

# *iks - QuerFormat*

9

Mechtild Gomolla

**Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft**

Lokale Strategien - internationale Erfahrungen

Münster, Juli 2005

Onlineausgabe – seitenidentisch mit der Druckausgabe

*interkulturelle studien - iks-Querformat*

herausgegeben von

Marianne Krüger-Potratz

Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik  
Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06,  
Westfälische Wilhelms-Universität

9

ISSN 1615-3707

© Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik

*Bestellungen an:*

Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik,  
Lehrereinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster;  
Georgskommende 33; D—48143 Münster ☎ 0049-[0]251-83-24299 /-24203  
Fax: 0049-[0]251-83-29244; e-mail: potratz@uni-muenster.de

In Deutschland, wie in anderen westlichen Einwanderungsgesellschaften, werden besonders in städtischen Gebieten und in den Metropolen immer mehr Schulen zu großen Teilen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht. An diesen Schulen ist die Verschiedenheit und Vielfalt der sprachlichen Voraussetzungen, der Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründe längst die Regel. Dessen ungeachtet lassen die Veränderungen in den Organisationen, im Bereich der beruflichen Qualifizierung und in der Forschung, die notwendig wären, um den demographischen Realitäten tatsächlich wirksam begegnen zu können, jedoch auf sich warten. Die Bildungsinteressen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, deren Kenntnisse der Schulsprache begrenzt sind und/oder die aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe und ihrer Religion – oft in Verbindung mit Merkmalen der sozialen Herkunft und des Geschlechts – vermehrt dem Risiko der Benachteiligung und des Ausschlusses ausgesetzt sind, werden noch immer vorrangig als „Zusatzaufgabe“ behandelt. Punktuelle Fördermaßnahmen, fast ausschließlich beim Eintritt in die Schule, sollen den Betroffenen besonders in sprachlicher Hinsicht den Anschluss ermöglichen. In den 1990er Jahren wurden darüber hinaus die unterschiedlichen kulturellen Lebenshintergründe der Schülerinnen und Schüler vermehrt zum Thema in Unterricht und Schulleben.

Erst in jüngster Zeit wird zunehmend die Frage gestellt, inwiefern *die Schule* überhaupt in der Lage ist, den sozialen Wandel im Rahmen ihrer historisch gewachsenen Strukturen und etablierten Problemlöseverfahren zu bewältigen. Es waren vor allem die im Rahmen von PISA<sup>1</sup> und IGLU<sup>2</sup> durchgeführten Schulleistungsvergleiche, die nicht nur die geringe Leistungsfähigkeit der Schule in Deutschland in den Blickpunkt gerückt haben, sondern auch das eklatante Gerechtigkeitsdefizit, das sich vor allem in den Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund manifestiert. Die Ergebnisse der großflächigen Leistungsver-

---

1 Programme for International Student Assessment; vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001).

2 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; vgl. Bos et al. (2003).

gleichsstudien korrespondieren mit den Befunden zahlreicher quantitativer und qualitativer Untersuchungen, die in den 1980er und in den 1990er Jahren ein genaueres Verständnis davon vermittelt haben, *wie* soziale Ungleichheiten im Schulalltag regelmäßig „hergestellt“ werden bzw. wie solche Wirkungen im Rahmen der „normalen“ organisatorischen Strukturen, Programme, expliziten und impliziten Regeln, Kommunikationsformen, Habitualisierungen und Routinen, die für das pädagogische Handeln konstitutiv sind, zustande kommen.<sup>3</sup>

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit neueren schulpolitischen Strategien in England und im Schweizer Kanton Zürich. Hier wird seit Ende der 1990er Jahre der Versuch unternommen, die *regulären* schulischen Prozesse gezielt an die Folgen von Zuwanderung anzupassen. Zu diesem Zweck werden Aspekte der Pluralität und Kriterien der Bildungsgerechtigkeit systematisch in breitere Programme zur Entwicklung und Evaluation der Schulqualität integriert. Vergleichbare Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement werden auch in Deutschland seit rund zehn Jahren unter Begriffen wie „Selbstständige Schule“, „Neue Steuerung“ und „Qualitätssicherung“ eingeführt. Trotz einer zeitgleich erfolgenden Intensivierung der Anstrengungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (z.B. die Ausweitung der Sprachförderung in der Elementar- und Primarstufe, Flexibilisierung der Schuleingangsphase, Ausweitung der Ganztagschule) werden die Folgen von Zuwanderung beim Aufbau der neuen Steuerungsstrukturen bisher allerdings weitgehend ignoriert.

Im Folgenden soll einerseits gezeigt werden, dass gezielte Schulentwicklung als Antwort auf migrationsbedingte Pluralisierung eine notwendige Forderung und im Vergleich zu bisherigen Lösungsansätzen auch eine vielversprechende Strategie ist, um dem systematischen Ausschluss großer Schülergruppen entgegenzuwirken. Auf der Basis konkreter Fallbeispiele soll aber auch deutlich gemacht werden, wo die Grenzen solcher Handlungsansätze liegen. Daher hole ich etwas weiter aus und führe im ersten Teil den Begriff der institutionellen Diskriminie-

---

3 Vgl. z.B. Baker/Lenhardt (1988), Bommers/Radtke (1993), Gogolin/Neumann (1997), Weber (2003), Gomolla/Radtke (2002).

rung ein. Als Fallbeispiele werden im zweiten Teil Innovationen zur Verminderung ethnischer und sozialer Ungleichheit im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements in England sowie das Schulentwicklungsprojekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) im Schweizer Kanton Zürich vorgestellt. Der dritte Abschnitt arbeitet zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Modellen heraus. Abschließend werden Überlegungen zur Übertragung der Modelle auf laufende Reformen in Deutschland zur Diskussion gestellt.<sup>4</sup>

### **Bildungsungleichheit – auch ein Effekt institutioneller Diskriminierung**

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

---

4 Die Ausführungen basieren auf Befunden eines internationalen Vergleichs neuer Strategien zur Schulentwicklung in Einwanderungsgesellschaften, in den auch ein Programm in Deutschland einbezogen wurde. Aus Platzgründen und weil die Innovationen in England und Zürich zur Weiterentwicklung ähnlich ausgerichteter Maßnahmen in Deutschland Modellcharakter haben könnten, konzentriert sich dieser Text auf die beiden ausländischen Fallbeispiele (ausführlich vgl. Gomolla 2005).

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 (vgl. auch Gomolla/Radtke 2002) die Aufmerksamkeit auf die institutionellen Ursachen der Ungleichheit gelenkt.

Stokely Carmichael und Charles Hamilton (1967), zwei Aktivisten der Black Power-Bewegung, verwandten den Begriff „institutioneller Rassismus“ 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 Grundidee, die sich mit dem Begriff verbindet, ist folgende: Im Unterschied zum Vorurteilsansatz (Allport 1954) werden Rassismus oder Sexismus als Ergebnis *sozialer Prozesse* betrachtet. Das Wort „institutionell“ lokalisiert die Ursachen von Diskriminierung in der „normalen“ *Alltagskultur von Organisationen* und in der *Berufskultur* der in ihnen professionell Tätigen. Die Mechanismen institutioneller Diskriminierung 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 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 im Frühjahr 1999<sup>5</sup>. In diesem Dokument wird institutioneller Rassismus definiert als das

---

5 Die beiden schwarzen Collegeschüler 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 Ermittlungsarbeit. Die unter dem Vorsitz von Sir Macpherson of Cluny im

„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.)

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 (z.B. Unterschiede in den Bildungsübergängen oder in den relativen Leistungen einzelner Bevölkerungsgruppen). Wo solche Daten signifikant sind, ist es wahrscheinlich, dass die Gruppen mit den niedrigeren Übergängen oder Leistungen nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Hier sind eingehendere Untersuchungen erforderlich, die vor allem unter Anwendung qualitativer Verfahren der Frage nachgehen, *wie* die Unterschiede in den schulischen Praktiken und Routinen zustande kommen. Zwei wegweisende Impulse zur Erforschung und Theoretisierung der *Wirkungsweisen* institutioneller Diskriminierung, die auch für die heutigen Diskussionen noch relevant sind, waren die Ausdifferenzierung des Begriffs der *indirekten institutionellen Diskriminierung* (vgl. Feagin/Feagin 1986) und die Fokussierung der Untersuchung institutioneller Diskriminierung auf die *Verteilungsprozesse in Organisationen* (vgl. Alvarez 1978).

---

Juli 1997 eröffnete 70-tägige, zweite offizielle Untersuchung führte 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).

Joe R. Feagin und Clairece Feagin (1986) 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 institutionelle Diskriminierung resultiert vor allem aus der Tradierung von Diskriminierung in der Vergangenheit in gegenwärtigen organisatorischen Strukturen und Praktiken sowie aus der Verkettung von direkter Diskriminierung in einem institutionellen Bereich mit neutralen Praktiken in einem anderen.<sup>6</sup>

Ein Beispiel für direkte institutionelle Diskriminierung als Resultat formaler Regeln ist die Einschulung von Kindern mit Migrationshintergrund in separate Vorbereitungsklassen, damit sie dort ihre Kenntnisse der Unterrichtssprache verbessern können. Als Variante direkter institutioneller Diskriminierung, die eher aus informellen Praktiken in einer Organisation resultiert, lässt sich etwa die zur Gewohnheit gewordene Praxis in einer bestimmten Schule, Kinder mit Migrationshintergrund – unter Umgehung der rechtlichen Bestimmungen – bei der Einschulung ausschließlich zum Spracherwerb in den Schulkindergarten zurückzustellen, begreifen. Indirekte Diskriminierung als Kumulationseffekt einzelner organisatorischer Entscheidungen in der Schulkarriere eines Kindes liegt beispielsweise vor, wenn Migrantenkinder aufgrund der nicht altersgemäßen Beherrschung der Unterrichtssprache und vermeintlich kulturbedingter Mängel in der Schuleingangsphase zurückgestellt werden (z.B. in den Schulkindergarten, Kindergarten oder in eine Vorbereitungsklasse) und die daraus resultierende Stigmatisierung als

---

<sup>6</sup> Diese Unterscheidung ist in die Antidiskriminierungsgesetze einiger Länder eingegangen, z.B. in 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 unterscheiden zwischen *unmittelbarer* und *mittelbarer* Diskriminierung (vgl. EU 2000; 2000a).



