Arbeit erläutert sowie das Forschungsinteresse und die zentralen Forschungsfragen näher beschrieben. In den Kapiteln 3 und 4 gehe ich auf die teilweise in spezifischer Weise verwendeten Begriffe ein, erkläre die in der Arbeit verwendete Terminologie und beleuchte theoretische Hintergrundinformation. In Kapitel 5 und 6 nehme ich Bezug auf empirisch gewonnene Daten, welche die spezifische Bildungsrealität in Österreich und England näher beleuchten, und in Kapitel 7 beschäftige ich mich eingehend mit ethnischen Monitoring und den empirischen Erkenntnissen, die ich diesbezüglich gewinnen konnte. In Kapitel 8 resümiere ich über die theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse und ziehe Schlussfolgerungen, die meine ursprünglichen Forschungsfragen beantworten sollen.

2.1.4 Ziel der Forschung

Ich möchte mit dieser Arbeit insbesondere auf gesellschaftspolitische Prozesse und Entscheidungen im österreichischen Bildungssystem hinweisen, die rassistisch diskriminieren und so die Integration aller SchülerInnen behindern. Integration wird in dieser Arbeit als ein Zustand definiert, in dem alle gesellschaftlichen Gruppen gleiche Chancen (in diesem Fall gleiche Chancen auf Bildung) vorfinden (vgl. Fronek 2010).

Diese Arbeit soll untersuchen, ob ethnisches Monitoring eine für Österreichs Bildungssystem sinnvolle Methode darstellt, institutionellen Rassismus in der Schule zu dokumentieren. Ziel ist der Beitrag zur Entwicklung eines Schulsystems, in dem alle Kinder, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Religionsbekenntnis, Erstsprache(n) und sozioökonomischem Status gleiche Bildungschancen vorfinden können. Der Vergleich mit England dient der Analyse, ob und wie ethnisches Monitoring erfolgreich und effizient in der Praxis angewandt werden kann.

2.2 Methodische Vorgehensweise

2.2.1 *Quantitative versus qualitative Forschung*

Da diese Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt wird, fehlt es für eine repräsentative und aussagekräftige quantitative Untersuchung an Zeit und finanziellen Mitteln. Abgesehen von der praktischen Undurchführbarkeit einer quantitativen Studie halte ich eine qualitative Untersuchung hier auch für sinnvoller. So sensible Themenkomplexe wie Rassismus, ethnische Zugehörigkeit und Bildungspolitik bedürfen einer qualitativen Untersuchung, da Ambivalenzen, soziale Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten zu erwarten sind. Eine quantitative Studie könnte den Untersuchungsgegenstand nur vereinfacht darstellen, simple Zuschreibungen und statistische Verallgemeinerungen wären zu erwarten (vgl. Leiprecht 2001, Diekmann 1995).

Rudolf Leiprecht betrachtet quantitative Methoden bei pädagogischen und bildungspolitischen Arbeitsfeldern geradezu als Behinderung, da es eindeutige soziale Wirklichkeiten, wie sie in quantitativen Studien suggeriert werden, in diesem Bereich nicht geben kann (Leiprecht 2001, 66f.).

Verallgemeinernde Aussagen sind auch gar nicht Ziel dieser Arbeit, vielmehr soll mithilfe von ExpertInnen untersucht werden, ob ethnisches Monitoring als bildungspolitische Maßnahme sinnvoll und effizient eingesetzt werden kann, um in Folge dem ideologischen Anspruch einer gerechten und demokratischen Schule gerecht werden zu können.

2.2.2 *ExpertInneninterviews*

Das ExpertInneninterview, die in dieser Arbeit verwendete empirische Forschungsmethode, ermöglicht eine dichte Datengewinnung gegenüber anderen, zeitlich und materiell aufwändigeren qualitativen Forschungsmethoden. Außerdem bietet sich das ExpertInneninterview in Fällen an, in denen der Zugang zum sozialen Feld schwierig oder unmöglich ist, wie etwa bei tabuisierten, sozial unerwünschten Themenfeldern. Institutioneller Rassismus und Diskriminierung an Schulen kann durchaus als ein derart tabuisiertes Themenfeld bezeichnet werden (vgl. Bogner/Littig/Menz 2002).

ExpertInneninterviews schienen mir für diese Arbeit die logische und am besten geeignete Forschungsmethode, um ein aussagekräftiges Bild des *state of the art* des Bildungswesens zu bekommen und einen Bezug zu ethnischer Diskriminierung herstellen zu können. Ziel der ExpertInneninterviews ist die Informationsgewinnung durch Fachleute, die sich einerseits akademisch und andererseits politisch mit Bildung in Österreich und Großbritannien beschäftigen.

Mein erster Interviewpartner, mit dem ich ein exploratives ExpertInneninterview führte, war Claus Melter, der an der Universität Innsbruck in den Bereichen Rassismus, Bildung und Zugehörigkeitsfragen lehrt und forscht. Das explorative Interview dient der ersten Orientierung in einem thematisch komplexen Feld, sowie der Schärfung des Problembewusstseins der ForscherIn, und auch als Vorlauf zu der Erstellung eines Leitfadens. Der inhaltliche Schwerpunkt von explorativen Interviews liegt auf thematischer Sondierung; auf Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit wird nicht abgezielt (Bogner/Littig/Menz 2002, 36ff.). Von dem ersten Interview mit Claus Melter erwartete ich eine Klärung der Definition von Ethnizität, Zugehörigkeit und institutioneller Diskriminierung. Das ExpertInneninterview ist notwendig dazu, da die Forschungsliteratur zu viele verschiedene und teils konträre Definitionen dieser Begriffe vorgibt, und nicht alle dieser Definitionen für meine Arbeit verwertbar sind. Weiters dient das Gespräch mit Melter, mein Untersuchungsgebiet thematisch genauer zu strukturieren und Hypothesen zu generieren.

Von Sabine Müller⁸ vom BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) in Wien erhoffte ich mir eine präzise Darstellung der gegenwärtigen Situation an Wiener Pflichtschulen, sowie etwaige interne Informationen, die mir helfen könnten, die Praxis institutioneller Diskriminierung an Österreichs Schulen genauer einzuschätzen. Außerdem konnte Fr. Müller mir rechtliche und bildungspolitische Informationen zur derzeitigen Bildungsdokumentation an österreichischen Schulen geben. Als offizielle Repräsentantin des Bildungsministeriums ist Fr. Müller selbst Teil des Handlungsfeldes meiner Arbeit, und fungiert somit auch als Trägerin von Kontextwissen, zu dem ich durch alleinige Literaturrecherche keinen Zugang gehabt hätte.

⁸ Ich verwende hier aus datenschutztechnischen Gründen ein Pseudonym für die Mitarbeiterin des Ministeriums

David Gillborn vom Institute for Education der University of London besitzt für den englischen Kontext akademisches Wissen, welches mir ohne das Interview in diesem Ausmaß und Aktualität nicht zur Verfügung gestanden wäre. Ziel des Interviews mit Bildungsexperten und Rassismuskritiker David Gillborn ist eine Einschätzung der Effizienz von ethnischen Monitoring, sowie ein Überblick über institutionellen Rassismus an englischen Schulen aus der akademischen Perspektive.

Meine Interviewpartner Workneh Dechasa und Alison Pyle vom Camden School Improvement Service der Local Education Authority Camden (Lokale Schulaufsichtsbehörde, in Zukunft hier: LEA Camden) verfügen über aus der Praxis gewonnenes Handlungs- und Erfahrungswissen zur Umsetzung von ethnischen Monitoring und der Realität ethnischer Ungleichheiten an Schulen im Londoner Bezirk Camden. Das Interview mit der LEA Camden kann weiters als systematisierendes ExpertInneninterview bezeichnet werden, da es mir hier um Informationen ging, die durch jahrelange Erfahrung mit meinem Untersuchungsgegenstand, dem ethnischen Monitoring, gewonnen wurden. Ziel des Interviews mit der LEA Camden ist es, einen Überblick und eine Bilanz über ethnischen Monitoring an Schulen in Camden/London zu bekommen und eine Einschätzung der Chancengleichheit an Londoner Schulen heute. Außerdem stellte mir die LEA aktuelle ethnische Statistiken und bildungsrelevante Informationen zur Verfügung, die noch nicht veröffentlicht worden waren.

ExpertInnen sowohl aus dem praktisch-politischen wie aus dem akademischen Feld zu interviewen hat sich als äußerst nützlich und wertvoll erwiesen. Die Informationen haben sich nicht nur ergänzt, sondern waren teilweise auch konträr. Es wäre mir nicht möglich gewesen, die gewonnen Informationen angemessen zu bewerten und zu verarbeiten, hätte ich nicht beide „Seiten der Medaille“ untersucht und befragt.

2.2.2.1 Wer ist ExpertIn?

Die Funktion der ExpertInnen in meiner Untersuchung ist von sozialer Relevanz, politischem Einfluss und akademischem Hintergrundwissen gekennzeichnet. „Demnach lassen sich Experten als Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- und Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Personenkreis bezieht – die

Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren (vgl. Bogner/Littig/Menz 2002, 45f.).

Deutungswissen und sozialwissenschaftliche Wirkmächtigkeit sind im Fall dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, da hier das politische Ziel der Bildungsgerechtigkeit verfolgt wird, zu dem das Wissen und die Orientierungen der von mir befragten ExpertInnen in Österreich und England beitragen können und auch beitragen sollen.

2.2.2.2 Interviewtranskription

Drei der vier von mir durchgeführten ExpertInneninterviews sind im Anhang transkribiert zu finden. Das erste dieser Interviews, durchgeführt mit Claus Melter, wird hier T1 genannt und wie folgt zitiert: Melter T1. Das Interview mit David Gillborn wird T2, das Interview mit Workneh Dechasa und Alison Pyle, MitarbeiterInnen des *Camden School Improvement Service* der LEA Camden wird T3 genannt.

Zwei weitere Interviews, jenes mit Sabine Müller (anonymisierter Name, Anm.), vom BMUKK und mit Stephen Hickman, Lehrer an einer Schule in Camden, wurden aus datenschutztechnischen Gründen nicht aufgenommen und daher nicht transkribiert. Gesprächsprotokolle dieser Interviews sind unter P1 (Protokoll 1, mit Sabine Müller) und P2 (Protokoll 2, mit Stephen Hickman) im Anhang zu finden. Die Interviewtranskription erfolgte nicht wörtlich, sondern sinnhaft und leserfreundlich. Für diese Arbeit nicht relevante Passagen und Wiederholungen wurden gekürzt oder weggelassen. Interne Informationen werden anonymisiert wiedergegeben.

2.2.3 Ethnische Diskriminierung – eine legitime Schlussfolgerung aus den Bildungsstatistiken Deutschlands und Österreichs?

Sowohl in Österreich als auch in Deutschland werden derzeit nur die Merkmale Geburtsort, Staatsangehörigkeit und Erstsprache(n), und eventuell auch der Geburtsort der Eltern erfasst. Kinder, die in Österreich geboren sind, die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und Deutsch als Erstsprache sprechen, aber dennoch als „Migrationsandere“ gelten, fallen in der Schulstatistik nicht auf. Ihre Bildungserfolge können daher derzeit nicht dokumentiert werden. Die Bildungsstatistik ist aktuell daher nicht in der Lage, die heterogene

SchülerInnenschaft in ihrer sozialen Wirklichkeit abzubilden (vgl. Integrationsreport 2008, Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge für Deutschland).

Ich schließe hier also nur Aufgrund der Merkmale „Erstsprache“, „Staatsbürgerschaft“ und „Geburtsort“ auf den Migrationshintergrund sowie die natio-ethno-kulturelle Differenz der SchülerInnen, und gehe davon aus, dass diese SchülerInnen im österreichischen Schulsystem als „Andere“ behandelt werden. Die eigentliche Anzahl natio-ethno-kulturell Anderer muss jedoch in diesen Statistiken nach oben korrigiert werden, da all jene nicht erfasst werden, deren Erstsprache Deutsch, Staatsbürgerschaft österreichisch und Geburtsort sowie Geburtsort der Eltern in Österreich ist, und die dennoch als „Andere“ gelten. Genaue Angaben über diese Gruppe sind nicht möglich, und könnten nur durch ethnisches Monitoring ermittelt werden.

2.3 Schule und Rassismus im Kontext der verschiedenen Staaten - Die Legitimität der Vergleiche Österreich-Deutschland-England

Lässt sich von den statistischen Daten in England und Deutschland überhaupt ein Vergleich mit Österreich legitimieren? Kann institutioneller Rassismus im Schulsystem in diesen drei Ländern miteinander verglichen werden?

2.3.1 Deutschland - Österreich

Über institutionellen Rassismus in der Schule wurde vor allem im Kontext Deutschland geschrieben (vgl. Gomolla/Radtke 2002/Mecheril 2010). Das österreichische Schulsystem, die Zusammensetzung der Bevölkerung in den Großstädten, sowie die Statistiken über migrationsandere SchülerInnen (die derzeit im schulischen Kontext nur anhand der Merkmale Staatsangehörigkeit und Erstsprache(n) ermittelt werden können) sind jedoch mit Deutschland durchaus vergleichbar. Auch der vergleichbare Aufbau des Bildungssystems und die gemeinsame Bildungstradition legitimieren einen Vergleich dieser beiden Länder. Migrationsandere SchülerInnen schneiden in Österreich wie in Deutschland schlechter ab als Nicht-Migrationsandere.⁹ Sowohl in Deutschland als auch in Österreich sind migrationsandere SchülerInnen mit anderen Erstsprache(n) als Deutsch signifikant öfter an Vor-, Haupt- und Sonderschulen anzutreffen. Eine ungleiche Verteilung von

⁹ Statistiken für Deutschland und Österreich siehe Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Integrationsreport 2008 und Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009

Bildungsabschlüssen anhand ethnischer Trennlinien ist hier wie dort nachweisbar (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010). Es ist daher legitim, Forschungsliteratur, die institutionelle Diskriminierung in Deutschland behandelt, auch für Österreich zu verwenden.

2.3.2 England - Österreich

Sowohl England als auch Österreich erfahren seit Jahrzehnten Zuwanderung. Die ethnische Heterogenität ist zwar in England anders zusammengesetzt, und in Städten wie London auch weit größer und sichtbarer als in Wien, und auch Englands Geschichte als Kolonialmacht lassen einen direkten Vergleich illegitim erscheinen. Statistische Daten in beiden Ländern weisen jedoch auf institutionellen Rassismus im Bildungssystem hin, und hier wie dort werden Menschen, die seit Jahrzehnten im Land leben und längst keine „Fremden“ mehr sind, als solche wahrgenommen und behandelt (vgl. Solomos 2003, 5ff.). Im Unterschied zu Österreich gibt es jedoch in England keine rechtsnationale politische Strömung¹⁰ und ein offizielles Bekenntnis als multikulturelles und vor allem *multiethnisches* Einwanderungsland (vgl. Solomos 2003, 210f.).

Der Vergleich Österreich-England ist vor allem deshalb interessant, weil England aus politischer Sicht anders mit institutionellem Rassismus und Diskriminierung umgeht als Österreich. Hierfür ist es unwichtig, dass die Geschichte Englands nicht direkt mit Österreich vergleichbar ist, und die ethnischen Gruppen in beiden Ländern anders zusammengesetzt sind. Ethnische Ungleichheiten im Bildungssystem gibt es hier wie dort – interessant für die vorliegende Arbeit ist, *wie* mit dieser Ungleichheit umgegangen wird, welche Maßnahmen gesetzt, und welche Lösungsansätze entwickelt wurden und werden.

¹⁰ Die British National Party (BNP) hat signifikant weniger Unterstützung und öffentliche Zustimmung als die Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ), und kann daher nicht als mit der FPÖ vergleichbare, relevante rechtsnationale Strömung bezeichnet werden. Die FPÖ hingegen ist in Österreich drittstärkste Partei mit 17,5 Prozent der Stimmen bei der Nationalratswahl 2008, Tendenz steigend. Laut einer aktuellen Umfrage (April 2011) liegt die FPÖ mit 26 Prozent sogar auf Platz eins, vor den beiden Großparteien SPÖ und ÖVP (http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/646709/Platz-1_FPÖ-zieht-in-Umfrage-an-SPÖ-und-OeVP-vorbei, 30.6.2011)

3 Begriffsklärungen

Begriffe wie Integration, Rassismus, Ethnizität und Kultur werden im Alltagsdiskurs, öffentlich wie privat, häufig verwendet. Dementsprechend viele unterschiedliche Definitionen und Assoziationen haben diese Begriffe, und dementsprechend unterschiedlich werden sie instrumentalisiert und emotional aufgeladen. Vor allem rassistische Begriffe und Konstrukte sind schwer zu definieren und zu übersetzen – die Ideologie des Rassismus variiert, ist fließend, und hängt vom jeweiligen historischen, sozialen, geographischen und kulturellen Kontext ab.

Im Folgenden setze ich mich mit Begriffen, die für diese Arbeit relevant sind, kritisch auseinander und definiere ihre Bedeutung und Funktion.

3.1 Ethnizität – ein Wirklichkeit gewordenes Konstrukt

„Ethnizität“ wird in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich verwendet. Hier sind vor allem zwei Bedeutungsebenen relevant – die sozialwissenschaftliche und die alltägliche Ebene. Gemeinsam haben diese beiden Ebenen aber eines: beide Perspektiven betrachten Ethnizität als soziale Konstrukte, und keinesfalls als biologische Tatsachen.

3.1.1 *Der sozialwissenschaftliche Blick auf Ethnizität*

Die kritische Auseinandersetzung mit Ethnizität macht deutlich, dass damit andere Phänomene und Prozesse gemeint sind, als der Alltagsdiskurs vermuten lässt. Während jedoch der alltägliche gesellschaftliche Diskurs (vgl. auch Sarrazin 2010)¹¹ nach wie vor deterministische und soziobiologische Ansätze in seiner Definition von Ethnizität impliziert, orientiert sich der wissenschaftliche Diskurs längst nicht mehr nur an Ansätzen der biologischen Determiniertheit. Die meisten Hypothesen biologistischer Natur sind nicht haltbar und schon vielfach widerlegt worden (vgl. Khan-Svik, in: Hagedorn u.a. 2010, 18f.). Es geht also nicht um bestimmte (biologische oder kulturelle) „Eigenschaften“ von Menschen, die sich einer ethnischen Gruppe zuordnen. Vielmehr betrachtet die

¹¹ Sarrazins Buch „Deutschland schafft sich ab“ (2010) war für den Diskurs um Integration im deutschsprachigen Raum im vergangenen Jahr bezeichnend. Eine zentrale, viel kritisierte aber dennoch für diskussionswürdig befundene Aussage des Buches ist die genetisch vererbte „Verdummung“ Deutschlands, die von ungesteuert und viel zu zahlreich ins Land gelassenen MigrantInnen aus der Türkei und arabischen Ländern verursacht wird.

sozialwissenschaftliche Definition Ethnizität als ein prozesshaftes, gesellschaftliches Phänomen, das zwischen Gruppen stattfindet, und erst *durch* die Interaktion zwischen Gruppen Bedeutung erlangt (vgl. Khan-Svik 2010/ Mason 2003/ Cashmore 1987).

Ethnizität ist ein Aspekt menschlicher Identität, der neben den Kategorien Nationalität, Kultur, Religion, Geschlecht etc. besteht. Ethnizität kann auch als soziale Kategorie bezeichnet werden, die wie der sozioökonomische Status oder Bildungsstatus Einfluss auf die Lebenswirklichkeit eines Menschen hat.

Das Verhältnis von Ethnizität und Macht wird deutlich wenn man bedenkt, dass Ethnizität im Kontext europäischer Nationalstaaten als Kategorie nur für die Einteilung jener Menschen verwendet wird, die einer so genannten „ethnischen Minderheit“ angehören. Mehrheitsangehörige sehen sich selbst nicht als *ethnisch* (vgl. Khan-Svik 2010. in: Hagedorn 2010, 20ff.)

Ethnische Gruppen können auch definiert werden als „*imagined communities*“, also konstruierte Gemeinschaften, die eine gemeinsame Leidensgeschichte, Vergangenheit und Gegenwart imaginieren und auch plausible, reale Anlässe in Gegenwart und Vergangenheit finden, um diese Gemeinschaft zu legitimieren. Eine monoethnische Definition von Nationen und/oder Staaten ist hierbei problematisch – vor allem Nationalstaaten wie Österreich und Deutschland werden monoethnisch imaginiert, und ignorieren die schon immer da gewesene Präsenz verschiedener ethnischer Gruppen innerhalb ihrer Landesgrenzen.

Konstruiert wird Ethnizität auf zwei Ebenen – der Selbstzuschreibung, also das subjektive Zugehörigkeitsgefühl einer Gruppe von Menschen (*emischer Blick auf Ethnizität*) und der Fremdzuschreibung, der Zuschreibung von Außen (*etischer Blick auf Ethnizität*). Diese Selbst- und Fremdzuschreibungsprozesse basieren vorwiegend auf der Annahme einer Gruppe, eine gemeinsame Geschichte, Kultur, Sprache, Religion, ein gemeinsames Territorium und ein Gefühl der Solidarität miteinander zu teilen. Es handelt sich hier um einen sozial konstruierten Prozess der Abgrenzung, um ein Konzept von kultureller Differenzierung zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“.

3.1.2 Der alltägliche Blick auf Ethnizität

“the whole point about ethnicity is that it is as real as people want it to be“
(Gillborn T3)

Das kollektive Gefühl des Einander-Zugehörig-Seins basiert nicht auf wissenschaftlich fundierten Gemeinsamkeiten einer als homogen wahrgenommener Gruppe, ist deshalb aber nicht weniger real. Ethnizität wird genau dadurch Wirklichkeit, indem sie als real empfunden wird und reale Handlungen und Wirkungen auslöst. Auf den Punkt gebracht: Ethnische Gruppen sind so real, wie die Menschen das wollen und brauchen. Zugehörig zu einer ethnischen Gruppe ist also, wer sich zugehörig fühlt, dazu bekennt, aber auch wer von den Anderen als Mitglied einer bestimmten Gruppe identifiziert wird.

Eine zentrale Problematik bei der Verwendung von ethnischen Kategorien, etwa bei Bevölkerungsstatistiken, ist der Mangel an eben jenem differenzierten Verständnis von Ethnizität – dem Verständnis von Ethnizität als soziales Konstrukt, das erst durch kollektive Imagination Realität wird. Die allgemein akzeptierte Existenz von Ethnizität und ethnischen Gruppen anzuerkennen macht Sinn, wenn man dieses ethnische Wissen als eine Art gesellschaftliche *Deutungsgrammatik* versteht, die Mechanismen der Selbst- und Fremdzuschreibung, Abgrenzung und Identitätskonstruktion verständlicher macht (vgl. Dirim/Mecheril 2009).

„Obviously there is no such thing as race. However, human beings behave as if there is – there is this notion of social race” (Gillborn, T3). Unabhängig davon, welche Begriffe benutzt werden und unabhängig davon, dass aus sozial- und naturwissenschaftlicher Perspektive keine akzeptable Einteilung von Menschen in „Rassen“ möglich ist – wichtig ist es zu bedenken, dass das Konzept von Ethnie im Alltagsverständnis nach wie vor eine rassische Unterteilung von Menschen anhand äußerlicher, kultureller, sozialer und geographischer Merkmale beinhaltet, und diese Unterteilung dadurch Wirklichkeit wird, indem nach der Vorstellung ihrer realen Existenz gehandelt wird. Auch wenn nach dem Nationalsozialismus der Begriff „Rasse“ als biologisches Unterscheidungskriterium verworfen und das deutsche Wort „Rasse“ tabuisiert wurde, existiert die Idee der unaufhebbaren Unterschiedlichkeit der Menschen – kulturell oder rassisch – weiter, und muss daher als solche vorerst anerkannt werden (vgl. Guillaume in: Mecheril 2010, 153). Die Tatsache der „sozialen Rassen“ zu ignorieren würde zu einer so genannten „colorblind policy“, also einer Politik, die ignorant hinsichtlich rassisch konstruierten Unterscheidungspraxen agiert, führen, der durch das Ignorieren der Realität von Rassekonstruktionen Rassismus nicht bekämpfen kann.

3.1.3 Das Verständnis von Ethnizität in Österreich

Melter (T1) unterscheidet für den österreichischen Kontext zwischen dem formalisierten Verständnis von Ethnizität im Sinne von anerkannten Minderheiten (etwa burgenländische Kroaten oder die Zugehörigkeit zur ethnischen Gruppe der Roma), und einem rassialisierten Verständnis von Ethnizität. Im Zuge der alltäglichen Rassialisierungspraxis werden Menschen aufgrund ihres Aussehens und/oder Namens konstruierten Gruppen zugeordnet, und in „Rasse-“ Kategorien unterteilt, also etwa „türkisch“ oder „arabisch“ oder „afrikanisch“. Diese Zuschreibungen erscheinen diffus, basieren aber oft nicht nur auf Fremd- sondern auch auf Selbstzuschreibung. Ein soziales Phänomen, das von den meisten Menschen akzeptiert und (bewusst oder unbewusst) als „real“ betrachtet wird, kann in diesem Sinne als „soziale Wirklichkeit“ bezeichnet werden. In Österreich (wie auch in Großbritannien) ist es also „soziale Realität“, Menschen aufgrund – rassischer – äußerlicher Merkmale in Gruppen einzuteilen, und diese Gruppen mit bestimmten Eigenschaften oder Merkmalen zu assoziieren.

Körperliche Merkmale sind zwar nicht notwendigerweise in der sozialwissenschaftlichen Definition von Ethnie enthalten, es ist aber sowohl in Österreich als auch in England reale gesellschaftliche Praxis, die Konstruktion von Ethnizität mit physiognomischen und/oder territorialen Vorstellungen zu verbinden. Meistens imaginieren Ethnizitäten auch, neben religiösen, lingualen, nationalen und kommunalen Zugehörigkeiten, ein gemeinsames Aussehen, das als Anlass zu Unterscheidungspraxen dient (vgl. Melter T1, Gillborn T2).

3.1.4 Das Verständnis von Ethnizität in England

„Quite often in the UK people use ‘ethnic’ as a substitute for ‘race’, and they mean skin colour and notion of national origins, but they don’t actually mean ‘ethnicity’.” (Gillborn T2)

Was für den österreichischen Kontext gilt, kann also auch für England angenommen werden: Es existiert ein gravierender Unterschied zwischen dem wissenschaftlich-kritischen Zugang zu Ethnizität und dem alltäglich-gesellschaftlichen Zugang, in dem der Faktor „Hautfarbe“ bzw. physiognomische Merkmale dominieren.

Auch das Verständnis von Ethnizität der lokalen Schulbehörde in Camden weicht davon nur geringfügig ab. Hier wird Ethnizität als statisches, mit dem Herkunftsland der Familie untrennbar verknüpft Element verstanden.

Folgendes Zitat ist repräsentativ für das Verständnis von Ethnizität in England:

“By ethnicity we mean heritage. So we talk about ‘heritage country’, country of origin. There is only one interpretation of heritage country. So if they student says, I’m black british, but his parents are actually Somali, we say no, but your *country of origin*.” (LEA Camden T3)

Hier wird das Machtgefälle deutlich, in der Fremd- und Selbstzuschreibung aufeinander einwirken – wenn sich eine Person also als „Black British“ bezeichnet, muss das erst durch Fremdzuschreibung auch von außen anerkannt werden, um soziale „Gültigkeit“ zu erlangen. Die Identifikation als Mitglied der Gruppe „Black British“ wurde hier nicht anerkannt, die betroffene Schülerin wurde darauf hingewiesen, dass „Somali“ die korrekte Zuordnung wäre. Der Zutritt zur – privilegiierteren – Gruppe „Black British“ wird dieser Schülerin also verwehrt, von Menschen die sich sozial und gesellschaftlich in einer eindeutig machtvolleren Position befinden als sie selbst.

3.1.5 Ethnische Gruppe, race oder Rasse?

„race is not a biological fact, but a social construct.“ (Cashmore 1987, 246).

Die Unterteilung von Menschen in ethnische Gruppen ist historisch bedingt und daher ständigem Wandel unterworfen. Das gilt nicht nur für das Konzept von Ethnizität, auch die im Alltag gebräuchlichen Begriffe verändern sich bezüglich ihrer Bedeutung und Verwendung laufend. Während man früher im amtlich deutschsprachigen Raum von „Volk“ und „Rasse“ sprach, sind diese Begriffe heute so gut wie ausgestorben. „Volk“ gilt als veraltet und findet im öffentlichen Diskurs der globalen Migrationsgesellschaft nur noch in der Terminologie politisch rechter Gruppierungen Anwendung – „Rasse“ existiert spätestens seit 1945 nicht mehr und ist durch die historische Belastung und die Implikation einer biologischen Komponente zu einem tabuisierten Wort geworden. „Rasse“ und „Volk“ wurden durch den Begriff „ethnische Gruppe“ ersetzt, der grundsätzlich keine genetische Komponente, keine angeborenen Eigenschaften und/oder rassische Über- oder Unterlegenheit von Menschen impliziert (vgl. Cohen 1990, in: Leiprecht 2001, 42). Nichtsdestotrotz hat die Tabuisierung

des Begriffes „Rasse“ nicht zum Verschwinden von rassialisiertem Denken geführt – nach wie vor spielen äußerliche Faktoren, wie etwa Haut- und Haarfarbe, eine bedeutende Rolle in der Konstruktion von Ethnizität. Diese Faktoren werden heute allerdings zusätzlich meist mit kulturellen und sozialen Faktoren verbunden, wodurch die Wichtigkeit der „Biologie“ weniger leicht erkennbar wird.

Im englischsprachigen Kontext existiert das Wort „race“ zwar noch, steht jedoch in einem anderen Kontext als im deutschsprachigen Raum. Auch in Großbritannien hat „race“ teilweise negative Konnotationen und wird mit dem Tabuthema Rassismus in Verbindung gebracht – bei statistischen Erhebungen in Großbritannien wird daher meist „ethnicity“ und nicht „race“ verwendet. Wenn doch mit dem Begriff ‚race‘ gearbeitet wird, dann um der sozialen Wirklichkeit Rechnung zu tragen, in der ‚race‘ definitiv existiert (vgl. Gillborn 2008; Gillborn T2). Wie ‚class‘ und ‚gender‘ ist ‚race‘ eine Ebene von Identität, die jeder Mensch besitzt. Wie diese Ebenen der Identität jedoch konstruiert werden, wie damit umgegangen wird und aus welcher (Macht-)Position heraus, variiert je nach gesellschaftlichem, historischen und kulturellen Kontext. „Race“ hat – wie Ethnizität – zwei Bedeutungsebenen. Im Alltagsverständnis meint „race“ ethnische Gruppe mit Betonung auf äußerliche, phänotypische Merkmale. Im wissenschaftlichen Verständnis ist „race“ – wie ethnische Gruppe – jedoch eine soziale Konstruktion, die nicht auf äußerlichen, also biologischen Merkmalen basiert, sondern auf sozialen Konnotationen. Race ist also eine Unterscheidungspraxis von Menschen, die auf äußerlichen Merkmalen basiert, aber dennoch nur durch ihre soziale Wirkmächtigkeit zur Realität wird (vgl. Cashmore 1988; Gillborn 2005/T2).

