

### **Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem**

“I don’t know how to explain it but I just don’t feel that they’re fair ... It’s not blantly there. I mean, you can’t, you wouldn’t be able to just walk in the school and say ‘Oh, the school’s racist’. You have to take time before you know that.”

(Marcella, Schülerin einer englischen Gesamtschule im 9. Jahrgang; zit. n. Gillborn/Youdell 2000, 186)

Phänomene ethnischer Diskriminierung durchdringen unseren Alltag auf komplexe und oft subtile Weise. Gegenmaßnahmen zielen zumeist auf die Veränderung ethnozentristischer oder rassistischer Vorurteile und Einstellungen einzelner Personen oder relativ klar einzugrenzender sozialer Gruppen (z.B. benachteiligter Jugendlicher). Der Großteil der Gelegenheiten zur Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur ist jedoch in formalen Rechten und in den ‚normalen‘ organisatorischen Strukturen, Programmen und Routinen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (z.B. im Bildungsbereich, im Beschäftigungssystem und auf dem Wohnungsmarkt) eingebettet. Diese Form der Diskriminierung lässt sich mit dem aus den angelsächsischen Ländern stammenden Begriff der *institutionellen Diskriminierung* genauer erfassen. Auch in Deutschland haben in den vergangenen Jahren die ungelösten Probleme der Asyl- und Einwanderungspolitik (vgl. Jäger/Kaufmann 2002), die in nationales Recht umzusetzenden Antidiskriminierungsgesetze der Europäischen Union (vgl. EU 2000; 2000a) und nicht zuletzt das alarmierende Gefälle in den Schulerfolgen entlang der Trennlinien der ethnischen und sozialen Herkunft die Aufmerksamkeit auf die institutionellen Ursachen der Ungleichheit gelenkt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos et al. 2003; Gomolla/Radtke 2002).<sup>1</sup>

Die folgende kurze Einführung in das Problemfeld der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem beginnt mit einem Hinweis auf die Geschichte des Begriffs und charakteristische Forschungsprobleme. Einige empirische Befunde beleuchten, wie Diskriminierung im Schulalltag zustande kommt und aufrecht erhalten wird – sich aber auch permanent verändert. Abschließend umreiße ich Leitlinien für umfassendere Strategien zur Prävention und zum Abbau institutioneller Diskriminierung.

---

<sup>1</sup> Vgl. auch die Beiträge von Krüger-Potratz und Meinhardt im vorliegenden Band.

## Institutionelle Diskriminierung – Geschichte des Begriffs

Im Unterschied zum Vorurteilsansatz (Allport 1954)<sup>2</sup> versteht der Begriff der ‚institutionellen Diskriminierung‘ Rassismus oder Sexismus als Ergebnis *sozialer Prozesse*. Das Wort ‚institutionell‘ lokalisiert die Ursachen von Diskriminierung im *organisatorischen Handeln* im Netzwerk zentraler gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Bildungs- und Ausbildungssektor, Arbeitsmarkt, Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik, Gesundheitswesen und Polizei). Stokely Carmichael und Charles Hamilton (1967), zwei politische Aktivisten der Black Power-Bewegung, verwandten den Begriff erstmals vor fast 40 Jahren, um zu beschreiben, wie die Interessen und Einstellungen der ‚weißen‘ Mehrheit in den Institutionen des amerikanischen Lebens inkorporiert sind.

Die frühen Arbeiten interessierten sich hauptsächlich für die *Effekte* institutioneller Diskriminierung. Erst allmählich wurden die ursächlichen *Mechanismen* in den Blick genommen und das Konzept zu einem allgemeinen Modell ‚institutioneller Diskriminierung‘ weiterentwickelt, das alle relevanten Formen der Ungleichheit, v.a. nach Geschlecht, Alter, sozialer Schicht, Behinderung und sexueller Orientierung, einzuschließen sucht. Die Theoriedebatte war eng mit der Entwicklung neuer Instrumente zur Umsetzung rechtlicher und politischer Gleichheit verknüpft (z.B. *Affirmative Action* oder *Ethnic Monitoring*), die den Interventionspunkt auf die Organisationen des Sozialstaats verlagern, die ihr Handeln unter Gesichtspunkten der Verteilungsgerechtigkeit legitimieren müssen. Die von Joe R. Feagin und Clairece Feagin (1986) vorgenommene Unterscheidung zwischen *direkter* und *indirekter* institutioneller Diskriminierung korrespondiert mit den Antidiskriminierungsgesetzen in einigen Ländern.<sup>3</sup> Feagin und Feagin verstehen unter *direkter institutioneller Diskriminierung* regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen - sowohl hochformalisierte, gesetzlich-administrative Regelungen, als auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind. Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* zielt dagegen auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen, wie ethnischer Minderheiten, überproportional negativ treffen. Indirekte Diskriminierung resultiert oft aus der Anwendung gleicher Regeln, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Zur Kritik am Vorurteilsansatz s. z.B. Terkessidis (1997).