Problemfall und die „Überalterung“ im weiteren Prozess der Leistungsselektion in der Grundschule das Risiko für eine Umschulung auf eine Sonderschule steigert<sup>7</sup>.

Um die für das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung von Diskriminierung in Organisationen ursächlichen Strukturen und Verfahrensweisen präzise zu bestimmen, schlägt Rodolpho Alvarez (1979) vor, die Analyse konsequent auf die *Prozesse der Verteilung von Belohnungen* in den Organisationen zu konzentrieren (z.B. Ressourcen, Noten, Abschlüsse). Sichtbar zu machen sei, wie in einem Kontext, in dem in der Regel nur Leistungskriterien eine legitime Entscheidungsgrundlage darstellen, systematisch von askriptiven Merkmalen der ethnischen und sozialen Herkunft oder des Geschlechts Gebrauch gemacht werde. Wie werden solche Prozesse mit Sinn ausgestattet und legitimiert? Welche *institutionellen* und *organisatorischen* Faktoren tragen dazu bei, dass bestimmte Gruppen regelmäßig weniger bekommen als das, was ihnen normativ zusteht, und dennoch der Anschein der Legitimität und Fairness gewahrt bleiben kann? Alvarez argumentiert, dass für die Aufgabenerfüllung und die Bestandsinteressen der Organisationen askriptive Merkmale der Klientinnen und Klienten ebenso funktional sein können wie Leistungskriterien, die Ansprüche begründen. Die positiven Gewinne und der Nutzen für die Organisationen selbst, etwa mehr Flexibilität, Komplexitätsreduktion oder Entlastung durch die Delegation von „Problemen“ an andere Stellen (z.B. um die Schule gelagerte pädagogische Einrichtungen oder die Eltern), sind ein wesentlicher Faktor, der das Auftreten und die Wirkungsweisen institutioneller Diskriminierung erklärt.

So kann bei der Neuaufnahme von Erstklässlerinnen und Erstklässlern in einer Schule das Interesse, eine bestimmte Anzahl parallel geführter Klassen zu erhalten, freie Plätze einer Vorbereitungsklasse aufzufüllen, Probleme zu delegieren oder zukünftige zeitraubende Konflikte mit Eltern zu vermeiden, Strategien der Ethnisierung Vorschub leisten. Diese sind für die Or-

---

7 Zahlreiche Beispiele für solche Selektionsmechanismen werden in Gomolla/Radtke (2002) ausführlich beschrieben und analysiert; vgl. auch Gomolla (2000, 2005).

ganisation funktional. Diskriminierende Wirkungen für die betroffenen Kinder werden mit Verweis auf die begrenzten Kapazitäten und Möglichkeiten der Schule oft hingenommen. Beim Übergang in die Sekundarstufe kann die räumliche Nähe unterbelegter Gymnasien umgekehrt aber auch dazu führen, dass Merkmale der Sprache und Kultur in den Beurteilungen und Empfehlungen am Ende der vierten Klasse *keine* Rolle spielen. Das zuletzt genannte Beispiel illustriert, dass die Bestands- und Funktionsinteressen einzelner Schulorganisationen oft mit den besonderen Gegebenheiten des lokalen Schulsystems zusammenhängen (z.B. Vorgaben der lokalen Schulentwicklungsplanung, Vorhandensein und Erreichbarkeit von Plätzen auf weiterführenden Schulen oder Profilierungstendenzen und damit einhergehende offene wie auch versteckte Strategien der Schülerselektion seitens der aufnehmenden Schulen). Das Problem der einen Organisation ist oft die Lösung für eine andere (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

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, ist gerade das Zusammenwirken von

- rechtlichen und politischen Vorgaben,
  - professionellen Normen,
  - Organisationszwängen und etablierten Praktiken in einzelnen Schulen und in ihrem lokalen Umfeld und
  - Wertorientierungen im sozio-kulturellen Kontext der Schulen,
- die auf die alltägliche Praxis in einzelnen Einrichtungen normierend einwirken, empirisch zu untersuchen und zu theoretisieren.

Eine verdinglichende Betrachtung der einzelnen Organisationen in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen – statt einer genauen Betrachtung der Beziehungen zwischen unterschiedlichen involvierten Institutionen, der konkreten Strukturen und Praktiken in den einzelnen Einrichtungen und der Beziehungen zwischen den Individuen, die Teil der Organisation sind und den Strukturen, innerhalb derer sie arbeiten – würde zu vereinfachenden und pauschalisierenden Schuldzuweisungen führen. Diese führen in der Praxis entweder mit gewisser Berechtigung zu Abwehr und Blockadehaltungen. Sie können auch leicht als Einladung an die Akteure missverstanden werden, sich von jeglicher Verantwortung frei zu sprechen (– es ist ja „das System“ oder „die Organisation“ die diskriminiert; vgl. kritisch z.B. Williams 1985; Troyna/Williams 1986; Wieviorka 1995; Bhavnani 2001).

Phänomene institutioneller Diskriminierung sind auch deswegen schwer sichtbar zu machen und zu unterbinden, weil sie sich permanent verändern (z.B. mit dem Wandel schulrechtlicher Bestimmungen oder der in dem Feld vorherrschenden Diskurse). So liegen inzwischen zahlreiche alarmierende Studien vor, die nachzeichnen, wie im Zuge der internationalen Tendenzen zur Restrukturierung der Systeme der Steuerung, Finanzierung und Organisation der öffentlichen Schulbildung, das Feld für vielfältige, zum Teil neuartige Mechanismen der Diskriminierung geöffnet wird (z.B. die verstärkte Abweisung von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen, da sie i.d.R. nicht als die Klientel wahrgenommen werden, von der sich Schulen einen hohen Gewinn an Prestige und ggf. finanziellen Einnahmen versprechen oder die innerschulische Verteilung von Ressourcen nicht nach den Lernbedürfnissen der Kinder, sondern nach Maßgabe des Beitrags für die schulischen Gesamtleistungen, der von der Förderung einzelner Kinder erwartet wird).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Hinweise auf solche Mechanismen finden sich z.B. in diversen Beiträgen in den Sammelbänden von Radtke/Weiß (2000) und Lohmann/Rilling (2002); vgl. auch Whitty et al. (1998), Gillborn/Youdell (2000), Munín (2002), Gomolla (2005).

## **Institutionelle Diskriminierung und schulischer Wandel**

Betrachtet man ethnische und soziale Ungleichheiten als systematische Folge „normaler“ schulischer Operationen, so wird erklärbar, warum die in Deutschland bis heute vorherrschenden schulpolitischen und pädagogischen Antworten auf die migrationsbedingte Pluralisierung in Schulklassen und Stadtteilen so wenig Erfolg haben. Der Ansatz, durch kompensatorische Maßnahmen die Lernvoraussetzungen der Kinder aus Einwandererfamilien zu verbessern wie auch interkulturelle und antirassistische Konzepte, die auf die Anreicherung der Curricula um Aspekte der Diversität und Vielfalt und auf eine positive Gestaltung der sozialen Beziehungen zielen, lassen – so sinnvoll sie für sich genommen auch sein mögen – die Schule als Institution und Organisation, mit ihren regulären Strukturen, Programmen und Arbeitsweisen, gleichermaßen außerhalb der Betrachtung.

In der Perspektive der institutionellen Diskriminierung erscheint es – quasi im Umkehrschluss zu den oben angesprochenen Theoriekonzepten und Befunden – als aussichtsreicher, Aspekte der sprachlichen und sozio-kulturellen Pluralität und Ziele der Chancengleichheit systematisch mit der Schulentwicklung zu verbinden. Sämtliche Aktivitäten im Unterricht, im Schulleben und auf der Ebene der Leitung, Organisation und des Managements einer Schule bis hin zu Prozessen im breiteren politischen und sozialen Umfeld, in dem die Schulen operieren, wären systematisch daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie zur Verfestigung oder zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen. Geeignete quantitative und qualitative Daten über die Wirkungen und mögliche Problembereiche der schulischen Arbeit wären in Verbindung mit einem fundierten Wissen über Phänomene der Ungleichheit und der Diskriminierung in die Organisationen zurück zu speisen, um gezielte Entwicklungsstrategien zu entwerfen.

In Deutschland, wo Fragen der Implementierung und der konkreten Umsetzung von Strategien zum Abbau der institutionellen Benachteiligungen von Migrant\*innen und Jugendlichen wie auch die Dynamik institutioneller Veränderungsprozesse im Umgang mit Heterogenität bisher wenig beachtet wurden, bieten die gegenwärtigen Restrukturierungen der Systeme

der Steuerung, Finanzierung und Organisation der schulischen Bildung insofern potentiell – neben den oben angedeuteten Risiken – auch wichtige neue Handlungsmöglichkeiten, um zielgenauere, kohärentere und kreative Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu entwickeln, zu erproben und auf längere Sicht zu institutionalisieren.<sup>9</sup>

### **Schulentwicklung im Umgang mit Heterogenität: Zwei Fallbeispiele**

Wie schulpolitische und pädagogische Programme zur Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft konzipiert und umgesetzt werden können, wird im Folgenden an zwei konkreten Strategien in europäischen Nachbarländern aufgezeigt. Als Beispiel dienen zum einen neue Instrumente zur Verbesserung der Leistungsergebnisse ethnischer Minoritäten-Schülerinnen und -Schüler im Rahmen der Systeme des *Schoolimprovement* in England, die

---

9 Die Frage nach den institutionellen Arrangements, die Schulerfolg ebenso wie Schulversagen schaffen, ist nicht neu. Sie wurde in den USA und in Großbritannien in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre unter anderem durch groß angelegte Bildungsberichte provoziert, die zu dem ernüchternden Ergebnis kamen, dass die unterschiedlichen Leistungsresultate einzelner Bevölkerungsgruppen von der Art und vom Umfang des Unterrichts relativ unabhängig, sondern fast vollständig vom familiären und sozio-kulturellen Hintergrund determiniert seien (vgl. Coleman et al. 1966; CACE 1967; Jencks et al. 1972). Die in Reaktion auf diese Befunde entstehende Schuleffektivitätsbewegung stellte dagegen unter dem Slogan „School matters!“ das durchaus unterschiedliche Potential einzelner Schulen heraus, zu einem Ausgleich sozialer Ungleichheiten beizutragen (vgl. Edmonds 1979; Edmonds/Frederiksen 1978; Rutter et al. 1980; Purkey/Smith 1983). In den USA, Großbritannien, Kanada und Australien hat die Idee des „*school restructuring*“ oder „*whole-school-change*“, verstanden als Implementierung von Programmen, die eine Verbesserung der Organisationen und Leistungen von Organisationen im Bildungsbereich auch unter Zielen der Chancengleichheit gewährleisten sollen, in den 1970er und 1980er Jahren die Debatten über die schulische Integration ethnischer Minoritäten stark beeinflusst (vgl. McGee Banks 1993; Troyna 1993).

zugleich Teil der staatlichen Antidiskriminierungspolitik sind; zum anderen das Schulentwicklungsprojekt "Qualität in multikulturellen Schulen" (QUIMS) in Zürich.