In dieser Arbeit wird die englische Bezeichnung der Begriffe „race“, „white“ und „black“ sowie „gender“ in ihrer Originalsprache beibehalten, da diese Begriffe schwer übersetzbar sind, und die Konnotationen des Englischen beibehalten werden sollen. Um Unklarheiten und Missverständnissen vorzubeugen möchte ich hier dennoch, angelehnt an die Critical Race Theory (CRT) und das Konzept von „whiteness“¹², einen Übersetzungsversuch der Begriffe „White“ und „Black“ anbieten.

„White“ bezeichnet „Angehörige der Mehrheitsgesellschaft“, die im europäischen Kontext eben weiße Hautfarbe haben, und sich in einer gesellschaftlichen Machtposition befinden, die

¹² Siehe auch Kapitel 3.1.6.1.

– auch – auf ihre ethnische Zugehörigkeit zurückzuführen ist. „White“ ist die Gruppe der Machthaber innerhalb der Gesellschaft, der historisch bedingten Mehrheit innerhalb des Staates, die als Entscheidungsträger fungieren (vgl. Gillborn 2005).

„Black“ im Gegensatz dazu meint die „Ausgeschlossenen“ aus der (weißen) Mehrheitsgesellschaft. Politische und soziologische „Blackness“ bezeichnet demnach Angehörige einer Minderheit, die aufgrund äußerlicher Merkmale – der dunklen Hautfarbe in diesem Fall – als Gruppe konstruiert werden, die sich nicht in der Position gesellschaftlicher Macht befindet, sondern außerhalb dieser Machtposition steht (vgl. Gillborn 2005; T2).

3.1.6 Ethnisierung und Kulturalisierung

„Rassialisierung“ (*racialisation*) oder Ethnisierung von gesellschaftlichen Problemen bedeutet, soziale Konflikte als ethnische zu interpretieren – Ethnizität also zu instrumentalisieren. Fast deckungsgleich mit Ethnie wird im Alltagsdiskurs, auch in Österreich, das Wort „Kultur“ verwendet. Probleme mit *arbeitslosen* Jugendlichen werden so zu Problemen mit *türkischen*, oder, seit dem Anstieg antimuslimischen Rassismus nach 9/11, vermehrt zu Problemen mit *muslimischen* Jugendlichen. Soziale und gesellschaftliche Probleme, wie etwa das Problem der Jugendarbeitslosigkeit, werden kulturalisiert, ethnisiert und zu „Ausländerproblemen“ oder „Integrationsproblemen“ gemacht (vgl. Schulze und Yıldız in: Dirim/Mecheril 2009, 260).

Die Ethnisierung sozialer Konflikte und Beziehungen besteht also darin, dass individuelles Verhalten (so auch Schulversagen) kulturalisiert wird. Individuen erscheinen als „Repräsentanten“ ihrer Kultur, aus der sie nicht aussteigen können.

Organisationen wie die Schule schaffen und reproduzieren die bestehende ethnische Ordnung und Unterordnung der Gesellschaft ständig selbst, um diese Ordnung anschließend als „naturgegeben“, kulturbedingt zu erfahren und zu erklären. Um die schlechteren Bildungserfolge von migrationsanderen Kindern zu legitimieren, die die Schule ja selbst produziert, werden die Gründe für das schlechtere Abschneiden also in der „Kultur“ der Kinder gesucht (vgl. Krüger-Potratz 2005).

3.1.7 Ethnizität und Macht

Die Bedeutung von Macht im Prozess der Selbst- und Fremdeethnisierung ist für das Verständnis von Rassismus unerlässlich. Die durch ethnische Grenzziehung entstehenden Gruppen von Menschen unterliegen immer auch einem ungleichen Machtverhältnis, das zu einer Art Herrschaft der einen Gruppe über die andere führt. „Ethnische Minderheiten sind (sozial konstruierte) Kategorien von Menschen, die nicht wirklich als vollwertige Mitglieder der imaginären (vermeintlich homogenen) Gemeinschaft, die eine Nation formt, gesehen werden, die dies jedoch unter ganz bestimmten Voraussetzungen werden können“ (Rath 1991, in: Leiprecht 2001, 45). Identitäten werden nach ethnischen, aber auch kulturellen, rassistischen, sozioökonomischen, alters- und geschlechtsbedingten Unterschieden

konstruiert. Das geschieht immer in einem Ungleichgewicht zur Mehrheitsgesellschaft, einem Ungleichgewicht etwa im Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen wie Einkommen, Bildungsabschlüsse, symbolisches Kapital etc. (vgl. Khan-Svik, in: Hagedorn 2010, 22).

Diese Macht wird in der *Critical Whiteness Theory* eben „white“ genannt. „White“ – die Position in einer (ethnisch bedingten) Machtposition also – markiert das Verhältnis zwischen den „Mitgliedern“ und „Ausgeschlossenen“ aus dieser Machtposition innerhalb einer - ethnisch meist als homogen imaginierten - Gesellschaft.

3.1.7.1 Rassismuskritik: Critical Race Theory und das Konzept von „whiteness“

Bei der Critical Whiteness Theory geht es also um gesellschaftspolitische Machtstrukturen.

„White“ und „Black“ sind Kategorien in englischen Bevölkerungsstatistiken, die bei kritischer Betrachtung nicht primär die Hautfarbe bezeichnen, sondern gesellschaftliche Machtpositionen. „White“ bezeichnet hierbei jene Gruppe von Menschen, welche die Machtposition der Mehrheitsgesellschaft verkörpert, reproduziert und festigt. Diese Gruppe ist an äußerlichen Merkmalen wie der Hautfarbe – im europäischen Kontext also helle Hautfarbe -, aber auch an Sprachverwendung, und Faktoren wie kultureller Identität erkennbar. Der Diskurs um „Whiteness“ analysiert dieses Machtsystem und die Machtverteilung innerhalb der Gesellschaft, und wie „Whiteness“ als Machtgebendes Element operiert (vgl. Hartigan, in: Torres u.a. 1999/Gillborn 1995).

Whiteness als theoretischer Ansatz impliziert die Annahme, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft – in diesem Kontext ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund – von den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen profitieren, ohne dass rassistische Diskriminierung offensichtlich oder bewusst intendiert ist. Ethnische Dominanz, die auch aufgrund historischer Bedingungen seit jeher besteht, wird somit durch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse und Institutionen – so auch der Schule - reproduziert und gefestigt. Um ethnische Diskriminierung aufheben zu können, muss die Machtposition der Mehrheitsgesellschaft analysiert, bewusst gemacht und anerkannt werden. Der Diskurs um *Whiteness* und *Critical Race Theory* ist in Österreich, abgesehen vom akademischen Diskurs um institutionellen Rassismus, kaum vorhanden. Stattdessen sind meist die „Migrationsanderen“ Untersuchungsobjekt, es wird von kultureller, religiöser und sozioökonomischer Differenz und sprachlichen Defiziten gesprochen, wenn nach Erklärungen

für das schlechtere Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem gesucht wird.

„Black“ sind im Konzept von *Whiteness* nicht nur Menschen mit dunkler Hautfarbe, sondern all jene, die von der Machtposition ausgeschlossen sind – in Österreich also etwa Menschen mit türkischem oder osteuropäischem Migrationshintergrund, nicht aber Menschen mit deutschem oder nordamerikanischem Migrationshintergrund. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft müssen dabei nicht selbst rassistisch sein oder Rassismus gutheißen, um von ihrer *Whiteness* zu profitieren. Die Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung von „Non-Whites“ geschieht unbewusst, aber keineswegs zufällig.

“Although race inequity may not be a planned and deliberate goal of education policy neither is it accidental. The patterning of racial advantage and inequity is structured in domination and its continuation represents a form of *tacit intentionality* on the part of white powerholders and policy makers. It is in this sense that education policy is an *act* of white supremacy.” (Gillborn 2005, 2)

Die Position einer ethnischen Gruppe im Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft ist also der Maßstab, an dem “Whiteness” gemessen wird. Es geht nicht um Hautfarbe. Auch Juden, Katholiken, Iren oder Polen, die ja „weiß“ sind, waren in England lange Zeit nicht Teil der dominierenden Mehrheitsgesellschaft und daher nicht „white“. Der Status einer ethnischen Gruppe als „white“ oder „non white“ ändert sich stetig und ist abhängig vom historischen und kulturellen Kontext. „Whiteness changes, it is about political definitions of belonging ‘inside’ or ‘outside’, it depends on the treatment someone gets, not on skin colour. Turkish people in Austria are clearly outside of political Whiteness” (Gillborn T2).

Rassistische Konstruktionen haben sowohl in Deutschland als auch in Österreich lange Tradition und beeinflussen die hiesigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Rassismuskritik hilft, alternative Ansätze im Umgang mit der institutionellen und alltagsweltlichen Unterscheidung natio-ethno-kulturell Anderer zu finden (Mecheril/Melter 2010, 172).

Grundzüge einer rassismuskritischen Perspektive für Bildung und Erziehung sind die Reflexion und Modifikation institutioneller Prozesse und Strukturen, sowie die Vermittlung von Wissen über Rassismus. Auch die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen, eine Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster, sowie eine generelle rassismuskritische

Performanz im Umgang mit den SchülerInnen sind notwendig zur Dekonstruktion rassistischer Strukturen in der Schule (vgl. Melter in: Mecheril 2010, 173). Insofern ist Rassismuskritik ein wesentlicher Bestandteil antirassistischer Bildungspolitik.

3.2 Natio-ethno-kulturell Andere in Österreichs Migrationsgesellschaft

Österreich ist, wie fast alle europäischen Nationalstaaten, längst ein multiethnisches und multikulturelles Einwanderungsland geworden, versteht sich selbst aber nach wie vor als ethnisch homogener Nationalstaat. Bis zum Jahr 2003 gab es einen stetigen Anstieg neuer StaatsbürgerInnen, seit 2003 ist die Zahl neuer Einbürgerungen jedoch wieder rückläufig (vgl. Fassmann 2007, 33ff.). Die nationalstaatliche Ordnung unterscheidet allerdings nicht nur aufgrund des formellen Merkmals „Staatsbürgerschaft“ zwischen Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen – auch ideologisch werden Unterschiede zwischen Menschen, die im selben Land leben, hergestellt. Diese Ideologie von Staatsbürgerschaft ist in Österreich nach wie vor monoethnisch und monokulturell ausgerichtet – wer also der Dominanzkultur nicht zugehörig ist, etwa einen „ausländischen“ Namen oder Aussehen hat, wird trotz österreichischer Staatsbürgerschaft als „AusländerIn“ und „fremd“ wahrgenommen. Umgekehrt werden etwa deutsche oder schweizerische EinwanderInnen nicht unbedingt als „fremd“ wahrgenommen. Mythen, Rassismen und Imagination spielen also eine Rolle in der Bestimmung, wer dazu gehört und wer nicht. Die Tatsache, dass „Kultur“ eben nicht statisch und homogen ist, und die Existenz von Mehrfachzugehörigkeiten und multiplen Identitäten werden nach wie vor kaum anerkannt. Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderungen und Modernisierung. In Europa hält sich jedoch eine Negativdarstellung von Migration, die MigrantInnen mit Kriminalität und Armut assoziiert, als „fremd“ und störend thematisiert, und vor allem auch von den Medien getragen wird (vgl. Mecheril 2010, 8).

In Deutschland leben 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, in Wien haben 45 Prozent der Bevölkerung Migrationshintergrund – Migration und Integration sind somit keine Minderheitenthemen mehr, sondern eine dauerhafte Herausforderung für Politik und Gesellschaft (vgl. Nationaler Integrationsplan 2009, in: Mecheril 2010, 8).

MigrantInnen werden meist als unvermeidlich und oft auch als notwendig angesehen, um die rückläufige demographische Entwicklung in Österreich und Deutschland abzuschwächen. Die Zuschreibungen und Einteilungen, die dabei gemacht werden, reduzieren MigrantInnen allerdings oft auf Subjekte ökonomischer Instrumentalisierung, indem in „gute“ (arbeitende und zum Sozialsystem beitragende) und „schlechte“ (jene, die das Sozialsystem „ausnützen“ und „unsere“ Ressourcen aufbrauchen) MigrantInnen eingeteilt wird. Die westliche Gesellschaft nennt Egalität gerne als einen ihrer Werte – Migration wird dabei aber zu einer

moralischen Herausforderung, wenn dieser Wert auch auf MigrantInnen angewendet werden soll (vgl. Mecheril 2010, 10f.)

Mecheril/Dirim/Melter (2010) sprechen von „natio-ethno-kulturell Anderen“ und meinen damit nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund, sondern generell alle Menschen, die als „Andere“ konstruiert werden und von der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen sind, weil sie nicht der natio-ethno-kulturellen Norm in Österreich entsprechen.

Die Terminologie der natio-ethno-kulturellen Anderen entspringt einem rassismuskritischen Konzept von „Whiteness“ und Critical Race Theory für den deutschsprachigen Kontext, das vor allem von Claus Melter modifiziert und erarbeitet wurde. Rassismuskritik analysiert, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweise von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismus vermittelt werden und Rassismus stärken.

Mit dem Begriff natio-ethno-kulturell Andere sind also eben nicht – und das ist der entscheidende Grund für die Notwendigkeit ethnischen Monitorings – nur Menschen mit Migrationshintergrund gemeint. In Österreich geborene, österreichische StaatsbürgerInnen mit Erstsprache Deutsch, deren Eltern ebenfalls in Österreich geboren und aufgewachsen sind, die jedoch trotzdem aufgrund verschiedener Merkmale nicht als „ethnisch österreichisch“ betrachtet werden, werden mit der Praxis des *othering* ebenso als „Fremde“ konstruiert wie MigrantInnen, die erst seit kurzem in Österreich leben. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist daher nicht gleichbedeutend mit Migrationshintergrund, sondern variiert auch innerhalb der Gesellschaft, die seit Jahrzehnten in Österreich lebt. Die Mehrheit der natio-ethno-kulturell Anderen hat zwar Migrationshintergrund, das ist jedoch nicht der entscheidende Punkt. So wird zum Beispiel eine Migrantin aus Deutschland – die de facto Migrationshintergrund hat, also zugewandert ist – *nicht* als natio-ethno-kulturell Andere betrachtet; im Gegensatz zu einer Österreicherin, deren Großvater vor 50 Jahren aus Algerien zugewandert ist, und die zwar österreichische Eltern, jedoch eine dunklere Hautfarbe und einen „fremden“ Nachnamen hat.

Mecheril (2003) hält fest, dass jene „anderen“ ÖsterreicherInnen – ÖsterreicherInnen mit Migrationshintergrund, natio-ethno-kulturell Andere – umgangssprachlich „ausländisch“ sind, wenn sie dem Normalitätskonstrukt der Gesellschaft nicht entsprechen. Die Staatsangehörigkeit, aber auch die Erstsprache und der Geburtsort der Eltern spielen dabei keine Rolle: „Ausländer“ wird auch jenes Kind genannt, das die österreichische

Staatsbürgerschaft besitzt und dessen Eltern schon seit Jahrzehnten in Österreich leben. Diese Konstruktion von Ethnizität und Zugehörigkeit kann (im Schulsystem und in anderen öffentlichen Institutionen) allerdings nicht nachgewiesen werden, solange die „ethnische Zugehörigkeit“ – und somit der inoffizielle Status als „AusländerIn“ oder „Nicht-AusländerIn“ - nicht dokumentiert wird.

3.2.1 Die Praxis des *othering* – Konstruktion des Fremden

Mit dem Konzept des „othering“ lässt sich erklären, wie Fremde zu Fremden gemacht werden, um ein „Wir“ zu konstruieren, mit dem sich Angehörige der Mehrheitsbevölkerung gerne identifizieren wollen. Es wird also eine Gemeinschaft konstruiert, die bestimmte Eigenschaften besitzt, die die „Anderen“ nicht besitzen. Sind „die Fremden“ wild, emotional und konservativ, sind „Wir“ zivilisiert, rational und modern. Sind die „fremden“ Frauen unterdrückt, heißt das doch, dass „Wir“ emanzipiert sind. Dieser Kolonialdiskurs, der die westliche Identität mitdefiniert, beurteilt die „Anderen“ und definiert die eigene Identität durch Abgrenzung von dem vermeintlich „Fremden“. Der Kolonialismus prägt den Diskurs um Migration und Zugehörigkeit in Europa nach wie vor (vgl. Mecheril 2010).

Die Praxis des *othering* lässt sich in Österreich gut beobachten. Der öffentliche Diskurs um Migration und Integration ist bestimmt von der Forderung nach „Integration“ – wobei klar Assimilation im Sinne von Anpassung an das imaginierte „Wir“ gemeint ist. Emotional besetzte, das „Wir“ betonende Wahlplakate sind im Stadtbild Wiens deutlich sichtbar.¹³

Der Fokus auf Kultur und Sprache („Passt euch an unsere Kultur an und lernt unsere Sprache“) lässt strukturelle Marginalisierung und soziale Ungleichheit außer Acht, und verschleiert so tatsächliche Machtverhältnisse (vgl. Nieke 2000).

¹³ „Wien darf nicht Istanbul werden“ und „Abendland in Christenhand“ - Wahlplakate der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) aus den Wahlkämpfen der vergangenen Jahre

3.3 Rassismus

Rassismus ist ein System, das Unterscheidungen mithilfe von flexiblen historischen und kulturellen Erklärungsmustern konstruiert. Mit dem Code der „Rassen“ werden interaktiv und diskursiv soziale Unterschiede konstruiert und reproduziert. „Rassismus“ bezeichnet in der Sozialwissenschaft eine historisch spezifische Praxis sozialer Unterscheidungen. Die Rassismustheorie untersucht unter anderem, wie die Idee von „Rasse“ benutzt wird, um Gruppen von Menschen macht- und gewaltvoll zu unterscheiden, wie (vermeintlich eindeutige) biologische Merkmale dergestalt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren (vgl. Melter, in: Mecheril 2010, 150f.).

Macht ist dabei eine zentrale Voraussetzung zur „Ausübung“ von Rassismus. Es bedarf einer gewissen Macht und eines gesellschaftlichen Einflusses, um rassistische Unterscheidungskonstruktionen wirksam werden zu lassen. (vgl. Gillborn 1995/2008; Mecheril/Melter 2010).

„Rassen“ sind keine „natürlichen“ Gegebenheiten, sondern diskursive Konstruktionen, die zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen Ländern und Kontexten unterschiedlich definiert wurden und werden. Es geht in rassismuskritischen Untersuchungen nicht darum, Unterschiede zwischen „Rassen“ herauszufinden, sondern darum, wie die Konstruktion des Rasseverständnisses im Alltag und in Institutionen verwendet wird, um Ungleichheiten zu legitimieren. Dabei werden nicht nur phänotypische Merkmale, sondern auch kulturelle oder religiöse Symbole für rassistische Unterscheidungen genutzt.

„Rassismus ordnet Körper und die ihnen zugeschriebenen Identitäten und Handlungspraxen im Raum“ (Mecheril/Melter 2010, 156). Im Ordnungsprinzip des Rassismus werden demnach Menschen (z.B. Frauen mit Kopftuch) eindeutige Plätze (z.B. die Türkei oder arabische Länder) und klare Positionen zugeordnet (z.B. unmodern, religiös-konservativ, undemokratisch). Rassismus schreibt Menschen mit einem bestimmten Erscheinungsbild bestimmte Eigenschaften und Merkmale zu und konstruiert so eine scheinbar unveränderliche Verbindung zwischen körperlichen, äußerlichen Merkmalen mit scheinbar stabilen Dispositionen auf der Ebene von Charakter, Mentalität, aber auch Ideologie und politische Einstellung. Klassischerweise handelt es sich beim Rassismus um die Verknüpfung biologisch-genetischer Merkmale mit Fähigkeiten und Eigenschaften – im Neo- oder Kulturrassismus hingegen werden körperliche Merkmale durch „Kultur“, Religion, Sprache und Habitus ersetzt, und zur Herstellung einer gewissen „Natur“ des Anderen benützt.

Alltagsrassismus ist nicht immer offen und leicht erkennbar. Oft geht es um unbewusstes Verhalten innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Strukturen mit rassistischen Effekten, die oft gar nicht wahrgenommen und auch nicht hinterfragt werden. Institutioneller Rassismus ist insofern auch eine Form von Alltagsrassismus, da rassistische, strukturell bedingte Handlungspraxen in der Schule alltäglich sind, dabei aber eine Signalfunktion haben, die auf das „Wir“ versus „Ihr“ aufmerksam macht (vgl. Essed 1991, in: Mecheril 2010/ Leiprecht 2001).

Zusammenfassend ist festzustellen: die Begriffe „Rasse“ und „Kultur“ sind also soziale Konstruktionen, die mit bestimmten Vorstellungen – tatsächliche oder fiktive Unterschiede verschiedener Gruppen von Menschen - verbunden sind, und durch ihre imaginierte Realität und Allgegenwärtigkeit zu einer Wirklichkeit werden, die vorerst anerkannt werden muss, um untersucht und verändert werden zu können. Bei den Begriffen „Rasse“ (auch race oder Ethnie) und „Kultur“ kommt es darauf an, welche soziale Gruppe ihre Konstruktionen über eine andere Gruppe durchzusetzen vermag, und somit gesellschaftliche Macht und Herrschaft ausüben kann. Die soziale Gruppe in der Machtposition können wir „white“ oder Mehrheitsgesellschaft oder Dominanzkultur nennen. Diese Gruppe profitiert – wenn auch aus individueller Sicht unbewusst und ungewollt – von den bestehenden Machtverhältnissen, während die andere(n) Gruppe(n), die nicht zum Kreis der „white people“ einer Gesellschaft gehören, strukturell benachteiligt sind und diskriminiert werden.

3.3.1 Antimuslimischer¹⁴ und antijüdischer Rassismus

Gillborn (T2) spricht sich dagegen aus, religiöse Kategorien in die Definition von Rassismus im Schulsystem zu inkludieren. Antimuslimischer und antijüdischer Rassismus stellen jedoch nicht nur religiöse Achsen von Diskriminierung dar sondern haben zudem auch – primär - eine rassialisierende Komponente. Vor allem in Österreich operiert Rassismus stark auf der Ebene von religiöser Identität.¹⁵

¹⁴ Ich verwende bewusst „antimuslimischer“ Rassismus statt Islamophobie, da der Phobiebegriff eine begründbare Angst vor dem Islam impliziert. Es geht hier jedoch nicht um eine rational begründbare Angst, sondern um eine Form von Rassismus, die gegen Muslime gerichtet ist und dazu dient, Menschen mit muslimischem Religionsbekenntnis zu identifizieren, diskriminieren und auszugrenzen.

¹⁵ Die Kopftuchdebatte weist klare Merkmale eines rassialisierenden Diskurses auf: Das Kopftuch wird zu einem Symbol für Unterdrückung, Gewalt, Rückschrittlichkeit und antidemokratische Werte, die dem „Islam“ – der als einheitliche Religion einer homogenen Gruppe von Menschen imaginiert wird – zugeschrieben werden. Frauen

Wie bei der Zuschreibungspraxis anhand „ethnischer“ Merkmale handelt es sich auch bei antimuslimischem und antijüdischem Rassismus um soziale Konstrukte. „Muslime“ bzw. „Juden“ werden als homogene Gruppen imaginiert, deren Mitglieder bestimmte kulturelle, religiöse und/oder soziale Merkmale teilen. Diese Eigenschaften werden – wie bei der Rassekonstruktion – in der einen oder anderen Form von der Mehrheitsgesellschaft abgelehnt oder hervorgehoben und stigmatisiert.

Historisch sind Rassismus, antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus jedoch nicht gleichzusetzen. Während im Antisemitismus das Bild des listigen, klugen, wohlhabenden und überlegenen Juden konstruiert wird, werden Muslime im antimuslimischen Rassismus als rückständig, potentiell gewalttätig/terroristisch, undemokratisch und frauenfeindlich dargestellt (vgl. Mecheril 2010/ Keddie 2011).

Besonders der antimuslimische Rassismus ist seit 9/11 ein politisch und gesellschaftlich hochaktuelles Thema in Österreich und dem Rest Europas, wobei hier besonders der Zusammenhang verschiedener Ebenen der Diskriminierung deutlich wird: Der Zusammenhang von Sexismus und Rassismus, der vor allem muslimische Frauen betrifft und in der Kopftuchdebatte zum Ausdruck kommt. Jene gesellschaftliche Gruppe also, die am wenigsten Macht besitzt, wird am stärksten diffamiert – von Massenmedien, rechten Parteien bis hin zu politisch linken FeministInnen wird muslimischen Frauen kollektiv vorgeworfen, sich abzugrenzen, in Parallelgesellschaften zu leben, unterdrückt zu werden bzw. sich unterdrücken zu lassen und generell „Integration“ zu verweigern.

Gillborn (2008, 83f.) hält für den britischen Kontext eine Zunahme von antimuslimischem Rassismus seit 9/11 und 7/7¹⁶ an englischen Schulen um 26 Prozent fest. Die Polemisierung gegen das Kopftuch hat in England gleichzeitig zu einer steigenden Anzahl von muslimischen Frauen die das Kopftuch tragen geführt, die damit politischen Protest ausdrücken wollen. Dass Muslime – auch in Großbritannien – keineswegs „fremd“ sind, sondern immer schon da waren (Muslime leben seit Jahrhunderten in London sowie auch im restlichen Europa) und einen beträchtlichen Teil der Bevölkerung ausmachen (einer von zwölf Londonern ist Moslem) ändert nichts daran, dass der Islam als etwas „Gefährliches“ und „nicht-zu-uns-Gehöriges“ konstruiert wird, und als eine Bedrohung „christlicher“ und „westlicher“ Werte dargestellt wird.

mit Kopftuch werden also einer – negativ konnotierten – Gruppe zugeordnet aufgrund eines äußerlichen Merkmales ihres Erscheinungsbildes, namentlich dem Kopftuch.

¹⁶ Londoner Bombenanschläge am 7. Juli 2005

Hier lässt sich auch gut beobachten, wie Whiteness operiert – von rechtspopulistischen Parteien wird nun die „jüdische“ Präsenz, Identität und Geschichte Europas in einem Atemzug mit der christlichen genannt – JüdInnen werden also „white“ -, um so die „muslimische“ Präsenz und Identität Europas abstreiten, verleugnen und bekämpfen zu können, da es heute Muslime sind, die sozialgesellschaftlich auf einer niedrigen Stufe der Macht stehen.

3.3.2 *Neo-Rassismus – Kulturrassismus*

„Kultur“ fungiert im so genannten Neorassismus als Sprachversteck für das tabuisierte Wort „Rasse“.

„Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer nationaler Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, liegt der Rede und Gebrauch von „Kultur“ ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist.“ (Mecheril 2010, 87)

Dieser „Rassismus ohne Rassen“ konzentriert sich darauf, Gruppen mit vermeintlich „fremder“ Kultur als „Andere“ zu konstruieren, um den eigenen Herrschaftsanspruch – jenen der Dominanzkultur - zu verteidigen und Ungleichbehandlungen zu legitimieren. Als Herrschaftspraxis ist der Neorassismus rassistisch wirksam, ohne explizit auf das Konstrukt der „Rassen“ zurückgreifen zu müssen (vgl. Leiprecht 2001, Mecheril 2010).

Vor allem in Österreich ist der unreflektierte Gebrauch von „Kultur“ bedenklich. „Kultur“ wird im Diskurs über Einwanderung und Integration offensichtlich als Synonym für Rasse verwendet. Vor allem in Boulevardzeitungen und der Terminologie rechtspopulistischer Parteien ist von einer vermeintlich homogenen „österreichischen“, „christlich-westlichen“ und „demokratischen Kultur“ die Rede, die von den Einflüssen der „rückständischen“, „muslimischen“ und „fremden“ Kulturen (insbesondere der „muslimischen Kultur“) geschützt werden muss.

3.3.3 *„Kultur“ als Legitimation für Scheitern*

Was Kultur ist, wird in der Sozialwissenschaft sowie im Alltagsdiskurs höchst unterschiedlich betrachtet. Es würde hier auch zu weit führen, den Diskurs über Kultur und den Kulturbegriff wiederzugeben. Es spielt allerdings im Kontext dieser Diplomarbeit auch keine große Rolle, was Kultur eigentlich *ist* – wichtig im Zusammenhang mit institutioneller Diskriminierung ist vielmehr, *wie* mit Kultur umgegangen wird, wie darüber gesprochen wird, in welchem Kontext von Kultur die Rede ist. In welchen Situationen also Kultur als Unterscheidung oder Legitimation benutzt wird. Die Frage, was Kultur ist, kann demnach vernachlässigt werden – es geht vielmehr darum, zu beschreiben, was als Kultur bezeichnet wird und welche Auswirkungen das hat (Diehm und Radtke 1999, 66f.)

In der Schule wird Kultur häufig als Legitimation des Scheiterns erwähnt. Kinder, die schlechtere Bildungserfolge aufweisen, werden demnach oft als „bildungsfern“, „mit geringen Bildungsaspirationen“ und generell „kulturell anders“ dargestellt, um die Verantwortung für ihr Scheitern auf die Familie abzuwälzen (Diehm/Radtke 1999, Mecheril 2010). Kultur ist außerdem nicht statisch, sondern unterliegt einem ständigen historischen und sozialen Wandel. Veränderte Lebensbedingungen verlangen nach Veränderungen in der Lebens- und Denkweise – mitunter ein Grund, warum nicht von einer „türkischen“ oder „österreichischen“ Kultur gesprochen werden kann. Kultur ist weder homogen, noch statisch, noch exklusiv – Mehrfachidentitäten hingegen, auch kulturelle, sind ein wesentlicher Bestandteil der Migrationsgesellschaften in einer globalisierten Welt (vgl. Nieke 2000, Mecheril 2010).

4 Institutionelle Diskriminierung

In der Theorie der institutionellen Diskriminierung wird zur Erklärung von Ungleichheit der Blick weg vom Individuum, und auf soziale Strukturen und Institutionen gelenkt. Die Theorie impliziert die Annahme, dass Ressourcen, Privilegien und Machtverhältnisse entlang ethnischer (aber auch genderspezifischer, sozioökonomischer und sprachlicher) Trennlinien durch einen historischen Prozess in einer Gesellschaft institutionalisiert sind (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 38). Institutioneller Rassismus ist somit keine (bewusste) Ideologie, sondern eine (soziale) Praxis, eingebettet in Strukturen, Normen, Regeln und Rollen.

Als *direkte institutionelle Diskriminierung* werden regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen bezeichnet. Darunter fällt etwa die gesetzeswidrige Praxis der österreichischen Schule, Deutschdefizite als Legitimationsgrund für den Verweis an die Vor- oder Sonderschule wirksam werden zu lassen (vgl. Müller P1).

Indirekte institutionelle Diskriminierung hingegen bezeichnet institutionelle Vorkehrungen, die – bewusst oder unbewusst – Angehörige bestimmter sozialer Gruppen überproportional häufig treffen. Die Existenz der Hauptschule, die überproportional häufig von natio-ethno-kulturell migrationsanderen Kindern und Kindern aus sozioökonomisch schwächeren Familien besucht wird, ist an sich schon eine Vorkehrung institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla in: Auernheimer 2009, 92f.).