<sup>3</sup> Z.B. das britische Antidiskriminierungsgesetz von 1976 (*Race Relations Act*; im Jahr 2000 erweitert zum *Race Relations Amendment Act*; The Stationary Office 2000); die Antidiskriminierungs-Richtlinien der EU gehen von der Unterscheidung zwischen *unmittelbarer* und *mittelbarer* Diskriminierung aus (vgl. EU 2000; 2000a).

<sup>4</sup> Feagin und Feagin (1986) führen indirekte institutionelle Diskriminierung v.a. auf *Interaktionseffekte* von direkter Diskriminierung in einem institutionellen Sektor mit neutralen Praktiken in einem anderen zurück (z.B. wenn segregierende

Ein Ereignis in der jüngeren britischen Geschichte, das auch in anderen europäischen Ländern intensive Diskussionen über institutionellen Rassismus auslöste, war die Veröffentlichung des Abschlussberichts der Macpherson-Kommission (Macpherson of Cluny 1999) im Frühjahr 1999<sup>5</sup>. In einem in der britischen Geschichte beispiellosen fast 70-tägigen Tribunal war die fehlgeschlagene polizeiliche Aufklärung der Ermordung des schwarzen College-Schülers Stephen Lawrence untersucht worden. In dem Verfahren wurde institutioneller Rassismus auf allen Hierarchiestufen des Polizeiapparats, wie auch in anderen Feldern von Politik und Verwaltung, detailliert zur Sprache gebracht und als Ursache für die fehlgeschlagenen Ermittlungen bestimmt<sup>6</sup>. Institutioneller Rassismus wird definiert als das

„kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene und professionelle Dienstleistung zu bieten. Er [institutioneller Rassismus] kann in Prozessen, Einstellungen und Verhaltensweisen gesehen und aufgedeckt werden, die durch unwissentliche Vorurteile, Ignoranz und Gedankenlosigkeit zu Diskriminierung führen und durch rassistische Stereotypisierungen, die Angehörige ethnischer Minderheiten benachteiligen. Er überdauert aufgrund des Versagens der Organisation, seine Existenz und seine Ursachen offen und in angemessener Weise zur Kenntnis zu nehmen und durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten anzugehen. Ohne Anerkennung und ein Handeln, um solchen Rassismus zu beseitigen, kann er als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation weit verbreitet sein.“ (Macpherson of Cluny 1999, 6.34; Übersetzung M.G.)

## Die Untersuchung von Diskriminierung in der Schule

Empirische Untersuchungen institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem müssen zeigen können, dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen sind,

---

Vorkehrungen zur Förderung bestimmter Gruppen in der Schuleingangsphase im weiteren Selektionsprozess in der Grundschule zum Risikofaktor werden, etwa aufgrund der sogenannten ‚Überalterung‘ der Kinder) sowie auf die *Sedimentierung* diskriminierender Praktiken aus der Vergangenheit in gegenwärtigen Organisationsstrukturen (z.B. perfekte deutsche Sprachkenntnisse als Zugangskriterium zum Gymnasium).

<sup>5</sup> Die beiden schwarzen Collegen Schüler Stephen Lawrence und Duwayne Brooks wurden im April 1993 im Südlondoner Stadtteil Greenwich an einer Bushaltestelle von fünf weißen Jugendlichen, die *"What, what, nigger?"* riefen, angegriffen (Macpherson of Cluny 1999, 1.3). Stephen Lawrence, dem unter den Augen mehrerer Zeugen mehrfach in die Brust gestochen wurde, erlag wenig später seinen Verletzungen. Die Polizei lehnte es ab, den Vorfall als rassistische Attacke einzuordnen und verschleppte die Aufklärung bis zur Einstellung des Verfahrens. Aufgrund der Beharrlichkeit der Eltern des ermordeten Jugendlichen kam es zu zwei internen Untersuchungen der polizeilichen Aufklärungsarbeit. Die im Juli 1997 begonnene zweite offizielle Untersuchung, in deren Verlauf die gesamte polizeiliche Version der Ereignisse zusammenbrach, kam zu dem Ergebnis, dass die Bearbeitung des Falls durch die *Metropolitan Police* *"beeinträchtigt war durch eine Kombination von beruflicher Inkompetenz, institutionellem Rassismus und mangelnder Führung durch leitende Beamte"* (ebd., 46.1).