### **Fallbeispiel 1: Steigerung der Bildungserfolge ethnischer Minoritäten in England**

In England nahmen Ende der 1970er, zu Beginn der 1980er Jahre das Bewusstsein und Engagement in Bezug auf die Bekämpfung ethnischer Ungleichheiten merklich zu, vor allem im Bildungsbereich (vgl. DES 1985). Diese Entwicklung wurde durch das Bildungsreformgesetz von 1988<sup>10</sup> zum Stillstand gebracht. Mit der Einführung eines Quasi-Markt-Modells war die starke Ausweitung der Kontrolle von Schulen und Lehrkräften verbunden – einerseits als *Management der Schülerleistungen* durch ein nationales Curriculum, nationale Tests, *Schüler-Targets* und individualisierte Leistungsförderung; andererseits als *Management der Lehrerleistungen* durch vorgegebene nationale und lokale Leistungsziele (*Benchmarking*), die Veröffentlichung von Leistungsrankings einzelner Schulen in den Medien (*Performance Tables*), Schulinspektionen, die Stärkung und Neudefinition der Rolle von Schulleitung als „Unternehmensführung“ oder neue Formen der Lehrerbeurteilung und die Einführung leistungsabhängiger Bezahlung unter Einbezug der Schülerleistungen als Indikator. Im Zuge dieser tiefgreifenden Umwälzungen wurde die Auseinandersetzung mit jeglichen Gleichheitsfragen zunehmend aus der Schulpolitik und aus dem Curriculum verbannt und als Uniformität und Mittelmäßigkeit diffamiert<sup>11</sup>. Die Mechanismen der freien Schulwahl und des Qualitätswettbewerbs zementierten innerhalb weniger Jahre die ethnische und soziale Segregation zwischen den Schulen.

Die seit 1997 amtierende Labour-Regierung erkannte soziale Ungleichheit wieder als zentrales Problem der britischen Gesellschaft und als legitimen Gegenstand der Politik an. Bildungspolitik, so die Aufforderung, solle nicht nur Eliten produzieren, sondern die Startbedin-

---

10 Bekannt unter der Bezeichnung „Education Reform Act“.

11 Kate Myers beschreibt das soziale Klima mit dem Begriff der „Äquiphobie“: „*an irrational hatred and fear of anything to do with equal opportunities*“ (Myers 1990; zit. n. Troyna 1993, 45).

gungen aller jungen Menschen verbessern. Auch die Labour-Regierung legte den Schwerpunkt auf die Verbesserung der Standards. Dabei ließ sie das Prinzip der freien Schulwahl und die eingeführten Marktmechanismen unangetastet. Bis Ende der 1990er Jahre gelang es ihr jedoch, Themen der ethnischen Gleichheit, des Rassismus und der Diskriminierung wieder in der Schulpolitik zu verankern.

Als eine ihrer ersten Amtshandlungen mit hoher symbolischer Bedeutung schaffte die neue Regierung im Sommer 1997 die Stipendien ab, die begabten Kindern aus ärmlichen Verhältnissen, besonders in den Innenstädten, den Besuch einer Privatschule ermöglichen sollten. Die Bedeutung des öffentlichen Sektors sollte betont werden. Ebenfalls im Sommer 1997 wurde ein erstes White Paper zur Bildungspolitik (DfEE 1997) vorgelegt, mit dem Hauptziel, die Quote der 11-Jährigen, die die nationalen Standards in Mathematik und Englisch erreichen, von 60% auf 80% im Jahr 2002 zu steigern. Der Inauguralbericht der von der Regierung neu gegründeten Social Exclusion Unit (SEU 1998) widmete sich dem Problem des „Schuleschwänzens“ und der hohen Quoten von Schulausschlüssen, insbesondere von männlichen schwarzen afro-karibischen Jugendlichen. In beiden Papieren wurden Statistiken angeführt, die das hohe Ausmaß ethnischer Ungleichheit belegen und Studien zitiert, die auf eine aktive (wenn auch oft unbeabsichtigte) Rolle von Lehrkräften und Schulen bei der Aufrechterhaltung dieser Effekte hindeuteten. Zur Umsetzung der in beiden Papieren formulierten Ziele entwickelte die Regierung ein umfassendes Handlungsprogramm, bestehend aus

- Maßnahmen zur Verbesserung der Schuleingangsphase (*Sure Start Programme*), einschließlich der Ausweitung der vorschulischen Erziehung für alle 4-Jährigen und zunehmend auch für die 3-Jährigen Kinder, kleinere Klassen für die 5- bis 7-Jährigen Kinder, *Early-*

*Excellence*-Zentren zur Verbreitung guter Unterrichts- und Lernpraktiken und eine tägliche Unterrichtsstunde in *Literacy* und *Numeracy*<sup>12</sup>;

- dem Ausbau eines kohärenten Systems der Qualitätskontrolle (nach dem Vorbild der US-amerikanischen Bundesstaaten Texas und North Carolina), das Primar-, Sekundar- und Sonderschulen einschließt; es basiert auf der Festlegung klarer Ergebniswerte, der Verantwortlichkeit der Schulen für die Steigerung der Leistungsergebnisse sowie der Ausstattung der Schulen mit *Benchmarking*-Daten, auf deren Grundlage sie eigene Zielwerte festlegen. Den Schulen wird ein Fundus an Wissen und Beispielen über gute Praxis zur Verfügung gestellt. Durch Inspektionen, die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse und rasche Interventionen der lokalen Erziehungsbehörden in versagenden Schulen werden die Schulen in der Verantwortung für ihre Ergebnisse gehalten – auch im Hinblick auf die Vorkehrungen für ethnische Minderheiten-Gruppen;
- speziellen Maßnahmen zur Sicherstellung eines *inkluisiven* Erziehungswesens: Neben der *Literacy*- und *Numeracy*-Strategie zählen dazu die rechtliche Verankerung der integrierten sonderpädagogischen Förderung, die Ausweitung außerschulischer Lerngelegenheiten oder die Förderung von *Education Action Zones*<sup>13</sup>, die in von hoher Armut betroffenen Gebieten Innovationen anregen sollen.

---

12 Die Ende der 1990er Jahre eingeführte nationale *Literacy*- und *Numeracy*-Strategie soll der Leistungsverbesserung von Kindern mit einem breiten Spektrum heterogener Lernbedürfnisse dienen. Da die neuen Unterrichtskonzepte die Vermittlung von Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und in Mathematik sowie das Prinzip der flexiblen inneren Differenzierung im Rahmen eines integrierten Klassenverbandes betonen, gelten sie als besonders geeignet für Schülerinnen und Schülern mit Englisch als zusätzlicher Sprache (vgl. Barber 1999).

13 *Education Action Zones* werden durch einen Betrag von 750.000 britischen Pfund von staatlicher Seite finanziell unterstützt, wobei erwartet wird, dass sie zusätzliche 250.000 Pfund von Partnern aus der Wirtschaft akquirieren, sowie Unterstützung in Form von Ausstattung mit Computern, Management-Training und Mentoring von Schülerinnen und Schülern. Steuerndes Organ sind Aktionsforen, in denen eine Vielzahl lokaler Akteure, auch aus der Wirtschaft, zusammengebracht werden (vgl. Hatcher 2002, 126f.).



Angekündigt wurde eine Revision des Nationalen Curriculums unter dem Gesichtspunkt der ethnischen Diversität, einschließlich der Ausgestaltung des Fachs Staatsbürgerkunde (vgl. Osler 1999). In den im Jahr 2000 vorgelegten neuen Richtlinien für die staatlichen Schulinspektionen wurden die ethnisch-kulturelle Diversität und Fragen ethnischer Ungleichheit explizit berücksichtigt (vgl. OFSTED 2000).

Handelte es sich bei diesem Maßnahmenkatalog noch überwiegend um Innovationen, in denen die Effekte und Ursachen ethnischer Ungleichheit eher indirekt thematisiert wurden, traten vor dem Hintergrund der intensiven öffentlichen Debatten über institutionellen Rassismus, die der schon erwähnte Abschlussbericht der Macpherson-Kommission im Februar 1999 auslöste, eine Reihe von Neuerungen in Kraft, mit denen die Probleme weitaus expliziter und entschiedener angegangen wurden. Alle im Macpherson-Bericht ausgesprochenen Empfehlungen, die sich direkt auf das Erziehungswesen bezogen, wurden in einem Handlungsplan des Innenministeriums umgesetzt (Home Office 1999).<sup>14</sup> Der Macpherson-Report hatte ebenso eine Verbesserung des Antidiskriminierungsgesetzes zur Konsequenz. Das Race Relations (Amendment) Act verpflichtet öffentliche Körperschaften, einschließlich lokale Schulbehörden und Verwaltungsbeiräte von Schulen, im Hinblick auf ethnische Ungleichheiten bzw. das Ziel der Chancengleichheit *proaktiv* zu handeln,

„to work for the elimination of racial discrimination and to promote equality of opportunity and good race relations between people of different racial groups. As a part of this duty, public bodies should:

---

14 Folgende Empfehlungen beziehen sich direkt auf das Erziehungssystem: 1.) Ergänzungen des Nationalen Curriculums im Hinblick auf die Wertschätzung der Diversität, zur Prävention von Rassismus und um allgemein der gesellschaftlichen Verschiedenheit und Vielfalt besser zu entsprechen; 2.) die Pflicht von lokalen Erziehungsbehörden und Schulbeiräten, Strategien zu entwickeln, um Rassismus in Schulen zu verhindern und zu bekämpfen; 3.) Inspektionen zur Kontrolle der Implementierung dieser Strategien und 4.) der Appell an *Communities* und Gemeinden, Initiativen zur Förderung der kulturellen Vielfalt und zur Bekämpfung von Rassismus zu ergreifen (vgl. Macpherson of Cluny 1999).