Die Idee und Praxis der Benachteiligung von Menschen nach Gesichtspunkten wie Ethnizität, Kultur, Geschlecht, Religion und Rassekonstruktionen werden heute in den meisten demokratischen Kontexten abgelehnt und zurückgewiesen. Wir glauben gerne an die meritokratische Selbstregulation, auf der das Gesellschaftssystem des Kapitalismus basiert - Leistung und Anstrengung führen zu Erfolg, jede/r ist selbst für ihren Erfolg, ergo ihre Leistung verantwortlich. Melter (T1) nennt das die „große meritokratische Lüge des Kapitalismus“ - Lüge deshalb, weil eben nicht wer sich anstrengt entsprechend seiner/ihrer Leistung belohnt wird, sondern institutionelle Diskriminierung und ungleiche Startbedingungen existieren, die zu ungerechter Verteilung führen.

Der Vorwurf des Rassismus ist ein Tabu, das gesellschaftlich nicht toleriert und daher als erste Reaktion meist zurückgewiesen wird. Das erschwert das Sprechen über Rassismus mit Akteuren von diskriminierenden Institutionen, also etwa Lehrkräften, SchulleiterInnen, BildungspolitikerInnen etc.

Auch das im Rahmen dieser Arbeit in London durchgeführte Interview mit einem Grundschullehrer in London ist insofern repräsentativ für die weit verbreitete Negation des Faktors *race* in Bezug auf soziale- und Bildungsbenachteiligung (vgl. Hickman P2). Der Faktor soziale Schichtzugehörigkeit wird als weitaus wichtiger und ausschlaggebender eingestuft als der Faktor *race*. Es zeigt sich hier also, dass die Existenz von Rassismus in der eigenen Schule/Gesellschaft meist bestritten wird, wie Gillborn (2008) das auch postuliert. Nichtsdestotrotz belegen zahlreiche Studien und Analysen die weite Verbreitung von Rassismus in Österreich, Großbritannien und anderen europäischen Ländern.¹⁷

Institutionelle Diskriminierung impliziert eine systematische Benachteiligung entlang unterschiedlicher Achsen der Macht. Es handelt sich also um eine Erweiterung des Begriffs von institutionellem Rassismus, bei dem es primär um die Benachteiligung aus rassistischen Gründen geht. Als Achsen der Diskriminierung können Rassismus, Sexismus, religiöse, sozioökonomische und natio-ethno-kulturelle Diskriminierung genannt werden. Institutionelle Diskriminierung umfasst also im Gegensatz zu institutionellem Rassismus unterschiedliche Differenzverhältnisse. Diese Arbeit konzentriert sich zwar auch die Achse der ethnischen Diskriminierung, um den Zusammenhang und die Wechselwirkungen der verschiedenen Achsen von Diskriminierung jedoch zu betonen, verwende ich hier den Begriff der institutionellen Diskriminierung.

4.1 Institutionelle Diskriminierung und die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Sprechen und Reflektieren ist – auch und vor allem in Österreich – problematisch. Die Konfrontation mit den Themen Rassismus und Diskriminierung ist mit einem Gefühl unangenehmer Verantwortung verknüpft, und wird oft als Hinweis auf die eigene, privilegierte Stellung verstanden. Dabei wird nicht die rassistische Praxis selbst, sondern allein der *Hinweis* auf die eigene, privilegierte Stellung als skandalös empfunden (vgl. Mecheril 2010, 166ff.).

Es ist also anzunehmen, dass PädagogInnen und Verantwortliche im Schulsystem die institutionell rassistische Realität an ihren Schulen verdrängen und nicht wahrhaben wollen. Durch die Identifikation mit der eigenen Schule, dem eigenen Arbeitsplatz und Arbeitgeber,

¹⁷ siehe auch ZARA Rassismus-Report 2009; Mecheril 2010, 162; Dirim/Mecheril/Melter 2010

würde die Anerkennung von Rassismus in der Schule auch das Zugeständnis an sich selbst bedeuten, als Teil dieser rassistischen Institution an der Produktion und Reproduktion rassistischer Praxen mitzuwirken.

Gillborn betont die Wichtigkeit von individuellem Verhalten als Teil von institutionellem Rassismus in der Schule.

„Teachers are the cutting edge of institutional racism. The data in the UK suggest that on average white teachers tend to underestimate black student's ability, but overestimate an element of perceived threat from these students. So they put them in lower groups, criticize them more quickly (...).“ (Gillborn T2, S. 8)

Die Vorurteile und Vorannahmen seitens der LehrerInnen spielen also eine Rolle, sind aber in der Definition von institutioneller Diskriminierung von Gomolla/Radtke (2002) nicht direkt impliziert.

Migrationsandere werden von PädagogInnen meist aus defizitärer Perspektive betrachtet und erlebt. Ihre natio-ethno-kulturelle Position wird als Belastung und nicht als Ressource gesehen. Nicht nur die PädagogInnen selbst sind dafür verantwortlich – die einsprachig deutsche Struktur, der rechtliche Rahmen des schulischen Curriculums, die gängigen Handlungskonzepte und die Kompetenz und Ausbildung der PädagogInnen selbst verhindern einen angemessenen Umgang mit Migrationsanderen in der Schule.

Von institutioneller Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule sprechen Gomolla/Radtke (2002), wenn:

- regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die SchülerInnen haben, und
- wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und
- wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal „nationale Herkunft“ oder „Kultur“ handelt.

Wenn „Kultur“ und „Identität“ als Kollektivmerkmale in der Schule verwendet werden, führt das zur Reproduktion ihrer sozialen Bedeutung und wird so dem öffentlichen Diskurs bestätigend zurückgegeben. Die Schule ist demnach an der Herstellung ethnischer Differenz und der Hervorbringung einer ethnischen Ordnung beteiligt: indem sie Unterschiede macht und diese mit der geläufigen Semantik über MigrantInnen begründet (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 264f.).

Die Organisation Schule bedient sich, um Ungleichbehandlung zu rechtfertigen, gesellschaftlich akzeptierter Schlussregeln. Sie versucht, mithilfe sozial allgemein geltender Argumente, ihre diskriminierenden Praktiken zu rechtfertigen und zu erklären – indem angenommen wird, dass die Gründe und Ursachen für die Benachteiligung bei den Benachteiligten selbst liegen (müssen).

Die Theorie der institutionellen Diskriminierung ist besonders für die Analyse und Bekämpfung ethnischer Ungleichheiten im Schulsystem geeignet. Der soziologische Ansatz dieser Theorie sucht Ursachen für Bildungsungleichheiten im organisationalen Handeln der schulischen Einrichtungen und verfolgt dabei das Ziel, die Ursachen sozialer Ungleichheiten und geeignete Ansatzpunkte für Intervention zu identifizieren (vgl. Gomolla 2005, 57).

Waren es bis in die 1980er Jahre die Gruppe der Mädchen, ist die diskriminierte Gruppe im Schulsystem von heute jene der Migrationsanderen. Mädchen und Buben sind heute im Bildungswesen weitgehend gleichberechtigt und erhalten qualitativ und quantitativ gleiche Bildungschancen.¹⁸ Das gilt nicht für Kinder unterschiedlicher natio-ethno-kulturell-religiöser Identität, unterschiedlicher Erstsprache und unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft.

Das alarmierende Gefälle anhand ethnischer und sozioökonomischer Trennlinien im österreichischen Schulsystem¹⁹ lässt auf institutionelle Diskriminierung als wichtige Ursache für die Ungleichheiten schließen. Institutioneller Rassismus wird hier nicht definiert als „Vorurteile“ einzelner Personen, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse. Es geht also nicht um Individuen, sondern um Diskriminierung im organisatorischen Handeln, im Netzwerk sozialer Organisationen und Institutionen, wie etwa dem Bildungswesen, dem Gesundheitswesen, dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. Die Diskriminierung findet im

¹⁸ Das bedeutet allerdings nicht, dass sie diese Chancen auch am Arbeitsmarkt verwerten können. Frauen sind noch immer weniger häufig in Führungspositionen zu finden und verdienen im Schnitt weniger als Männer. Siehe Gender Gap Report 2010,

http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Global_Gender_Gap_Report_2010.pdf (30.5.2011)

¹⁹ Im österreichischen Kontext wurde unter anderem durch PISA, TIMSS und PIRLS-Studien festgestellt, dass migrationsandere Schüler/innen schlechtere Ergebnisse erzielen und benachteiligt werden (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010).

alltäglichen, allgemein akzeptierten Handeln und der Berufskultur dieser Organisationen statt, und ist daher auch schwer zu erkennen. Für den schulischen Kontext im deutschsprachigen Raum hält Gomolla (2005) fest:

„Institutionelle Diskriminierung kommt zustande im Zusammenwirken von Weichenstellungen auf der einwanderungs- und schulpolitischen Ebene, den Strukturen, Programmen und etablierten Praktiken in einzelnen Organisationen wie im lokalen Schulumfeld sowie einem pädagogischen Common Sense, der von defizitorientierten Handlungsansätzen der Ausländerpädagogik und statistischen, rückwärtsgewandten Konzepten kultureller Identität bestimmt ist.“ (Gomolla 2005, 62)

Die Unterscheidung von Kindern in „Einheimische“ und „AusländerInnen“ in der Schule schafft bereits die Voraussetzung zu der sozialen Wirklichkeit, dass zwischen diesen Kindern wirklich ein Unterschied besteht. Dieser Unterschied kann am Namen, am Aussehen, am Religionsbekenntnis oder an der Muttersprache festgemacht werden – entscheidend ist, dass bereits im Voraus angenommen wird, dass zwischen „einheimischen“ und „ausländischen“ Kindern ein Unterschied besteht, dem Rechnung getragen werden muss. Es muss sogar ein Unterschied bestehen – denn sonst wäre ja die Vorannahme, dass ein Unterschied besteht, sinnlos und ungültig. Unterschiede bestehen nicht im Vorhinein, sie werden von der Gesellschaft kollektiv hergestellt. Die Herstellung sozialer Realitäten erfolgt durch Institutionalisierung, Objektivierung und Legitimation.

Die Schule als Institution teilt die ihr anvertrauten Kinder in verschiedenen Schulformen und Klassen auf, und objektiviert und legitimiert diese Entscheidung mit der im Voraus angenommenen Behauptung, der bestehende Unterschied zwischen diesen Kindern rechtfertigt ihre Aufteilung in verschiedene Schulformen, Klassen oder Leistungsgruppen (vgl. Diehm/Radtke 1999, 31f.)

Wirklichkeit wird auch durch Sprache konstruiert. Indem Kinder als „ausländisch“, als „Problem“, und ihr sprachlicher Hintergrund etwa als „Sprachdefizit“ bezeichnet werden, wird bereits ein grundlegender Teil der Wirklichkeit dieser Kinder konstruiert (vgl. Diehm 1992/ Diehm/Radtke 1999).

„Wenn Unterschiede zwischen Menschen(-gruppen) absichtsvoll gemacht werden und explizit oder implizit eine soziale Bewertung der Unterschiedenen mitkommuniziert wird, geschieht dies mit dem Ziel, eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu

verweigern und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht.“
(Gomolla/Radtke 2002, 11)

In einer vermeintlich freiheits- und gleichheitsliebenden Demokratie kann es aber nicht gutgehen werden, wenn eine Gruppe von Menschen bevorzugt, eine andere unterdrückt oder diskriminiert wird.

4.2 Institutionelle Diskriminierung in Österreich

Der Diskurs um institutionelle Diskriminierung findet in Österreich bisher kaum statt. Das Problem des schlechteren Abscheidens von Kindern mit Migrationshintergrund wird meist auf deren „Kultur“, Sprachdefizite, sozioökonomischen Status oder die generelle Integrationsunwilligkeit der Familien dieser Kinder abgeschoben. Ob allerdings die Institution Schule ihrer eigentlichen Aufgabe – nämlich *alle* Kinder erfolgreich zu unterrichten und Bildung zu ermöglichen – nachkommt, wird erst zögerlich untersucht und thematisiert. Die Bildungsreform in Österreich, an der seit 2007 gearbeitet wird, nimmt zu wenig Bezug auf institutionellen Rassismus im Schulsystem.²⁰ Die „Neue Mittelschule“ wird außerdem als „gemeinsame Schule mit starker innerer Differenzierung“ vorgestellt, was wiederum auf eine hierarchische Struktur mit mehreren Leistungsgruppen schließen lässt. Für Gesamtschulen mit Leistungsgruppen hält Gillborn fest, dass „*non-white*“, *minoritized pupils*, vor allem *black boys*, sowie Kinder aus sozial schwächeren Familien signifikant häufiger in der unteren Leistungsgruppen anzutreffen sind, und ein Wechsel innerhalb der Leistungsgruppen in der Regel auch nicht stattfindet – wer einmal in der unteren Leistungsgruppe ist, hat kaum Chancen aufzusteigen und Leistungsgruppe zu wechseln, was sich wiederum auf die Bewerbungschancen für höhere Schulen und Universitäten auswirkt (vgl. Gillborn T2).

²⁰ Siehe auch die Pläne zur Bildungsreform in Österreich: <http://www.diebildungsreform.at/> (30.6.2011)

4.3 Integration vs. Assimilation

In Großbritannien wurde *integration* als politisches Ziel erstmals 1966 formuliert und als eine politische Agenda definiert, als deren Ziele Chancengleichheit, kulturelle Vielfalt und Pluralität genannt werden. Zeitgleich wurde das *Race Relations Board* initiiert und die Antidiskriminierungsgesetze der *Race Relation Acts* 1965 und 1968 verabschiedet. „Integration“ wird allerdings heute oftmals – in Österreich wie in Großbritannien – fälschlicherweise als die (rassistische) Forderung der Mehrheitsbevölkerung nach Assimilation interpretiert.

Assimilation meint die geforderte oder erzwungene Anpassung von Minderheiten an die Dominanzkultur der Mehrheitsgesellschaft, bei der die ethnisch, religiös, kulturell oder sprachlich differente Gruppe ihre natio-ethno-kulturelle Identität aufgibt und jene der Mehrheitsgesellschaft annimmt. Wenn Integration mit Anpassung oder Assimilation verwechselt wird, ist es nicht verwunderlich, wenn diese Integration von vielen MigrantInnen „verweigert“ wird.

„For them (britische MigrantInnen, Anm.), ‚integration‘ is synonymous with racism in the context of racist immigration controls and other practices of the state, and consequently they have concluded that integration into a society where racism is embodied in practices of the state is impossible and unacceptable.” (Cashmore 1984, 148)

Integration wird in dieser Arbeit als ein Zustand definiert, in dem alle gesellschaftlichen Gruppen – Zugewanderte, Einheimische, Einsprachige und Mehrsprachige, Alte, Junge, Hetero- und Homosexuelle, ethnische „Weiße“ und ethnisch „Andere“ – gleiche Chancen auf Bildung, Arbeit und Teilhabe vorfinden. Integration bedeutet also Chancengleichheit für alle Menschen in einer Gesellschaft. Impliziert in dem Begriff „Integration“ ist auch gegenseitige Akzeptanz und Toleranz, die eine gleichberechtigte Koexistenz in der pluralistischen, multikulturellen Gesellschaft ermöglichen, in der wir de facto leben (vgl. Fronek 2010/ Cashmore 1984/ Mecheril 2010).

4.4 Migrationspädagogische Ansätze

Auch für die Pädagogik ist Migration eine Herausforderung. Migrationspädagogik beschäftigt sich mit Zugehörigkeit – einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit im konkreten Fall. Mecheril u.a. (2010) sprechen hierbei von der Vorstellung eines „Wir“, das auf Nation, Kultur und Ethnizität basiert und sich auch dadurch definieren lässt, dass „Andersartigkeit“ identifiziert und ausgegrenzt wird. Auch weitere Zugehörigkeitsebenen, wie Gender, Religion, sexuelle Orientierung, sozioökonomische Bedingungen etc., spielen eine Rolle in der Beschreibung der Situation einer sozialen Gruppe wie der MigrantInnen.

Migrationspädagogik thematisiert Fragen und Aspekte von Bildung in der Migrationsgesellschaft, die sich mit der Konstruktion des „Fremden“, der Vielfalt und Macht der Sprachen, der Repräsentation von MigrantInnen im öffentlichen Raum und nicht zuletzt mit Rassismus und Antirassismuserbeit beschäftigen.

5 Schule in der Migrationsgesellschaft

Das österreichische Bildungswesen ist in Aufbau und Struktur ähnlich organisiert wie in Deutschland und der Schweiz. Besonderes Kennzeichen ist die vier Jahre dauernde Primarausbildung (Volksschule), nach welcher selektiert und in zwei weiterführende Schulformen aufgeteilt wird, Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule (AHS) oder berufsbildende höhere Schule (BHS), welche mit der Reifeprüfung enden (Matura). Das Schulwahlverhalten, welches die weiterführende Ausbildung nach der gemeinsamen Volksschule entscheidet, ist von mehreren Faktoren abhängig. Neben dem regionalen Bildungsangebot bzw. der Pendeldistanz zum bevorzugten Schultyp spielt in Österreich vor allem das soziale Umfeld und die Migrationsgeschichte der SchülerInnen eine ausschlaggebende Rolle. Kinder mit deutscher Umgangssprache wechseln nach der Volksschule häufiger an eine AHS als jene mit nicht-deutscher Umgangssprache. Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache wechseln dagegen häufiger an Hauptschulen und BMS (berufsbildende mittlere Schule) als in maturaführende Schulen, und beenden ihre schulische Ausbildung meist nach der Hauptschule. Studierende hingegen kommen im Vergleich zur Gesamtheit der österreichischen Bevölkerung überproportional häufig aus Akademikerfamilien.

2009/10 sprechen 55,3 Prozent aller SchülerInnen der allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien eine andere Erstsprache als Deutsch, in ganz Österreich sind es immerhin noch 22,4 Prozent, Tendenz steigend. Der Anteil der SchülerInnen an allen Schulen in Österreich mit nicht-deutscher Erstgangssprache betrug im Schuljahr 2009/10 17,7 Prozent. In manchen Wiener Bezirken spricht eine deutliche Mehrheit der VolksschülerInnen überwiegend eine andere Sprache als Deutsch, im 5. Gemeindebezirk sind es 2008/09 etwa 84,2 Prozent, im 15. Bezirk 78,7 Prozent und im 16. Bezirk 78,3 Prozent.

Im Jahr 2009/10 hatten in Wien 51,8 Prozent der SchülerInnen an Sonderschulen und 62,8 Prozent der HauptschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, in den Vorschulen waren es sogar 73,0 Prozent. Im Vergleich dazu machten Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch nur 29,3 Prozent der SchülerInnen an allgemein bildenden höheren Schulen aus. sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Statistik Austria).

5.1 Die Schlechterstellung von natio-ethno-kulturell migrationsanderen SchülerInnen in Österreich

SchülerInnen, die als natio-ethno-kulturell Migrationsandere gelten, sind im österreichischen Schulsystem schlechtergestellt. Im Durchschnitt wiederholen Migrationsandere überproportional oft eine Klasse, werden vermehrt auf Haupt- und Sonderschulen geschickt, deren Abschlüsse sie von einem weiterführenden Bildungsweg praktisch ausschließen. Überweisungsempfehlungen für eine AHS sind für diese SchülerInnen seltener (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010; Khan-Svik 2008; Bundesministerium für Inneres 2009; Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009; OECD 2009).

Die Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. Specht 2009, OECD 2009, Schwantner/Schreiner 2010) und zahlreiche andere Studien (Mecheril u.a. 2010; Gomolla/Radtke 2002; u.a.) weisen auf ein immer größer werdendes Legitimationsproblem der Schule hin. Wenn eine große Gruppe von SchülerInnen nicht die gewünschten Erfolge erzielt, „nicht mitkommt“ also, ist das nicht mehr das Problem der SchülerIn, sondern langfristig das Problem des Staates und der Gesellschaft. Die Schule gerät unter Druck und muss sich für Ungerechtigkeit, Diskriminierung und Inkompetenz der LehrerInnen im Umgang mit der heterogenen SchülerInnenschaft rechtfertigen. Die Schule sucht das Problem jedoch bisher nicht bei sich selbst, sondern macht soziokulturelle Bedingungen der SchülerInnen für deren schlechteres Abschneiden verantwortlich. Das Problem wird also kulturalisiert, indem die Herkunft der Kinder zum Hauptfaktor ihres schulischen Versagens gemacht wird. Diese Haltung wird von der Gesellschaft (noch) toleriert, obwohl das offizielle, europaweite politische Bekenntnis ein anderes ist: „Ein wichtiges Ziel von Bildungssystemen besteht darin, Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft möglichst gute Chancen auf den Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen zu bieten“ (PISA/OECD 2009). Die Betonung liegt hier allerdings auf „sozialer“ im Sinne von sozioökonomischer Herkunft – institutioneller *Rassismus* wird als Achse der Diskriminierung nach wie vor vernachlässigt und/oder geleugnet.

„In Österreich ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen und beträgt bei PISA 2009 rund 15 Prozent. Diese Schüler/innen erreichen deutlich niedrigere Kompetenzen als ihre einheimischen Alterskolleginnen und –

kollegen. Zum Teil sind diese Unterschiede auf den im Schnitt niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen.“ (PISA 2009, 42)

Melter (vgl. T1) schlägt vor, im österreichischen Kontext von natio-ethno-kultureller und rassialisierender und zum Teil religiöser Diskriminierung zu sprechen, die in einem „oft nicht klar zu entscheidenden Konglomerat angewandt wird.“ Selten wird an der Schule „formell“, also nach den Kriterien Staatsbürgerschaft und Nationalität diskriminiert. Eher wird indirekt aufgrund von sozioökonomischem Status und der Sprachfähigkeiten diskriminiert, die wiederum als Teil des natio-ethno-kulturellen Konstruktes betrachtet werden können. In einer zugleich fördern wollenden und ausgrenzenden Form werden Unterscheidungen und Entscheidungen getroffen, die zu einer institutionellen Diskriminierung natio-ethno-kulturell anderer SchülerInnen in Österreich führen. „Von daher kann man einwandfrei sagen, dass es natio-ethno-kulturell religiös rassistische Diskriminierungspraktiken in Österreich gibt, die verwoben sind mit einkommensbezogenen Diskriminierungspraxen“ (vgl. Melter T1).

Das österreichische Schulsystem ist auf eine einsprachig deutsche, kulturell homogene und der Mittelschicht angehörende SchülerInnschaft zugeschnitten. Kinder, die der Normerwartung dieser Schule nicht entsprechen, schneiden schlechter ab und weisen nicht die gleichen Bildungschancen auf wie einsprachig deutsche Kinder der Mittelschicht ohne Migrationshintergrund.

Die Gründe, Erklärungen und Ursachen dafür, dass Migrationsandere im österreichischen Schulsystem benachteiligt sind, ist die Wirkung unterschiedlicher Aspekte. Es handelt sich um eine komplexe Kette von Ereignissen und Interpretationen, welche die Problemlösung verkomplizieren und Verantwortungszuweisungen problematisch machen.

Mecheril, Melter und Dirim (2010) zeigen verschiedene Dimensionen auf, die Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach den Gründen für die unterschiedlichen Bildungsverläufe zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen geben. Es wird analytisch zwischen Aspekten unterschieden, die das Schulsystem (Organisation, Lehrkörper, Didaktik, Methodik) betreffen, und zwischen Aspekten der SchülerInnen selbst (Unterstützung durch Eltern, Rolle der Familie). Weiters wird zwischen „spezifischer“ Benachteiligung (Kultur, Sprache, Zuschreibungen) und unspezifischer Benachteiligung (Migrationsstatus, sozioökonomischer Status) unterschieden. Drittens wird zwischen außerschulischen und innerschulischen Aspekten unterschieden. Außerschulische Aspekte sind zum Beispiel familiäre, kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Realitäten, die jedoch nicht

notwendigerweise als „Ressourcenmangel“ gedeutet werden müssen: es handelt sich hier um Voraussetzungen, die nicht der Normalitätserwartung der Schule entsprechen, und daher zu Schlechterstellung führen. Als Beispiel kann hier etwa die mittelschichtorientierte schulische Normalitätserwartung genannt werden, nach der Eltern zeitlich, finanziell und intellektuell in der Lage sein müssen, die Hausaufgaben ihrer Kinder zu überwachen. Die innerschulischen Aspekte der Schlechterstellung Migrationsanderer beinhalten eine kulturell und lingual einseitige Praxis, die der Pluralität der SchülerInnenschaft Österreichs und Deutschlands kaum gerecht wird.

Die Diskriminierung hört nach der Schulzeit auch nicht auf – Migrationsandere, auch mit einem guten Schulabschluss einer AHS, haben größere Probleme einen Job zu finden als mehrheitsangehörige Jugendliche (Biffl 2007).

„Selbst wenn es Unterschiede in den Bildungshintergründen gibt, muss es Aufgabe der Schule sein, nicht ein normalisierendes Konzept von bestimmten Fähigkeitsspektren zu bedienen, sondern Schule muss verantwortlich sein für alle, und in einer Form heterogenen Unterricht so gestalten, dass alle SchülerInnen gefördert werden, mit dem Ziel dass nachher Einkommensverhältnisse, und anfängliche Sprachdefizite durch verschiedene fördernde Unterrichtskonzepte egalisiert werden, was ja in einigen anderen Ländern möglich ist, es ist ja nicht so dass das eine utopische Forderung ist.“ (Melter T1, S.2)

Die Pflichtschule – insbesondere die Volksschule – hat nicht die Erwartung an sich selbst, aus Kindern SchülerInnen zu machen. Die Schule erwartet bereits beim Schuleintritt bereits sozialisierte SchülerInnen, die „schulreif“ sind – die also aus Elternhäusern stammen, wo sie gefördert und vorbereitet wurden, etwa ihren Namen schreiben und Deutsch sprechen können. Für Kinder, die das nicht können, sieht sich die Regelschule nicht zuständig – nicht aus ideologischen, sondern aus pragmatischen, problemreduzierenden Gründen werden diese Kinder aussortiert und in Vor- und Sonderschulen separat unterrichtet. Diskriminierung im Schulsystem ist also in erster Linie praktisch motiviert, und nicht rassistisch. Migrantenkinder werden an den Separationsstellen der Schule – Einschulung, weiterführende Schule nach der Volksschule, Sonderschule – benachteiligt, weil sie die Voraussetzungen der Mitgliedschaftsbedingungen der Regelschulen (ausreichende Beherrschung der Unterrichtssprache, Eltern, die Zeit und Geld für Hausaufgaben, Nachhilfe, Schulausflüge etc. bereitstellen) nicht erfüllen (können).

„Das österreichische Schulsystem kann somit auch als wichtiger Beitrag in der „Erzeugung der Migrationsanderen“ verstanden werden, als Beitrag zu einer gesamtgesellschaftlichen Unterscheidungspraxis anhand ethnischer Trennlinien. Zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen wird unterschieden, und damit wird eine Gesellschaft gestützt, die Menschen mit Migrationshintergrund deklassiert, deplaziert und *schlechterstellt*.“ (Mecheril/Dirim, in: Mecheril 2010, 123)

Für die funktionierende Schule, so wie sie heute besteht, sind Abweichungen von dieser Normerwartung störend. Neben guten Leistungen erwartet die Schule also auch soziale Integration, Mitarbeit der Eltern, und vor allem keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse, wie sie durch andere Sprachen, Religionen etc. entstehen (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

Diskriminierung von migrationsanderen Kindern besteht also zusammengefasst darin, dass diese Kinder die Mitgliedschaftsvoraussetzungen der Schule weniger wahrscheinlich erfüllen können, und dass weiters ihre Sonderbehandlung für plausibel und gesellschaftsfähig gehalten wird.

„Diskriminierung resultiert als Effekt also sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlung, jeweils im Vergleich mit den Mitschülern.“ (Gomolla/Radtke 2002, 264)

Gleichbehandlung schreibt bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen Benachteiligung fort. „Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ (Mecheril/Dirim/Melter 2010, 128). Diese „Macht der Verhältnisse“ führt den Anspruch von scheinbar freier und gleicher Bildung für alle ad absurdum. Schule, so wie sie derzeit agiert und funktioniert, führt zur Reproduktion bestehender Ungleichheiten und fungiert so als soziale „Platzanweiserin“ der Gesellschaft (vgl. Diehm/Radtke 1999 und Mecheril 2010).

Die Unterschiede in den Schulleistungen sind auch stark geprägt durch den sozioökonomischen Hintergrund der Familien. Schülerinnen und Schüler mit

Migrationshintergrund, also solche, bei denen beide Eltern nicht in Österreich geboren wurden, schneiden schlechter ab als gleichaltrige „Einheimische“ (OECD 2009).

Der Prozentsatz natio-ethno-kulturell anderer SchülerInnen wird zwar in dieser Statistik wieder stark verzerrt (nur SchülerInnen, deren Eltern BEIDE nicht in Österreich geboren wurden, werden statistisch erfasst), mangels anderer Daten zur ethnischen Zugehörigkeit muss aber weiterhin mit dieser Kategorie sowie jener der Erstsprache gearbeitet werden.

5.2 Institutionelle Diskriminierung an Österreichs Schule

Die PISA Ergebnisse für Deutschland und vor allem für das noch schlechter abscheidende Österreich sind mit den von Gomolla (2002) belegten Mechanismen institutioneller, schulpolitisch bedingter Diskriminierung kompatibel (vgl. Auernheimer 2009).

Der eigentliche Skandal der PISA Ergebnisse besteht allerdings nicht ausschließlich in den vermeintlich „schlechten“ Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten der österreichischen SchülerInnen, sondern in der erheblichen ethnischen sowie sozioökonomischen Streuung der Leistungen, mit anderen Worten: dem Mangel an Chancengleichheit. Schulerfolg ist in den deutschsprachigen Ländern in hohem Maße abhängig von sozialer sowie ethnischer Herkunft (Auernheimer 2009, 23).

Die strukturelle Benachteiligung von Kindern, die der Normerwartung der österreichischen Schule nicht entsprechen, beginnt schon bei der Einschulung. Auf letztendlich subjektiver Basis wird entschieden, ob ein Kind „schulreif“ ist. Sprachliche Faktoren spielen bei dieser Entscheidung eine maßgebliche Rolle – obwohl offiziell gesetzeswidrig, werden häufig Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen an die Vorschulen verwiesen, da konkrete und verpflichtende Handlungsanweisungen, aber auch entsprechende Ressourcen zur pädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern an den Volksschulen fehlen (vgl. Müller P1, Statistik Austria 2011).

Nicht nur an Vor-, auch an Sonderschulen sind migrationsandere Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stark überrepräsentiert, obwohl auch hier das Schulgesetz eindeutig ist: offiziell dürfen nur Kinder mit physischer oder/und psychischer Behinderung an Sonderschulen verwiesen werden. Mangelnde Deutschkenntnisse oder schlechte Schulleistungen fallen nicht unter die Rubrik „Behinderung“.

Im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt lässt sich feststellen, dass in Österreich auf die sprachlichen Voraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund generell wenig Bezug genommen wird. Nur autochthone Minderheiten und Gehörlose besitzen in der Verfassung verankerte Sprachenrechte, die sich auf das Recht muttersprachlicher Bildung erstrecken. SchülerInnen mit Migrationsgeschichte befinden sich oft sprachlich in ähnlichen Situationen wie autochthone Minderheiten, haben jedoch nicht die gleichen Rechte. (ÖSZ, BMUKK und BMWF 2009).