<sup>6</sup> Zu den Konsequenzen des Macpherson-Tribunals und zur neueren Debatte über institutionellen Rassismus in Großbritannien vgl. z.B. Richardson/Wood (2001); Bhavnani (2001); Gillborn (2002); in deutscher Übersetzung bzw. deutschsprachig: Hall (2001) und Bünger (2002).

sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen gelten können. Da Prozesse institutioneller Diskriminierung nicht direkt zu beobachten sind, gehen empirische Studien zumeist in zwei Schritten vor:

Zunächst sind geeignete *statistische Indikatoren* zu entwickeln, die anzeigen, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen oder Leistungen erhalten als klar identifizierbare Vergleichsgruppen (vgl. Alvarez 1979). Angesichts der Schwierigkeiten bei der Interpretation statistischer Vergleichsmaße schlagen Gillborn und Gipps (1996, 11) vorsichtigen Pragmatismus vor<sup>7</sup>: In der Praxis könnten gemessene Unterschiede in den relativen Leistungen die Aufmerksamkeit auf Diskrepanzen lenken. Wo diese signifikant sind, ist es wahrscheinlich, dass die Gruppen mit den niedrigeren Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Sie könnten zusätzlichen Barrieren ausgesetzt sein, die verhindern, dass sie ihr volles Potential entfalten können. An diesen Stellen sind eingehendere Untersuchungen erforderlich, die v.a. unter Anwendung qualitativer Verfahren der Frage nachgehen, *wie* die Unterschiede auf der Mikroebene der Organisationen in ihrem jeweiligen politischen und sozialen Umfeld zustande kommen.

Die Untersuchung der ursächlichen Mechanismen ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass diese in die „normale“ *Alltagskultur der Organisation* und in die *Berufskultur* der in ihr tätigen Professionellen eingebettet sind. Sie werden, in den Worten von Stuart Hall

"auf informellen und unausgesprochenen Wegen durch ihre Routinen und täglichen Verfahren als ein unzerstörbarer Teil des institutionellen Habitus weitergegeben. Diese Art von Rassismus wird Routine, gewohnt, selbstverständlich." (Hall 2001, 165)

Ein häufig anzutreffendes Missverständnis ist die isolierte Betrachtung einzelner Organisationen in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung gewinnt seine Perspektive jedoch gerade aus der Annahme, dass die Gelegenheiten für Organisationen, zu diskriminieren, nicht zufällig verteilt und nicht allein aus den konkreten Gegebenheiten in einer speziellen Organisation und ihrem Umfeld zu erklären sind. Um mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung arbeiten zu können, sind die Zusammenhänge zwischen *politischen Strategien*, *institutionalisiertem Wissen* und *öffentlichen Diskursen* sowie der *Praxis in Organisationen* sichtbar zu machen. Eine verdinglichende Betrachtung der einzelnen Organisationen in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen - statt einer genauen Betrachtung der Beziehungen zwischen unterschiedlichen involvierten Institutionen und zwischen den Individuen, die Teil der Organisation sind und den Strukturen, in

---

<sup>7</sup> Für eine ausführliche Diskussion der methodologischen und methodischen Probleme der empirischen Untersuchung institutioneller Diskriminierung s. Gomolla/Radtke (2002, insbesondere 78ff.).

denen sie arbeiten - würde letztlich zu pauschalisierenden Schuldzuweisungen führen. Diese führen in der Praxis entweder zu Abwehr und Blockadehaltungen oder werden als Absolution von jeglicher Verantwortung aufgefasst (vgl. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Bhavnani 2001).