- consider the implications for racial equality of *all their policies or actions*;
- include equality terms in their external contracts and funding agreements;
- monitor both employment and service delivery, by ethnic group;
- report annually on how they have fulfilled their racial equality duties.

If a public body fails to comply with its racial equality duties, this could be challenged by judicial review. The CRE<sup>15</sup> should be given the power to bring proceedings to secure compliance.“ (Race Relations (Amendment) Act 2000; Hervorhebung M.G.)

Im Frühjahr 1999 legte auch die für die Schulinspektionen zuständige Agentur, das Office for Standards in Education (OFSTED), einen Untersuchungsbericht vor, der die mangelnde Effektivität einer Vielzahl von Schulen und Behörden bei der Bekämpfung des Problems der unterdurchschnittlichen Bildungserfolge großer Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die einer ethnischen Minorität angehören, deutlich machte (vgl. OFSTED 1999; Gillborn/Mirza 2000).

Im Schuljahr 1999/2000 wurde *Ethnic Monitoring* verpflichtend eingeführt. *Ethnic Monitoring* meint die statistische Erfassung und das kontinuierliche Beobachten von Unterschieden der Resultate in Schule, Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt, differenziert nach den Kriterien ethnische Herkunft, soziale Schichtzugehörigkeit und Geschlecht (vgl. OFSTED 1999; Barber 1999, 7).<sup>16</sup>

Eng verbunden mit dem Instrument des *Ethnic Monitoring* ist die Reorganisation der Zuweisung zusätzlicher Fördermittel für Kinder und Jugendliche, die einer ethnischen Minderheit

---

15 Die Commission for Racial Equality (CRE) ist eine halbstaatliche Gleichstellungsstelle, die die Umsetzung des Antidiskriminierungsgesetzes unterstützt und überwacht.

16 Auf der Basis der Daten eines Bevölkerungs-Census aus dem Jahr 2001 enthalten die Richtlinien des Ministeriums (Department for Education and Skills, DfES) die folgenden Kategorien für ethnisches Monitoring: „**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**; **Any other ethnic background** (vgl. DfES: Standards Site: URL: <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/...>).

angehören. Der in den 1960er Jahren eingerichtete *Section-11*-Fond wurde bisher vor allem für die sprachliche Förderung von Immigrantenkindern aus den Ländern des ehemaligen Commonwealth in der Primarstufe eingesetzt. Dagegen sollen die Mittel aus dem neu eingerichteten Ethnic Minorities Achievement Grant (EMAG) alle *Primar- und Sekundarschulen* in ihrem Bemühen unterstützen, die Leistungen von Angehörigen ethnischer Minoritäten in den Fächern des Nationalen Curriculums zu verbessern. Die Maßnahmen sollen eng mit anderen Strategien zur Verbesserung der Standards bisher benachteiligter Gruppen verknüpft werden (z.B. mit dem *Literacy*-Unterricht). In administrativer Hinsicht sollen die lokalen Behörden den Großteil der Mittel (85%) den Schulen übertragen, damit diese flexiblere und gezieltere Maßnahmen ergreifen können. Bei der Beantragung der Mittel müssen LEAs und Schulen eine detaillierte Bestandsaufnahme und Handlungsplanung vorlegen, einschließlich konkreter Zielwerte zur Verbesserung der Lernerfolge der betreffenden Gruppen. Die Speziallehrkräfte sollen nicht nur im Klassenzimmer tätig sein, sondern nach Bedarf auch spezifische Koordinierungstätigkeiten auf gesamtschulischer Ebene erfüllen, die auf die Verbesserung der Leistungen der ethnischen Minoritätengruppen bezogen sind (z.B. Kontakte zu Eltern oder lokalen Immigrantenorganisationen intensivieren, Projekte oder Fortbildungen organisieren, *Monitoring* und Datenanalysen). Ein zentrales Team von Fachberaterinnen und -beratern der lokalen Erziehungsbehörden ist unter anderem für die Fortbildung der mit den EMAG-Mitteln eingestellten Spezial- und der *Mainstream*-Lehrkräfte zuständig. Sie sind seit dem Schuljahr 1999/2000 angehalten, *Audits* in den Schulen durchzuführen, in denen auch die Leistungsförderung der ethnischen Minoritäten untersucht wird und gemeinsam mit den Schulen konkrete Schritte zur Leistungsverbesserung dieser Gruppen festzulegen.

Von der Commission for Racial Equality und anderen Einrichtungen wurden Standards, Handreichungen und Materialien entwickelt<sup>17</sup>, die den Akteuren in den Einrichtungen helfen sollen, die notwendigen Schritte zu identifizieren, um den neuen Verpflichtungen nachzukommen. Auch die für die Entwicklung und Sicherung der Qualität der Lehrer- und Schulleiteraus- bildung zuständige Teacher Training Agency (TTA) begann mit der Erarbeitung von Handrei- chungen und Lehrmaterialien, um Studentinnen und Studenten aller Institutionen der Leh- rerausbildung zu „einem Verständnis davon zu verhelfen, in welcher Weise Ungleichheit struk- turell, institutionell und kulturell sowie auf der persönlichen Ebene funktioniert“ (TTA 2000; zit. n. Gaine 2000, 48). Zur Umsetzung von Gleichheitszielen werden etwa in einer neueren Richtlinie der Regierung folgende Aspekte der Schulentwicklung betont:

**„Strong leadership:** The headteacher and senior managers must lead an effective strategy that is ap- plied across the whole school

**High expectations:** Every pupil is expected and encouraged to achieve their potential by teachers and parents. These expectations are underpinned by the practical use of data to monitor the achievement of particular groups of pupils to pinpoint and tackle underperformance

**Effective teaching and learning:** Lessons are planned and delivered as effectively as possible, with support provided for bilingual pupils, and teachers are able to reflect the cultures and identities of the communities represented in the school in their lessons

**Ethos of respect,** with a clear approach to racism and bad behaviour: There is a strong ethos and culture of mutual respect where pupils are able to have their voices heard. There are clear and consis- tent approaches to bad behaviour, bullying and tackling racism across the whole school with a focus on prevention

**Parental involvement:** Parents and the wider community are positively encouraged to play a full part in the life and development of the school.” (zit. n. Tikly 2005)

---

17 Vgl. z.B. Blair/Bourne (1998), CRE (2000), Richardson/Wood (2000), DfES (2004); diverse Informationen und Dokumente sind auf der Homepage der CRE abrufbar: URL: <http://www.cre.gov.uk>.

Während die geschilderte Entwicklung in England zeigt, wie Aspekte der Pluralität und ethnischen Gleichheit quasi im Nachhinein sukzessive wieder in die "de-rassialisierte" Schulpolitik aufgenommen wurden, stellt das folgende Beispiel aus der Schweiz den Versuch dar, die besonderen Anforderungen durch sprachliche und sozio-kulturelle Pluralisierungsprozesse bei den tiefgreifenden Reformprozessen, die mit der Einführung der Teilautonomie verbunden sind, von Anfang an gezielt zu berücksichtigen.

### **Fallbeispiel 2: Qualitätsverbesserung in multikulturellen Schulen im Kanton Zürich**

Das 1996 begonnene kantonale Schulentwicklungsprojekt "Qualität in multikulturellen Schulen" (QUIMS)<sup>18</sup> wurde ursprünglich als Teilprojekt einer umfassenden Reform der Zürcher Volksschule initiiert. Im Mittelpunkt der Reformen steht die Einführung der Teilautonomie. Gemeint ist die Stärkung und Reorganisation der Schule als "Handlungs- und Verantwortungseinheit" (ED Zürich 1997, 5) auf Basis des *New Public Management*. Zu den Schlüsselementen gehören die Aufforderung an die Schulen, pädagogische Leitbilder und Schulprogramme zu erarbeiten, die Einführung eines Globalbudgets, die Ausweitung der Kompetenzen der Schulleitung im Sinne pädagogischer und betrieblicher Führung, die Betonung von Strukturen zur Zusammenarbeit innerhalb der Schulen und zwischen Schulen und Gemeinden sowie der Aufbau neuer Systeme zur Evaluation der Schulqualität. Anders als in England standen Markt- und Wettbewerbsmechanismen in der Zürcher Volksschulreform bisher nicht im Vordergrund. Betont wurde die Suche nach positiven Ergänzungen von *New Public Management* und pädagogischen Zielen, bei Erhalt der Grundsätze einer staatlich getragenen Volksschule (vgl. auch Dubs 1996).

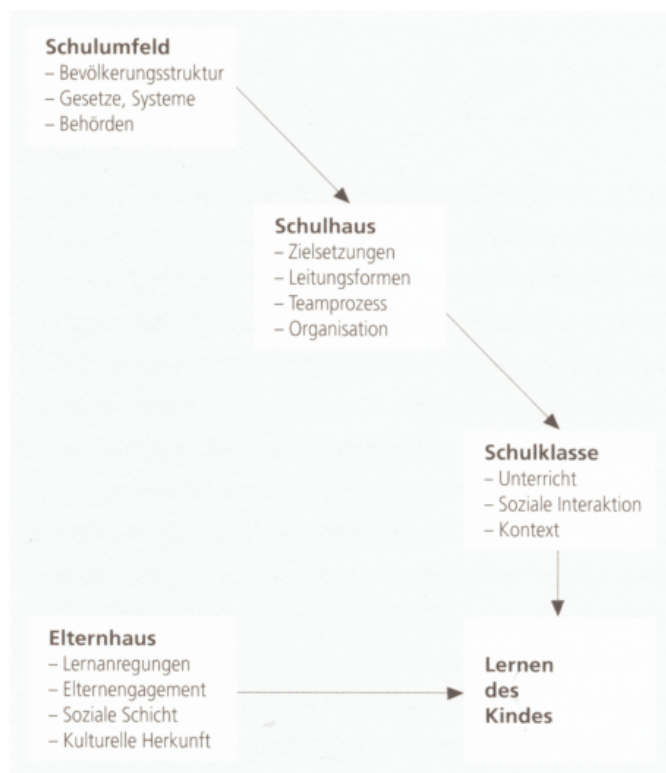
---

18 Für ausführliche Informationen und Materialien zum QUIMS-Projekt sei auf die Projekt-Homepage verwiesen: URL: <http://www.quims.ch>.