5.2.1 Begründungen für Selektion und Separation im österreichischen Schulsystem

Die Schule als Institution hat die Aufgabe, zu selektieren und zuzuweisen. Den zukünftigen Erwachsenen soll schließlich ihre soziale und gesellschaftliche Position zugewiesen werden, damit die aktuell bestehende soziale Ordnung und Machtverteilung beibehalten werden kann. Die Rolle der Geschlechter, die Rolle ethnischer Minderheiten, sowie bestehende sozioökonomische Schichten müssen – um die bestehenden Machtverhältnisse beizubehalten – reproduziert werden. Die Schule wirkt also strukturierend und normierend, kann als „moralische Instanz“ und als allgemein akzeptierte und respektierte Autorität gedacht werden, die nicht in Frage gestellt wird. So wirkt die Schule in hohem Maße an der Konstruktion – und Reproduktion – gesellschaftlicher Realität mit, deren Selektions- und Zuweisungsmaßnahmen nicht hinterfragt werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 65ff.).

Im österreichischen Schulsystem liegt die zentrale Separationsschwelle in der Primarstufe, der Volksschule. Zehnjährige VolksschülerInnen werden unterteilt in jene, die die Hauptschule besuchen und im Alter von 15 Jahren in die Arbeitswelt eingegliedert werden sollen, und jene die die AHS besuchen und danach eine weitere höhere Bildung anstreben sollen. Diese Selektionsschwelle hat weitgehend irreversiblen Charakter, Kinder wechseln die für sie entschiedene Schulform nur in den seltensten Fällen.²¹

Die Schule bevorzugt sprachlich, kulturell, religiös und sozioökonomisch homogene Klassen (siehe Kapitel 5.1.). Da jedoch für *alle* Kinder Schulpflicht besteht, ist die Organisation Schule gezwungen, Lösungen zu finden. Diese Lösungen bestehen derzeit vor allem in Förderklassen und eigenen Schulformen (Vorschule, Sonderschule, Hauptschule), die zu einem Sammelbecken für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien werden. Um diese Lösungen zu begründen, werden unterschiedliche Argumente angeführt – etwa mangelnde Deutschkenntnisse, kulturelle Konflikte, fehlende soziale Integration, fehlende Kooperation der Eltern, etc. Die Schulen ziehen jeweils Argumente zur Begründung ihrer Entscheidungen heran, die ihnen nützen – so kann etwa die Annahme von Kindern mit Migrationshintergrund an Gymnasien erfolgen, wenn diese aufgrund mangelnder SchülerInnenzahl von Schließung bedroht sind, oder Kinder mit guten Noten werden auf eine Hauptschule verwiesen, weil diese nicht genügend SchülerInnen hat. Für Deutschdefizite sieht sich die Schule praktisch nicht zuständig – Kinder, die einen

²¹ Dies gilt zumindest für den städtischen Raum - die Hauptschule im ländlichen Raum hat oft Gesamtschulcharakter, da keine differenzierte Wahlmöglichkeit zwischen den nahe gelegenen Schulen besteht.

höheren Bildungsweg einschlagen wollen, müssen die erforderlichen Deutschkenntnisse schon selbst mitbringen (vgl. Gomolla/Radtke 2002, 260f.).

5.2.2 „Ausländerklassen“

Die Informationen über die so genannten „Ausländerklassen“ stammen aus dem Gespräch mit Sabine Müller vom BMUKK und aus privaten Gesprächen mit mir bekannten PflichtschullehrerInnen in Österreich, die diese Informationen bestätigen konnten. Sabine Müller überließ mir des Weiteren interne Informationen wie Mails und Ausschreiben, die auf die Entstehung und den Umgang mit „Ausländerklassen“ Bezug nehmen.

Es geht bei den „Ausländerklassen“ um Klassen, die von einer überproportional hohen Anzahl natio-ethno-kulturell anderen Kindern besucht werden und mittlerweile an vielen Schulen vor allem im städtischen Raum (Wien) etabliert sind. Kinder werden - inoffiziell und entgegen gesetzlicher Richtlinien - aufgrund ihres Aussehens, Namens, Erstsprache und/oder Religionsbekenntnis in andere Klassen eingeteilt als Kinder der Mehrheitsgesellschaft. Legitimiert wird das etwa mit dem Argument, den Religionsunterricht so besser organisieren zu können, oder auch durch ein „Zusatzangebot“ in bestimmten Klassen, das gezielt Eltern der Mehrheitsgesellschaft/Mittelschicht ansprechen soll. In Klassen ohne „Zusatzangebot“ finden sich dann, bedingt durch einen gewissen Nachteil der Eltern mit Migrationshintergrund, die nicht der soziokulturellen Normerwartung der österreichischen Schule entsprechen, vermehrt Kinder mit Migrationshintergrund.

De facto steckt jedoch kein durchdachter Förderplan, kein Unterrichtskonzept oder dergleichen hinter der natio-ethno-kulturellen Segregationspraxis innerhalb einer Schule. Die Ausländerklassen kommen lediglich durch den Druck der Eltern „österreichischer“ Kinder zustande, die ihre Kinder mit möglichst wenigen „Ausländern“ unterrichtet wissen möchten. Außerdem kann man diese Segregation als einen Versuch der Schule interpretieren, homogene und einsprachige Klassen entsprechend ihrer Normerwartung herzustellen, die dann auch mit der herkömmlichen Methodik dementsprechend leichter zu unterrichten sind.

Diese ethnische Segregation innerhalb einer Schule ist dem Bildungsministerium intern bekannt, ist jedoch nicht kompatibel mit den offiziellen „Werten“ der Bildungspolitik und wird daher formell nicht anerkannt. Es gab Anregungen des BMUKK an Schulleiter, die Klassen verhältnismäßig und ethno-natio-kulturell heterogen aufzuteilen, das wird jedoch von

den wenigsten Schulen eingehalten und hatte zumindest bisher auch keinerlei Konsequenzen für die betroffenen Schulen (vgl. Müller P1). Sanktionen oder Fördergelder bei Einhaltung dieser Vorgabe gab es keine. Der Druck von „österreichischen“ Eltern kann nicht nur als Grund für die Existenz von Ausländerklassen genannt werden, auch ganze „Minderheitenschulen“ in bestimmten Bezirken Wien kommen so zustande. Die Position der Eltern lässt hier an jene von Klienten oder Kunden denken, die zufrieden gestellt werden wollen. Diese Autonomie der Schule, sich nicht an interne Vorgaben halten zu müssen und SchülerInnen nach eigenem Ermessen in bestimmte Klassen und Schulen aufteilen zu können, wirkt sich also negativ auf die Chancengleichheit aus.

Trotz offiziellem Bekenntnis und entsprechenden gesetzlichen Verankerungen²² kann man in Österreich also keinesfalls von Chancengleichheit sprechen.

5.2.3 Schulautonomie für mehr Gerechtigkeit?

Die Tatsache, dass nach der Primarstufe in Österreich die weiterführende Schule „frei“ gewählt werden kann, impliziert eine gewisse Schulautonomie. Die AHSen in Wien können sich ihre SchülerInnen aussuchen, ohne für diese Wahl Rechenschaft ablegen zu müssen. Auswahlkriterien sind gute Noten, Geschwister an der Schule und das Einzugsgebiet. Bei schlechteren Noten – insbesondere im Fach Deutsch – verlangt die AHS eine Aufnahmeprüfung, die wiederum auf sprachlicher Ebene diskriminiert. SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind in diesem Prüfungsverfahren benachteiligt, die unterschiedlichen Startbedingungen der SchülerInnen werden hier wieder wichtig. Schulen, die sich ihre SchülerInnenschaft aussuchen können und dürfen, wählen naturgemäß eine SchülerInnenschaft, die möglichst wenig Kosten und Aufwand bedeutet und möglichst gute Leistungen erzielt. Das bedeutet für den österreichischen Kontext – Curriculum, Lehrerkompetenzen und schulische Ressourcen mitgerechnet – eine monolingual deutsche SchülerInnenschaft der Mittelschicht. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Kinder aus sozial schwächeren Familien und Kinder mit Lernschwächen bedeuten einen Mehraufwand für die Schule, der ihre Effizienz mindert (vgl. Gomolla 2005, 21f.).

Gomolla (2002, 2005) und Radtke/Weiß (2000) bezeichnen Bildungserfolg als begehrtes Gut, dessen Produktion teuer ist, und dessen Vergabe nach kapitalistischen Prinzipien erfolgt. Das

²² „Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich“. (§4 Abs. 1 SchOG)

bedeutet: je größer das sozio-kulturell-sprachliche Kapital eines Kindes ist, desto eher gelangt das Kind zu dem Gut „Bildungserfolg“. Soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit können mit dem Steuerungsmittel des „freien Marktes“ also nicht gewährleistet werden, was bedeutet: je mehr Autonomie eine Schule hat, desto gefährdeter ist die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem (vgl. Radtke/Weiß 2000, 28f.).

Radtke/Weiß (2000) belegen, dass der „freie Markt“ ethnische Segregation begünstigt. Eltern der Mehrheitsgesellschaft entscheiden sich bei freier Wahlmöglichkeit eher für eine Schule mit geringem Anteil an Schülern ethnischer Minderheiten.

5.2.4 *Model minorities*

Die Gruppe der „MigrantInnen“ wird als homogene Gruppe wahrgenommen, und in Medien und Politik oft so dargestellt. De facto handelt es sich um eine äußerst heterogene Gruppe von Menschen, die logischerweise auch nicht alle den gleichen Formen von Diskriminierung ausgesetzt sind. Aussagen über „die MigrantInnen“ machen daher wenig Sinn. Schüler/innen mit ostasiatischem Hintergrund etwa haben eine bessere schulische Performanz als der Durchschnitt der österreichischen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, während Schüler/innen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund eine geringere durchschnittliche Leistung erbringen (Unterwurzacher 2007/ Gächter 2008 in: Dirim/Mecheril/Melter 2010).

Die Konstruktion von *model minorities* – also die Unterscheidung in „gute“ und „schlechte“ MigrantInnen – widerlegt rassistische Diskriminierung nicht, sondern bestätigt sie. Rassismus trifft nie alle gleich, nie werden und wurden alle Minderheiten in einer Gesellschaft gleich diskriminiert. Eine Erklärung dafür sind die vorhandenen Stereotype, die zu verschiedenen Gruppen von MigrantInnen bestehen – dem Konzept der Unterscheidung Xenophobie-Exotismus. Während in der xenophoben Variante der Andere mangelzentriert konstruiert wird (unterlegen/unmodern/rückschrittlich, mangelnde Integration, mangelhaftes Deutsch, bildungsfern), wird in der exotistischen Variante der Andere auf sein „faszinierendes und interessantes Anderssein“ festgeschrieben. Unterschiedliche Gruppe von MigrantInnen werden unterschiedlich konstruiert und stereotypisiert, was indirekt auch die Erwartungshaltung (der LehrerInnen) beeinflusst. Auch familiäre oder „kulturelle“ Einstellungen zu Bildung sind kein Grund für das statistisch bessere Abschneiden von (ostasiatischen) Kindern. Familien schwarzer Kinder haben, wie Gillborn (2008) und Mason

(2003) für den englischen Kontext festhalten, eine ebenso hohe Wertschätzung von Bildung. Positive Einstellungen zu Schule und Bildung sind auch bei der Gruppe der „Bildungsverlierer“ anzutreffen. Model minorities werden so konstruiert, wie die Interessen der Mehrheitsgesellschaft am besten bedient werden (Gillborn 2008, 146ff.). Denn wer ist schon gerne und freiwillig „Bildungsverlierer“?

Die Konstruktion von „model minorities“ in der Schule ist ein Beleg die Wichtigkeit der Haltung von LehrerInnen als ein Aspekt institutioneller Diskriminierung. Die Erwartungshaltung von LehrerInnen an bestimmte SchülerInnengruppen, seien sie positiv oder negativ, beeinflussen nachweislich das Abschneiden dieser SchülerInnen und sind beeinflusst von den Stereotypen, die über diese Gruppen in der Gesellschaft – vermittelt durch Medien, Politik etc. – bestehen (vgl. Gillborn 2008; Müller P1).

Natürlich macht es einen Unterschied, ob ein Kind mit türkischem Migrationshintergrund von einer/m DeutschlehrerIn unterrichtet wird, die denkt: „Dieses Kind wird höchstwahrscheinlich in Deutsch nicht gut abschneiden“, oder ob ein Kind mit chinesischem Migrationshintergrund von einer MathematiklehrerIn unterrichtet wird, die denkt: „Dieses Kind wird wahrscheinlich gute Erfolge erzielen und brav lernen“.

5.2.5 Achsen der Ungleichheit - Rasse vs. Klasse

Im öffentlichen Diskurs um Bildungsungleichheiten in England wird immer wieder betont, dass „white working class boys“ die am stärksten benachteiligte Gruppe darstellen und daher am dringendsten gefördert werden müssen. Gillborn (T2) postuliert jedoch, dass die Statistiken zu Bildungsungleichheiten in Großbritannien ungenau und irreführend interpretiert wurden, um die Aufmerksamkeit auf „white working class boys“ und weg von ethnischen Minderheiten zu lenken.²³ Der Fokus auf sozioökonomische Benachteiligung lenkt den Blick weg von Rassismus auf soziale Faktoren, und das nützt ultimativ der Mehrheitsbevölkerung, den „White power holders“, wie Gillborn es ausdrückt. „White people rather talk about class, because they feel uncomfortable with the idea of being the ‘power holders’ as Whites in a racist school system” (Gillborn T2).

²³ „There has been an attempt to argue that poor white pupils are the main underachieving group, and that has been used to silence any argument around race. The proportion of “poor white pupils” is a very small percentage of the actual “white pupils” group, and they compare this small group with the entire group of black students.” (Gillborn T2). „White working class” bezeichnet jene Gruppe von SchülerInnen, die für das Free School Meal qualifiziert sind, und diese Gruppe macht 13 Prozent der gesamten Gruppe der „White pupils“ aus.

Kurz – SchülerInnen ethnischer Minderheiten sind auch dann noch mit Rassismus konfrontiert, wenn sie sozioökonomisch nicht benachteiligt sind.

„Dass Migrationsandere in unserem Schulsystem schlechter abschneiden zeigt deutlich, dass die österreichische Schulpolitik es nicht geschafft hat, auf die Migrationstatsache in einer Weise zu reagieren, und Kindern mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen und – beteiligung zu ermöglichen. De facto schneiden SchülerInnen mit Migrationshintergrund in unserem Schulsystem schlechter ab als jene, als „deutsch“ (österreichisch) bezeichnet werden. SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind an Haupt- und Sonderschulen über, an höheren Schulen unterrepräsentiert – auch bei vergleichbarem sozialen Status.“ (Mecheril/Dirim in: Mecheril 2010, 122)

Es geht also beim Thema der institutionellen Diskriminierung auch, aber nicht ausschließlich um sozioökonomischen Status. Rassistische Diskriminierung ist ein zusätzlicher, nicht unabhängiger, doch eigenständiger Faktor in der Systematik der Diskriminierung im Schulsystem. Die Achsen sozialer Ungleichheit – ethnische, sozioökonomische oder auch genderspezifische Achsen – hängen zusammenhängen und wirken aufeinander ein. Rassismus ist im Kapitalismus inhärent, beide Begriffe bezeichnen Systeme von Machtverhältnissen, die auf einer hierarchischen Struktur basieren. Jeder Mensch ist *classed, raced and gendered* – es macht keinen Sinn, jede dieser Kategorien getrennt zu betrachten und ihre Wichtigkeit gegeneinander aufzuspielen. Sozioökonomische Unterschiede sind durchaus ausschlaggebend für den Schulerfolg, das heißt aber nicht, dass nicht auch ethnische – rassistische – Diskriminierung besteht und konkret bekämpft werden muss, um ein gerechteres Bildungssystem zu schaffen. Die Schule orientiert sich klar an der Mittelschicht – dementsprechend schneiden Kinder besser ab, deren Eltern zeitlich, finanziell, intellektuell aber auch sprachlich/kulturell *in der Lage* sind, ihre Kinder – durch Hilfe bei Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung, Nachhilfe etc. - zu unterstützen.

In Deutschland haben Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt einen geringeren sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Status als Familien ohne Migrationshintergrund. Kinder mit höheren sozioökonomischen Status haben eine deutlich höhere Chance, eine höhere Schule zu besuchen (vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose/Löser/Sievers 2008; Specht 2009; Auernheimer 2009 u.a.).

Auch für Österreich attestiert Specht (2009) die Vergabe von Bildungsabschlüssen entlang sozioökonomischer Faktoren. „Generell, und speziell in Österreich, besteht ein starker Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft und der Bildungsbeteiligung bzw. dem Bildungserfolg“ (Specht 2009).

Das Argument, sozioökonomische Faktoren seien wichtiger als rassistisch motivierte, dient den Interessen der Mehrheitsgesellschaft, die lieber über Klassenunterschiede als über Rassenunterschiede spricht. Das klingt vor allem für Österreich plausibel, da der Diskurs um institutionellen Rassismus, und rassistische Strukturen im Allgemeinen hier noch weniger geführt wird als im englischsprachigen Kontext.

„It’s not true that class is more important, but it’s a category that serves the interests of white people better. Academics, teachers, white people don’t like talking about race, we don’t like the idea of being racists, we don’t like to be confronted with being racist systematically. White people rather talk about class, because they feel uncomfortable with the idea of being the “power holders”, as Whites, in a racist (school) system.” (Gillborn T2)

Sozioökonomische Faktoren und eine natio-ethno-kulturell heterogene Gesellschaft müssen nicht zwangsläufig zu einer derart ungleichen Vergabe von Bildungsabschlüssen und Bildungserfolg führen, wie internationale Studien zeigen. Skandinavische Länder oder Kanada, deren Schulsysteme eine ebenso heterogene SchülerInnenschaft wie die österreichische auszubilden haben, schaffen es offenbar weit besser als Österreich, soziale, sprachliche und ethnische Diskriminierung auszugleichen (vgl. Specht 2009, PISA 2009).

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass Ungleichheiten im Schulsystem – vor allem in der Form, in der sie im derzeitigen österreichischen Schulsystem bestehen – langfristig weder wirtschaftlich noch sozialgesellschaftlich von Vorteil sind. Weder für die Leistungsfähigkeit der freien Marktwirtschaft noch für das harmonische oder zumindest friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft ist es von Vorteil, wenn Gruppen aufgrund ihrer natio-ethno-kulturell-religiösen Zugehörigkeit, aufgrund ihres Geschlechts oder ihres sozioökonomischen Status benachteiligt werden. Die Gesellschaft selbst büßt wirtschaftlichen und sozialen Gewinn und Leistungsfähigkeit ein, wenn Individuen aufgrund nicht selbst verschuldeter Faktoren daran gehindert werden, ihr volles Potential zu erfüllen (vgl. Melter T1, Gillborn/Mirza 2000; Gomolla/Radtke 2002).

5.2.5.1 race and class – Beispiel St. Michaels State Church Primary School

„Achievement in school is a class issue, it just happens that underclasses or lower classes in Europe are ethnic minorities and therefore perform worse.” (Stephen Hickman, P2)

Stephen Hickman unterrichtet an der St. Michaels State Church Primary School in Camden, London. Ethnische Minderheiten sind an der Schule überrepräsentiert, und rund 80 Prozent der SchülerInnen sprechen Englisch als zusätzliche Sprache. Obwohl es sich um eine christliche Schule handelt, haben etwa 60 Prozent der SchülerInnen ein muslimisches Religionsbekenntnis.

Da es sich um eine staatlich finanzierte, öffentliche Schule handelt, müssen Kinder jeder Glaubensrichtung aufgenommen werden. Der christliche Charakter der Schule ist also nur formell von Bedeutung, und hat keine Auswirkungen auf das Curriculum, die Anstellung der Lehrkräfte, oder die SchülerInnen. SchülerInnen, deren Eltern nachweislich und regelmäßig die Kirche, der die Schule angehört, besuchen, werden jedoch eher aufgenommen, außerdem wird jeden Morgen ein christlich geprägtes „worshipping“ in der Schulaula abgehalten.

Dreimal jährlich wird ein assessment, ein standardisierter Test an der Schule durchgeführt, dessen Ergebnisse auch nach ethnischen Kriterien festgehalten werden. Am Ende jedes Terms (Trimester) werden die Ergebnisse mit dem nationalen Durchschnitt verglichen.

Stephen Hickman, wie auch die LEA Camden, sehen „white working class boys“ als jene Gruppe, die am stärksten benachteiligt ist und den größten Förderbedarf hat.

„In my opinion, class and cultural attitude towards education – families who support the children – are more important than ethnicity. White working class children often do worse than ethnic minority children, home is the most important factor. Schools can do little to compensate that. White working class children are most in need, they perform worst.” (Hickman P2)

Dieses Beispiel zeigt, wie Rassismus als Faktor für soziale Ungleichheit vernachlässigt wird, und stattdessen sozioökonomische und kulturelle Faktoren als Hauptursache für ungleichen Schulerfolg angesehen werden.

6 Schule in England²⁴

Die Pflichtschulzeit in England dauert elf Jahre (5. bis 16. Lebensjahr) und umfasst eine sechsjährige Primarstufe (5 bis 11 Jahre) und eine fünfjährige Sekundarstufe (11 bis 16 Jahre). 90 Prozent aller Kinder besuchen vor dem Eintritt in die Primarstufe eine der kostenlosen vorschulischen Einrichtungen. Fast alle Schule und Vorschulen sind Ganztageseinrichtungen, in denen von 9 bis 15:30 unterrichtet und zusammen zu Mittag gegessen wird. Die Comprehensive School (Gesamtschule) wird von 90 Prozent der SchülerInnenpopulation besucht, der Rest besucht Grammar Schools (vergleichbar mit dem Gymnasium), Secondary Modern Schools (Haupt- bzw. Realschule) Sonderschulen oder Privatschulen. Das Department for Education and Skills legt die Leitlinien der Schulpolitik fest und gibt programmatische Schriften heraus. Die Local Education Authorities (LEAs) sind lokale Schulbehörden, die für ein angemessenes Schulplatzangebot, Anstellung und Personalentwicklung, Finanzierung, Beschwerden, Transportwesen, Schulmahlzeiten und regelmäßigen Schulbesuch verantwortlich sind (vgl. Gomolla 2005, 201ff.).

6.1 Ethnische Ungleichheiten im englischen Schulsystem – am Beispiel des Schulbezirks Camden, London

Die Leistungsergebnisse von SchülerInnen bestimmter ethnischer Minderheiten liegen unter denen ihrer *white* MitschülerInnen. Ähnlich wie in Deutschland und Österreich sind auch in England SchülerInnen ethnischer Minderheiten an Sonderschulen und in den niedrigen Leistungsgruppen der Gesamtschulen überrepräsentiert.

Der „School Level Census 2010“ bestätigt ethnische Ungleichheiten in Englands Schulen. SchülerInnen der Kategorie „*any white background*“ schneiden durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich ab, SchülerInnen der Kategorie „*any black background*“ schneiden unterdurchschnittlich ab. Überdurchschnittlich gute Bildungserfolge erzielen SchülerInnen der Kategorie „*any asian background*“, insbesondere SchülerInnen mit chinesischem Migrationshintergrund. Mädchen schneiden in allen ethnischen Gruppen besser ab als Buben. (School Level Census 2010).

²⁴ England: ein Landesteil, der ca. 60 Prozent des Vereinigten Königreichs Großbritannien umfasst. 1999 lebten 52.690 Mio. Briten in England – Office for National Statistics

Im Schulbezirk Camden in London schneiden SchülerInnen der Kategorie „*black caribbean*“ am schlechtesten ab, gefolgt von SchülerInnen mit afghanischem und kongolesischem Migrationshintergrund und SchülerInnen der Kategorie „*white FSM*“: FSM steht für Free School Meal und ist eine Kategorie, mit welcher der sozioökonomische Status gemessen werden kann. 13 Prozent der SchülerInnen der Kategorie „*white*“ erhalten diese gratis Schulmahlzeiten, wenn ihre Eltern prekäre ökonomische Verhältnisse nachweisen können. Die besten Ergebnisse erzielen SchülerInnen der Kategorien „*white other – albanian/kosovan*“ und „*white – Non-FSM*“.²⁵

Die Ergebnisse der PISA Studie 2009 stellen für Großbritannien dennoch ein verhältnismäßig chancengerechtes Schulsystem fest. Unter allen OECD Ländern haben nur Australien, Kanada und Neuseeland ein geringeres *performance gap* zwischen Kinder ohne und Kindern mit Migrationshintergrund.²⁶

6.2 Antirassistische Strategien in Englands Schulpolitik

Der *Race Relations Act* von 1976 benennt, definiert und verbietet direkte und indirekte Diskriminierung aufgrund von race, Farbe, Nationalität, Staatsangehörigkeit, ethnischer und nationaler Herkunft. Auch an der Schule wurde das Thema des institutionellen Rassismus erstmals aufgegriffen. Analysiert wurden in diesen Jahren erstmals nicht die kulturellen und sozialen Lebenswelten und Bedingungen der MigrantInnen, sondern die Diskriminierung an der Institution Schule selbst. Rassistische Inhalte im Lehrplan, die Verteilungs- und Zuweisungspraktiken der Schule in Bezug auf „Migrantenkinder“, ethnozentrische Testverfahren, diskriminierende Kontrollmechanismen, die geringe Anzahl von Lehrkräften ethnischer Minderheiten, und die Vernachlässigung muttersprachlicher Bildung, sowie das Fehlen einer umfassenden Aufklärung über Rassismus an der Schule rückten nun in den Mittelpunkt. Die so entstandene antirassistische Pädagogik zielte vor allem auf strukturelle Veränderungen im Bildungssystem ab. Schulen und Behörden sollten jährlich über die

²⁵ Key Stage 2 Achievement by Ethnic Group Trend 2006-2010

²⁶ “With 10.6%, the United Kingdom has the 14th highest share of students with an immigrant background among OECD countries. However, the share of students with an immigrant background explains just 3% of the performance variation between countries. Among OECD countries that have at least 5% of students with an immigrant background, most show a larger performance gap in favour of native students than is the case in the United Kingdom. Only Australia, Canada and New Zealand show a lower performance gap between native and immigrant students than the United Kingdom” (Figure II.4.3 in the PISA 2009 report). Vgl. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/8/46624007.pdf> (30.7.2011).

Umsetzung antirassistischer Programme an ihrer Schule Bericht erstatten. Diese Programme behandelten die Umgestaltung der Lehrpläne inklusive Unterrichtsmaterialien, welche die multikulturelle Realität Großbritanniens widerspiegeln, die Anstellungsbedingungen neuer Lehrkräfte, und die gesamte Schulorganisation. Monitoring- und Evaluationsstrategien sollten zusätzlich überprüfen, ob sich die Schulen verbesserten und die antirassistischen Maßnahmen Wirkung zeigten.

Seit den 1980er Jahren haben sich zahlreiche LEAs und Schulen vor allem in sozialdemokratischen Wahlkreisen um antirassistische und multikulturelle Bildungsprogramme bemüht, die jedoch von der Zentralregierung nicht unterstützt wurden. Die Regierung Thatcher hat in den 1980er Jahren eine umfangreiche Privatisierung des Bildungssektors vorangetrieben und so das englische Bildungssystem den Mechanismen der freien Marktwirtschaft überlassen. Das führte zu einer hohen Leistungsqualität und „Kundenorientierung“, vernachlässigte aber dabei die Faktoren soziale Gerechtigkeit und antirassistische Bildungsarbeit (vgl. Radtke/Weiß 2000, 35). Die Erwartungen und Forderungen früher antirassistischer Erziehung in den 1980er und 1990er Jahren wurden also nur teilweise und unzureichend erfüllt und oft kritisiert.

1999 begann, ausgelöst durch den Macpherson-Bericht über den Mord an Stephen Lawrence, erneut eine intensive öffentliche Debatte über institutionellen Rassismus in Englands öffentlichen Institutionen. Diese Debatte hatte eine Reihe von Innovationen zur Bekämpfung ethnischer Ungleichheiten, Rassismus und Diskriminierung zur Folge – die bedeutendste ist hier der *Race Relations (Amendment) Act* des Jahres 2000²⁷. Aufgrund der scharfen Kritik auch am Bildungssystem wurde ein Handlungsplan zum Abbau ethnischer Ungleichheiten entwickelt, dessen Schlüsselement das ethnische Monitoring darstellt.

6.2.1 Die Anfänge ethnischen Monitorings in England

Ab dem Schuljahr 1999/2000 wurde ethnisches Monitoring an staatlichen englischen Schulen verpflichtend eingeführt. Ethnisches Monitoring meint hier das „statistische Erfassen und kontinuierliche Beobachten von Unterschieden der Resultate in Schule, Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt, differenziert nach den Kriterien ethnischer Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit und Geschlecht“ (Gomolla 2005, 216). Ethnisches Monitoring

²⁷ Race Relations (Amendment) Act: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/contents> (30.5.2011)

ermöglichte so den statistischen Vergleich von Schulen und Schulbezirken nach ethnischen, sozioökonomischen und geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten, um institutionelle Arrangements und Prozesse beobachten und identifizieren zu können, die zu unterschiedlichen Leistungsergebnissen beitragen. Der *Nachweis* ethnischer Diskriminierung an englischen Schulen konnte letztlich nur durch das ethnische Monitoring erbracht werden, was wiederum zu Ausbau und Entwicklung antirassistischer Schulpolitik führen konnte.

Sollten die LEAs – die das ethnische Monitoring anleiten und supervisionieren – dem Gesetz, das zu ethnischem Monitoring verpflichtet, nicht nachkommen, drohen legale Sanktionen. Auch in der LehrerInnenausbildung wird seit nunmehr einem Jahrzehnt ein Schwerpunkt darauf gelegt, ein Verständnis für strukturelle Ungleichheit und der Herstellung institutioneller, kultureller und persönlicher Diskriminierung zu entwickeln (vgl. Gomolla 2005, 217f.).

Codes of Conduct (Verhaltensregeln) sowie eine klare Definition von Rassismus und von Sanktionen bei rassistischen Handlungen haben seitdem an staatlichen Schulen in Großbritannien zu einer Verringerung rassistischer Diskriminierung sowohl zwischen SchülerInnen als auch zwischen Lehrpersonal und SchülerInnen geführt (vgl. Dadzie 2000, in: Mecheril 2010, 170). Eine klare, gesetzlich verankerte Vorkehrung gegen Rassismus ist die Grundlage für antirassistische und rassismuskritische Bildungsmaßnahmen in England. Das hat dazu geführt, dass der Institutionalisierungsgrad von Maßnahmen zum Abbau ethnischer Ungleichheiten weitaus höher ist als in Deutschland und Österreich, wo zwar antirassistische Konzepte, aber keine legal bindenden Strategien entwickelt wurden.

Alle Schulbehörden in Großbritannien sind gesetzlich dazu verpflichtet, ein kohärentes System der Qualitätskontrolle zum Abbau ethnischer Diskriminierung vorzuweisen. Zusätzliche finanzielle Mittel zur Förderung von natio-ethno-kulturell anderen Kindern werden nach dem Prinzip der Pro-Kopf-Förderung vergeben. Schulen mit einem höheren Anteil an Kindern ethnischer Minderheiten bekommen also mehr Geld als andere. Nichtsdestotrotz besteht nach wie vor auch in England ein starkes Gefälle entlang sozialer und ethnischer Trennlinien. Soziale Ungleichheit konnte bisher durch die Schule also nur ungenügend ausgeglichen werden. Außerdem kritisiert Gomolla (2005), dass die Konzepte antirassistischer Pädagogik nur oberflächlich blieben, und nicht zu einem Aufbrechen etablierter Denkweisen in Bezug auf Ethnizität, Bildung und Gleichheit geführt haben. Diskriminierende und separierende Strukturen in Englands Schulsystem wurden beibehalten – etwa die Aufteilung in Leistungsgruppen, repressive Systeme zur Leistungskontrolle, die

Hierarchie von unterschiedlichen Schulen und Schulformen, etwa die Existenz von „Problemschulen“ in sozial schwachen Stadtteilen (vgl. Gomolla 2005, 259).