Um die konkret beteiligten organisatorischen und institutionellen Strukturen präzise zu erfassen, schlägt Rodolpho Alvarez (1979) vor, institutionelle Diskriminierung ausschließlich mit Organisationsvariablen zu beschreiben und auf den Prozess der Belohnungsverteilung in Organisationen zu fokussieren. Sichtbar zu machen sei, wie in einem Kontext, in dem i.d.R. nur Leistungskriterien eine legitime Entscheidungsgrundlage darstellen, systematisch von askriptiven Merkmalen der ethnischen und sozialen Herkunft oder des Geschlechts Gebrauch gemacht wird; wie Prozesse, in denen bestimmte Gruppen weniger bekommen als das, was ihnen normativ zusteht, mit Sinn ausgestattet und legitimiert werden und welche *institutionellen* und *organisatorischen* Faktoren daran beteiligt sind, dass askriptive Merkmale entscheidungsrelevant werden und dennoch der Anschein der Legitimität und Fairness gewahrt bleibt. Diesen Ansatz weiterführend wurden in der Untersuchung, die ich im nächsten Abschnitt vorstelle, Diskriminierungskonzepte mit Theorien zum organisationalen Handeln ergänzt.

### **Institutionelle Diskriminierung und schulische Selektion**

Die Mitte der 1990er Jahre in der Stadt Bielefeld durchgeführte Studie (Gomolla/Radtke 2002)<sup>8</sup> untersuchte institutionelle Diskriminierung im Rahmen von Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), Übertritt in die Sekundarstufe I). Ausgehend von statistischen Hinweisen auf eine Ungleichbehandlung von Kindern aus eingewanderten Familien an den drei Entscheidungsstellen wurden in weiteren qualitativen Analysen eine Bandbreite idealtypischer Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ermittelt. Zusammengenommen lassen sie das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn. Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen Scholor-

---

<sup>8</sup> Der Titel des von der DFG im Schwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ geförderten Projekts lautet: "Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule" (Projektleitung: F.-O. Radtke).

ganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch.

Einige Beispiele sollen die herausgearbeiteten Mechanismen illustrieren: Die negative Bildungskarriere eines Migrantenkindes beginnt häufig bereits beim Eintritt in die Schule, indem es erst gar nicht erst regulär eingeschult wird. In Schulen ohne separate Auffang- oder Förderklasse für Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen wurden Kinder aus eingewanderten Familien ersatzweise vermehrt in den Schulkindergarten oder sogar in den Kindergarten zurückgestellt. Da der Schulkindergarten rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist, dienen mangelnde Deutschkenntnisse mitunter bereits in der schulärztlichen Untersuchung als Signal, die Kinder einem gründlicheren Einschulungstest zu unterziehen, als es allgemein üblich ist. Eine der interviewten Schulleiterinnen kommentierte diese Praxis mit der Aussage: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat.“ Zurückstellungen erfolgen jedoch auch mit dem Verweis auf "fehlende Kindergartenzeiten". Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Vorbereitung auf die Schule wird mit mangelnden praktischen Fähigkeiten, einer ungenügend entwickelten Arbeitshaltung oder fehlender Anpasstheit im Sozialverhalten begründet, die mit den Merkmalen der familialen Umwelt und der Herkunftskultur der Kinder in Beziehung gesetzt werden (z.B. feinmotorische Probleme oder das „südländische Temperament“ türkischer Kinder). Negative kulturalistische Zuschreibungen in Bezug auf die antizipierte Mitarbeit der Eltern können ebenfalls zur Zurückstellung führen.

Beim Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) zeigte sich die Tendenz, dass im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen weitgehend ignoriert und Bestimmungen zum Schutz vor einer Überweisung aufgrund sprachlicher Probleme häufig umgangen werden (z.B. mangelnde Überprüfung der muttersprachlichen Kenntnisse; verfrühte Umschulungsempfehlungen in Vorbereitungsklassen). In den Begründungen schwerwiegender Lernstörungen, die in den Interviews vorgetragen werden, sind jedoch auch in Sonderschulgutachten finden, sind Hinweise auf den Sprachstand der Kinder, wie auch Annahmen über ihr sozio-kulturelles Herkunftsmilieu und ihre religiöse Orientierung („Rückzug in die Herkunftsgruppe“, "Koranschulbesuch" und "islamischem Fundamentalismus"), oft zentrale Argumente. Mit ähnlichen Deutungsmustern wurde in der Schulbehörde der legitime Widerspruch v.a. türkischer Eltern gegen eine SOLB-Überweisung als „Kulturkonflikt“ zurück gewiesen. Ferner wurde deutlich, wie separate, die Schulzeit verlängernde

Fördermaßnahmen zu Beginn der Schullaufbahn im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV zurückgegriffen wird.