Im Kanton Zürich gingen Impulse für eine Politik der Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen von mehreren Seiten aus: Die bis dahin erprobten Maßnahmen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik erwiesen sich als unzulänglich, um den zunehmenden Diskrepanzen in den Bildungserfolgen von Schweizer Kindern und von Kindern aus Migrantenfamilien entgegenzuwirken (vgl. EDK 2000; Kronig et al. 2000). Um den Schulerfolg ihrer Kinder besorgte Eltern wanderten zunehmend aus multikulturellen Stadtvierteln und Gemeinden ab, wodurch die soziale Segregation zunahm. Ende der 1990er Jahre unternahmen zudem rechtspopulistische Parteien im Kantonsrat und in einzelnen Gemeindeparlamenten Vorstöße zur Einrichtung separater Klassen für fremdsprachige Kinder, die sie mit dem sinkenden Leistungsniveau in Schulen mit hohen Anteilen von Migrantenkindern begründeten (vgl. Ochsner et al. 2000). Bereits Anfang der 1990er Jahre versuchten engagierte Lehrkräfte mit den Behörden, eine Vielzahl erfolgreicher vereinzelter Schulprojekte zu kohärenteren Konzepten zu bündeln und geeignete Rahmenbedingungen für ihre Verbreitung zu schaffen (vgl. Truniger 2001, 43f.). Der kantonale Erziehungsrat gab in seinen 1995 verabschiedeten "Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur Interkulturellen Pädagogik" (Erziehungsrat des Kantons Zürich 1995) die Untersuchung der Ursachen der mangelnden Schulerfolge der Migrantenkinder und die Entwicklung von pädagogischen Mitteln zur Verbesserung des Schulerfolgs dieser Gruppen in Auftrag. Die schulpolitischen Anstrengungen wurden durch Integrationsleitbilder in den größeren Städten abgestützt, die dem Bereich von Schule und Bildung eine herausragende Bedeutung für ein gutes Zusammenleben verschiedener Bevölkerungsgruppen beimessen.

QUIMS zielt auf die Entwicklung spezieller Instrumente zur Qualitätsentwicklung in Schulen mit hohen Anteilen von Migrantenkindern und Jugendlichen. Diese Schulen sollen ein hohes Leistungsniveau erreichen und dadurch auch für Eltern bildungserfolgreicher Schülerinnen und Schüler attraktiv bleiben. Die Lernerfolge der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollen in Richtung einer durchschnittlichen Beteiligung gesteigert werden. Das Pro-

jekt stützt sich auf ein von dem Zürcher Schulforscher Peter Rüesch erarbeiteten Modell zur Qualitätssicherung im multikulturellen Umfeld (vgl. Rüesch 1999, 2000).



Quelle: Mächler 2000, 15

Die Prozesse im *Klassenzimmer* und die *Beziehung der Schule zum Elternhaus* gelten als hauptsächlicher Ansatzpunkt für Interventionen, gestützt durch ein positives pädagogisches Klima im *gesamten Schulhaus* und Maßnahmen im weiteren *institutionellen Umfeld* der Schu-

le. Betont wird die Wichtigkeit einer Gesamtstrategie, die die verschiedenen schulischen Handlungsebenen verknüpft und gleichgerichtetes Arbeiten ermöglicht:

„Die hauptsächlichen Einflussfaktoren auf den Schulerfolg (von der Persönlichkeit der einzelnen Schüler/innen abgesehen) sind die direkten (proximalen) Einflüsse auf das Lernen im Klassenunterricht und im Elternhaus. Erfolgversprechende Interventionen müssen daher vor allem auf diese Faktoren einwirken. Eine weitere Wirkung lässt sich von vorschulischen und schulergänzenden Lernangeboten erwarten. Die Schule als Handlungseinheit kann indirekt auf den Schulerfolg der Schüler/innen Einfluss nehmen, wenn ein Lehrerkollegium gemeinsam daran arbeitet, den Unterricht weiter zu entwickeln und die Eltern einzubeziehen.“ (QUIMS 2001, 6)

Interventionen sind in sechs Feldern („QUIMS-Modulen“) vorgesehen (vgl. S. 22f.). Die am QUIMS-Projekt beteiligten Schulen wählen daraus im Sinne einer Schwerpunktsetzung in ihrem lokalen Schulprogramm jeweils ein bis zwei Module zur Bearbeitung in einer vorstrukturierten zwei- bis dreijährigen Projektphase aus. Alle Module sind didaktisch ausgestaltet. Inhaltliches Hintergrundmaterial, Vorgaben für die Projektplanung unter Einbezug erprobter Praxisbeispiele, nützliche Informationen und Adressen sowie ausformulierte Qualitätsmerkmale zu jedem Modul, mit deren Hilfe Schulen die eigene Praxis überprüfen und reflektieren können, sind unter anderem auch in dem von der Projektgruppe herausgegebenen Handbuch zur Schulentwicklung zusammengefasst (vgl. Mächler et al. 2000). Da die Erfahrung zeigt, dass Schulen durch die aufwändigen Prozesse der gemeinsamen Zielfindung, Projektplanung und Organisationsentwicklung zum Teil überfordert sind, sollen künftig „QUIMS-Bausteine“ ausgearbeitet werden, die mit geringerem Aufwand zur Anwendung kommen können. In methodischer Hinsicht führt QUIMS die Grundsätze und Strategien der Organisationsentwicklung aus dem parallel laufenden Reformprojekt „Teilautonome Volksschulen“ (TaV) in den beteiligten Schulen ein (Einrichtung von Projektleitung, Steuer- und Arbeitsgruppen; Zyklus von Projektorganisation, Durchführung und Evaluation; vgl. Sträuli 2000, 20f.).



***Optimierung des Unterrichts, Anpassung des Unterrichts an die kulturell und sozial heterogene Schülerschaft:***

**Modul 1: Verstärkung der Leistungsförderung**

Die Leistungen der Schulkinder lassen sich verbessern durch hohe Erwartungen der Lehrpersonen, die Einführung wirksamer Unterrichtsmethoden für heterogene Klassen (z.B. das „kooperative Lernen“), ein individuelles Fördern sowohl der leistungsschwachen und wie auch der leistungsstarken Kinder, eine gute Zeitnutzung im Unterricht, eine integrierte Zusatzförderung im Teamteaching (statt segregierter Stütz- und Fördermaßnahmen), den Einsatz von Lernmedien (insbesondere auch computerunterstütztes Lernen).

**Modul 2: Verstärkung der Sprachförderung**

Die Kompetenzen der Schulkinder in der Sprache lassen sich verbessern, wenn der Deutschunterricht sowohl für Lernende mit Deutsch als Erstsprache wie auch für solche mit Deutsch als Zweitsprache produktiv ist, wenn der Deutsch-Input über Kontakte zu Deutschsprachigen (z.B. Freiwillige oder Partnerklassen) und über Mediennutzung (Bücher, Hörkassetten, Computer-Lernprogramme) verstärkt wird, wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit im Unterricht für die Sensibilisierung und für Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen genutzt wird, wenn der Zusatzunterricht in „Deutsch für Fremdsprachige“ und in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (für die in einer Schule am meisten gesprochenen Sprachen) mit dem Schulprogramm koordiniert ist.

**Modul 3: Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung**

Das individuelle Fördern und das Entwickeln der Potenziale von Kindern in stark heterogenen Klassen verlangt nach Verfahren und Instrumenten, die den momentanen Lernstand (insbesondere auch den Sprachstand) erfassen und die individuelle Planung nächster Lernschritte ermöglichen. Dazu gehören der Einsatz von Beobachtungsbögen und Lernberichten sowie Verfahren des Einbezugs der Schulkinder, Eltern und Fachlehrkräfte in die Lernbeurteilung und Förderplanung. Durch fundierte Gesamtbeurteilungen können in Zeugnissen, bei Zuteilungen in Sonderklassen und in die Oberstufe bisher häufig zu pessimistische Einschätzungen von Kindern aus unteren sozio-ökonomischen Schichten und aus Migrantenfamilien vermieden werden.

### ***Verbessertes Zusammenspiel der Systeme Schule und Familie***

#### **Modul 4: Einbezug und Mitwirkung der Eltern**

Niederschwellige und nötigenfalls mehrsprachige Angebote zur Information und zur „Weiterbildung“ insbesondere von schulfremden Eltern (z.B. Deutschkurse für Mütter, Kurse oder Praxisberatung zum Thema „Wie unterstütze ich mein Kind beim Lernen?“) sowie der Einsatz von Elternräten und/oder Mediator/innen aus den grössten Sprachgruppen tragen dazu bei, dass die Eltern das Lernen ihrer Kinder besser unterstützen können und damit den Schulerfolg ihrer Kinder positiv beeinflussen.

### ***Verbesserung der Lernanregungen außerhalb der Schule***

#### **Modul 5: Schul- und familienergänzende Lernanregungen**

Der Erwerb von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen lässt sich erfolgreich fördern, wenn Schulen dafür sorgen, dass Eltern und Kinder vor- und nebenschulische Lernangebote nutzen oder dass solche geschaffen werden, wenn sie fehlen. Solche Lernangebote sind beispielsweise Spielgruppen, ein zweijähriger Besuch des Kindergartens, lernfördernde Freizeitangebote der Schule (Mittagstische, Freizeitkurse, Tagesschulen) und von Privaten (Vereine, Familienpartnerschaften,...), Einsatz von Schulsozialarbeitenden.

### ***Gestaltung einer Schulkultur der Anerkennung***

#### **Modul 6: Schulkultur der Anerkennung**

In der Schule kommen Menschen mit unterschiedlichem sozialen, sprachlichen, kulturellen und religiösen Hintergrund zusammen. Das Zusammenleben, ein positiver respektvoller Umgang mit Unterschieden und ein gewaltfreies Lösen von Konflikten wollen gelernt sein. Eine Schule kann dies fördern; unter anderem durch die Einführung von Regeln des Zusammenlebens, durch gezieltes Arbeiten mit gemischten Lerngruppen, durch interkulturelle Unterrichts- und Schulprojekte, durch das Einüben gewaltfreier Konfliktlösungen, durch Mitsprache und Mitverantwortung der Schüler/innen und Eltern, auch der sozial benachteiligten Minderheiten. (QUIMS 2001a, 20f.)