Um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen bedarf es also mehr als punktueller Förderungen. Die Organisation und Institution Schule selbst müsste ihre Bedingungen ändern, und ein möglichst kohärentes System zur Kontrolle, Unterstützung und Rechenschaftslegung institutionalisieren. Auch die entsprechenden politischen Instanzen – Bildungsministerium, Schulbehörden, Schulinspektoren – müssten eine führende Rolle übernehmen und Maßnahmen, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen, gesetzlich verankern und unter Androhung von Sanktionen auch ihre Einhaltung überprüfen. Hier hat Großbritannien Vorbildcharakter – durch ethnisches Monitoring wird kontinuierlich geprüft, inwiefern die Prozesse in allen Bereich des Schulsystems zum Abbau oder zur Verfestigung von Ungleichheit beitragen. Den Schulen werden diese Daten dann von der LEA mit weiteren Handlungsanleitungen zurückgegeben, damit sie an der Verbesserung der Situation an ihrer Schule arbeiten können (vgl. Gomolla 2005, LEA Camden 2011, T4).

6.2.2 EMAG - *Ethnic Minority Achievement Grant*²⁸

Der *Ethnic Minority Achievement Grant* ist ein Programmpunkt in der Strategie von New Labour, der damaligen Regierungspartei, Bildungsungleichheiten entlang ethnischer Trennlinien zu beheben und die soziale Ausschließung ethnischer Minderheiten zu verhindern. Der Race Relations Amendment Act von 2000 und der Macpherson Report markieren den Anfang dieses Regierungsprogramms, das gezielt zur Förderung von Kindern gedacht ist, von denen angenommen wird, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Identität benachteiligt sind. Es geht hier um die bereits erwähnte Pro-Kopf-Förderung – Schulen mit einem höheren Anteil an SchülerInnen ethnischer Minderheiten bekommen dementsprechend mehr Geld, um FörderlehrerInnen und andere Projekte zu finanzieren, die zur Chancengleichheit an dieser Schule beitragen sollen. Das Konzept des EMAG ist eine konsequente Strategie, die aus der Interpretation der Daten entwickelt wurde, welche das ethnische Monitoring verfügbar macht. Sind an einer Schule *black boys* überdurchschnittlich oft von Bildungserfolgen ausgeschlossen, bekommt diese Schule mehr Geld, und muss dafür

²⁸ Department for Education: Ethnic Minority Achievement Grant
<http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/strategy/financeandfunding/a0076833/ethnic-minority-achievement-grant> (30.4.2011)

im Gegenzug an der gezielten Förderung von *black boys* arbeiten, um bei der nächsten Auswertung der ethnischen Daten, die etwa 2 oder 4 Jahre später erfolgen kann, auch dementsprechende Resultate vorweisen zu können. Schneiden *black boys* trotz Fördergelder weiterhin schlecht ab, kommt es zu Druck von LEA und ElternvertreterInnen, durch Kritik und Androhung von Sanktionen bis hin zur Schließung der Schule Macht auf die Schule ausüben können.

Der EMAG wird jedoch auch kritisch betrachtet. Gesamtgesellschaftlich konnte er institutionelle Diskriminierung nicht abschaffen, die nationalen Statistiken zu Bildungserfolg und –beteiligung weisen nach wie vor auf massive ethnische Ungleichheiten hin. Das liegt zum einen daran, dass der EMAG sowie generell antirassistische Schulpolitik in den letzten Jahren stark vernachlässigt wurde, und zum anderen daran, dass Fördergelder alleine nicht ausreichen, um die institutionell diskriminierenden Strukturen im Schulsystem effizient zu bekämpfen.

“The relative achievement of some groups, notably Black Caribbean pupils, has not improved at all since the introduction of the Grant. (...) if the government wishes to more effectively tackle minority ethnic underachievement then it needs to increase the overall amount spent on the Grant, which has been frozen in recent years, and demonstrate more commitment to tackling institutionalized racism within the education system and the national curriculum.”
(Tikly/Osler/Hill 2005, 283)

6.2.2.1 EMAG als Förderinstrument von “white working class boys”

Der EMAG scheint außerdem – unter heftiger Kritik antirassistischer Bildungsexperten wie David Gillborn – seit einiger Zeit dazu benützt zu werden, vor allem *white pupils* zu fördern, statt, wie es ursprünglich intendiert war, ethnische Minderheiten.

“It seems now that the focus of EMAG is the funding of poor pupils. Many of those poor pupils will also be ethnic minority pupils, but it’s also been identified, due to ethnic monitoring, that the largest underperforming group nationally is White English children from poor backgrounds.”
(LEA Camden T3)

Die Vernachlässigung antirassistischer Themen in der Politik und vor allem in der Bildungspolitik führen dazu, dass die Öffentlichkeit mittlerweile größere Sorgen und Sympathien für eine Gruppe hegt, die ethnisch der Mehrheitsbevölkerung angehört und mit der sich die Mehrheitsbevölkerung auch identifizieren kann – *white working class boys*. Die Diskriminierung aufgrund sozioökonomischer Faktoren wird von antirassistischen Bildungsexperten nicht bestritten – es mutet jedoch zynisch und absurd an, dass eine Fördermaßnahme, die klar „ethnic minority achievement grant“ heißt, nun hauptsächlich zur Förderung von SchülerInnen der ethnischen Mehrheitsbevölkerung benutzt wird.

7 Ethnisches Monitoring

In unserem Bildungssystem wird (auch) ethnisch diskriminiert. Darüber besteht mittlerweile Konsens auch in der deutschsprachigen Literatur, die sich wissenschaftlich mit Bildung und Migration beschäftigt. Diese Diskriminierung widerspricht den demokratischen Ansprüchen unserer Gesellschaft – oder der Gesellschaft, die wir gerne sein wollen und zu sein vorgeben. Nachgewiesen werden kann diese ethnische Diskriminierung aber nur unzureichend, da in Österreich keine Daten zur ethnischen Zugehörigkeit erhoben werden. In England werden seit mittlerweile über einem Jahrzehnt ethnische Daten gesammelt, die Diskriminierung nachweisen können und nachgewiesen haben. Dieser Nachweis ist notwendig für Bildungswissenschaftler, zivilgesellschaftliche Gruppen und Politiker, um Strategien zur Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung entwickeln zu können.

„Once we were actually able to point at the statistical inequalities, it made the argument stronger that there needed to be change, and it made it harder for policy makers to ignore it [the ethnic discrimination].” (Gillborn T2)

Ein Monitoring-System als standardisiertes Instrument kann systematische Ungleichheit erfassen, um diese Ungleichheit in Folge gezielt bekämpfen zu können. Es wird eine systematische Auseinandersetzung mit Formen organisatorischen Handelns ermöglicht, institutionelle Bedingungen können untersucht werden, und Bildungsungleichheiten anhand ethnischer Trennlinien können identifiziert werden. Eine Voraussetzung für ethnisches Monitoring ist die Anerkennung, dass wir bereits dauerhaft und langfristig in einer Migrationsgesellschaft leben, und dass diese Migrationsgesellschaft „AusländerInnen“ und „Nicht-AusländerInnen“ symbolisch und materiell ungleich behandelt und ungleich konstituiert. Solange ethnische Daten allerdings nicht erhoben werden, kann kein direkter Nachweis ethnischer Diskriminierung erbracht werden.

Ethnisches Monitoring, sowie Programme der *affirmative action* (wie etwa der Quotenregelung) werden erst durch die Vorstellung der Existenz von institutioneller Diskriminierung möglich. Programme der *affirmative action* verfolgen letztendlich das Ziel, den Mangel an Verteilungsgerechtigkeit sozialer Güter (Bildung ist ein soziales Gut) zu beheben, damit diese sozial begehrten Allgemeingüter letztlich gerecht verteilt werden können. Um aber diese Verteilungspraktiken analysieren und auf eventuelle Ungerechtigkeiten untersuchen zu können, ist eine statistische Beobachtung notwendig – im

fallende ethnischer oder rassistischer Diskriminierung müsste sich diese Beobachtung konkret auf ethnische Merkmale beziehen, statt wie bisher nur an Erstsprache, Geburtsort und Staatsbürgerschaft.

Derzeit sieht das österreichische Schulsystem vor, dass soziale Statuspositionen und Erfolg (in Schule und Beruf) daran geknüpft sind, dass Gesellschaftsmitglieder über bestimmte (mono-)linguale und soziokulturelle Ressourcen verfügen. Solange diese Ressourcen nicht allen zugänglich gemacht werden oder die Schule diese Ressourcen anders definiert, kann nicht von Chancengleichheit und Fairness in diesem Schulsystem gesprochen werden (vgl. Mecheril/Rigelsky, in: Riegen/Geisen 2007, 77ff.).

Gillborn und Gipps (1996, in: Gomolla 2005) schlagen Pragmatismus bei der Datenerhebung ethnischer Minderheiten vor. Wo statistische Diskrepanzen signifikant sind, etwa bei Schulleistungen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, sei es „wahrscheinlich, dass die Gruppen mit niedrigeren Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Sie könnten zusätzlichen Barrieren ausgesetzt sein, die verhindern, dass sie ihr volles Potential entfalten können“ (Gomolla 2005, 64f.).

7.1 „Kategorien“ ethnischer Identität

Die Kategorien, mit denen die natio-ethno-kulturelle Diversität österreichischer SchülerInnen im Rahmen des Bildungsdokumentationsgesetzes statistisch festgehalten wird, können die ethnische Identität/Heterogenität nicht ausreichend messen. Eine Zuordnung nach den Merkmalen „Staatsbürgerschaft“, Geburtsort, Erstsprache und religiöses Bekenntnis lässt keine genauen und brauchbaren Rückschlüsse auf die ethnische Identität einer SchülerIn zu. Die komplexe Identitätskonstruktion von österreichischen Kindern mit oder eben auch ohne Migrationshintergrund kann mit diesen Kategorien nicht erfasst werden, dazu sind die Kategorien zu ungenau und zu wenig aussagekräftig. Außerdem fehlt der aktuellen Datenerfassung im Rahmen des Bildungsdokumentationsgesetzes, das von der Schulleitung mithilfe der Eltern durchgeführt wird, der Faktor der Selbstidentifikation und -definition.

Die Einteilung von Menschen in ethnische Gruppen operiert auch und vor allem durch Selbstdefinition, und ist wandelbar. Dieselbe Person kann sich in unterschiedlichen Kontexten, Lebensphasen und Situationen verschiedenen Kategorien zuordnen. Im

englischen Kontext könnte sich eine Person etwa abwechselnd den Kategorien „*black caribbean*“, „*black*“, „*black british*“ oder „*black – mixed*“ zuordnen. Die Identifikation mit unterschiedlichen ethnischen Gruppen findet durch die Person selbst statt, ist aber auch stark beeinflusst von der Umwelt und den Reaktionen anderer Menschen, sowie der gesellschaftlichen Machtposition, in der sich Zuordnende und Zugeordnete befinden. Die Anerkennung der Tatsache, dass Ethnizität ein unter bestimmten Bedingungen entstehendes soziales Konstrukt ist, ist bei der Kategorienbildung des ethnischen Monitoring von großer Relevanz.

Die Zuordnung zu einer ethnischen Gruppe in der Praxis ethnischen Monitoring findet primär durch die Person selbst statt. Für den österreichischen Kontext müsste etwa ermittelt werden, ob sich ÖsterreicherInnen mit türkischem Migrationshintergrund am ehesten als „türkisch-österreichisch“, „österreichisch-türkisch“, „türkisch“, „österreichisch mit türkischem Hintergrund“, „Österreich-TürkIn“ etc. bezeichnen und zuordnen würden. Diese Zuordnung hängt wiederum von der aktuellen Lebenslage, der persönlichen Situation, dem Kontext, aber auch von der Reihung und Formulierung der zur Auswahl gestellten Kategorien ab. In Großbritannien etwa änderten sich die Daten signifikant, nachdem die Kategorien „*black*“ und „*mixed*“ in ihrer Reihenfolge vertauscht wurden. Menschen mit „*mixed backgrounds*“ hatten sich bisher offenbar der – an erster Stelle angebotenen – Kategorie „*black*“ zugeordnet, und identifizierten sich aber nach formeller Änderung des Formulars mit der Kategorie „*mixed*“, wenn diese direkt nach „*white*“ gereiht wurde.

„Whatever terms you use, they will be imprecise, they will need to change over time, and they will always be contested, there will always be people who disagree with the set (of categories, Amn.). However, I still think it’s worth doing it, because you can construct categories that at least a large part of the population will identify with. If you apply them properly, you can identify with the existing inequalities. So, A it does reflect the way in which race is used between people in this country, and B it does indentify important inequalities.” (Gillborn T2)

Gillborn bestätigt die Absurdität der Kategorien, die im Falle von England²⁹ zwischen Hautfarbe, Nationalität und geographischer Region wechseln. Er betont aber gleichzeitig die Notwendigkeit und die Vorteile des Monitoring, um Bildungsungleichheiten identifizieren zu können. Ziel ist außerdem nicht, statische, klar definierte ethnische Gruppen zu konstruieren

²⁹ siehe Kapitel 7.3.1.: Exemplar eines ethnic monitoring Formulars für Großbritannien

und zu reproduzieren, sondern die bereits existierenden Vorstellungen von Ethnie, die in der Bevölkerung bestehen und wirkungsmächtig sind, festzuhalten.

7.2 Problematik des ethnischen Monitoring

Die Zuordnung und Einteilung in ethnische Kategorien – allein das Sprechen von der Existenz ethnischer „Kategorien“ ist in Österreich, auch aus historischen Gründen, schwierig. Eine gesellschaftspolitische Anerkennung von *races* ist in Österreich kaum vorhanden – stattdessen spricht man von verschiedenen „Kulturen“, „Herkunft“ oder Nationalität, es wird jedoch nicht anerkannt, dass eine soziale Unterscheidungspraxis existiert, die Ethnizität genannt werden kann.

Ethnisches Monitoring in der Praxis verlangt von Menschen, sich als Gruppe zu konstituieren und sich einer Gruppe von Menschen zuzuordnen, der sie sich unter Umständen gar nicht zugehörig fühlen, und die de facto auch gar nicht existiert. Mecheril (2003) nennt diesen Umstand „prekäre Zugehörigkeitsrealität“ und meint damit einen phänomenalen Raum, den es jenseits eines sozialwissenschaftlichen Erkundungsinteresses gar nicht gibt. Die natio-ethno-kulturelle – oder hier: ethnische – Gruppe existiert nicht als Gruppe in dem Sinn, dass Menschen genügend äußerliche, kulturelle und soziale Eigenschaften gemeinsam hätten, um als „Gruppe“ gelten zu können. Vielmehr ist die natio-ethno-kulturelle Komponente eine *Untersuchungsperspektive*, die sich auf die Lebenssituation und die Erfahrungen (also auch die Erfahrungen diskriminierender Praxen) von Menschen mit Migrationshintergrund oder ethnisch „Anderen“ konzentriert, und dabei andere Dimensionen sozialer Realität (Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status,...) außer Acht lässt (Mecheril 2003, 20ff.). Um ethnisches Monitoring an Schulen einzuführen muss also vorab angenommen und vor allem anerkannt werden, dass erstens eine Notwendigkeit dazu besteht – dass ethnische Diskriminierung existiert, unerwünscht ist und behoben werden soll. Zweitens muss angenommen werden können, dass jene Menschen, deren ethnische Daten aufgenommen werden sollen, sich auch mit den angebotenen Kategorien identifizieren, sich also den angebotenen ethnischen Gruppierungen zugehörig fühlen und umgekehrt diesen Kategorien auch von der Gesellschaft zugeordnet und dementsprechend konstruiert werden.

Problematisch hierbei ist, dass die kulturalisierende und ethnisierende Praxis der Gesellschaft durch die Durchführung eines ethnischen Monitoring reproduziert und in gewisser Weise bestätigt wird. Die Mehrheit der Bevölkerung hat eine unkritische und undifferenzierte Meinung von Ethnizität. Gespräche mit LehrerInnen, informelle Gespräche mit EngländerInnen und die ExpertInneninterviews mit David Gillborn und der LEA Camden bestätigen diese Beobachtung. „Ethnie“ – race - wird im kollektiven Bewusstsein der englischen Bevölkerung als statische und naturgegebene Komponente wahrgenommen. Die Kategorien des Monitoring werden an Hautfarbe („black“, „white“), Nationalität/Herkunft („indian“, „pakistani“) und geographischer Region ganzer Kontinente („african“, „asian“) festgemacht und als reale, legitime Einteilungskategorien betrachtet. David Gillborn erkennt diese Problematik an, betont jedoch die Notwendigkeit und positive Verwendungsmöglichkeit des ethnischen Monitoring im Schulsystem. Die verwendeten Kategorien seien zwar unpräzise und verallgemeinernd, aber da ethnische Zugehörigkeit konstruiert ist, wird sie auch zu einer sozialen Realität, die durch Kategorien abgebildet und statistisch und politisch verwendet werden kann.

„Every attempt to systemtize social race really highlights the ridiculous nature of race, but in the UK, these categories (black, white, african, indian etc., Anm.) make sense to the people in the UK. The categories in every country reflect the colonial history of this very country, and the particular inventions around race in that very country.“ (Gillborn T2)

Mason (2003) spricht von dem problemzentrierten Blick auf ethnische Minderheiten in Großbritannien und kritisiert den Einfluss, den diese Perspektive auf den Umgang mit Ethnizität und ethnischem Monitoring hat. Die begrenzten Auswahlmöglichkeiten der Kategorien reproduzieren die bestehende Gesellschaftsordnung, werden außerdem als real existierende, „biologische“ Unterschiede wahrgenommen. Sie werden dominiert von der Auffassung, „white“ sei eine einheitliche, eigentlich nicht „ethnische“ Gruppe, während Minderheiten nicht weißer Hautfarbe „ethnisiert“ und „minoritized“, also zu Minderheiten gemacht werden. Die Auffassung von ethnischem Monitoring in Großbritannien ist demnach ein rassialisierendes Konzept, das mit einer Definition von Ethnie im Sinne von „race“ arbeitet, und historisch gewachsene Unterschiede ethnischer Natur reproduzieren kann (vgl. Mason 2003, 13ff.).

Ein weiteres Problem ist die unterschiedliche Interpretation der statistischen Daten, die durch das ethnische Monitoring gewonnen werden.

„Statistics don't tell us facts. Statistics are a creation“ (Gillborn T2). Eine Gefahr bei der Anwendung ethnischen Monitorings liegt in der gesellschaftlichen Macht von quantitativen Statistiken. Statistiken können in einer Weise interpretiert werden, die Rassismus reproduziert und Bildungsungleichheiten legitimiert, indem den benachteiligten Gruppen die Verantwortung für ihre schlechteren Bildungserfolge selbst zugeschrieben wird. Gillborn hält die Vorbehalte ethnischer Minderheiten gegenüber ethnischem Monitoring für berechtigt, da die Statistiken dazu verwendet werden können, Gruppen weiter zu stigmatisieren und zu stereotypisieren. Mit denselben Daten („*black students perform worse*“) kann man also einerseits institutionellen Rassismus belegen, und andererseits die Gruppe der „black students“ als eine problematische, eventuell gewalttätige und schwer erziehbare Gruppe darstellen. Ethnisches Monitoring kann also sowohl als wichtiges Werkzeug zum Aufbau einer gerechten antirassistischen Schule genutzt werden, als auch für negative Berichterstattung in der Medien sorgen und von Politikern im öffentlichen Diskurs in einer weiter rassialisierenden, Stereotype reproduzierenden Praxis verwendet werden.

7.3 Ethnisches Monitoring in England

Ethnisches Monitoring ist in England seit dem Schuljahr 1999/2000 verpflichtend für alle staatlichen, also von öffentlicher Hand finanzierten Schulen (vgl. Department for Education; LEA T3). Nicht verpflichtend ist es hingegen für SchülerInnen und Eltern, diese Formulare auch auszufüllen – es liegt hier also an der Schule, Vertrauen herzustellen und genügend Aufklärungsarbeit zu leisten, den Familien also den Sinn und die Notwendigkeit von ethnischem Monitoring in einer Weise zu erklären, dass hier eine möglichst große Prozentzahl mitarbeitet und partizipiert (vgl. LEA T3).

Assistenz beim Ausfüllen der Formulare wird seit einiger Zeit nur noch bei Bedarf zur Verfügung gestellt und ist nicht mehr selbstverständlich. Es wird davon ausgegangen, dass die englische Bevölkerung nach Jahren der Erfahrung mit ethnischem Monitoring im öffentlichen Sektor keine Erklärungen und Unterstützung mehr benötigt. Die Formulare sind seit kurzem online auszufüllen – Familien, deren Computer- und/oder Englischkenntnisse nicht ausreichen, die Formulare vollständig auszufüllen, sind hierbei benachteiligt.

Nach der Einführung von ethnischem Monitoring wurde den LEAs ein Training zur Verfügung gestellt, wie ethnisches Monitoring – Ziele, Nutzen, Notwendigkeit und praktische Anwendung – am besten erklärt werden kann. Diese Erklärungen gibt es heute nur noch für Flüchtlinge und andere neue ImmigrantInnen, von denen angenommen wird, dass sie keine Erfahrungen mit ethnischem Monitoring haben.

Ethnisches Monitoring in England konnte ethnische Ungleichheiten im Schulsystem aufzeigen und so als Druckmittel auf die Schulen verwendet werden. Schneidet an einer Schule eine ethnische Gruppe konstant schlechter ab als eine andere, wird die Schule von den zuständigen Kontrollinstanzen gemahnt und aufgefordert, Maßnahmen gegen diese Ungleichheiten zu ergreifen. Auch die Finanzierung der Schulen hängt vom Abschneiden all ihrer SchülerInnen ab. Es ist daher im ökonomischen Interesse der Schulen, ihre ethnischen Minderheiten zu fördern, und das gesamte Leistungsniveau der Schule zu heben. Rassistische Vorfälle müssen dokumentiert und der zuständigen LEA gemeldet werden, die dann professionell erarbeitete Handlungsanleitungen und antirassistische Maßnahmen zur Verfügung stellen kann.

„Schools benefit from recording the numbers of students who come from various ethnic backgrounds. Ethnic monitoring is to ensure that resource allocation is fair” (LEA Camden T3). Finanzierung und Ressourcenverteilung hängen also in England von der Anzahl ethnischer MinderheitenschülerInnen ab. Je mehr „*ethnic minority pupils*“ eine Schule besuchen, desto mehr Gelder FörderlehrerInnen und dergleichen bekommt eine Schule.

„By collecting data on ethnicity, you can actually communicate with the school and ask what’s going on there” (LEA Camden T3). Wenn eine ethnische Gruppe an einer Schule unterdurchschnittlich abschneidet, fungiert die LEA als Supervisor und Kontrollorgan. Die Schule kommt in die Lage, sich rechtfertigen zu müssen, und erklären zu müssen, warum sie es nicht geschafft hat, diese ethnische Gruppe ausreichend zu fördern und zu unterstützen, um den SchülerInnen gleiche Bildungschancen zur Verfügung zu stellen.

Die LEA Camden sieht in ethnischem Monitoring eine Möglichkeit, Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich unter Druck setzen und verwarnen zu können. Von der Schule wird gefordert, Programme und Strategien vorzulegen, die jene SchülerInnen fördern sollen, die unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. Anders als David Gillborn und andere antirassistische BildungsexpertInnen sieht die LEA das Problem der ungleichen Performanz ethnischer Minderheiten jedoch nicht in institutionellem Rassismus, sondern eher in einem Mangel an interkultureller Kompetenz der Schulen. Die Verantwortung für egalitäre

Bildungsbeteiligung liegt zwar bei der Schule – werden die (wie es aktuell noch immer klar der Fall ist) Ungleichheiten jedoch nicht erfolgreich beseitigt, dann nicht weil das System diskriminierende Auswirkungen hat, sondern weil die Schule es nicht geschafft hat, die Kinder bezüglich ihrer individuellen sprachlichen, sozioökonomischen, natio-ethno-kulturellen und religiösen Bedürfnisse zu fördern. Für die LEA liegt die Lösung des Problems daher in der Förderpädagogik, und nicht in einer systematischen Veränderung des Schulsystems.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Schule in England strenger Kontrollen bezüglich ethnischer Diskriminierung unterliegt als die österreichische Schule. Auch wenn der förderpädagogische Ansatz kritisiert werden kann und muss, schafft es die englische Schule in höherem Maße, ethnische Ungleichheiten zu identifizieren, zu adressieren und gesetzlich zu verbieten und zu bekämpfen.

Hier ein Beispiel, wie eine an die Eltern adressierte Information der Schule über ethnisches Monitoring aussehen könnte.³⁰

Dear Parent,

I enclose an information leaflet about ethnic monitoring and a short form for you to fill in about the ethnic background of your child, *[child's name]*, as all schools are required to do by the Department for Education and Skills (DfES). Please read the leaflet and the description of “ethnic background” then tick the appropriate box on the form. Please return the form to me in the enclosed envelope, or by sending it or bringing it to the school office. The Information Commissioner has advised that pupils aged 11-15 are considered capable of deciding their own ethnic identity. The DfES recommends that this decision be made with the support and knowledge of the parent or guardian. Pupils aged 16 and over are recommended to make their own decision.

The information you provide will be used to compile statistics on the school careers and experiences of children from different backgrounds, to help ensure that all children have the opportunity to fulfil their potential. These statistics will not allow individual children to be identified publicly and the information will not be used for any other purpose. From time to time

³⁰ Model letter for parents – collection and recording of pupil's ethnic background : vgl. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200002%20200MIG1107.pdf> (30.5.2011)

this information will be passed to the Local Education Authority and the DfES to contribute to local and national statistics.

Information about your child's ethnic background will be passed on to any other school to which your child transfers to save you having to be asked for it again. You can ask to check your child's information at any time, and, if you wish, have the ethnic background changed or removed.

Thank you very much for your help.

Yours sincerely

[Headteacher's name]

7.3.1 Kategorien im englischen Monitoring-System – Beispiel einer ethnic monitoring form in England

Das folgende Formular erfüllt einige wesentliche Kriterien, die ethnisches Monitoring formell erfüllen sollte.

Ethnische Identität und Zugehörigkeit wird in einem ersten Schritt beschrieben und erklärt. Es besteht die Möglichkeit, die ethnische Identität nicht anzugeben („undeclared“), Kindern ab 11 Jahren wird die Möglichkeit gegeben, sich selbst zuzuordnen. Eine Reihe von (mehr oder weniger differenzierten) „mixed“-Kategorien steht ebenfalls zur Verfügung. Kritisiert werden kann an diesem Formular jedoch, dass es keinen Raum für Mehrfachidentitäten lässt, und die ethnische Identität auch nicht frei formuliert werden kann. Bei freien Formulierungen müssten die Daten dann natürlich in einem zweiten analytischen Schritt von den Auswertenden zugeordnet werden.

Ethnic background record form

(based on the new national population Census ethnic categories)

Pupil's name

Class/Form

Our ethnic background describes how we think of ourselves. This may be based on many things, including, for example, our skin colour, language, culture, ancestry or family history. Ethnic background is not the same as nationality or country of birth.

The Information Commissioner (formerly the Data Protection Registrar) recommends that young people aged over 11 years old have the opportunity to decide their own ethnic identity. Parents or those with parental responsibility are asked to support or advise those children aged over 11 in making this decision, wherever necessary. Pupils aged 16 or over can make this decision for themselves.

Please study the list below and tick one box only to indicate the ethnic background of the pupil or child named above. Please also tick whether the form was filled in by a parent or the pupil.

White

- ◆ British ☐
- ◆ Irish ☐
- ◆ Traveller of Irish Heritage ☐
- ◆ Gypsy/Roma ☐
- ◆ Any other White background ☐

Mixed

- ◆ White and Black Caribbean ☐
- ◆ White and Black African ☐
- ◆ White and Asian ☐
- ◆ Any other mixed background ☐

Asian or Asian British

- ◆ Indian ☐
- ◆ Pakistani ☐
- ◆ Bangladeshi ☐
- ◆ Any other Asian background ☐

Black or Black British		
♦ Caribbean	☐	
♦ African	☐	
♦ Any other Black background	☐	
Chinese	☐	This information was provided by: Parent ☐ Pupil ☐
Any other ethnic background	☐	
I do not wish an ethnic background category to be recorded	☐	

Please return the form to the school within four weeks in the enclosed envelope, or by bringing it into the school office (or by email if it's been sent to you that way).

(Any information you provide will be used solely to compile statistics on the school careers and experiences of pupils from different ethnic backgrounds, to help ensure that all pupils have the opportunity to fulfil their potential. These statistics will not allow individual pupils to be identified. From time to time the information will be passed on to the Local Education Authority and the Department for Education and Skills (DfES) to contribute to local and national statistics. The information will also be passed on to future schools, to save it having to be asked for again.)

Dieses Formular ist eine Vorlage für ethnisches Monitoring, die auch bei der nationalen Volkszählung verwendet wird, diese ist jedoch nicht verpflichtend. Schulbezirke in England können dieses Formular modifizieren und Änderungen vornehmen – das macht insofern Sinn, als dass in verschiedenen Schulbezirken unterschiedliche ethnische Gruppen vertreten sind. In Camden etwa lebt eine signifikante Anzahl kongolesischer und somalischer EinwandererInnen, in einem anderen Bezirk Londons etwa lebt eine größere Gruppe türkischer ImmigrantInnen. Um die Performanz dieser Gruppen evaluieren und beobachten zu können, muss das verwendete Formular spezifiziert werden. Dadurch wird zwar der statistische Vergleich der Daten auf nationaler Ebene erschwert, für die Schulen und vor allem „neu“ hinzugekommene Gruppen wie Flüchtlinge ist es jedoch von Vorteil, genaue Daten zu haben, um gezielt Förderungen und Ressourcen für ihre Schule anfordern zu können. In der Statistik zu Schulausschlüssen 2010 in Camden stammte die größte Gruppe der

exkludierten SchülerInnen aus der Kategorie „Black Other“ – das lässt keine genauen Rückschlüsse auf die ethnische Zugehörigkeit dieser Gruppe zu, und liegt wahrscheinlich daran, dass es keine differenzierteren Kategorien gibt, um etwa Flüchtlinge aus Nordafrika oder dem Nahen Osten genau zu kategorisieren³¹.

„A lot of ‚mixed‘ children are uncomfortable with the categories and may put down ‚other‘. If they don’t identity with anything, they put down ‘other’” (LEA Camden). Diese “other“-Kategorien führen jedoch mitunter dazu, dass keine präzisen Aussagen über die jeweilige ethnische Gruppe gemacht werden können, und somit auch keine Ungleichheiten identifiziert und Förderprogramme erarbeitet werden können.