Beim Übergang in die Sekundarstufe wird auf dem Hintergrund fehlender Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen selbst bei guten Noten vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. Kulturalisierende Annahmen in der Tradition einer Defizitperspektive im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern werden ebenfalls zum ausschlaggebenden Prognosekriterium. Entscheidungen werden auch strategisch umgangen, indem die Gesamtschule von vorneherein als *die* Schule für Kinder mit Migrationshintergrund erachtet wird. Dabei wurde in den Grundschulen selten in Rechnung gestellt, dass die städtischen Gesamtschulen aufgrund des großen Nachfrageüberhangs eine "Ausländerquote" in Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation anwandten oder versuchten, ihre Klientel gezielt in Wohngebieten zu rekrutieren, die überwiegend von besser gestellten einheimischen Familien bewohnt waren. Das Beispiel deutet auf die Risiken für eine Verschärfung der Selektion im Zuge der Profilbildung und Autonomisierung der Schulen hin.

### **Verschärfung und Wandel der Selektion im gegenwärtigen Reformkontext**

Mittlerweile liegen eine Fülle empirischer Studien, v.a. aus den angelsächsischen Ländern vor, die die Auswirkungen der internationalen Umstrukturierungen der Steuerung, Finanzierung, Verwaltung und Kontrolle der öffentlichen Schulbildung (Stichworte: Schulautonomie, Dezentralisierung, Qualitätssicherung) untersuchen, die seit Mitte der 1990er Jahre auch die Schulpolitik in den deutschen Bundesländern bestimmen. Speziell für Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund und aus unteren Sozialschichten werden übereinstimmend markante Verschlechterungen und Benachteiligungen festgestellt. Die Verfestigung alter bzw. die Entstehung neuer Ungleichheiten resultiert dabei nicht allein aus der Kopplung von Autonomie mit freier Schulwahl und dem dadurch freigesetzten Wettbewerb zwischen den Schulen. Als ausschlaggebend erweist sich auch ein tiefgreifender Wandel der Unterrichtsinhalte und -methoden und der schulischen Lernkulturen in allen Bereichen, der die Spielräume für jegliche emanzipatorische und egalitäre Erziehungsaspekte drastisch beschneidet.<sup>9</sup> Einige wenige Beispiele aus dem englischen Erziehungssystem sollen illustrieren, wie mit dem Wandel der Machtbalancen und der organisatorischen Handlungszwänge im

---

<sup>9</sup> Vgl. z.B. Whitty et al. (1998); Radtke/Weiß (2000); Lohmann/Rilling (2002).

Erziehungssystem z.T. ganz neuartige Formen der Selektivität im schulischen Umgang mit Kindern und Eltern institutionalisiert werden:

Es gilt inzwischen als unstrittig, dass die Verbindung von Schulautonomie mit einer weitreichenden Durchmarktung des Schulwesens und der Ausweitung der Möglichkeiten zur freien Schulwahl die Tendenz forciert, dass die Schulen gezielt die Schülerinnen und Schüler auswählen, die ihnen den größten Nutzen versprechen. Kinder mit erwarteten Defiziten in der Unterrichtssprache oder Lernbeeinträchtigungen werden als besonders kostenträchtige und daher für die meisten Schulen unattraktive Gruppen wahrgenommen. Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Problemen bringen beispielsweise ein Maß an pädagogische Instabilität in den Unterricht, das die Homogenität der "effektiven Schule" bedroht. Solche Kinder werden im Wettkampf um gute Ranglisten-Plätze eher als Hindernis wahrgenommen (Slee 1998). Schulen greifen vermehrt auf offene Ausleseverfahren (z.B. Aufnahmetests oder Religionszugehörigkeit als Zugangskriterium) und versteckte Selektionsstrategien zurück, um ihr Image einer akademisch erstklassigen Schule sicherzustellen. Die Abhängigkeit der Zuweisung finanzieller Mittel von den Leistungsergebnissen führt dazu, dass Schulen sich im auch Nachhinein noch von Kindern trennen, die den glatten Ablauf stören, die Leistungen anderer beeinträchtigen und Eltern abschrecken könnten. Dies belegen die in den 1990er Jahren in die Höhe schnellenden Quoten der Schulausschlüsse ethnischer Minderheiten-Angehöriger, v.a. männliche Schüler mit afro-karibischem Hintergrund (Gillborn/Gipps 1996). Dass auch Schulen mit einem ausgeprägten integrativen, nicht-diskriminierenden pädagogischen Ethos ihr Handeln letztlich an ihrem Platz in den Ranglisten orientieren müssen und dafür Diskriminierung in bestimmten Bereichen des pädagogischen Handelns in Kauf nehmen, konnte ich in einer eigenen Fallstudie einer Südlondoner Primarschule feststellen, einer sogenannten „schwarzen“ Innenstadtschule, die fast ausschließlich von ethnischen Minoritäten-Schülerinnen und -Schülern besucht wurde. Um die Gesamtergebnisse zu steigern wurde auch hier von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, den Unterricht in bestimmten Klassen in Niveaugruppen zu erteilen. Es fanden sich auch Hinweise auf eine prioritäre Verwendung der - wesentlich mitbedingt durch die soziale Marginalisierung der Schule - viel zu knappen Förderressourcen zugunsten derjenigen Schülergruppen, von denen man sich eine Steigerung der Gesamtergebnisse der Schule versprach (Gomolla 2004).