Den beteiligten Schulen werden in der Entwicklungs- und Einführungsphase von drei Jahren folgende Hilfen angeboten: Projektbegleitung durch die QUIMS-Projektgruppe (Information und Begleitung in der Vorbereitungsphase, Standortbestimmung und Evaluation), Vermittlung von Prozess- und Fachberatung durch externe Expertinnen und Experten; sie erhalten finanziel-

le Beiträge für Projekte im Umfang von insgesamt maximal 70.000 Schweizer Franken<sup>19</sup> pro Jahr zur Freistellung für Leitungsaufgaben und Arbeits- und Projektgruppen (Stundenpool in der Größenordnung von 10 Wochenstunden pro 9 Klassen einer Schule), für externe Fachleute für Beratung, Fortbildung und Evaluationen sowie für die Durchführung einzelner Projekte. Nach einer Einstiegs- und Planungsphase, in der die Schulen unter anderem eine lokale QUIMS-Steuergruppe einrichten, schließen Schule, Schulgemeinde und kantonale Projektleitung eine Vereinbarung ab, in der sie Ziele, Aktivitäten, Organisation und die fachliche und finanzielle Unterstützung festlegen. Die Schulen entwickeln eigene maßgeschneiderte Projekte, führen diese durch und werten sie aus.

Auf der Ebene des kantonalen Bildungssystems zielt QUIMS auf eine Rückkopplung der gewonnenen Erfahrungen mit anderen laufenden Reformvorhaben, in denen neue Rahmenbedingungen für Integrations- und Leistungsförderung festgelegt werden. Langfristig soll auf Basis aller verfügbaren Erfahrungen ein Modell der Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen ausgearbeitet werden, das auf alle Schulen mit hohen Anteilen von Migrant\*innen und Jugendlichen übertragen werden kann.

## **Chancen und Risiken im Hinblick auf die soziale Selektivität der Schule**

Die Beispiele aus beiden Ländern zeigen eine breite Palette von Herangehensweisen auf, um schulische Angebote, Strukturen und Arbeitsweisen gezielt an den migrationsbedingten sozialen Wandel anzupassen. Neben einer Fülle pädagogischer Konzepte und methodischer Instrumente lassen sich unterschiedliche politisch-administrative Steuerungsmechanismen studieren, über die Schulentwicklung in egalitärer Absicht systematisch eingefordert, ermutigt, unter-

---

<sup>19</sup> Umgerechnet etwa 50.000 €.

stützt, kontrolliert und auf längere Sicht institutionalisiert wird bzw. werden soll. Es würde jedoch wenig nützen, Modelle „guter Praxis“ rezeptartig von einem Schulsystem auf ein anderes zu übertragen. Die Wirkungen schulpolitischer Innovationen hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit und Partizipation lassen sich nur abschätzen, wenn man sie in dem breiteren Kontext betrachtet, in dem sie zur Anwendung kommen.

Am englischen Modell besticht die Stringenz, mit der im Rahmen des kohärenten *top-down*-Systems der Qualitätskontrolle alle lokalen Schulbezirke und Schulen in die Pflicht genommen werden, proaktiv zur Gleichstellung von sprachlich-kulturellen, ethnischen und nationalen Minoritäten beizutragen. Leider lassen die Innovationen die komplexen benachteiligenden Effekte, die die Quasi-Marktbedingungen unter denen die Schulen operieren und die die Systeme der Qualitätsmanagements selbst mit sich bringen, außerhalb der Betrachtung (z.B. negative Effekte der sozialen Segregation). Auf diesem Hintergrund erscheint es – trotz aller Entschiedenheit und Klarheit, mit der die Bekämpfung institutioneller Diskriminierung im politischen Diskurs als Ziel deklariert wird – fragwürdig, inwiefern im Rahmen der *Output*-gesteuerten Systeme zur Verbesserung der Schulqualität ein erklärungskräftiges Nachweisen von Wirkungszusammenhängen des Systems, über die Beschreibung von Systemleistungen und –defiziten hinaus, überhaupt möglich ist, und ob die Neuerungen tatsächlich geeignet sind, Mechanismen der systematischen Benachteiligung und des Ausschlusses bestimmter Schülergruppen entgegen zu wirken.

Diese skeptische Einschätzung lässt sich anhand der Befunde einer exemplarisch untersuchten Primarschule in einem ökonomisch deprivierten Innenstadt-Bezirk in Süd-London erhärten, im Folgenden Brook-Schule genannt (vgl. Gomolla 2005, 221ff.). Die relativ große Schule wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung fast ausschließlich von Angehörigen ethnischer Minderheitengruppen besucht, zu einem hohen Anteil waren es Kinder mit einem Flucht- und Asylhintergrund. Die Lehrkräfte waren sehr erfolgreich darin, neu an die Schule kommende Kinder zu integrieren, unter anderem mit Hilfe einer wöchentlichen „*Family-Literacy-Stunde*“,

altersunabhängigen Einstufungen und dem Zulassen von Eltern und Geschwistern im Unterricht. Die Speziallehrkräfte für Englisch als Zusatzsprache waren versiert, vielfach ohne Englischkenntnisse ankommende Kinder schon in kurzer Zeit in die Systeme der Leistungsförderung einzubeziehen, vor allem durch sorgfältige Sprachtests, *Targetsetting*, effektive Sprachförderung und systematisches *Monitoring*.

Die hohe Qualität der pädagogischen Arbeit und der im Vergleich zu anderen Schulen mit ähnlich schwierigen Ausgangsbedingungen gute Erfolg der Schule ändert aber nichts daran, dass die Kinder bereits durch den Besuch dieser konkreten Schule in einer der ärmsten Gegenden des Landes benachteiligt sind. Dies beginnt damit, dass sich in solchen Problemschulen tendenziell mehr Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen weniger Ressourcen teilen müssen als in Nachbarschulen in ökonomisch besser gestellten, zumeist weißen Wohngebieten. Auch in der Brook-Schule mussten die dringend benötigten, aber viel zu knappen Ressourcen für zusätzliche Sprachförderung und integrierte sonderpädagogische Förderung streng nach Prioritätenlisten an die „dringendsten Fälle“ verteilt werden.

Das ausgeprägte pädagogische Ethos, allen Kindern eine positive, wertschätzende Umgebung zu bieten und kein Kind zu benachteiligen und auszuschließen – das sich in einem bemerkenswert freundlichen und lebendigen Schulklima manifestierte – konnte ebenso wenig an den systematischen Benachteiligungen der großen Gruppen von Kindern, die noch Lücken im Englischen aufwiesen, in den nationalen Leistungstests ändern.

Trotz der Bekenntnisse zum Grundsatz der Nicht-Diskriminierung ließ sich auch in der Brook-Schule feststellen, dass der in englischen Schulen alles Handeln determinierende Zwang, einen möglichst hohen Platz in den lokalen Schulrankings zu erreichen, zu einigen Strategien führte, die das Risiko der Marginalisierung für die allerschwächsten Kinder verschärfen (vgl. z.B. Gillborn/Youdell 2000). So hielt der Schulleiter Niveauunterricht in einigen Jahrgängen für einen vertretbaren Kompromiss, weil er sich davon höhere Gesamtergebnisse der Schule versprach. Es fanden sich auch Hinweise, dass trotz allem Bemühen um Gerechtigkeit

(das sich u.a. daran zeigte, dass bedürftige Kinder abwechselnd auf die Prioritätenlisten gesetzt werden) Förderressourcen nicht nur nach den Bedürfnissen der Kinder, sondern auch nach dem Kalkül verteilt werden, welchen Nutzen die Förderung bestimmter Schülerinnen und Schüler für die Gesamtergebnisse der Schule bringt.

In dem englischen System der Qualitätskontrolle ist es nicht zuletzt besonders für engagierte Lehrkräfte (aber auch für Eltern und Schülerinnen und Schüler) in Einrichtungen wie der Brook-Schule eine beschämende und frustrierende Erfahrung, ihre Schule regelmäßig auf den unteren Positionen der *Performance Tables* wieder zu finden, die alles andere als einen adäquaten Eindruck von der geleisteten Arbeit vermitteln (vgl. Gomolla 2005, 235ff.).

An solchen Wirkungen lässt sich ablesen, dass in dem in England gegebenen hochstratifizierten Schulsystem und unter den Markt- und Wettbewerbsbedingungen noch so genaue und gut funktionierende Instrumente zum Abbau institutioneller Diskriminierung Makulatur bleiben, wenn sie nicht auch auf die Bereiche der schulpolitischen Wirklichkeit ausgerichtet sind, in denen die Diskriminierung stattfindet: vor allem die Regelungen des Zugangs zu Schulen, Effekte der Markt- und Wettbewerbsbedingungen auf die Distribution von Ressourcen zwischen den Schulen wie innerhalb einzelner Schulen, die ungleiche Vergrößerung des Einflusses besser gestellter Eltern in der Schule oder Benachteiligungen durch die Systeme des Qualitätsmanagements selbst.

Im Zürcher QUIMS-Projekt sind die Stoßrichtung und die Rahmenbedingungen der Schulentwicklung anders gelagert. Der Qualitätsbegriff, auf dem die Konzeption des Projekts beruht, bezieht sich in erster Linie auf die *Bedingungen und Prozesse des schulischen Lernens*. Die oben genannten Qualitätsmodule zielen auf strukturelle Veränderungen in den Kernbereichen von Unterricht und Schule unter Gesichtspunkten der Pluralität und Chancengleichheit. Im Unterschied zum englischen Beispiel bietet die Abwesenheit von Markt- und Wettbewerbsmechanismen den nötigen Freiraum für die Lehrkräfte, schulische Arbeitsstrukturen und -prozesse gemeinsam zu erkunden und zu gestalten.

Im Vergleich zu den bisher vorherrschenden interkulturellen oder antirassistischen Handlungsansätzen besteht das Neue darin, dass ethnische und sprachlich-kulturelle Differenzen potentiell stärker aus den konkreten Belangen der Unterrichts- und Betreuungspraxis heraus wahrgenommen werden. Trotz der stärkeren Betonung des schulischen Lernens und der Leistungen bleibt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Identitäten, Zugehörigkeiten und Erfahrungen und den Machtverhältnissen in Schule und Gesellschaft jedoch nicht ausgeblendet, sie werden stärker mit den Kernaktivitäten der Schule in Verbindung gebracht.