7.4 Vorschläge für die Einführung von ethnischem Monitoring in Österreich

Melter (T1) schlägt vor, die Diskriminierungspraxis in Österreich und Deutschland aus einer Doppelperspektivität zu betrachten, die sozioökonomische *und* rassialisierende Faktoren berücksichtigt und statistisch dokumentiert.

Weiters müsste dieses Monitoring an die Finanzierung der Schulen gekoppelt sein – Schulen mit einem hohen Anteil natio-ethno-kulturell anderer SchülerInnen würden demnach mehr Förderungen erhalten als homogenere Schulen. Diskriminierung würde sich dann also aus rein ökonomischer, wirtschaftlicher Perspektive nicht auszahlen. Das bedeutet, dass ethnisches Monitoring mit bestimmten Konsequenzen verbunden werden muss, vergleichbar mit der Quoten-Regelung für Frauen, um effizient zu werden.

Problematisch hierbei ist die Gefahr einer „erzwungenen Selbstethnisierung“. Wenn Fördergelder davon abhängen, welcher ethnischen Gruppe man sich zuordnet, kann diese Zuordnung nur aus einer ambivalenten Position heraus erfolgen. Ist eine Gruppe unterrepräsentiert (etwa im Falle „Bildungsabschlüsse“), wird diese Gruppe allerdings nur so identifizierbar und „förderbar“, indem eine Trennung und Zuordnung und dann eine entsprechende Ressourcenverteilung stattfindet.

Wenn der politische Wille vorhanden ist, benachteiligte Gruppen zu fördern und auch (finanzielle und personelle) Ressourcen zu Verfügung zu stellen und gerecht zu verteilen, kann ethnisches Monitoring helfen, benachteiligte Gruppen zu identifizieren (vgl. Melter T1; Gillborn T2).

³¹ Primary exclusions Camden Council CSF Refugee Forum, 2010 provisional data

7.4.1 Kategorien ethnischer Identität in Österreich

Um ethnisches Monitoring in Österreich einzuführen, müsste zuerst eine quantitative sowie eine qualitative Studie zur ethnischen Fremd- und Selbstzuschreibungspraxis im konkreten Kontext Österreichs durchgeführt werden. Darauf aufbauend kann dann ein Kategoriensystem entwickelt werden, das der sozialen Realität ethnischer Unterscheidungskategorien Österreichs entspricht. Die Kategorien müssen die Realität natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit berücksichtigen, um die Lebenswirklichkeit von MigrantInnen in Österreich angemessen darstellen zu können, müssen also mehrdimensional und flexibel sein. So müsste es beispielsweise auch eine Kategorie geben, der sich eine österreichische Staatsbürgerin mit nigerianisch-deutschem Vater und schweizerisch-israelischer Mutter, deren Muttersprachen Englisch und Deutsch sind, zuordnen kann. Dazu müsste auch die Option zur freien Definition gegeben sein, oder aber eine „mixed“-Kategorie, die nicht näher definiert wird.

Die Kategorien der englischen Version von ethnischem Monitoring zu übernehmen, ist keine Option, da ethnische Gruppen in jedem Staat anders konstruiert werden. Das Konzept von „Ethnie“ ist im kollektiven Bewusstsein der Gesellschaft in England ein anderes als in Österreich – Kategorien wie „Black“ und „White“ wären in Österreich nicht denkbar und auch wenig sinnvoll. Die Bevölkerung in Österreich ist prozentuell und historisch betrachtet nicht vergleichbar mit jener Englands.

Das Kategoriensystem von ethnischem Monitoring in Österreich müsste offen, flexibel und individuell gestaltbar sein, dabei aber standardisiert genug, um statistisch auswertbar zu sein. Es darf weiters nicht als Legitimation des *othering* natio-ethno-kulturell Anderer im Schulsystem verstanden werden, und muss deren de facto Status als „Andere“ dennoch anerkennen, um der diskriminierenden Realität Rechnung tragen zu können.

Melter schlägt vor, vorerst keine Antwortkategorien vorzugeben, und den Menschen stattdessen die Freiheit und Selbstbestimmung zuzugestehen, sich selbst zu definieren und ethnischen Gruppen zuzuordnen. Das würde auch der sich ständig verändernden Auffassung und Interpretation von Ethnizität Rechnung tragen. Dieser Ansatz ist theoretisch eine angemessene Methode, die der Komplexität von Ethnizität gerecht zu werden scheint. Gillborn argumentiert jedoch, dass die Kategorien, um aussagekräftig sein zu können, standardisiert werden *müssen*. Kategorien, die frei formuliert werden und Mehrfachantworten

zulassen, seien statistisch nicht mehr verwertbar. In der Praxis wäre diese Methode der freien Wahlmöglichkeit also ineffizient und nicht zielführend. Gillborn schlägt stattdessen vor, angemessene Kategorien für den jeweiligen nationalen Kontext zu ermitteln, und diese Kategorien vorformuliert zu verwenden.

Durch eine österreichweite Studie, im Zuge derer die Bevölkerung nach den ethnischen Kategorien befragt wird, die sie *selbst für real hält*, kann eine angemessene Formulierung und Einteilung der ethnischen Kategorien erfolgen.

7.4.2 Voraussichtliche Problematik bei der Einführung von *ethnischem Monitoring in Österreich*

Ich gehe im Fall von Österreich von einem kollektiven und auch sinnvollen Misstrauen gegenüber einer offiziellen, formellen und staatlich verantworteten Einteilung von Menschen in „ethnische Gruppen“ aus, da Österreich diesbezüglich geschichtlich vorbelastet ist. Historisch waren solche Ein- und Unterteilungen mit negativen Konsequenzen und formeller Diskriminierung verbunden, die im konkreten Fall Österreichs und Deutschlands zu einem Genozid geführt haben.

Es müsste also für Österreich eine Aufklärungskampagne geben, im Zuge derer die Ziele und der Sinn von *ethnischem Monitoring* erklärt werden, und die Bevölkerung dahingehend sensibilisiert wird, dass auch hierzulande die politische und gesellschaftliche Klasse vorwiegend aus *white, male, middle class* Personen mit christlichem Religionsbekenntnis besteht, und natio-ethno-kulturell Andere benachteiligt sind – im Schulsystem sowie in gesellschaftlichen Machtpositionen.

Um Eltern und ErzieherInnen davon zu überzeugen, dass *ethnisches Monitoring* sinnvoll ist und zu einer gerechteren Schule beiträgt, muss die Schule Vertrauen schaffen - indem sie ihre Überzeugungen und Werterhaltung klar definiert, Informationen zugänglich macht und ihre Methodik und Organisation überzeugend erklärt.

Der Umgang mit statistischer Datenerhebung in einem so sensiblen Bereich wie dem ethnischen Monitoring bedarf einer gewissen Übung und Probephase, nach der einige Modifikationen zu erwarten sind. In Großbritannien wurden Fehler gemacht, die zu ungenauen Ergebnissen oder einer ungenauen Anwendung geführt haben.

„When ethnic monitoring was first introduced, schools weren't clear about who and how to monitor...“ (LEA Camden T3). Es hat sich etwa als wenig sinnvoll herausgestellt, zu viele

und zu differenzierte Kategorien anzubieten, da sich auf diese Weise aufgrund zu geringer SchülerInnenzahlen keine aussagekräftigen Daten gewinnen ließen. Andererseits muss die Kategorie „other“ möglichst gering gehalten werden, ebenso wie die Auswahlmöglichkeit „undeclared“, also eine Verweigerung der Partizipation. In Österreich könnte eventuell aufgrund der relativ geringen Bevölkerungszahl ein einheitliches Formular auf nationaler Ebene verwendet werden, mit Berücksichtigung autochthoner Minderheiten in manchen Bundesländern vielleicht, wie etwa der Gruppe der KroatInnen im Burgenland oder der SlowenInnen in Kärnten.

Die Schulen müssten sich außerdem verpflichten, das ethnische Monitoring auch wirklich regelmäßig durchzuführen und ethnisches Monitoring als einen zentralen Faktor auf dem Weg zu einer egalitären und antirassistischen Schule anzuerkennen.

„If baseline assessments were routinely monitored by ethnicity, the LEAs would be in a stronger position to judge if and when inequalities worsen” (Gillborn/Mirza 2000, 16).

8 Fazit

Um die kulturelle, sprachliche und nationale Zentriertheit der Schule aufzubrechen bedarf es einer grundlegenden Veränderung des Bildungswesens. Der erste Schritt (zur Besserung) ist das Zugeständnis und das *Verstehen* der Schlechterstellung migrationsanderer sowie nation-ethno-kultureller SchülerInnen in unserem Schulsystem. Außerdem muss anerkannt werden, dass Gesellschaft und Schule von Differenz und Heterogenität geprägt sind und das auch bleiben werden.

Ziel und Aufgabe der Schule in Österreich im 21. Jahrhundert ist die Bildung *aller* SchülerInnen in Österreich. Ziel ist nicht (nur), dass alle Kinder Deutsch können – Ziel ist, allen Kindern die gleiche und faire Chance auf Bildung zur Verfügung zu stellen, um in der Gesellschaft Erfolg und Akzeptanz zu erlangen.

„Eine Aufgabe und Verantwortung der Schule demokratischer Gesellschaften besteht darin, dass Faktoren wie „Migrationshintergrund“ nicht zu einer systematischen Schlechter-Stellung führen.“ (vgl. Mecheril 2010)

Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität nennen Mecheril und Dirim (2010) als zentrale Ansatzpunkte einer Neuorientierung der Schule. Interkulturalität, Differenz und Mehrsprachigkeit sollen sichtbar gemacht und aufgewertet werden, die Kommunikation mit Eltern soll verbessert, und Segregationsmaßnahmen wie „Ausländerklassen“ und „Förderklassen“ sollen vermieden werden.

Professionelle Schlichtung von ethnisierten Konflikten – unter SchülerInnen wie LehrerInnen - soll verfügbar gemacht werden, und Konflikte dieser Art sollten auch auf Meta-Ebene thematisiert werden (vgl. Auernheimer 2001, in: Mecheril 2010, 140).

In englischen Schulen etwa muss der LEA jeder rassistische Vorfall gemeldet werden, und wird mit und von ExpertInnen und der betroffenen Schule besprochen und evaluiert, und der Schule dann mit entsprechenden Handlungsanweisungen zurückgegeben.

(Ethnische) Differenz und Vielfalt muss keine Belastung für das Bildungssystem einer Gesellschaft sein - Einwandererländer wie Kanada, die ihre multiethnische, mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft zelebrieren und sich offen und stolz dazu bekennen, weisen eine bei weitem gerechtere Verteilung von Bildungserfolgen auf. In Deutschland und

Österreich hingegen herrscht eine Stimmung vor, die gezeichnet ist von Angela Merkels Ausspruch „Multikulti ist gescheitert“.³²

Die anerkennende Berücksichtigung von Unterschieden ist sowohl Bildungsziel als auch Bildungsvoraussetzung (vgl. Mecheril/Dirim 2010, 141).

Die Wertschätzung und positive Wahrnehmung von kultureller Vielfalt, die vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund mitbringen, ist allen Schulen, die bei PISA gut abschnitten, gemeinsam. Die Überwindung von Einsprachigkeit ist ebenso Ziel wie ein (verbindlicher) Schulcode, der diskriminierendes Verhalten auf allen Ebenen untersagt und verurteilt, sozial sowie rechtlich – ein offizielles und verbindliches *Verbot* von rassistischer, sexistischer, antimuslimischer, antisemitischer, homophober/sexueller und sprachlicher Diskriminierung innerhalb der Schulgeländes also.

Um Fortschritt und Weiterentwicklung garantieren und entwickeln zu können, bedarf es Information – Information darüber, wo und woran gearbeitet werden muss, um das Schulsystem zu verbessern. Programme müssen entwickelt werden, die Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem zum Ziel haben, und dazu wird Information darüber benötigt, wo genau diese Programme ansetzen müssen, um erfolgreich zu sein. Ethnisches Monitoring ist ein wichtiger Teil dieser Information, die notwendig ist, eine gerechte Schule zu entwickeln.

In Camden hat ein derartiges Programm zur Förderung der schulischen Performanz ethnischer Minderheiten zu beeindruckenden Ergebnissen geführt. Somalische Kinder wurden an einigen Schulen soweit unterstützt, dass sie ihre Bildungsbenachteiligung nicht nur aufholen konnten, sondern im Endeffekt besser abschnitten als Kinder der ethnischen Mehrheitsbevölkerung.³³

Forderungen, die eine Schule der Zukunft erfüllen sollte beinhalten eine Um- und Neuorientierung der Schule auf mehreren Ebenen – der didaktischen und curricularen Ebene, der Ebene der Ausbildung der LehrerInnen, und der Ebene der Schulorganisation, mit der sich diese Arbeit beschäftigt hat (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009; Mecheril/Dirim 2010 u.a.).

³² vgl.

<http://www.faz.net/s/Rub0D783DBE76Fa14A5FA4D02D23792623D9/Doc~E178FDFBD43AA49E9889A36096D7907CE~ATpl~Ecommon~SMed.html> (30.6.2011)

³³ „Through these programs came out extremely high benefits, in some schools Somali children had very high rates of achievement, their rate of GCSE level improved dramatically to the point where they were outperforming all other groups in the school and on Camden level. We are convinced that it was because the school was involved in the program and it was a program based on ethnic monitoring, its origins began with ethnic monitoring. Ethnic monitoring was one element in the program, among teaching strategies, working with parents and leadership strategies” (LEA Camden T3).

Folgende Forderung können als zentral bezeichnet werden, um eine gerechte Schule zu entwickeln:

- Vielfalt und Diversität in der Gesellschaft müssen anerkannt, wertgeschätzt und auf allen Ebenen sichtbar gemacht werden. Das inkludiert eine ethnisch vielfältige LehrerInnenschaft, die Präsenz von ethnischen „Minderheiten“ in allen Berufen und gesellschaftlichen Positionen, und vor allem auch in der Schule, auch um die Funktion von „role models“ erfüllen zu können.
- Integrative Schulstrukturen und eine Ganztagschule. Das bedeutet: keine Separation und Selektion der Kinder nach der 4. Klasse, so wie das jetzt der Fall ist, und Nachmittagsbetreuung, um Kindern aus sozial schwächeren Familien und Kindern die zuhause keine Unterstützung – sprachlich, finanziell und zeitlich – erfahren, faire Chancen auf Bildungserfolg zu ermöglichen.
- Ressourcen für die Schule müssen erweitert werden, um mehrsprachige Lehrkräfte, muttersprachlichen Unterricht, kleinere Klassen und Nachmittagsbetreuung verfügbar zu machen.
- Lehrkräfte müssen entsprechend den neuen Verantwortungen, die sich aus einer nation-ethno-kulturell, sprachlich, religiös und sozioökonomisch heterogenen SchülerInnenschaft ergeben, ausgebildet und geschult werden.
- Die Schule muss regelmäßig evaluiert und kontrolliert werden. Es muss sichergestellt werden, dass die Schule ihrer Verpflichtung, Verantwortung und Aufgabe nachkommt, allen ihren SchülerInnen gleiche Bildungschancen zu gewähren. Eine Ebene dieser Evaluation und Kontrolle ist das ethnische Monitoring, das verpflichtend an allen Schulen eingeführt werden muss.
- Curricula, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien müssen erweitert und der – mehrsprachigen, multireligiösen, multiethnischen – SchülerInnenschaft angepasst werden.

Das ethnische Monitoring wird überflüssig, wenn keine ethnischen Ungleichheiten und keine ethnische Diskriminierung mehr bestehen. Ultimatives Ziel des ethnischen Monitoring ist es also, sich selbst abzuschaffen.

„Es bräuchte den Mut der SchulleiterInnen und Bildungsbeauftragten zu sagen: Bisher haben wir leider bestimmte Gesellschaftsverhältnisse reproduziert. Wir haben – gegen unseren Willen – ethnisierte Klassenverhältnisse reproduziert. Das wollen wir ändern.“ (Melter T1)

So beschreibt Melter den ersten Schritt, der nötig wäre, institutionelle Diskriminierung zu bekämpfen. Solange die Schule sich wehrt und abstreitet, rassistisch zu diskriminieren, und solange die Schule sich nicht zuständig fühlt für die Kompensation heterogener Voraussetzungen, und solange Öffentlichkeit und Politik nicht bereit sind, Ressourcen zur Verfügung zu stellen, kann sich auch nichts ändern.

Ein derartiges Bekenntnis der Schule könnte wie folgt formuliert werden und so auch allen SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen kommuniziert werden:

„In der (*Name der Schule*) engagieren wir uns für Chancengleichheit und Gerechtigkeit. Wir wollen alle unsere SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und MitarbeiterInnen fair und gerecht behandeln, unabhängig von deren Ethnie, Religion, Geschlecht, Alter, Herkunft, Nationalität, Sprachkenntnissen, Behinderung oder sozioökonomischem Status. Wir arbeiten an einer gemeinsamen Kultur, die durch Integration, Vielfalt und gegenseitigem Respekt geprägt ist, und wir wollen alle Menschen, die in unserer Schule arbeiten, lernen und damit verbunden sind, dazu ermutigen, auf ihre Identität stolz zu sein.

Die Leistungen der SchülerInnen werden dokumentiert nach den Faktoren Ethnie, Geschlecht, Behinderung und sozioökonomischem Status, und wir werden die so gewonnenen Daten dazu benutzen, die SchülerInnen zu fördern, zu unterstützen, und deren Inklusion zu garantieren sowie Benachteiligung aufzudecken und zu verhindern. Diskriminierung ist an dieser Schule verboten und wird entsprechend belangt, denn wir wollen ein Lern- und Arbeitsklima schaffen, in dem sich alle, die in unserer Schule lernen, lehren oder uns hier besuchen wohl fühlen können und respektiert werden. In der (*Name der Schule*) wollen wir unsere ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt sowie unsere Mehrsprachigkeit zelebrieren, wertschätzen und voneinander lernen. Diese Einstellung erwarten wir auch von allen, die sich an unserer Schule aufhalten.“³⁴

³⁴ vgl. « Model Single Equality Plan for Schools in Camden »
<http://www.camden.gov.uk/ccm/content/education/schools/model-single-equality-plan-for-schools.en;jsessionid=980CB1176F2F785F966E1F7A19BD29C1.node2> (20.6.2011)

9 Bibliographie

- AUERNHEIMER G. (Hrsg.) (2009). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2009). Integration gelingt durch faire Bildungschancen. Best practice aus Zürich, Malmö, Leeds und Toronto. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- BIFFL G. (2007). Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit: die Bedeutung von Einbürgerung, Herkunftsregion und Religionszugehörigkeit. In: FASSMANN H. (Hrsg.) (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt: Celovec. S. 265-282
- BOGNER A. LITTIG B. UND MENZ W. (Hrsg.) (2002). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.
- BREDELLA L. (2002). Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CASHMORE EE. (1988). Dictionary of Race and Ethnic Relations. London and New York: Routledge.
- DADZIE S. (2000). Toolkit for tackling racism in Schools. Stoke on Trent: Trentham Books.
- DIEHM I. RADTKE FO. (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Berlin: W. Kohlhammer.
- DIEKMANN A. (1995). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.
- DIRIM İ. MECHERIL P. (2009). Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann.

- DIRIM İ. HAUENSCHILD K. LÜTJE-KLOSE B. LÖSER JM. SIEVERS I. (Hrsg.). (2008). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- ESSED P. (1991). Understanding Everyday Racism. An interdisciplinary study. In: MECHERIL P. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- FASSMANN H. (Hrsg.). (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt und Wien: Verlag Drava.
- FLECK E. (2008). Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule: Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung. In: DIE – Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 2/2008. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht S. 18-27
- FRONEK H. (2010). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich: Asylverfahren & Lebensverhältnisse. Wien: Mandelbaum.
- GILLBORN D. (2008). Racism and Education. Coincidence or conspiracy? New York: Routledge.
- GILLBORN D. GIPPS C. (1996). Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. London: OFSTED, HMSO.
- GILLBORN D. MIRZA HS. (2002). Educational inequality. Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence. University of London: Institute for Education:
- GLÄSER J. LAUDEL G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOMOLLA M. RADTKE FO. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.

- GOMOLLA M. (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- GUILLOMIN C. (1991). RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, U. (Hrsg.). Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt. In: MECHERIL P. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 159–175
- HAGEDORN J. SCHURT V. STEBER C. WABURG W. (2010). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HANSEN G. (1986). Diskriminiert. Über den Umgang der Schulen mit Minderheiten. Weinheim und Basel: Beltz.
- HARTIGAN J JR. (1999). Establishing the fact of Whiteness. In: Torres u.a. (1999). Race, Identity and Citizenship. A Reader. Blackwell Publishing. Oxford: Blackwell. S. 183-199
- KEDDIE A. (2011). Framing discourses of possibility and constraint in the empowerment of Muslim girls: issues of religion, race, ethnicity and culture. In: Race, Ethnicity and Education, Vol. 14, Nr. 2, March 2011. Routledge
- KHAN-SVIK G. (2010). Ethnizität und Bildungserfolg – begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. in: Hagedorn u.a.: Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRAWINKLER SA. OBERPEILSTEINER S. (Hrsg.). (2008). Das Fremde. Konstruktion und Dekonstruktion eines Spuks. Wien: LIT Verlag.
- KRÜGER-POTRATZ M. (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag.

- LEIPRECHT R. (2001). Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann Verlag.
- MASON D. (2003). Explaining ethnic differences. Changing patterns of disadvantage in Britain. Bristol: Policy Press.
- MECHERIL P. MELTER C. DIRIM I. ET AL. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MECHERIL P. RIGELSKY B. (2007). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: RIEGEL C. GEISEN T. (Hrsg.) (2007). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MECHERIL P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natthio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann Verlag.
- NIEKE W. (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierung im Alltag. Opladen: Leske und Budrich.
- RADTKE FO. WEIß M. (2000). Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen: Leske und Budrich.
- RIEGEL C. GEISEN T. (Hrsg.). (2010). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechtskonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHUSTER S. (2004). Minderheiten, Mehrheiten und soziale Identitätsprozesse. Perspektive für eine antirassistische Pädagogik. Mainz: Logophon Verlag.
- SCHWANTNER U. SCHREINER C. (Hrsg.) (2010). PISA 2009 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

SERTL M. (2004). Integration? Migration-Rassismus-Zweisprachigkeit. Innsbruck: Studien-Verlag.

SPECHT W. (Hrsg.). (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

SPECHT W. (Hrsg.). (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

SOLOMOS J. (2003). Race and Racism in Britain. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

STATISTIK AUSTRIA (2011). Bildung in Zahlen 2009/10, Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.

TORRES RD. ET AL. (1999). Race, Identity and Citizenship. A Reader. Oxford: Blackwell.

TIKLY L. OSLER A. HILL J. (2005). The ethnic minority achievement grant: A critical analysis. In: Journal of Education Policy. Vol. 20, No. 3. May 2005. S. 283-312

INTERNETQUELLEN:

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2011).

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile (11.5.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. (2010). (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2010) <http://www.bmukk.gv.at/> (30.5.2011)

DEPARTMENT FOR EDUCATION. (2011).

<http://www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/inclusionandlearnersupport/mea/a0077022/ethnic-monitoring> (20.7.2011)

- DIRIM İ. MECHERIL P. MELTER C. (2010). Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Zusatzmaterialien.
<http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> (30.5.2011)
- EQUALITY AND HUMAN RIGHTS COMMISSION (EHRC). (2011). Commission for racial equality: Ethnic monitoring: A guide for public authorities.
http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/PSD/12_ethnic_monitoring.pdf (12.8.2011)
- GÄCHTER A. (2008). Migrationspolitik in Österreich seit 1945. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität No 12. <http://www.zsi.at/attach/p1208vukovic.pdf> (7.8.2009)
- GILLBORN D. (2005). Education Policy as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform. <http://eprints.ioe.ac.uk/1654/1/gillborn2005education485text.pdf> (20.7.2011)
- KING ML JR. (1963). Letter from Birmingham Jail.
<http://heinonline.org/HOL/LandingPage?collection=journals&handle=hein.journals/davlr26&div=31&id=&page> (13.8.2011)
- KIROVA A. (2010). Critical and emerging discourses in multicultural education literature: a review. Canadian Ethnic Studies Journal.
http://findarticles.com/p/articles/mi_hb039/is_1_40/ai_n32432795/ (30.11.2010)
- MA 17: Monitoring und Diversität. <http://images.derstandard.at/2010/04/16/monitoring-integration-diversitaet.pdf>. (30.9.2010)
- MECHERIL P. (2011). Diversity. Die Macht des Einbezugs. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (20.8.2011)

OECD (2009). http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de_34968570_35008930_46582942_1_1_1_1,00.html (30.4.2011)

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. (2011). <http://www.ons.gov.uk/ons/index.html> (6.8.2011)

ÖSZ. BMUKK. UND BMWF. (2009). eds. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report. ÖSZ. Graz/Wien
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Austria_DE.pdf (23.6.2011)

PISA (2009). <https://www.bifie.at/node/1364> (20.4.2011)

RACE RELATIONS (Amendment Act). (2000).
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/34/contents> (30.5.2011)

REFERATS FÜR MIGRATION UND SCHULE. (2010). Informationsblätter Nr. 1/2010.
Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. BMUKK, Referat für Migration und Schule, September 2010.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8962/nr4_11.pdf (20.5.2011)

SCHOOL LEVEL CENSUS (2010).
<http://www.education.gov.uk/schools/adminandfinance/schooladmin/ims/datacollections/schoolcensus/a0064401/school-census-2010> (20.6.2011)

SCHULORGANISATIONSGESETZ ÖSTERREICH (SchOG Österreich). (2011).
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (6.8.2011)

STATISTIK AUSTRIA (2011).
http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461 (15.8.2011).

ZARA (Zivilcourage und Antirassismusarbeit) Rassismusreport (2009).

http://www.zara.or.at/_doc/2010/ZARA_RassismusReport2009.pdf (25.6.2011)

10 Anhang

Interview mit Dr. Klaus Melter, Universität Innsbruck

am 4. Februar 2011 in Wien

Interview Code: T1 (Transkript 1)

Wie oder wodurch lässt sich auf ethnische Diskriminierung im österreichischen Schulsystem schließen?

Zentral ist die Frage, was wie definiert wird. Es gibt von Mecheril den Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der besagt dass diese Kriterien der Nationalität, Kultur, ethnischen Zugehörigkeit, dass die sowohl theoretisch diffus ineinander überfließend sind, also auch in alltäglichen Zuschreibungen. Das würde ich auch erweitern wollen, wie in den USA und England geschehen, zu rassialisierender Diskriminierung. Und mittlerweile auch von antiislamischem Rassismus. Man könnte also, das ist mein Vorschlag, von natio-ethno-kultureller und rassialisierender und zum Teil religiöser Diskriminierung sprechen, die in einem oft nicht klar zu entscheidenden Konglomerat angewandt wird. Diskriminierung die formal nach Nationalität/Staatsangehörigkeit fungiert wird in der Schule selten praktiziert. Eher wird aufgrund der Sprachfähigkeit diskriminiert, die als Teil des kulturellen gesehen wird, hier wird also eine ausgrenzende und gleichzeitig fördern wollende Unterscheidung und Entscheidung getroffen. Wenn ich also in diesem ethno-natio-kulturell rassialisierenden Komplex denke, kann man sagen dass in verschiedenen Studien, z.B. PISA, zwei große Differenzlinien und – Verhältnisse zu Benachteiligung führen, das eine ist natio-ethno-kulturelle, rassistische Diskriminierung, das andere ist die Ebene der Einkommensverhältnisse. Wenn Eltern niedrigere Einkommensverhältnisse haben, haben die Kinder nachweisbar schlechtere Bildungserfolge. Dasselbe mit zugeschriebener oder tatsächlicher Migrationsgeschichte. Von daher kann man einwandfrei sagen, dass es natio-ethno-kulturell rassistisch-religiöse Diskriminierungspraktiken in Österreich gibt, die verwoben sind mit einkommensbezogenen Diskriminierungspraxen. Das ist aufgrund der wissenschaftlichen Ergebnisse unstrittig. (siehe auch Melter/Dirim Ergänzungsartikel im Internet – Migrationspädagogik Materialien beltz!!!)

Die entscheidende Frage ist, wie mit diesem Befund der unterschiedlichen Bildungszertifikatsvergabe umgegangen wird. Die "Rechten", einfach polarisierend gesagt, also z.B. H. Esser, H. Fassmann, die die ganze Integrationsdebatte mit ihrem gesellschaftsunkritischen Konzept dominieren und deren Konzepte auch politisch umgesetzt werden, die sagen die Ursachen liegen in den Familien, in ihren kulturellen Hintergründen, in den fehlenden Bildungsaspirationen – das ist die eine Seite, und auf der anderen Seite würde ich P. Mecheril, I. Dirim, K. Melter, M. Gomolla, Youdell, D. Gillborn nennen, die den Ansatz institutioneller Diskriminierung vertreten, und die sagen: selbst wenn es Unterschiede in den Bildungshintergründen gibt, muss es Aufgabe der Schule sein, nicht ein normalisierendes Konzept von bestimmten Fähigkeitsspektren zu bedienen, sondern Schule muss verantwortlich für alle sein, und in einer Form heterogenen Unterrichts so gestalten, dass alle SchülerInnen gefördert werden, mit dem Ziel, dass nachher Einkommensverhältnisse, anfängliche Sprachdefizite

durch verschiedene fördernde Unterrichtskonzepte egalisiert werden, was ja in einigen anderen Ländern möglich ist, es ist ja nicht so dass das eine utopische Forderung ist. Es gibt ja Länder wo das so praktiziert wird.

Die Statistik erfasst nur jene SchülerInnen, die nicht österreichische Staatsbürger sind und/oder nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Sollte auch die ethnische Zugehörigkeit dokumentiert werden, zusätzlich zu Sprache und Nationalität?

Ich plädiere für Sprachstandardfeststellungsverfahren, wie I. Dirim das auch entwickelt, in denen darauf Wertgelegt wird, dass die Prüfer alle sprachlichen Register die das Kind kann auch beherrschen, um adäquate Antworten des Kindes bewerten zu können. Dafür ist die Sprachpraxis relevanter als der ethnische Hintergrund. Wichtiger ist dass alle Sprachregister des Kindes berücksichtigt werden.