Eine Zunahme und Vervielfältigung der Formen des Ausschlusses lässt sich auch hinsichtlich der Beziehungen und Kooperation zwischen Schule und Eltern beobachten. Hinter der modischen Partnerschafts-Rhetorik verbirgt sich mitnichten mehr demokratische Mitsprache. Untersuchungen deuten auf eine stärkere Indienstnahme der Eltern durch die Schule hin, wo-

bei einige Eltern mit ihrem beruflichen Fachwissen, ihren finanziellen Möglichkeiten und ihrer ehrenamtlichen Hilfe für die schulischen Einrichtungen weitaus nützlicher sind, als andere. Beispielsweise in den Schulbeiräten sind ethnische Minoritäten und ihre Interessen kaum repräsentiert (Deem et al. 1995). Wo das Unterschreiben von Verträgen, die die Rechte und Pflichten von Schule und Eltern festhalten, Teil des Aufnahmeverfahrens ist, dienen sie häufig als wirkungsvolles Instrument, um diejenigen Eltern abzuweisen, die die Schule nicht unbedingt als Gewinn betrachtet. Die neue ‚Kundenmacht‘ der Eltern führt aber auch dazu, dass Eltern mit entsprechenden Möglichkeiten die Schulkarriere ihrer Kinder aktiver als bisher beeinflussen (z.B. Lehrpersonen zur Rechenschaft ziehen; verhindern, dass ein Kind für zusätzlichen Förderunterricht aus der Klasse genommen wird; vgl. Crozier 1997).

### **Interventionspunkte zum Abbau institutioneller Diskriminierung**

Die Beispiele machen plausibel, wie Diskriminierung im Zusammenspiel von politischen Vorgaben und Rahmenbedingungen und organisatorischen Handlungszwängen und Routinen zustande kommt, gestützt durch einen pädagogischen Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist. Gegen solche Wirkungen kann die Strategie der Förderung der ‚benachteiligten‘ Schülerinnen und Schüler und der Sensibilisierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in Aus- und Fortbildung im Umgang mit Diversität, wenig ausgerichtet. Erforderlich sind weitaus zielgerichtetere, vielfältigere und kreativere Herangehensweisen. Konzertierte Aktionen müssen auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig ansetzen.

Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen.<sup>10</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass institutionelle Diskriminierung in keinem politischen Handlungsfeld isoliert bekämpft werden kann. Initiativen sind v.a. auch auf integrationspolitischer Ebene, in der Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik und im Beschäftigungssystem unabdingbar.

---

<sup>10</sup> Ein interessantes Beispiel ist hier die englische Antidiskriminierungspolitik seit Ende der 1990er Jahre. Nach der Veröffentlichung des Macpherson-Berichts (s.o.) hat die Regierung das Problem der institutionellen Diskriminierung offiziell anerkannt und auf die Agenda gesetzt. Zahlreiche der von der Kommission formulierten 70 weitreichenden Empfehlungen zur Verstärkung der Rechenschaftslegung, zur Verbesserung der Gleichstellungsgesetze und zur Überprüfung sämtlicher Vorkehrungen im öffentlichen Bereich (einschließlich aller sich direkt auf die Schule beziehenden Empfehlungen) wurden vom Innenministerium in einen Handlungsplan umgesetzt. In den vergangenen Jahren wurden *ethnisches Monitoring* und Zielvorgaben zur Reduktion von Ungleichheit auf allen Ebenen des Erziehungssystems und in allen Schulformen etabliert.