Dass dies eine produktive Herangehensweise ist, ließ sich am Fallbeispiel einer Grundschule im Kanton Zürich, die im Folgenden als Grünberg-Schule bezeichnet wird, beobachten (vgl. Gomolla 2005, 172ff.). Im Zusammenhang mit dem Einstieg in das QUIMS-Projekt setzte in der Schule zunächst eine intensive Phase der Teamentwicklung und der Etablierung neuer Arbeitsstrukturen ein (z.B. Einbezug einer externen Teamsupervision). In diesem Prozess schienen die Lehrerinnen und Lehrer das nötige gegenseitige Vertrauen aufgebaut zu haben, um die eigene Praxis im Umgang mit einer sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Schülerschaft zu erkunden und alternative Unterrichtsstile und Formen der Zusammenarbeit zu erproben (z.B. klassen- und fächerübergreifender Unterricht, Teamteaching, Fächertausch, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Entwicklung einer Feedback-Kultur). Die zunächst einmal an den konkreten Arbeitsbedürfnissen und Unterrichtsproblemen der Lehrerinnen und Lehrer ansetzende QUIMS-Arbeit sensibilisierte dabei auch für Erscheinungsformen ethnischer und sozialer Ungleichheit wie für Stereotypisierungen. Dabei schien es für die Lehrerinnen und Lehrer naheliegender und einfacher, mögliche Ursachen von Bildungsungleichheiten zu thematisieren, die dem individuellen Unterrichtshandeln zuzuschreiben waren. Ansatzweise gerieten jedoch auch Konstellationen im organisatorischen Gesamtsetting der Schule als ursächliche Faktoren für Benachteiligungen in den Blick (z.B. strukturelle Barrieren, ein Kind mit Migrationshintergrund, das die entsprechenden Leistungen vorweisen kann, auf einem Gymnasium zu platzieren).

Beim QUIMS-Projekt stellt sich im Vergleich mit der englischen Strategie die Frage, ob die Strategien möglicherweise im Hinblick auf Themen der Diskriminierung noch nicht explizit genug sind. Auch die Eingrenzung auf Schulen mit höheren Anteilen fremdsprachiger und zugewanderter Kinder birgt die Gefahr der Stigmatisierung von QUIMS-Schulen. So wäre zu überlegen, wie QUIMS auf alle Schulen ausgeweitet werden könnte. Im Zürcher Kontext stellt sich ebenfalls die Frage, ob einzelne Elemente des *New Public Management* nicht auch ohne freie Schulwahl zu ähnlichen sozialen Polarisierungen führen können, wie sie für das englische Erziehungssystem charakteristisch sind, wodurch die Ziele von QUIMS ebenfalls unterlaufen würden. Auch im Zürcher Kontext könnte sich – ohne entschiedene gegensteuernde Maßnahmen – etwa durch die Aufforderung zur pädagogischen Profilbildung in Verbindung mit der Einführung eines von den Schulen selbst zu bewirtschaftenden Globalbudgets und der verstärkten Angewiesenheit auf zusätzliche Einnahmen durch Sponsoring die Selektivität beim Zugang zu Schulen und die Verteilung von Mitteln zwischen Schulen drastisch verändern.

### **Fazit: Perspektiven für eine inklusive Schulentwicklung**

Was lässt sich von den skizzierten Strategien lernen, um ähnlich ausgerichtete Maßnahmen zur Verbesserung der Schulerfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland weiterzuentwickeln? Auf der Basis des Vergleichs lassen sich einige Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Strategie zur Entwicklung inklusiver Schulen in der Einwanderungsgesellschaft benennen.

- *Interventionen gegen Ungleichheit und Diskriminierung auf der politischen Ebene*

Beide Programme gehen davon aus, dass die Grundlagen für wirksame Strategien zum Abbau ethnischer Ungleichheit nicht nur in den Schulen gelegt werden müssen. Zielgerichtete Maßnahmen und konzertiertes Handeln sind auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig erforderlich. Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit Fragen



der ethnischen Gleichheit, des Rassismus und der Diskriminierung fordert und ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen. Die Anerkennung des Problems der institutionellen Diskriminierung und die rechtliche Verankerung entsprechender Gegenmaßnahmen in allen politischen Handlungsfeldern in Großbritannien hat hier zur Zeit zweifellos einen Vorbildcharakter.

- *Berücksichtigung von Pluralität und Gleichheit in Mainstream-Reformen*

Themen der Heterogenität und Ungleichheit müssen in laufende Reformvorhaben integriert werden, die die organisatorischen Strukturen und Arbeitsweisen der Schule betreffen. Dabei müssen sie zu einem Prüfkriterium für die Qualität anderer Reformelemente werden. Dies betrifft gegenwärtig vor allem die sich unter dem Schlagwort „Schulautonomie“ vollziehende Restrukturierung der Mechanismen der Steuerung, Finanzierung und Organisation der schulischen Bildung. Ohne solche Regulative unter egalitären Zielsetzungen – das belegen mittlerweile Studien aus vielen Ländern – entpuppen sich die gegenwärtig eingeführten neuen schulpolitischen Steuerungsinstrumente rasch als Teil des Problems und nicht als Lösung, indem sie zu einer erheblichen Verschärfung existierender Benachteiligungsmuster beitragen<sup>20</sup>. Von der englischen Antidiskriminierungspolitik im Schulbereich lässt sich jedoch lernen, dass nicht allein entscheidend ist, *ob* Fragen der Pluralität und Gleichheit auf der Tagesordnung stehen, sondern auch *wie* sie thematisiert werden. Wie an dem Fallbeispiel aufgezeigt wurde, können durch eine zu enge Definition ethnischer Ungleichheit als Gegenstand schulischen Qualitätsmanagements systematische Benachteiligungen bestimmter Schülergruppen durch die *Strukturen* des Erziehungssystems auch weitgehend ausgeblendet bleiben.

---

<sup>20</sup> Vgl. Fußnote 6.

- *Gesamtschulische Spracharbeit – auf allen Stufen der Schullaufbahn*

Ein Schlüssel zum Abbau ethnischer Diskriminierung sind geeignete Strategien zur sprachlichen Förderung. Die Verbindung der Spracharbeit mit der lokalen Schulentwicklung bietet die Möglichkeit, etablierte Trennungen zwischen zusätzlichen Förderstunden, Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und Regelunterricht zu überwinden. Die Spracharbeit und das Wissen der Speziallehrkräfte kann gezielter mit den Prozessen im Regelunterricht und dessen Umfeld verbunden werden (z.B. auch bei der Lernbeurteilung einzelner Kinder). Vorhandene Ressourcen können effektiver und kreativer eingesetzt werden (z.B. für Teamteaching oder klassenübergreifende Projekte). Der *Ethnic Minorities Achievement Grant* in England zeigt, dass sich eine solche Strategie auch auf die Sekundarschulen ausweiten und mit gezielter Leistungsförderung verbinden lässt.

- *Pädagogische Schulentwicklung*

Die im Rahmen von QUIMS vorgeschlagenen Interventionsfelder und Module zur pädagogischen Schulentwicklung (Unterrichtsarbeit, Umgang mit der Mehrsprachigkeit, Leistungsbeurteilung und Zuweisung, Einbezug und Zusammenarbeit mit Eltern, Einbezug außerschulischer Unterstützung, Schulkultur der Anerkennung) versprechen einen praktikablen Handlungsrahmen, um inkludierende Arbeits- und Lernkulturen zu etablieren. Ähnliche Ansätze und Praktiken – über die in der Schulqualitätsforschung wie in der interkulturellen Schulentwicklungsforschung weitgehend Einigkeit besteht – finden sich in vielen Schulen in Deutschland. Es käme darauf an, derartige Erfahrungen gezielt auszuwerten und in umfassendere und kohärentere Konzepte zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen zu integrieren.

Im Bemühen um eine gezielte *Adaptation* der Prozesse in Unterricht und Schulen an spezifische lokale Problemlagen und Gegebenheiten wären Aspekte des institutionellen Wandels an sich stärker zu beachten als dies in der Vergangenheit geschehen ist. Schulen müssten sich auch im Umgang mit Fragen der Pluralität und Gleichheit dezidiert als „*lernende Organisationen*“ begreifen. Insbesondere das Zürcher Beispiel zeigt, wie die auch in Deutschland vieler-

orts im Zuge der Autonomisierung der Schulen eingeführte Strategien zur Organisationsentwicklung als organisatorischer Rahmen genutzt werden könnten, in dem die Lehrpersonen und andere an der Schulentwicklung Beteiligte ihre eigene Praxis erkunden und Veränderungen planen, umsetzen und gemeinsam überprüfen.

- *Institutionelle Systeme der Unterstützung und Kontrolle*

Um eine inklusive Schulentwicklung breitflächig zu institutionalisieren, sind geeignete *Vorgaben, Anreize, Unterstützungs- und Kontrollsysteme* erforderlich. Fünf Punkte sind hier besonders hervorzuheben:

(a) Nach dem englischen Vorbild wären geeignete Monitoring-Strategien zu entwickeln, die kontinuierlich prüfen, inwiefern die Prozesse in allen Bereichen des Schulsystems und der Schulen zum Abbau oder zur Verfestigung von Ungleichheit beitragen. Solche Daten sollten in geeigneter Form in die Schulen zurückgemeldet werden. Zu vermeiden sind jedoch Formen der *Output*-Steuerung in einer Wettbewerbsumgebung wie sie derzeit in England ausgeprägt sind. Hier ist bereits durch das Diktat von Schulrankings in Kombination mit den ökonomischen Interessen der Schulen ein offenes Explorieren schulischer Strukturen unter Gesichtspunkten der Inklusion von vornherein versperrt.

(b) Qualifizierte pädagogische Entwicklungsarbeit im Umgang mit Heterogenität ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das ohne gut durchdachte (teilweise standardisierte) *inhaltlich-pädagogische und methodische Vorgaben* in Schulen nur schwerlich gelingen kann.

(c) Qualifizierte *Begleitung und Beratung* und gezielte *Fortbildungen* sind ein unabdingbares Element solcher Prozesse. Um in Organisationen prekäre Themen wie ethnische Ungleichheit zur Sprache zu bringen, ist zumeist der *Einbezug unabhängiger Expertinnen oder Experten* unerlässlich, die der Schule einen Spiegel vorhalten können.

(d) Um die Leistungsfähigkeit der Schule auch unter Gesichtspunkten der Chancengleichheit zu erhöhen, brauchen die Schulen *längerfristige Perspektiven*.