Das erweiterte Konzept von natio-ethno-kultureller, rassistischer und religiöser Diskriminierung ist hier hilfreich (bei der Frage, ob in Ö ethnisch – nicht nur sprachlich - diskriminiert wird). Bei dem Beispiel der "Ausländerklassen", bei denen Kinder aufgrund von Herkunft, Sprache, Religion und Namen in bestimmte Klassen eingeteilt werden, zeigt sich wieder die Vermischung von Nationalität und Ethnie. Hier ist es gut zu schauen was genau unter Ethnizität verstanden wird, es gibt ja das Verständnis von ethnischen Minderheiten in Österreich, die auch anerkannt sein können, das ist das formalisierte ethnische Verständnis, und dann gibt es eher etwas wo ich sagen würde es hat mit rassialisierenden Zuschreibungen zu tun. Hier werden Gruppen, z.B. in Türken oder Araber oder Südländer eingeteilt, und das ist ein ganz anderes Verständnis als das formalisierte ethnische Minderheitenverständnis, etwa die Zugehörigkeit zur Volksgruppe der Roma, gegenüber einer Rassialisierungspraxis, wo jemand "arabisch" oder "türkisch" aussieht, was klar eine Rassialisierungspraxis ist. Beides wird aber als ethnisch beschrieben. Im Alltag gibt es eine Vermischung dieser Verständnisse, wobei es wichtig ist einerseits eine wissenschaftliche Definition zu finden und andererseits empirisch zu untersuchen, welche Verständnisse werden in der Praxis angewandt. Es ist oft eine diffuse Zuschreibung, die trennt in Herkunfts-ÖsterreicherInnen, die oft auch mehrsprachig ausgestattet sind, mit Dialekten eventuell, und eine Trennung in Leute, die diesem Schema nicht entsprechen. Und wenn diese Leute diesem Schema nicht entsprechen, werden sie, insbesondere in der Schule, als nicht norm-SchülerInnen angesehen und in einer besonderen Weise behandelt, ambivalent weil einerseits fördernd, und gleichzeitig ausgrenzend (Sprachklassen). Insbesondere Ausländerklassen sind gegen den Grundsatz eines inklusiven Gedankens, und idealerweise eine Lehrperson oder ältere SchülerIn anwesend ist, die beide dieselben Sprachregister sprechen können (wie es inklusive Modelle in Schweden auch in der Praxis zeigen) und dann eine zeitlang den SchülerInnen helfen. Das halte ich für viel förderlicher als separate Sprachklassen, wo die Kinder sich auch nicht gut unterstützen können. Ausländerklassen halte ich für eine diskriminierende und nicht effiziente Förderpraxis.

Was könnte eine passende Definition von Ethnie im Kontext des ethnischen Monitoring sein?

Zuerst möchte ich von institutioneller Diskriminierung sprechen. In den Debatten um institutionellen Rassismus in den USA z.B. kommt heraus, dass Non-Whites systematisch benachteiligt werden. In GB vertritt Gillborn die These, dass es klüger ist von institutioneller Diskriminierung zu sprechen, weil dieser Begriff sowohl institutionellen Rassismus als auch z.B. Ausgrenzung von Armen als auch geschlechtsspezifische Diskriminierung als auch Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen usw. inkludiert. Es ist also eine Perspektive, die mehrere Differenzverhältnisse umfassen kann.

Nur ethnic monitoring, bei Vernachlässigung von etwa Faktoren wie Einkommensverhältnissen, wird man nur Teilantworten bekommen, die Interdependenzen von Klassenverhältnissen und rassialisierten Verhältnissen vernachlässigen. Man sollte beide/mehrere Perspektiven beachten und dann schauen wie das Verhältnis dazu ist. Ich plädiere also für eine Doppelperspektivität sozioökonomischer und rassialisierender Perspektive. Geschichtlich ist sicher wichtig dass dieses Monitoring mit der Ausstattung, Finanzierung etc. zusammenhängt. Das ist die eine Perspektive, z.B. in den Niederlanden wurde mithilfe des ethnic monitoring zwischen "weißen" und "schwarzen" Schulen unterschieden, wobei dann die schwarzen Schulen mehr Förderungen bekommen haben. Mittlerweile ist es ein Wechselerfolg, man schaut auf die Fähigkeiten und sagt, wenn die Fähigkeiten unterschiedlich sind machen wir Förderungen, aber wir machen es nicht abhängig von Ethnizität und Einkommensverhältnissen. Wenn man diese Perspektive der Ability These anschaut sieht man allerdings auch hier Verschränkungen zwischen (zuschreibender) Ethnizität und Einkommen.

Es gibt eine bestimmte Normerwartung, die die Schule hat, sie erwartet ein bestimmtes Fähigkeitsspektrum. Die entscheidende Frage für Österreich und D ist, ist die Schule bereit, sich für alle verantwortlich zu fühlen. Sprich, delegiert die Schule die Verantwortung für bestimmte erwartete Fähigkeiten an Eltern, Familie, Herkunftskultur, Kindergarten etc., oder ist sie gemeinsam mit anderen Institutionen willens, dass alle SchülerInnen so gefördert werden, das Ethnizität, Einkommensverhältnisse und anfängliche Sprachdefizite Ability Situationen, neutralisiert werden. Das wäre ein notwendiger Wechsel der Perspektivität der eigenen Verantwortlichkeit der Schule. (Anm. der schulischen Selbstverständlichkeit).

Gomolla hat Schulen in GB, Schweiz und D verglichen und kommt zu dem Ergebnis, dass ethnic monitoring und antirassistische Aktivitäten sehr wohl helfen, die Fähigkeiten aller Schüler an dieser Schule zu heben, und dass es im Vergleich, in GB z.B., dass es auch mit dieser Förderung oft nicht erreicht wird, dass die Schulen in wohl-situerten Gegenden, White British middle class, das ausgleichen können, die bestehende Ungleichheit. Wenn man Bildungsgerechtigkeit herstellen will, dann wird man auch best. gesell. Strukturen verändern wollen, und die Frage ist, wird das überhaupt gewollt. Nach den PISA Ergebnissen für D und Ö wurde skandalisiert dass wir "besser" werden müssen. In einer anderen Perspektive ("Umgang mit dem PISA Schock – wie viel Dummheit braucht die Republik?") wird davon ausgegangen, dass das Schulsystem durchaus auch mit seinen benachteiligenden Praxen gesellschaftlich funktional ist. Das heißt viele Menschen sollen auch gar nicht "viel" Bildung bekommen, sondern lernen, sich mit wenig Geld zufrieden zu geben. (Platzanweiser-Funktion der Schule).

Ist das Schulsystem also wirklich daran interessiert, gesellschaftlich etwas zu verändern? Die politische Ebene ist also wichtig, auch der wirtschaftliche Kontext. Mittlerweile sehen aber auch Länder wie Ö und D, dass es nicht wirtschaftlich rentabel und funktional ist, die Ausgrenzung in diesem Maße zu betreiben. Auch aus kapitalistischen Gründen ist dieses Schulsystem nicht mehr funktional. Aber nur mit Wirtschaft und Ökonomie zu argumentieren wäre auch zu kurz.

Gomolla schlägt vor, ethnische Monitoring erweitert zu betreiben, also ethnische Zugehörigkeit, soziale Schicht und Geschlecht zusammenfassend zu „monitoren“.

In GB gab es den Ansatz, dass Museen, Bildungseinrichtungen, die nicht gemäß diesen Kriterien fungieren, die kein "Abbild" der Gesellschaft in ethnischer und geschlechtlicher Hinsicht darstellen, dass diese

Bildungseinrichtungen weniger Fördergelder bekamen. Diskriminierung hat sich also einfach nicht ausgezahlt, nicht rentiert. Wenn das wirklich durchgeführt wird, dass die Gesellschaft abgebildet wird, mit best. Gerechtigkeitsstandards, die auch finanziell festgeschrieben sind, das muss mit bestimmten Konsequenzen verbunden werden. Ethnic monitoring alleine reicht nicht, es muss auch Konsequenzen geben. Das halte ich für sinnvoll, das durchzuführen. Eine Konsequenz kann sein, dass Geldmittel davon abhängen (wie in GB – EMAG!), das andere, wie I. Dirim gut praktiziert, dass angemessene mehrjährige Förderpraxen, die auch die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, praktiziert werden. Ideal wäre eine Schulform, welche die Heterogenität der Fähigkeiten berücksichtigt, also auch die der Sprachfähigkeiten. Der monolinguale Habitus in der multilingualen Gesellschaft, wie Gogolin sagt, dass also auch die Schule multilingual werden müsste, dass Prüfungen in versch. Sprachen abgehalten werden können, dass Unterrichtsfächer mehrsprachig geführt werden, Einführung der Doppelsprachigkeit an einzelnen Schulen etc. Monolingualer Habitus als Teil der Normerwartung muss geändert werden, das ist im Moment utopisch, ist aber letztendlich sinnvoll. (auch aus wirtschaftlicher Perspektive ist eine multilinguale Bevölkerung wertvoll!)

Youdell und Gillborn stellen aus einer anderen Richtung die Frage: wie schafft es die Schule, diese, die zur Schule kommen, sowohl in unterschiedliche Gruppen einzuteilen, als auch mit unterschiedlicher Bildungsförderung als auch mit unterschiedlichen Fähigkeiten auszustatten. Also welche Unterscheidungen werden relevant gemacht, um die SchülerInnen auch zu trennen, zu separieren, und nicht zusammen zu fördern. Definition im McPherson Report über institutionellen Rassismus: inst. Rassismus ist dort vorhanden, wo eine (ethnische) Gruppe nicht denselben Service (einer Institution) bekommt wie eine andere Gruppe. Diese Definition ist abgeändert auch in das österr. Diskriminierungsgesetz eingeflossen, wo dann drin steht, wenn eine Person eine schlechtere Behandlung erfährt oder zu erwarten hat als eine andere Person, dann sprechen wir von Diskriminierung. Insofern kann man sagen dass das österr. Schulsystem diskriminierend ist, insofern auch mit dem Kriterium Herkunftsverhältnisse, natio-ethno-kulturelle rassialisierte Zugehörigkeit als auch Einkommensverhältnisse. Wenn man davon ausgeht, wie ja propagiert wird im Kapitalismus, dass wer sich anstrengt entsprechend seiner oder ihrer Leistung benotet wird, Meritokratie also, das würde ich als große meritokratische Lüge des Kapitalismus bezeichnen. Auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die sehr gute Noten haben, wie August Gechter in Hetfleisch/ Oberlechner 2010 beschreibt, können diese Noten nicht am Arbeitsmarkt verwerten, das größte Problem ist nicht die Bildung, sondern die Verwertung der Bildung. Daher kann man von einem Rassismus am Arbeitsmarkt sprechen, der europaweit festgestellt wurde. Wer keinen landesüblichen Namen hat, muss sich 4-8mal häufiger bewerben, trotz gleicher Noten. Also weder Sprache noch Bildung ist das Problem, sondern der Rassismus auf dem Arbeitsmarkt. Da ist die Frage, ob es politisch gewollt ist das zu ändern. Meines Erachtens, in der Debatte um den gender pay gap, also die Einführung von Quoten, da finde ich es sinnvoll, dass auch im Bereich ethnischer Herkunft oder Migrationsgeschichte oder Staatsangehörigkeit, dass auch da Quoten eingeführt werden, und dass dann Fördermaßnahmen und Sanktionen folgen, wenn das (nicht) eingehalten wird.

Staatliche Institutionen brauchen nicht nur eine gender-, sondern auch eine antirassistische Quote, und auch die Einkommensperspektive. race class gender, diese Verbindung, wie sie auch in GB praktiziert wird, halte ich für sehr überzeugend, das auch zu operationalisieren und konkrete Wege herzustellen.

Zur Praxis des ethnischen Monitoring: Was schlagen Sie vor, wie kann das konkret gestaltet werden?

Zum Beispiel mit Fragebögen, die selbst anzukreuzen sind. In der Regel ist da ja auch nur eine bestimmte Auswahl möglich, man muss hier schauen, ob es auch eine Kategorie gibt, die man frei eintragen kann, sowie auch eine mixed category. Wenn jemand mit türkisch-kurdischem Vater und schweizerisch-israelischer Mutter eine ethnic monitoring form ausfüllen soll – welche Differenzen werden da eingeführt? In der Praxis ist das oft platt kategorisierend, in den USA etwa white european, oder european caucasian, black, hispanic,es wäre interessant ob mensch sich in mehreren Kategorien ankreuzen darf. Wenn sich Menschen in mehrere Kategorien eintragen können und auch selber eigene Kategorien erzeugen können, fände ich das am besten.

Rassialisierende und territoriale, nationalstaatliche Denkweisen werden hier fortgesetzt. (im englischen Kontext – white irish, white british, etc.). Bestimmte Denktraditionen sind unterschiedlich. In D und Ö werden diese Kategorien generell aufgrund der Mittäterschaft im Nationalsozialismus mit großer Skepsis betrachtet, etwa die Assoziation mit "jüdisch-nicht jüdisch". In den USA wurde mit diesen Kategorien in einer affirmierenden, bestätigenden Weise länger schon in Zeiten der Bürgerrechtsbewegung umgegangen. Es wurde dort als wichtiges Förderinstrument gesehen. Wenn man die Denktraditionen betrachtet muss man sehen dass das auch ambivalent ist, man bekommt also bestimmte Förderung in den USA oder GB NUR um den Preis der Selbstethnisierung. Dann gab es z.B. nur black british Gelder, und white british wurden exkludiert. Das ist ambivalent. Die Frage ist wie ist das Verhältnis von Differenzverhältnissen und Herrschafts-Ressourcen-Machtverhältnissen. Was oft zuwenig theoretisiert gedacht wird ist das Verhältnis von Produktions-Reproduktions-Ressourcenverhältnissen zu den ideologischen Einteilungen. Also die Fragen "woher kommst du, welcher Staat, welche Ethnizität", etc. - Differenz und materielle Verhältnisse sind in ihrem Wechselspiel zu analysieren. Einkommensverhältnisse zu monitoren und die Möglichkeit, selbst Kategorien zu wählen, ohne etwas vorzugeben, ich denke das ist recht einfach operationalisierbar. In einem zweiten Schritt wird eine analytische Trennung vorgenommen werden müssen, z.B. bei der Frage, wer bekommt welche Ressourcen, wer bekommt welche Förderungen. Irgendeine Trennung wird es geben müssen. Diese Trennung kann sowohl anhand von Abilities, also Fähigkeiten, gemacht werden, als auch im Sinne von (ethnischen, sozialen, geschlechtlichen) Gruppen, wenn eine Gruppe unterrepräsentiert ist. Man müsste schauen, welche Gruppen in welchen Institutionen vertreten sind, und wie erreicht werden kann, dass eine adäquate Repräsentanz vorhanden ist. Es wird immer ambivalent bleiben, es gibt keine ideale Praxis, aber die Grundatzfrage, wollen wir hierarchisch selektieren, oder wollen wir möglichst allen SchülerInnen Fördermaßnahmen zukommen lassen. Ist Schule für alle verantwortlich, oder nur für diejenigen, die einen bestimmten Normbereich repräsentieren. Das ist nicht einfach für die LehrerInnen zu realisieren, weil sie einfach die Ressourcen nicht haben. Aber wenn der politische Wille da ist, etwas zu verändern und die Ressourcen bereitzustellen, ist das eine Entscheidungsgrundlage. Das Problem ist kein analytisch-theoretisches, sondern ein politisches.

Ist ethnic monitoring in Ö in der Praxis realisierbar, oder gibt es zu kritische Vorbehalte in der Bevölkerung...?

Das Misstrauen gegen diese Einteilungsprozesse ist gerade vor dem Hintergrund rassistischer, aktuell wirksamer Einteilungsprozesse, die z.B. im Staatsbürgerschaftsrecht festgeschrieben sind etc., die in Wahlwerbung vorhanden sind, sinnvoll. Paul Mecheril hat gesagt Österreich und Deutschland sind keine Demokratien sondern Ethnokratien weil es klar ist, dass die politische Klasse vor allem aus white, male, middle class Personen besteht, und vor dem Hintergrund, dass diese Einteilungen oft negativ eingesetzt werden, und zwar nicht aus Förder- sondern aus Ausgrenzungsgründen, ist diese Skepsis durch vielerlei Belege festzustellen. Ich kann diese Skepsis gut nachvollziehen. Es bräuchte ein Gesamtkonzept, wo gemeinsam geschildert wird, was wollen wir

mit unserer Schule. Man kann ja diskutieren in der Schule und Politik, was man will, und es bräuchte auch den Mut der Schulleiter und Bildungsbeauftragten zu sagen, bisher haben wir leider bestimmte Gesellschaftsverhältnisse reproduziert. Wir haben gegen unseren Willen, weil bestimmte Eltern nicht genug Geld für Nachhilfe hatten, weil aus diesen und jenen Gründen nicht genug Geld für Schulbücher da war in bestimmten Familien, haben wir ethnisierte Klassenverhältnisse reproduziert. Das wollen wir ändern. Das ist der erste Schritt. Wenn die Schulen sich wehren und sagen, bei uns wird nicht diskriminiert, wir sind gute Menschen die alles für ihre SchülerInnen tun, werden sie nichts ändern. Ein fundamentales Prinzip von Gewaltprävention – und man kann Rassismus und Klassenausbeutung auch als Gewalt verstehen – ist, dass es als Problem anerkannt wird. Da ist vor allem das Integrationsverständnis von Esser und Fassmann sehr schlecht, weil sie das Potential und die Erklärung für Probleme in die Familien hineindelegieren und gleichzeitig sagen, Schule ist dafür nicht verantwortlich. Erst wenn SchülerInnen mit best. Abilities, sprachlich etc., ausgestattet sind, dann sind sie erst in unserem Normbereich, und dann fördern wir sie. Schule fühlt sich nicht – und das ist ein Skandal – verantwortlich für die Kompensation heterogener Fähigkeitsvoraussetzungen. Die LehrerInnen bemühen sich ja, aber es müssen eben die Ressourcen bereitgestellt werden, und systemische Bedingungen wie das getrennte Schulsystem müssen verändert werden. Ganz klar muss sein, mindestens 8 Jahre zusammen lernen, das bringt höhere Leistung. Das heißt ganz einfach – gemeinsames Lernen bis zur 8. Klasse. Wer das nicht ändern will, ist weiter für das hierarchische Separieren. Da ist die Definition von Wiskin zutreffend, die Schule WILL unterschiedliche Leistungsfähigkeiten und Zertifikate vergeben und das dann in der freien Marktwirtschaft verwertbar zu machen.

Paul Mecheril ("Prekäre Verhältnisse") und Radtke u.a. definieren Ethnie ähnlich wie Nationen nach Anderson als *imagined communities*, Gemeinschaften, die eine gemeinsame Leidensgeschichte, Vergangenheit und Gegenwart "imaginieren", erfinden, und auch plausible, reale Anlässe in Gegenwart und Vergangenheit finden, um diese Gemeinschaft zu legitimieren. Es sind Konstrukte, die wirkmächtig sind, auch negativ, wenn man sich europäische Geschichte ansieht, weil die meisten Ethniekonstruktionen monoethnisch konstruiert sind, und oft im Kampf um hierarchische Auseinandersetzungen mit anderen ethnischen Gruppen sind. Gerade in Europa sind viele Kriege mit ethnisierenden Plausibilisierungen geführt worden, weil Mehrfachzugehörigkeit nicht anerkannt wurde (z.B. Deutscher UND Jude UND Europäer), weil sozusagen die eigene Ethnizität in ihren Rechten höhergestellt worden ist, ich bin also sehr dafür Ethnie als *imagined community* die bei monoethnischer Definition höchst problematisch ist zu beschreiben, es gibt schon bestimmte Anhaltspunkte für ethnische Konstruktionen, die aber in anderen Kontexten (historisch, geographisch, etc.) ganz anders aussehen könnten.

Welchen Stellenwert haben äußerliche Merkmale in dieser Definition von Ethnizität?

Körperliche Merkmale müssen nicht notwendigerweise in einer ethnischen Definition enthalten sein, es ist aber reale Praxis, die Konstruktion von Ethnizität mit physiognomischen und territorialen Vorstellungen zu verbinden. Youdell glaube ich hat verschiedene Definitionen von Diskriminierung untersucht, und hat unter anderem den Neolinguizismus als einen Aspekt von Diskriminierung gesehen, religiöse Zuschreibungen, physiognomische Zuschreibungen, nationale Zugehörigkeiten, kommunale Zugehörigkeiten. Es ist ein Gemisch von Zuschreibungen, bei dem bestimmte Anlässe genommen werden, um Menschen auszugrenzen. Diese Dinge wirken zusammen, und meistens imaginieren Ethnizitäten auch ein gemeinsames Aussehen, wobei es auch physiognomisch multi-identitäre Ethnienvverständnisse gibt, als es auch multi- und monoethnische Nationenverständnisse gibt. Kanada, USA sind multiethnische Nationen, während Ö und D eher monoethnisch

gedacht werden. Es gibt da aber verschiedene Vorstellungen. Das englische race oder ethnicity unterscheidet sich aber auch wieder von dem deutschen Verständnis von Ethnizität, auch unterschiedliche Konzepte stecken dahinter.

In England, GB, - Gillborn schreibt darüber glaube ich - gibt es ein biologistisches Verständnis von race, und ein anderes Verständnis im Sinne des Rassialisierungsprozesses im Sinne von Miles. Die sind auch historisch umstritten. Im deutschsprachigen Raum ist die Rassenkonstruktion, wie auch im Nationalsozialismus propagiert, mit biologistischen Merkmalen verbunden. Theoretiker sagen alles ist konstruiert, aber im Alltagsverständnis wird es auch hier in D und Ö noch sehr biologistisch gedacht. Leiprecht/Lutz sprechen von Kultur als Sprachversteck für Rasse, es wird von Kulturkreisen gesprochen, aber das sind Sprachverstecke für Rasse.

Zu Antisemitismus, Islamophobie und Rassismus: kann man da von demselben Konzept der Ausgrenzung und Abgrenzung sprechen?

Antisemitismus ist historisch viel älter als Rassismus (in Europa), es wird argumentiert, dass es aus diesem Grund nicht sinnvoll ist, Rassismus und Antisemitismus in dieselbe Kategorie zu subsumieren, weil es unterschiedliche historische Entwicklungen sind. Im Antisemitismus wird auch das Bild des "Klügeren" imaginiert, während es beim Rassismus so ist dass man sich selbst "über" den Anderen stellt.

Antimuslimischer Rassismus – Phobiebegriffe sind tendenziell eher nicht hilfreich weil sie natürliche Ängste nahe legen, Xenophobie, Islamophobie, als wenn es natürliche Ängste gäbe, die biologistisch zu begründen sind. Deshalb sage ich eher antimuslimischer Rassismus. Das halte ich auch aus historischen Gründen für sinnvoll, antimuslimischen Rassismus als Teil von rassistischen Praxen zu behandeln, ihn aber in seiner Spezifität auch zu untersuchen. "Kulturell" arbeitet der antimuslimische Rassismus mit einem Konglomerat aus Kulturalisierung, religiöser Zuschreibung, rassialisierender Zuschreibung, aber auch physiognomischen Zuschreibungen.

Daher ist das Konzept des natio-ethno-kulturellen geht immer einher mit Rassialisierungen und mittlerweile auch mit religiösen Zuschreibung. Ich würde also nicht von nur ethnischer Diskriminierung sprechen, sondern eben von einem erweiterten Begriff, also der natio-ethno-kulturell-religiös- rassialisierende Diskriminierung. Philomena Essed hat darüber geschrieben, über gendered racism. Gender- und Klassen und rassialisierte Verhältnisse laufen immer zusammen. Die Verknüpfung in der Theoretisierung aber auch in der empirischen Erfassung des Verhältnisses und Zusammenspiels von Einkommensverhältnissen, zusammengedacht mit Ethnisierung und Rassialisierung und Geschlechterverhältnissen. Das ist eine angemessene Herangehensweise, um der Komplexität gerecht zu werden. Gerade in Schulverhältnissen müssen auch Einkommensverhältnisse berücksichtigt werden und nicht nur natio-ethno-gender Rassialisierung, sonst wird man der Realität nicht gerecht.

Interview mit Prof. David Gillborn, Univeristy of London, Department of Education

am 27. April 2011 in London

Interview Code: T2 (Transkript 2)

What should be included in the definition of race or ethnicity?

Obviously there is no such thing as race. However, human beings behave as if there is – there is this notion of social race. If you want to quantify or highlight the pervasive nature of racism, you have to grapple with the fact that there is this social version of race. Some people say we should just not speak about race because it doesn't exist. The argument that there is no "race" only works in a seminar room at uni, but I don't think there would be positive impacts in the real world, because racism is everywhere, so stopping to use the word race, wouldn't be one of the best ways of dealing with racism.

The problem is that because there is no such thing as race and the construct is constantly changing and socially constructed. I don't think that two countries with race in their census have the same question/category – the ethnic question in the US is different from the one in the UK, because every country defines the ethnic categories in a way that it serves the interests of the power holders in that state, and what make sense to them.

Whatever terms you use will be imprecise, they will need to change under time, and they will always be contested, there will always be people who disagree with the (set of categories). However, I still think it is worth doing it, because you can construct categories that at least a large part of the population will identify with. If you apply them properly you can identify with the existing inequalities. Now part of the problem is that even if you identify the inequalities, this alone isn't enough to persuade people that there needs to be change. Quantifying those inequalities (ethnic monitoring) is only part of the solution, it's not enough. But if you look at the history of education in the UK, it's an important part of the puzzle. Once we were actually able to point at the statistical inequalities, it made the argument stronger that there needed to be change, and it made it harder for policy makers to ignore it. They still do ignore it, so it's not a complete solution, but it can be an important part of a solution.

The categorical system is problematic and I have difficulties understanding it – for example – the official categories in the census (“White, Black, Bangladeshi, African,...”)

Every attempt to systematize social race really highlights the ridiculous nature of race, but in the UK, these categories make sense to the people in the UK. The categories in every country reflect the colonial history of this very country and the particular inventions around race in that very country. So, in the UK people think in terms of skin color predominantly in terms of race, and then subdivisions depending on different countries. And the significance of these countries – India, Bangladesh etc., - is the fact that they were British colonies. So folks from those countries, like from the Caribbean, had a right to enter Britain, they were British citizens up until they started to mess with the migration policies. After post war migration started to increase, white people started to complain and changed the laws of immigration and took away the right of these ppl to enter the country.

And now the situation in the UK, as in Germany, there is this language that multiculturalism has failed and immigration is a problem. They can't stop migration from the EU, so they do everything in their power to stop

migration from other countries, including former British colonies. You're right, the combination (of the categories) is crazy, but A, it does reflect the way in which race is used between ppl in this country, and B it does identify important inequalities. So for example, black british students – i did a lecture in canada on how the educational system discriminates black students, i used lots of statistics to prove my argument, and the ppl in the (canadian) audience actually couldn't tell me, whether the same problem existed for black Canadians, because they don't gather the data. They gather the data on language use. But the vast majority of black British pupils speak English AND most of them were born in Britain. So if you only use language use and place of birth, they don't show in the statistics. But when you actually say, ok, do you consider yourself black British, let's look at your exam result, they are more likely to be expelled from school, they are less likely to achieve the (benchmark) exam requirements, they're more likely to be unemployed. All of those inequalities that i was able to highlight and use statics, all of that would be completely impossible in Toronto at the moment, because they don't approve of ethnic monitoring and don't use it.

Again, the categories: "African" as a category...?

Over time, the starting point to these groups is what makes sense to white people. So, the people in power in Britain are the white ppl. So, the kinds of categories being used start out being the categories that make sense to white folks (i.e. the majority of the population and the part of the population in power). And things change over time, so 20 years ago, it would simply have said: African Caribbean. So, anybody who could trace their family roots back to Africa then would be in one group. Then they separated them into "African" and "Caribbean", as you say, Africa is a fairly big place. Now ppl are recognizing that ppl some parts in Africa have higher qualifications than others, and ppl from other parts in Africa have a very different religious and economic background. And they're doing very badly. If the British government was serious about race inequalities, they would have to refine that, and talk about maybe, west, east, south Africa etc – I'm afraid that what's going to happen is that all of this is just going to disappear, i don't think the British government care about race equality at all at the moment, and i think they will remove the issues of race inequalities and ethnic monitoring from their agenda. Every now and then they will make a comment, but it doesn't feature as an issue in any real education policy.

So, although the categories ought to be refined and they are never truly accurate, they do capture some of the inequalities. The categories change over time, like the mixed category, which is quite new, has only been used in 3 censuses. Mixed is the fastest growing ethnic group in Britain now. Esp. white/black Caribbean. But of course, everybody is "mixed", there is no "pure race", not like Aryan and other. But the national statistics office do a lots of research on this (the categories), and they said it is the terms most ppl identify with. Where it comes in the list is also interesting. Because when they first introduced "mixed" as a category, they put it on the bottom, and most ppl of "mixed" heritage identified with "black". They wanted to put it higher up to make the results more "accurate", but of course, it doesn't actually matter, because ppl are whatever they say they are. There is a danger that these categories are "real", genetic, fixed, actuals categories, and they're not of course, they're fluid, ppl change their minds on what they identify themselves with.

What about a "muslim" category?

Categories are (in the UK) really about race (=skin colour in british context) and nationality, they're not about religion. Now, with the rise in islamophobia after 9/11, there has been work on "islamophobia" (policy), but that's not under the category of "racism", they treat it separately under "religion".

Isn't religion somehow included in the definition of race and ethnic group?

Here (in ethnic monitoring) they use "ethnic group" as a polite word for race (=skin colour). Lots of ppl are uneasy about the word "race". So, quite often in the UK and in the US as well, ppl use ethnic as a substitute for race, and they mean skin colour and notion of national origins, but they don't mean "ethnicity" actually. Like "african american", they and their parents were born in the US, but it still has the notion of "africa", which ppl say easier than "black".

Which definition of ethnic group is officially being used?

The national statistics office worded the nation census version, most schools use official form as well. Since 2002 all state schools have been required to ethnically monitor their students. All students have to describe themselves. In primary schools the parents are asked to fill out the forms, in secondary schools some schools ask the parents, some let students fill out the forms themselves. I'm not sure if there's a rule for that.

There is a provision for the schools to fill it in if the parents or students refuse to do so. But often schools are happy to just leave it blank. There is not a lot of support for ethnic monitoring amongst many mainstream parts of education. There are also legitimate worries amongst minoritized groups, because the results are sometimes used to further stereotype people. So, i use the statistics to show that black british students are disadvantaged, expelled from school more often than white kids etc. I use that data to argue that there is institutional racism. Some ppl use the same statistics to argue that black students are out of control, represent a threat to order. Ethnic monitoring CAN be an important tool for equity, but it can also be used more negatively.

Is it explained to the pupils what they (they school) mean by the term ethnicity or ethnic group?

No, nobody ever does that. There is no description of that at all. Some schools will do it more sympathetically than others. There IS a danger of reinforcing racial stereotypes if ethnicity is not being reflected and discussed, but the potential benefits of ethnic monitoring are more important. I am in favor of ethnic monitoring. But i also want to emphasize the problems. There is a danger that it can reinforce the idea that "race" is a real thing. It can generate data which can be misused. It has to be dealt with carefully. Statistics don't tell us FACTS; statistics are a creation. Like interview data etc. But they have a very powerful place in the psyche of policy makers, policy makers are not interested in qualitative research. If you throw statistics at them, it works, and the media is the same. You hit them with the statistic then most ppl just accept your explanation of what it means. They don't ask where the statistics came from, who did it, etc. and also teachers, parents, media, have very little quantitative skills. It's a very dangerous area, but it is one that's worth doing i think.

The categories shouldn't become too precise, otherwise they become meaningless because there won't be a significant number of people in any category to say anything. Balancing has to be done. There is now a standardized version of ethnic monitoring forms for all schools, since ethnic monitoring became compulsory for all schools in 2002. Most schools before that didn't monitor on ethnicity. Since the Stephen Lawrence inquiry, all public bodies needed to take racism more seriously.

Data on “undeclared” form: look on education website, up until this year, there will be data on the ethnic body of students. There gathering the data now, but the government stopped publishing it.

A lot of ppl do think the forms are racist and encourage ppl to think in terms of race, but it all depends on how you use it. Ignoring the things called racism and social races, the so called colourblind approach, is not a solution to racism, it allows racism to continue. Just refusing to gather the data, makes policy makers feel good about themselves, but let's all of this racial inequality go completely unremarked. It's not a good thing. Failure to monitor by ethnicity shows that you're not interested in ethnic inequalities. Its difficult and there are always problems with it, but on balance, its better to try and do it than not do it.