Damit die Schule ihren Beitrag leisten kann, müssen Maßnahmen in anti-diskriminierender Absicht relevant sein. Sie dürfen nicht abgekoppelt sein von anderen Initiativen und laufenden Reformen, die die schulischen Strukturen und Routinen beeinflussen. Themen der sozialen Heterogenität und Ungleichheit müssen explizit in laufenden Reformvorhaben im Bildungssystem verankert und zum relevanten Prüfkriterium für die Qualität anderer Reformelemente werden, wie etwa die Autonomisierung der Schulen und die Einführung neuer Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement. In England werden z.B. seit Ende der 1990er Jahre spezielle Strategien zur Bekämpfung ethnischer Ungleichheiten, auch aus Gründen der Kosteneffizienz, eng mit den Mainstream-Programmen des *Schoolimprovement* verzahnt (vgl. OFSTED 1999; Barber 1999). Ähnliche Bestrebungen gibt es auch im Schweizer Kanton Zürich mit dem Entwicklungsprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“, das in enger Verbindung mit der Einführung der Teilautonomie konzipiert wurde (vgl. Mächler et al. 2000)<sup>11</sup>.

Generell müssen Handlungsansätze, um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu identifizieren, abzustellen und zu vermeiden, eine zweifache Stoßrichtung aufweisen (vgl. Rosenmund et al. 1999; Heller et al. 2000): Zum einen ist die *Adaptivität* der schulischen Einrichtungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und sozio-kulturellen Heterogenität zu erhöhen – verstanden als aktiven situations- und problemspezifischen Anpassungsprozess der Organisationen an die veränderten Voraussetzungen der schulischen Arbeit. Das bedeutet v.a., dass die Mehrsprachigkeit und Aspekte der sozio-kulturellen Heterogenität in allen Prozessen in Unterricht und Schulleben systematisch berücksichtigt werden müssen. Bei der Gestaltung der Lehrpläne und Curricula wären Themen der Identität, Pluralität, Ungleichheit und des Rassismus in Verbindung mit den Prinzipien demokratischer Partizipation als eigener Unterrichtsgegenstand, wie auch als Querschnittsaufgabe in allen Fächern zu verankern.<sup>12</sup>

In Verbindung mit einem solchen gezielten Sich-Einstellen der Schule auf die veränderten Bildungsvoraussetzungen und –anforderungen ist eine Steigerung der *Problemlöse- und Lernfähigkeit* der Organisationen erforderlich. Die schulischen Einrichtungen müssten sich in Bezug auf Themen der Pluralität und Chancengleichheit als ‚lernende Systeme‘ begreifen. In der Ausbildung, im Rahmen innerschulischer Fortbildungen und in kontinuierlichen Fortbildungsmaßnahmen müssten die in den Institutionen tätigen Professionellen Kompetenzen entwickeln können, um ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Phänomene

---

<sup>11</sup> Für eine ausführliche Darstellung und den Vergleich beider Strategien s. Gomolla (2003; 2004).

<sup>12</sup> Vgl. den Beitrag von Leiprecht im vorliegenden Band.

der Diskriminierung hin zu untersuchen.<sup>13</sup> Strategien der Organisationsentwicklung müssten mit einem fundierten Wissen über Diskriminierung, Ungleichheit und Rassismus verbunden werden. Eine solche pädagogische Entwicklungsarbeit muss langfristig angelegt sein. Neben entsprechenden Vorkehrungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Schulleiterinnen und -leitern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Schulbehörden und Beratungseinrichtungen, sind attraktive Anreize, klare Vorgaben, durchdachte pädagogische und methodische Konzepte und entsprechende Controlling- und Monitoringsysteme erforderlich. Unerlässlich sind qualifizierte *externe* Beratungs- und Feedbacksysteme, die den Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ihre eigene Arbeitskultur aus neuen Perspektiven zu betrachten (z.B. unabhängige Audits, die die qualitativen Veränderungen in einer Schule beleuchten) (vgl. Gomolla 2004). In dieser Herangehensweise bleibt Diskriminierung kein Randthema im professionellen Alltag. Prozesse des „*doing and learning about difference and power*“ (Bhavnani 2001, 122) werden zur praktischen Herausforderung in den Institutionen, bei der Erfüllung ihres regulären Geschäfts.