(e) Unterschiedliche Initiativen sind unter konkreten Qualitätszielen zu bündeln und zu koordinieren, wie etwa die Verzahnung der Sprachförderung und der Leistungsförderung in England. Auf diesem Weg lassen sich verfügbare Mittel nicht nur effizienter einsetzen. Vermieden wird auch eine Überfrachtung der Schulen mit zusammenhanglosen Projekten und Anforderungen. Die Etablierung eines *regionalen und kommunalen Equality-Managements* könnte hierbei eine wichtige Scharnierfunktion erfüllen, beispielsweise durch ein kontinuierliches *Monitoring* der Effekte der Planung und Entwicklung des lokalen Schulangebots und der Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen und Schulen oder durch die gezielte Vergabe zusätzlicher finanzieller und vor allem auch fachlicher Ressourcen an Schulen mit besonderen Bedarfslagen.

- *Qualifizierung und Fortbildung*

Grundlegende Kompetenzen, um die Leistungsfähigkeit der Schule auch unter Gesichtspunkten der Chancengleichheit zu erhöhen, müssten – systematisch aufeinander aufbauend – in den verschiedenen Phasen der *Lehrerausbildung* vermittelt werden. Neben einem Grundwissen in Schlüsselthemen der Interkulturellen Pädagogik im Rahmen spezieller Ausbildungsmodule kommt es auch auf eine stärkere Verschränkung von Aspekten der sprachlichen und soziokulturellen Heterogenität und Gleichheit mit den *Mainstream*-Themen der Ausbildung an. Erforderlich ist ferner die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen zur Teamarbeit, zur gemeinsamen Praxisreflexion und zur methodischen Umsetzung von Schulentwicklung. Neben schulinternen Fortbildungen als Teil der Schulentwicklung sind einschlägige zentrale Angebote zur Weiterqualifizierung erforderlich, einschließlich spezifischer Angebote für das Leitungspersonal in den Schulen oder für Fachleute im Bereich der Schulaufsicht, -entwicklung und -beratung.

- *Curricula und Lehrpläne*

Bei der momentan stärkeren Gewichtung der Leistungsresultate darf nicht aus dem Blick geraten, dass Initiativen zum Abbau der Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund kein Ersatz für umfassendere Erziehungs- und Bildungsaufgaben sind mit dem Ziel, alle Kinder und Jugendlichen auf das Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten. Im Gegenteil, die beiden zentralen Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft sind untrennbar miteinander verknüpft. Je mehr es der Schule gelingt, die Tatsache der Pluralität und die Prinzipien der demokratischen Gleichheit in ihren Strukturen und Arbeitsweisen zu verkörpern, um so mehr Erfolg wird sie haben, die heranwachsenden Generationen für die Auseinandersetzung mit Fragen ethnischer Gleichheit, der Diskriminierung und rassistischen Gewalt in ihren vielfältigen Erscheinungsformen zu sensibilisieren und zu befähigen.

### **Literaturverzeichnis:**

Allport, G.: *The Nature of Prejudice*. New York 1954.

Alvarez, R.: *Institutional Discrimination in Organizations and their Environments*. In: Alvarez, R./Luterman, K.G. and Associates: *Discrimination in Organizations*. San Francisco 1979, 2-49.

Baker, D./Lenhardt, G.: *Aulsänderintegration, Schule und Staat*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40 (1988), 40-61.

Barber, M.: *The Big Picture: The National Achievement Agenda and Minority Ethnic Pupils*. In: *Multicultural Teaching*, 17 (1999) 3, 6-10 und 17.

Bhavnani, R.: *Rethinking Interventions in Racism*. Stoke-on-Trent 2001.

Blair, M./Bourne, J.: *Making the difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-ethnic Schools*. London 1998.

Bommes, M./Radtke, F.-O. : *Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (1993) 3, 483-497.

- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. 2003. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- Carmichael, S./Hamilton, C. V.: Black Power. New York 1967.
- Central Advisory Council for Education (CACE): Children and Their Primary Schools. Vol. 1: Report (8. Aufl.). HMSO. London 1975. (erstmalig erschienen 1967)
- Coleman, J.S./Campbell, E./Hobson, C./McPartland, J./Mood, A./Weinfield, F./York, R.: Equality of educational opportunity. Washington 1966.
- Commission for Racial Equality (CRE): Learning for All. Standards for Racial Equality in Schools. For schools in England and Wales. CRE. London 2000.
- Department for Education and Employment (DfEE): Excellence in schools. White Paper. Cm. 3681. HMSO. London 1997.
- Department for Education and Science (DES): Education For All. Report of the Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (Swann Report). HMSO. London 1985.
- Department for Education and Skills (DfES): Aiming High: Supporting Effective Use of EMAG (Ref: DfES/0283/2004). London 2004.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Dubs, R.: Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen 1996.
- Edmonds, R.R.: Effective schools for the urban poor. In: Educational Leadership, October 1979, 15-34.
- Edmonds, R.R./Frederiksen, J.R.: Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that are instructionally effective for poor Children. Cambridge, Mass. 1978.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (ED): TaV. Teilautonome Volksschulen. Entwicklungsrahmen. Zürich 1997.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich: Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur interkulturellen Pädagogik. Zürich 1995.
- 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, J.R./Feagin, C.B.: Discrimination American Style - Institutional Racism and Sexism. Malabar 1986. (erstmalig erschienen 1978)
- Gaine, C.: Erziehung und „race“: zum gesellschaftlichen Klima 1950-2000. In: Quehl, T. (Hrsg.): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster et al. 2000, 14-48.
- Gillborn, D./Mirza, H.: Educational inequality. Mapping Race, Class and Gender. A synthesis of research evidence. For Office for Standards in Education (OFSTED). London 2000.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster et al. 1997.
- Gomolla, M.: Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Attia, I./Marburger, H. (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrant\*innen-jugendlichen. Frankfurt/M. 2000, 49-70.
- Gomolla, M.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster et al. 2005 (im Druck).
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Hall, S.: Von Scarman zu Stephen Lawrence. In: Schönwälder, K./Sturm-Martin, I. (Hrsg.): Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin; Wien 2001, 154-168.
- Hatcher, R.: Schools Under New Labour - Getting Down to Business. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 109-131.
- Her Majesty's Stationery Office (HMSO): Race Relations (Amendment) Act 2000. HMSO. London 2000. URL: [http://www.cre.gov.uk/legaladv/rra\\_amend.html](http://www.cre.gov.uk/legaladv/rra_amend.html).
- Home Office: Stephen Lawrence Inquiry: Home Secretary's Action Plan. Home Office. London 1999.

- Jäger, M./Kaufmann, H. (Hrsg.): *Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland*. Duisburg 2002.
- Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, S.: *Inequality: A reassessment of the effects of family and Schooling in America*. New York 1972.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M.: *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern 2000.
- Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen 2002.
- Mächler, S. und Autorenteam: *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich 2000.
- Macpherson of Cluny, W. Sir: *The Stephen Lawrence Inquiry*. 1999. URL: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm>
- McGee Banks, C.A.: *Restructuring Schools for Equity. What we have learned in two decades*. In: *Phi Delta Kappan*, 75 (1993), 42-44, 46-48.
- Munín, H.: *Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland*. Weinheim; Basel 2001.
- Ochsner, P.E./Kenny, U./Sieber, P. (Hrsg.): *Vom Störfall zum Normalfall: kulturelle Vielfalt in der Schule*. Chur; Zürich 2000.
- Office for Standards in Education (OFSTED): *Inspecting Schools. The Framework. Effective from January 2000*. OFSTED. London 2000.
- Office for Standards in Education (OFSTED): *Raising the attainment of minority ethnic pupils. School and LEA responses*. HMCI. London 1999.
- Osler, A.: *Citizenship, democracy and political literacy*. In: *Multicultural Teaching*, 18 (1999) 1, 12-15 und 29.
- Purkey, S./Smith, M.: *Effective Schools: A Review*. In: *The Elementary School Journal*, 83 (1983) 4, 427-452.
- „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS): *Zwischenbericht über die zweite Phase (1999 und 2000)*. Fassung vom 29. Mai 2001. Bildungsdirektion. Zürich 2001.



- „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS): Projektplan für die dritte Phase (2002- 2005). Fassung vom 29. Mai 2001, vom Bildungsrat bewilligt mit Beschluss vom 12.06.01. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bildungsdirektion. Zürich 2001. (2001a)
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000.
- Richardson, R./Wood, A.: Inclusive Schools, Inclusive Society. Race and identity on the agenda. Second edition. Stoke-on-Trent 2000. (erstmalig erschienen 1999)
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1999.
- Rüesch, P.: Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000, 11-18.
- Rutter, M./Maugham, B./Mortimer, P./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1980. (erstmalig erschienen im englischen Original 1979)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. EDK. Bern 2000.
- Social Exclusion Unit (SEU): Truancy and School Exclusion. Report by the Social Exclusion Unit. Cm 3975. London 1998.
- Sträuli, B.: Schulentwicklung in multikulturellen Schulen. In: Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000, 19-33.
- Tikly, L.: The Achievement of Minority Ethnic Learners in the UK and a Critical Analysis of Government Initiatives to tackle Underachievement. Unveröffentlichtes Manuskript, 2005.
- Troyna, B.: Racism and Education. Buckingham, Philadelphia 1993.
- Troyna, B./Williams, J.: Racism, Education and the State. Beckenham 1986.
- Truniger, M.: Von besonderen Massnahmen für Schulen in besonderen Verhältnissen zu einem Schulentwicklungsprojekt in multikulturellen Schulen in Zürich. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Leistungsförderung und Bildungschancen. Studien + Berichte 14A. Bern 2001, 43-45.

- Weber, M.: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003.
- Wieviorka, M.: The Arena of Racism. London 1995. (erstmalig erschienen 1991)
- Whitty, G./Power, S./Halpin, D.: Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Camberwell et al. 1998.
- Williams, J.: Redefining Institutional Racism. In: Ethnic and Racial Studies, 8 (1985) 3, 323-348.

### **Literaturtipps zum ersten Einstieg in die Thematik:**

- Blair, M./Bourne, J.: Making the difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-ethnic Schools. London 1998.
- Coelho, E.: Teaching and Learning in Multicultural Schools. An Integrated Approach. Clevedon et al. 1998.
- Gomolla, M.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster et al. 2005 (im Druck).
- Holzbrecher, A.: Interkulturelle Pädagogik. Berlin 2004
- Hormel, U./Scherr, A.: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004.
- Häusler, M.: Innovation in multikulturellen Schulen. Zürich 1999.
- Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000.
- Mächler, S. und Autorenteam: Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich 2001.
- Richardson, R./Wood, A.: Inclusive Schools, Inclusive Society. Race and identity on the agenda. Second edition. Stoke-on-Trent 2000. (erstmalig erschienen 1999)
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1999.