Would it make sense to include religion into ethnic monitoring?

It's not sensible to include it within the race categories, “muslim” could be black, or asian, or white, so there is no obvious mapping between “muslim” and race or ethnicity. So, you can't automatically say that because muslim students are failing, then to go in a school, and just seperate out the asian kids, because a lot of asians aren't muslims, lots of Muslims aren't asian. So, yes, ask questions about religion, but you need to ask questions about race as well. Because racism doesn't only operate on the basis of religion. “foreign born”, “nationality” or “religion” just doesn't map onto how racism works in this country, because the vast majority of “minority ethnic people” were born in the UK, speak english and maybe are christians! So, these categories don't capture actual racism. A vast majority of black pupils speak english and were born in the UK. We've had a black presence in britain since shakespearean times, but there is this white imagination that only after WWII ppl from different ethnic groups started coming to the UK, which is completely false. But thats the idea. Systematic inequalities in terms of education etc....

And has something changed since ethnic monitoting has been introduced to schools?

It's probably a necessary tool to tackle inequalities, but the gap is still big, the inequalities are still there, and when you produce the statistics, that doesn't bring about any automatic response. In my analysis: every time there has been a movement forwards, its been brought upon by community protest, often bloodshed. The communities kick against the system, and the system gives a little ground. At that point there is a discussion about what needs to happen, and here the statistics become very useful. Because they can document where the inequalities lie. In terms of multicultural education, it was very important to have statistics that show inequality, it was very important in the debate about where does the inequality lie, where does is come from, what can we do about it. So i think they've been important, but there is alot more of course to do.

Regarding the relation between social class and race: does it all come down to class in the end, as the public opinion often suggests...?

Thats wrong, its not just about about class, whats happened in the UK in the last few years is that there has been an attempt to argue that poor white pupils are the main underachieving group, and thats been used to silence any argument around race. I can send you the statistics. They show that by using the statistics in a wrong way, the proportion of “poor white pupils” is a very small percentage of the actual “white pupils” group, and they compare this small group of poor white pupils with the entire group of black pupils.

That benefits white power holders, because it gets to distract any attention from race. Academics, teachers, white people, don't like talking about race, we don't like idea of being racists, we don't like to be confronted with being racist systematically. White people rather talk about class, because they feel uncomfortable with the idea of being the "power holders", as whites, in a racist (school) system. Its not true, class isn't more important, but its a category that serves the interests of white people better. We ought to monitor class as well, it is an important factor, but its not a question of one or the other. The interaction of race and class ought to be better investigated and understood. It absolutely isn't the case that all indian kids succeed, or that black middle class pupils do well because they're middle class. Black middle class parents, professionals, are still confronted with racism. In England, every child has a unique reference number, when you enter the education system, so ethnicity will be monitored in every new school, primary and then secondary. you will be asked the same question again, even though there is a record for every child.

Is there a difference in equity and equality in faith and state and community schools?

State funded faith schools are mainly protestant and catholic, also a few jewish schools, and very few muslim schools. figures look better in faith schools because they are selective, they have a smaller proportion of poor students. State schools comprehensive schools, special needs schools, academy, free schools (set up from parents, independent, very new) – the school system is becoming very fragmented, so black and poor students are overrepresented in the comprehensive schools. There is almost a tripartheid system: you test children at the age of 11, then separate them into 3 schools: grammar schools, modern schools and technical schools. Comprehensive schools still split kids up into different performance levels, so it is still separation – statistics show that children never swap, it's very hard to change between the schools. There is reliable evidence that if you ask white teachers to separate children on the basis of ability and motivation, into different groups , black kids and poor white kids are overrepresented in the bottom groups. whether it's a split between different groups, or bands or streams, or schools. if you can count the heads, you have some data to say: setting is not meritocratic, it's institutionally racist. but if we don't count the number of black kids in the bottom groups, we can't do it.

Is individual behaviour of teachers part to be treated as part of institutional racism?

Absolutely! teachers are the cutting edge of institutional racism, the data in the UK suggest that on average white teachers tend to underestimate black student's ability, but overestimate an element of perceived threat from these students. so they put them in lower groups, criticize them more quickly and put them through the disciplinary process more quickly. but I wouldn't say its all teachers, of course policy is also implicated in it (the definition of institutional racism), the media are massively implicated, the ways in which races are portrayed. black people are by enlarge poor people, criminals, etc. it feeds that stereotype. if a teachers gets a new black students, they wont think: this person is gonna do really good in maths, they think: this person is probably gonna cause trouble. Whereas if you look at the results about white teachers assumptions on chinese students, they look at chinese students and think, this kid's gonna do really well in science and maths. the expectations of the teachers have a big influence on the actual behaviour and achievement of the pupil.

What about the model minorities?

The so called model minorities are still a stereotype. the so called model minorities often don't benefit from that view as well, it's a simplified notion. but it does influence the debate on racism and crime and education. model minorities are not an argument against racism – white ppl have different stereotypes about different groups. chinese students are not subject to racism in the same way as black students – racism has always had different views of different groups. some groups are "mystery, exotic, intelligent"(jews, chinese,...) while other groups are fetishized as "threatening, bestial, underdeveloped, etc." (black, arab,...)

"national level" is the performance of white pupils, it's basically the average level, because most pupils are white. it's the proportion of all kids who get that certain level, to calculate gaps. the gaps used to be calculated in relation to the white pupils, but now there is the attempt to argue that white students are the "victims" of antiracist education policies, so they are trying to argue that white kids actually perform worse (than the national level). Statistics are very political, and a lot of game playing, they can always be used to prove something else that intended, by different groups, different ways to interpret them...

FSM – you have to be in poverty to get free school meals, it's not "working class", and argued by the media, it's a very small percentage of the poorer students. (statistics argue that white working class boys perform worst – many ppl identify with working class and think they are being discriminated against, while actually the percentage of black students is still much bigger than the group of "working class boys" who are actually only boys who get FSM). More than 50% of british ppl identify with "working class" – but the proportion of students who get FSM is only about 13%. so the statistics are used in a way to make ppl think they are at the focus of the problem, while they're not. People sometimes change their mind on their ethnic group. ppl might change from "white" to "mixed" or "black british", depending on what makes sense to ppl in their stage of life. You have to investigate which categories makes sense to most ppl. there are different "ethnic groups" in different countries, it's unique in every country, reflects the immigration and colonial situation and past of every country individually. Whiteness changes, whiteness is about political definitions of belonging "inside" or "outside", depends on the treatment someone gets, not on skin colour. critical whiteness theory is not about skin colour, whiteness is about how groups are treated, irish weren't considered as white. Turkish ppl in Austria are clearly outside of political whiteness. that may change if there was an influx of northern African migrants, and then Turkish ppl might be admitted into whiteness. There is an influx of polish migrants in the UK, there is a lot of racism towards poles, poles are not seen as white in the UK right now, but that might change. in terms of how whiteness operates politically it is not related to skin colour.

Interview mit Workneh Dechasa und Alison Pyle von der Local Education Authority Camden (LEA Camden)

am 28. April 2011 in London

Interview Code: T3 (Transkript 3)

How was ethnic monitoring first introduced in Camden schools?

We were worried about how families would respond when ethnic monitoring was first introduced to schools. The first contact families have with schools is very welcoming. The schools are very interested in the cultures that the students bring. It encourages ppl to celebrate their cultural diversity, language, culture, religion. Schools benefit from recording the numbers of students who come from various ethnic backgrounds. Ethnic monitoring is to ensure that resource allocation is fair. We work with communities, who then translate to our parents and students. We record and analyze the exam results of ethnic minorities, and if they are not doing as well as the other groups, we then ask why. If they perform worse, we need to reallocate more resources and ensure they get the support they need. It's based on establishing trust, so that parents are sure that the schools monitor ethnicity to support and help them and is working in partnership with them. Parents need to trust the school. It's not about sending information, and it's not just ethnic minorities who are being monitored. Progress is based on information; to develop good programs is the goal.

In one school, Bangladeshi students for example are doing very well, and in another schools they don't. You start to ask, what's going on there, and by collecting data on ethnicity, you can actually communicate with the school and ask what's going on there. to make progresses for the underperforming groups.

The national education authority have one standardized version for the ethnic monitoring form for the whole country. Local authorities can expand the categories to closer monitor the ethnicity based on the local population here. We have a significant number of Somali and Congolese children, and we want to be looking at their progress in schools because Congolese is a newer community, while Somali are a fast growing community. if we were just using the "black african" category as they do in the national form, we can't distinguish how these groups are doing, whereas in another part of north London, they would have Pakistani or Turkish if there is a significant number of them.

Schools in Camden complete the Camden ethnic monitoring form, but whats reported to the national government, blends all the African or White Other students together.

At first, families were unsure about it, and in secondary schools students were asked to fill it in themselves, and a lot of Somali children for example put themselves down as Black British and not Somali because they didn't want to stand out. that was an issue, but over the years it got better. But also because ethnic monitoring became so common in other areas as well, you are always asked to fill in a form now - at the hospital, in education, etc. ppl are getting used to it and they see it as normal now. By law you don't have to do it.

Do you have statistics on the "undeclared" box?

No, it's not clear, but it's declining. A bigger category is the "black other" or "white other" group, or "mixed". Sometimes ppl don't know where to put themselves, like middle eastern: could be Asian other, or white other.

Is ethnic monitoring explicitly explained to families and children before you ask them to do it?

The admission system has changed recently, it's now online. So the whole online application is complicated for some parents, if their English or computer tasks are not that good, it's difficult.

It used to be that the head teacher would explain personally which different forms are to be filled in, and there was assistance for filling out the forms. The explanation of the ethnic monitoring was that its for funding reasons basically. The LEA was given trainings on how to explain in a sensitive way how the form have to be filled in and why, and how to ask for information like asylum and refugee status in a sensitive way. Children from refugees are taken down as refugees as well even if they are born here and are british citizens, because they are still disadvantaged because their parents haven't been through the british school system and aren't English native speakers. It was purely intended to support the childrens learning, and it's trying to get schools to talk to parents so that they understood that ethnic monitoring was for their own benefit. This is only for new groups like refugees though, otherwise ppl don't get explanations because they are already used to the ethnic monitoring from other areas in life. It's not new to anyone who lives in Britain for long.

There is an ethos in schools about valuing ethnic and cultural diversity - girls who want to wear headscarves, students are encouraged to speak their native language, students are encouraged to speak their native language to their parents...

Ethnic monitoring can't be separated from the inclusive ethos that schools are promoting. we hope that that continues, we hope that with the new government these values will still stick.

There is a different perspective on ethnicity in the US – if you are born in the US, you are American, and your heritage is almost irrelevant. Nobody ever asks about it. Here, you may be a British citizen, but ppl are constantly asking where are you from, and there is an assumption that there is always a cultural context for ethnic monitoring. In Germany its even more extreme, Workneh said.

Especially in London there is a lot of dual heritage, many children may have a Palestinian father, speak polish as their mother tongue because their mother is from Poland, and they are living in London and are British citizens. But in Camden we have a very high number of children with dual heritage. I tell children to put their mothers language down as first language and their fathers as second, because often it is the mother in families who is the first contact with the children. Some children also put down English, even if its not the first language they speak. The linguistic diversity is very useful for us, because names can be misleading, as well as country of birth or citizenship. A lot of ppl from mixed heritage, Caribbean and White, are raised by a White mother without contact to any black community. So there are lot of insecurities about identity which then relates to their self esteem, and it translates to their self esteem as a learner,....

Usually if children are half Ethiopian and half English, they will put down Ethiopian as their heritage because that would be because that's what makes them noticeable. Also there would be rejection if they put down white for example.

Changes throughout school: if children identify as mixed and put down mixed, they stay mixed throughout the school. If they don't identify with anything, they put down "Other". A lot of "mixed" children are uncomfortable with the categories and may put down "other".

Statistics show that police is institutionally racist, in schools its about looking at the gaps in education. If there is any particular group that is excluded from education, and the statistics are to identify which groups and what the issues are. There are many advantages in ethnic monitoring.

We can, with the help of statistics, ask schools why over the past five years Bangladeshi students have been underperforming . With the ethnic monitoring data, you can challenge the schools, ask why particular students are underperforming.

The focus of the new government may be that they pull down the expectations and say that this is a group that's nationally underachieving (Congolese and Somali for example), and we just expect that all groups are performing. Congolese and Somali are way below the average achieving level in Camden, so we ask why they are excluded.

By ethnicity we mean heritage, we say to ppl its about their heritage because its about tracking how different kinds of ppl are treated in schools, its about teacher expectations, its about school behavior management system, rates of progress, and ensuring that everybody has equal opportunities in life, so it's

nationalities, they are all british, so that doesn't tell you much. the majority of ethnic minority children are british, so we talk about heritage. we also ask about heritage country, schools ask about heritage country, country of origin. there is only one interpretation of heritage country. so if the student says well I was born in Britain, we say no, but your country of origin. We ask for more than ethnicity, we ask for languages, country of origin, where do the parents come from, refugee status. We also do training with teachers on how language works, the structure of their native language, to understand why they have certain problems with language, we also focus on stories, plot development, narratives, you know, in some cultural narratives there might be different structures on plot development. we also look at where they live in Camden, whether they live in disadvantaged areas, and how it influences them at schools. Somalis mainly live in council state areas, rather than in an area where ppl live in houses. the indication of poverty is also nationally monitored, whether pupils are on FSM and how it affects them at school.

Do you offer training to school staff on institutional racism and on explaining and dealing with questions related to ethnic monitoring?

Regarding institutional racism: we do have a project called the Stephen Lawrence education standard, it's a race equality scheme, where schools have to meet criteria to achieve a standard which recognizes they are outstanding in terms of race equality and equality in general. We haven't done ethnic monitoring training in many years because it's become very common, but we do work with newer groups, like refugees. We also collect data within the (new) communities that we then use in trainings of the educational staff, we tell them look, these are the expectations of parents from schools, this is their experience, this is the way to work with them. Some of the training around race equality helps teachers to handle incidents in which they are certain it was a racist or homophobic incident at heart, but pupils deny it and say it was just a joke. We got a training plan which is

looking at developing teachers skills in defusing difficult situations and responding effectively. that's the kind of training schools will appreciate most. Every racist incident in schools has to be monitored, if it is recorded more than twice for one pupils, parents will be called in. one thing schools want is how to interpret and use what they have recorded. some schools are very good in recording, and some are not. so which one is better, the school which has recorded lots of incidents which means they are keeping an eye on it, or the schools that doesn't have incidents to record? so the schools are very worried about this, that's important, schools don't always understand that. it's a bit of a challenge. But its also, whats part of the Stephen Lawrence education standard is looking at how through curriculum things all children in culturally mixed as well as more monocultural schools are learning about diversity and its through diversity in their area or their own community but also globally, its trying to educate all students about the importance of what we can learn from each other from different cultures (kulturalisierender Ansatz multikultureller Erziehung!!!!) and that's I think is a key element – it all comes down to this understanding of, and monitoring diversity. schools have ceremonies to raise the profile of refugees in schools, or black history month, it's a good possibility for schools to reflect diversity and equality through their curriculum, that's another dimension of the training.

Ethnic monitoring was there from the 1990ies, but its compulsory from...can't remember. when we moved into EMAG (ethnic minority achievement grant) funding, it was brought in, and schools weren't clear about who and how to monitor. there was always data, but it became compulsory....

Has something in the situation of minoritized children changed since the ethnic monitoring became compulsory?

related to monitoring there were national strategies to raise the achievement of underperforming groups, there ran programs, here in Camden for example minority ethnic achievement program for 5 years for example, which was focusing on Bangladeshi and Somali children in Camden, Turkish and Pakistani as well I think, it was a program of strategies, how to work with school leadership, looking at teaching and learning strategies, tracking pupil's performance, closely offering intervention, and working with the parents. through these programs came out extremely high benefits, in some schools Somali children had very high rates of achievement, their rate of their GCSE level improved dramatically to the point where they were outperforming all groups in the school or Camden level and nationally as well. we are convinced that it was because the school was involved in the program and it was a program based on ethnic monitoring, its origins began with ethnic monitoring. ethnic monitoring was one element in the program, among teaching strategies, working with parents and leadership strategies. But it's not all dependent on what schools can do / some groups are still underperforming like they have 20 years ago, like African caribbeans. there are many other factors. but generally there are huge benefits of ethnic monitoring, like the culture change that particular groups can't be ignored, and you have to address the problem that some groups (as ethnic groups) perform worse and need attention. schools then will be asked about which intervention strategies they have to assist these underperforming students. schools can also use the ethnic monitoring results to ask for more fundings to assist these underperforming groups (like an additional teacher for Arabic or urdu for example). it gives us leverage to work with school, to encourage them to try something different. Schools give the ethnic monitoring form to the LEA, the LEA analyzes the data and gives it back to the schools with a feedback. and with suggestion. "so if the student says well I was born in Britain, we say no, but your country of heritage, your origin. There is only one interpretation of heritage country."

EMAG: recently turned into the general allocation that goes to schools. it's the same amount of money that goes directly to schools. Camden schools have given some autonomy to camden LEA to ensure that they have services for planning cross-school meetings and training etc. we're not sure about the future of EMAG...now it seems to be that the focus of EMAG funding is on poor pupils. many of those poor pupils will also be ethnic minorities, but it's also been identified, due to ethnic monitoring, that the largest underperforming groups nationally is white English children from poor backgrounds. so the focus of EMAG-pupil premium is on paying schools extra money for the unfortunate children from low income families. that will include many ethnic minority children, but most of those pupils will be white English children. so it's saying that poverty is the decisive indicator for underperformance, not ethnicity. In essence it could possibly go that way (that EMAG is becoming a funding for white working class children). we don't know the future of EMAG. but in essence there is a greater focus on poverty. The EMAG money is now going directly to schools, in the future whether that will be subsumed into money for poor children who get FSM, we don't know. there is also a focus on literacy which is something that pupils whose parents speak other languages than English sometimes have difficulty with, so we don't know. a school with a higher percentage of ethnic minority pupils gets more funding by the EMAG.

Anonymisiertes Gesprächsprotokoll mit Sabine Müller vom Bildungsministerium

Wien im Februar 2011

Interview Code: P1

Für Stadtkinder aus der Mittelschicht mit Erstsprache Deutsch ist die Chance, eine AHS zu besuchen deutlich höher als für Landkinder, Kinder aus ökonomisch schwachen und "bildungsfernen" Familien sowie Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch. Der Anteil von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch ist in allen Bundesländern in der Vorschule sowie in der Sonderschule signifikant höher als in Regelschulen (Volksschule), was eindeutig eine gesetzeswidrige Praxis darstellt, da sprachliche Kenntnisse laut Gesetz weder fehlende Schulreife noch sonderpädagogischen Bedarf bedeuten dürfen. Diese Diskriminierungspraxis widerspricht also nicht nur den Grundsätzen einer demokratischen Schule, sondern ist schlicht und einfach gesetzeswidrig. Es kommt auch vor, dass sich Nachbarschulen die Kinder "aufteilen", so dass eine Schule fast "ausländerfrei", die andere Schule fast "inländerfrei" ist.

So genannte "Ausländerklassen" sind an vielen Schulen etabliert, wobei versucht wird, das durch unterschiedliche Gründe zu legitimieren – etwa die Organisation des Religionsunterrichts (eine Klasse ist dann katholisch, eine andere muslimisch, was de facto zu ethnischer Segregation führt) oder ein Zusatzangebot in bestimmten Klassen, um gezielt Eltern von Kinder der Mittelschicht mit Erstsprache Deutsch anzusprechen. In Klassen ohne Zusatzangebot finden sich dann, bedingt einen gewissen Nachteil von Eltern, die nicht der kulturellen und sprachlichen Normerwartung der österreichischen Schule entsprechen. Der Legitimierungsversuch für Ausländerklassen, das Argument der einfacheren Organisation des Religionsunterrichts zeigt deutlich, wie eng die Ebene der religiösen Diskriminierung mit ethnischer, sprachlicher und sozioökonomischer Diskriminierung zusammenhängt. Zusammengefasst kann gesagt werden: Kinder der städtischen Mittelschicht mit Erstsprache Deutsch sind signifikant öfter in AHS, in der 1. und 2. Leistungsgruppe, Regelschulen wie der Volksschule und Klassen mit besonderem Schwerpunkt anzutreffen. Kinder aus sozial schwächeren Familien und Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch sind signifikant öfter in Hauptschulen, 3. Leistungsgruppe, Vorschule, Sonderschule und Parallelklassen ohne besonderen Schwerpunkt anzutreffen.

Mechanismen der Segregation und sozialer, ethnischer und sprachlicher Diskriminierung bestehen also de facto im österreichischen Schulsystem und sind zumindest intern auch bekannt und anerkannt. Zwar gibt es Anregungen des BMUKK an Schulleiter, die Klassen verhältnismäßig aufzuteilen und auf eine gleichmäßige, sprachlich, ethnisch und sozioökonomisch heterogene Verteilung zu achten. Das widerspricht jedoch den Elternwünschen von Kindern ohne Migrationshintergrund, und wird de facto auch nicht eingehalten. Hier müssten zusätzlich zu den Gesetzesvorgaben also Sanktionen bzw. gezielte Förderungen, etwa Unterstützung durch zusätzliche Ressourcen wie muttersprachliches Lehrpersonal, folgen, um die Einhaltung des Gesetzes zu garantieren. Druck von "österreichischen" Eltern kann auch als Grund für die Existenz von "Minderheitenschulen" genannt werden, wobei hier die Position der Eltern mit jener von "Kunden" oder Klienten verglichen werden kann, die zufrieden gestellt werden wollen. Hier wird wieder deutlich, dass sich

Autonomie der Schule (also u.a. die Entscheidungsfreiheit darüber, welche SchülerInnen angenommen werden und welche nicht) negativ auf Chancengleichheit auswirken kann.

Es gibt also trotz offiziellem Bekenntnis und gesetzlicher Verankerung im Schulgesetz keine Chancengleichheit im österreichischen Schulsystem.

Mangelhafte Deutschkenntnisse sind ein Grund für die Entscheidung über die Schulform und führen dazu, dass den Eltern nahe gelegt wird, ihr Kind in die Vorschule oder Sonderschule zu schicken – was unter dem Deckmantel der besseren Förderung für das Kind geschieht, ist allerdings eine Benachteiligung, die in den meisten Fällen irreversibel ist.

Model minorities?

Die Gründe für das bessere Abschneiden von "model minorities" sind im österreichischen Schulsystem schwer messbar. Gründe sind unter anderem die Erwartungshaltung der LehrerInnen, die an bestimmte SchülerInnengruppen höher sind als an andere, der Einfluss von Medien und Gesellschaft, die bestimmte SchülerInnengruppen in einer Art konstruieren, die sie als "bildungsfern" darstellt, ihnen mangelnde Bildungsaspirationen unterstellt, die Frauen als "unterdrückt" und die Männer als "gewaltbereit" oder problematisch imaginiert.

Wie wird der „Migrationsstatus“ bzw. die ethnische Zugehörigkeit der österreichischen Schulkinder erhoben?

In Österreich werden Daten zur ethnischen Zugehörigkeit nicht erhoben, es gibt allerdings das so genannte Bildungsdokumentationsgesetz, die Schulleitung mithilfe der Eltern ausfüllen müssen. Hier werden Staatsangehörigkeit, Sprachen und Dies ist allerdings anfällig für Fehlerquellen, da die Schulleitung bestimmte Vorannahmen über die Erstsprache der Kinder hat, und die Sprachen nach Erstsprache, Sprache 2 und Sprache 3 gereiht werden müssen. Ein Kind, das in einer türkischen Familie aufwächst und zuhause Türkisch und Deutsch spricht, wird also auf Vorannahmen basierend unterschiedlich gereiht, außerdem kann die einmal dokumentierte Sprachenbiographie nicht geändert werden. Ein Kind, dass in seinen ersten Lebensjahren Türkisch spricht, ab der Volksschule aber hauptsächlich deutschsprachig lebt, bleibt also während der gesamten Schullaufbahn als türkischsprachig eingeteilt. Außerdem stehen nicht alle Sprachen zur Auswahl.

Ethnisches Monitoring in der Praxis wird in England durch die Local Education Authorities organisiert und geleitet. Welche Organisation könnte diese Aufgabe in Österreich übernehmen?

In Österreich könnte die Aufgabe der Supervision durch den Bezirksschulinspektor übernommen werden, in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulleitern.

Über die Schulform nach der Volksschule entscheiden offiziell die Eltern. Als "frei" kann diese Wahl allerdings keineswegs bezeichnet werden. Zum einen bestehen aufgrund unterschiedlichen kulturellen Wissens und bildungsbezogener Entscheidungsfähigkeit und –möglichkeit unterschiedliche Startbedingungen. Die AHS können sich ihre SchülerInnen des weiteres aussuchen – was zu der Annahme verleitet, dass Kinder, die die Vorschule besucht haben, mangelnde Deutschkenntnisse besitzen, schlechtere Noten in der Volksschule bekommen haben und deren Volksschullehrer ihnen "im eigenen Interesse" rät, eine Hauptschule zu besuchen, schlechtere Chancen haben, einen Platz in einer AHS zu bekommen. Geschwisterkinder an der Schule sowie das

Einzugsgebiet sind weitere Faktoren, die die Entscheidung der AHS über die Wahl ihrer SchülerInnen beeinflussen, und die bei genauerer Betrachtung diskriminierend sind, da ja auch die Wohnsituation der Kinder vor allem im städtischen Raum ethnisch separiert ist. An öffentlichen Schulen ist daher eine Auswahl oder Ablehnung der SchülerInnen aufgrund von religiösem Bekenntnis oder Sprache nicht zulässig.

11 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Methode des ethnischen Monitoring, also der statistischen Erfassung ethnischer Identität, als Strategie zur Dokumentation ethnischer Diskriminierung an österreichischen Pflichtschulen. Es handelt sich um eine empirische Arbeit, bei der ExpertInneninterviews mit österreichischen und englischen BildungswissenschaftlerInnen sowie Personen, die beruflich im Bildungssystem in diesen beiden Ländern tätig sind, durchgeführt wurden. Weiters wurde mit Literaturrecherche gearbeitet. An österreichischen Schulen wird derzeit (2011) ethnisches Monitoring nicht angewendet, lediglich Erstsprache, Geburtsort der SchülerInnen und der Eltern, sowie Staatsbürgerschaft werden statistisch erfasst. Etwaige institutionalisierte ethnische Diskriminierung kann daher nicht erfasst und dokumentiert werden. Die Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre, die sich mit institutionalisierter Diskriminierung im Schulsystem befassen, veranlassen jedoch zu der Vermutung, dass bestimmte ethnische Gruppen weniger gut abschließen als andere, dass Bildungsabschlüsse also entlang ethnischer Identität vergeben werden. Ethnisches Monitoring, das ist die These dieser Arbeit, könnte eine angemessene und notwendige Methode darstellen, diese ethnischen Ungleichheiten im Schulsystem zu identifizieren und ihre weitere Entwicklung zu beobachten. Um den Bildungsstandard und somit wirtschaftliches und soziokulturelles Wachstum der Gesellschaft positiv zu beeinflussen bedarf es Chancengleichheit und eine gleichmäßige und gerechte Verteilung sozialer Güter, zu denen Bildung zu zählen ist.

Großbritannien hat eine vergleichsweise lange Tradition so genannter "Affirmative Action Policy", also institutionelle Maßnahmen positiver Diskriminierung, die das Ziel haben, bestehende Ungleichheiten und Diskriminierung zu bekämpfen. Einige der in dieser Arbeit enthaltenen Interviews wurden daher mit englischen ExpertInnen geführt.

Ethnisches Monitoring nach englischem Vorbild könnte Schulen in Österreich mit Informationen zu Bildungsbeteiligung und –abschlüssen ihrer SchülerInnen versorgen, wobei nicht nur die ethnische Identität dokumentiert wird, sondern auch Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Status, (Erst-)Sprachen und Sprachstand im Deutschen. Durch die Anwendung ethnischen Monitorings könnten Verlauf und Entwicklung der SchülerInnen aller sozialer Gruppen beobachtet werden, um diese Gruppen entsprechend ihrer Bedürfnisse fördern zu können. Finanzielle und Personalressourcen könnten mit Hilfe ethnischen Monitorings optimiert werden, was ebenfalls zu einer chancengerechteren Schule beitragen würde.

12 Abstract

I am writing my final thesis on ethnic monitoring as a method of documenting ethnic discrimination in Austrian public schools. This is an empiric study based on expert interviews with english and austrian experts in the field of ethnic monitoring, public school policies and academic experts on institutional racism. I will also use the method of literature research. Austrian schools do not yet use the method of ethnic monitoring, and there are little other institutionalized methods to monitor ethnic, institutional discrimination in the school system. However, there is evidence from research that some ethnic groups in austrian schools do not perform as well as others, and ethnic monitoring could be an appropriate method to show whether the attainment gap between underachieving groups and their peers is being reduced or not. The conclusion I draw affirms the need for collecting data on pupil's ethnic groups as a contribution to achieving equity as a key factor in the raising of standards.

Britain has a long tradition of affirmative action policy, and I therefore visited London for four weeks in order to do research and to interview experts about the topic of ethnic monitoring and anti-discrimination policy and practice in British schools.

Ethnic monitoring in Austria can be used, like the english expample sets it out, to provide to schools customised contextual reports to identify underperforming groups of pupils, including analysis by factors such as gender, ethnic background, and fluency in German. Schools would be able to use the information for tracking pupil performance, to see how well different groups perform at different stages, to set targets for performance, to monitor performance, including attendance and exclusions, and to deploy resources effectively. Effective ethnic monitoring is essential as a key element of all strategies to raise achievement levels. Ethnic monitoring used consistently and systematically helps identify the performance of different groups and to consider possible explanations and strategies for action.

13 Curriculum Vitae

Elia Rubi

Geburtsdatum: 05.02.1985
 Geburtsort: Korneuburg, NÖ
 Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung, Studium und Stipendien:

2011	April: Stipendium für kurzfristiges wissenschaftliches Arbeiten im Ausland (KWA) in London, Großbritannien
2010-2011	Hebräisch-Studium am Institut für Judaistik, Universität Wien
2009-2010	OeAD-Stipendium als Sprachassistentin in León, Nicaragua
2008-2009	Erasmus-Studienjahr an der University of Birmingham, Großbritannien
2005-2011	Diplomstudium Deutsche Philologie, Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)
2004-2008	Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Abschluss Bakkalaureat im Jänner 2009
2003-2004	Studium der Theater-, Film-, und Medienwissenschaften
2003	Matura mit gutem Erfolg bestanden
2001-2002	Austauschsemester an der Harwood Union High School, Vermont, USA
1999-2003	BRG/ORG 23, wirtschaftskundliches Realgymnasium
1995-1999	Mittelschule Anton-Kriegergasse, Wien
1991-1995	Volksschule Sittendorf, NÖ

Sprachkenntnisse:

Deutsch: Erstsprache
 Englisch: fließend in Wort und Schrift
 Spanisch: fließend in Wort und Schrift
 Hebräisch: mäßig fortgeschrittene Kenntnisse
 Italienisch und Latein: Grundkenntnisse