#### Literatur:

- Allport, Gordon W.: Nature of Prejudice. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1979. (erstmalig erschienen 1954)
- Alvarez, Rodolfo: Institutional Discrimination in Organizations and their Environments. In: R. Alvarez, K. G. Lutterman and Associates: Discrimination in Organizations. San Francisco et al.: Jossey-Bass Publishers 1979, 2-49.
- Barber, Michael: The Big Picture: The National Achievement Agenda and Minority Ethnic Pupils. In: Multicultural Teaching, 17 (1999) 3, 6-10 und 17.
- Bhavnani, Reena: Rethinking Interventions in Racism. Stoke on Trent: Commission for Racial Equality with Trentham Books 2001.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. 2003. Im Internet herunter zu laden unter: <<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>> (1/2004)
- Bünger, Iris: Der Macpherson-Report. Grundlage zur Entwicklung von Instrumenten gegen institutionellen Rassismus in Großbritannien. In: Jäger, M./Kaufmann, H. (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) 2002, 239-253.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 2001.
- Carmichael, Stokeley/Hamilton, Charles V.: Black Power. The Politics of Liberation in America. London: Penguin 1967.
- Deem, Rosemary/Brehony, Kevin J./Heath, Sue J.: Active Citizenship and the Governing of Schools. Buckingham; Philadelphia: Open University Press 1995.
- Crozier, Gill: Empowering the Powerful: a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling. In: British Journal of Sociology of Education, 18 (1997) 2, 187-200.

---

<sup>13</sup> Vgl. die Beiträge von ##### im vorliegenden Band.

- Europäische Union 2000: Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000).
- Europäische Union 2000: Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000). (2000a)
- Feagin, Joe R./Feagin, Clairece B.: Discrimination American Style - Institutional Racism and Sexism. Malabar 1986. (erstmalig erschienen 1978)
- Gillborn, David: Education and institutional racism. Inaugural Professorial Lecture. University of London, Institute of Education 2002.
- Gillborn, David/Gipps, Caroline: Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. OFSTED Reviews of Research. London: HMSO 1996.
- Gillborn, David/Youdell, Deborah: Rationing Education. Policy, Practice and Equity. Buckingham; Philadelphia: Open University Press 2000.
- Gomolla, Mechtild: Organisationsentwicklung - ein Ansatz für erfolgreiche multikulturelle Schulen? Eine vergleichende Analyse von Strategien der Schulentwicklung im Umgang mit einer sprachlich, sozial und kulturell heterogenen Schülerschaft in England, der Schweiz und Deutschland (Arbeitstitel). Münster et al.: Waxmann 2004 (im Erscheinen).
- Gomolla, Mechtild: Schulautonomie und pädagogische Schulentwicklung - neue Handlungsspielräume zum Abbau institutioneller Diskriminierung? Ein Vergleich von Strategien in England und in der Schweiz. In: Gogolin, I./Helmchen, J./Lutz, H./Schmidt, G. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster et al.: Waxmann 2003, 157-172.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich 2002.
- Hall, Stuart: Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: K. Schönwälder/I. Sturm-Martin (Hrsg.): Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin; Wien: Philo 2001, 154-168.
- Heller, Werner/Kern, Walter/Rosenmund, Moritz/Schildknecht, Jacques: Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2000.
- Jäger, Margarete/Kaufmann, Heiko (Hg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), 2002.
- Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske und Budrich 2002.
- Macpherson Of Cluny: The Stephen Lawrence Inquiry. Im Internet herunter zu laden unter: <<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm>> (4/2001)
- Office for Standards in Education (OFSTED): Raising the attainment of minority ethnic pupils. School and LEA responses. London: HMCI 1999.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen: Leske und Budrich 2000.
- Richardson, Robin/Wood, Angelica: Inclusive Schools, Inclusive Society. Race and identity on the agenda. Second edition. Stoke on Trent: Trentham Books 2000. (erstmalig erschienen 1999)
- Rosenmund, Moritz/Nef, Rolf/Gerber, Brigitta/Truniger, Peter: Volksschule und kulturelle Pluralisierung. Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum 1999.
- Slee, Roger: High reliability organizations and liability students - the politics of recognition. In: R. Slee/G. Weiner/S. Tomlinson (eds): School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. London: Falmer Press 1998, 101-114.
- The Stationery Office: Race Relations (Amendment) Act 2000. Im Internet herunter zu laden unter: <<http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts2000/20000034.htm>> (Juli 2002).
- Terkessidis, Mark: Psychologie des Rassismus. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.
- Troyna, Barry/Williams, Jenny: Racism, Education and the State. Beckenham: Croom Helm 1986.
- Whitty, Geoff/Power, Sally/Halpin, David: Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Camberwell et al.: Open University Press 1998.

Williams, Jenny: Redefining Institutional Racism. In: *Ethnic and Racial Studies*, 8 (1985) 3, 323-348.