

Lecture 4, Mittwoch, 17.07.2013, 14.00-16.00

Mittwoch Nachmittag hielt Prof. Dr. Claus Melter mit dem Thema „Nichts zu machen gegen ungerechte Bildungssysteme?“ Den Text des Vortrags finden Sie hier.

Lecture 4, Wednesday, 17.07.2013, 14.00-16.00

Wednesday afternoon Prof. Dr. Claus Melter gave a lecture with the topic “Nothing to do against unjust educational systems?” The text of the lecture can be found here.

Eşitsiz Eğitim Sistemlerine Karşı

Hiçbir Şey Yapılamaz (mı)?

Dr. Erol Karayaz/ Oldenburg Prof. Dr. Claus Melter / Esslingen

Eğitim, iş piyasası ve Almanya ve Avusturya'daki aktörleri,

- 1) (gerçek ya da atfedilen) göç geçmişine sahip öğrencilerin,
- 2) (gerçek ya da atfedilen) düşük ücretli ailelerden öğrencilerin,
- 3) fiziksel olarak, öğrenim veya davranış yönünden ya da zihinsel yönden “engelli” görülen öğrencilerin ayırım görmesine neden olmakta.

Bu ayrımcılık gerçeği genellikle inkar edilmektedir. Çoğu zaman bilimsel ve siyasi açıdan kanıt gösterme ve sorumlulukları devretme oyunları bu gerçeklik gizlenmekte, zayıflatılmakta ya da değersizleştirilmektedir:

1. hatalı görüş: “Öğrencilerin, iş ve çıraklık eğitimi olanağı arayanların yeterince başarılı olamamalarının sorumlusu kendileri, fazla destek sunamayan aile ortamı ve sosyal çevreleridir.”
2. hatalı görüş: “Göç geçmişine sahip öğrenciler, herşeyden önce Almanca dil yeterliklerinin eksik olması nedeniyle eğitimde başarı gösterememektedir.”
3. hatalı görüş: “Çocuk yuvaları ‘okula başlayabilecek düzeydeki’ öğrencileri okula gönderebilse, tüm öğrencilerin eğitim başarısı eşit olurdu.”
4. hatalı görüş: “Okul tüm öğrencileri bireysel ve adil bir biçimde destekler, değerlendirir ve sevk eder.”
5. hatalı görüş: “Okul sisteminin organizasyonu tüm öğrencileri gerçek ve potansiyel becerilerine göre destekler, değerlendirir ve sınıflandırır.”
6. hatalı görüş: “Çıraklık eğitimi ve iş piyasası sistemlerinde herkes, başarımlarını belgeleri ve yeteneklerine uygun olarak eşit şanslara sahiptir.”
7. hatalı görüş: “Biz öğretmenler ve kurumlar, eşit bir destek için zaten herşeyi yapıyoruz, ama diğerleri bunu engelliyor.”

Yukarıda yer verilen görüşlerin yanlış ya da çok eksik olma nedenleri:

- 1) Uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar [TIES (bkz. Herzog-Punzenberger/ Schnell 2011), PISA (bkz. Huisken 2006)] bireye özgü öğretim bilgisi, tam gün eğitim ve sekizinci sınıfa kadar birlikte öğrenim aracılığıyla, okula başlangıç sırasında varolan dilsel becerilere yönelik farklılıkların etkisinin ya da iyisi, farklılıkların karşılıklı etkileşime dayalı olarak önem

kazanmasının, ayrıca sosyal ve ailesel farklılıkların (gelir ve destek imkanları yönünden de) önemsiz kılınmasının ya da önemsiz nitelikte bırakılmasının olanaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan okulun temel görevi, heterojen öğrenci gruplarını, herkesin aynı ölçüde ve bireysel olarak mümkün olduğunca iyi öğreneceği biçimde, öğrenim süreçleri ve başarımlarındaki değişimi gerçekleştirerek desteklemektir.

Zekanın etnik kökene göre ya da sınıflara özgü farklılık gösteren bir dağılımı yoktur.

Eğer eğitim sistemi eğitsel başarıyı ve karneleri, başarının sınıflarla, engellilik ve göçmenlikle bağıntılı bir bölümlenmeden türeyeceği biçimde ve karşılıklı etkileşime dayanarak şekillendirirse, o zaman bu bir kurumsal ayrımcılıktır. Gerçekte, öğretmenler tarafından ÖNEMLİ KILINAN ebeveynlerin geliri ve/ya da ebeveynlerin göç geçmişleri veya atfedilen engellilik ve sisteme dayalı engeller, bu grupların başarımlarındaki eşit gelişmeyi önlemektedir. Eğitim süreçleri ve ders yardımı için sınırlı maddi destek olanakları belirleyici olmamalıdır. Tüm çocukları okulda desteklemek nitekim OKULUN kendi görevidir.

2) Avusturya ve Almanya'nın eğitim sistemleri hala "ilkesel tekdil anlayışı"ni temel almaktadır (monolingualer Habitus - Gogolin). Göçmen toplumunun dillerini ya hiç ya da yeterli bir öğretim bilgisine dayanarak derslerde dikkate almamaktalar.

Bu sistemler, söz konusu aksamaların örneğin ikinci ya da üçüncü dil Almanca aracılığıyla aşılması için, öğretim bilgisi ve dil edinim teorileri yönünden ne üniversite eğitiminde yeterli düzeyde geliştirilmiştir ne de gelişime açıktır. Öte yandan Almancayı okul bağlamında tek önemli dil olarak betimleyen -belki de İngilizce, Fransızca, İspanyolca birer istisnadır- ve diğer dilleri desteklemeyen ya da değersizleştiren Neo Linguisizm'in1 (Dirim 2010) bir türü mevcuttur.

İnci Dirim'in bir söyleşinden yaptığı alıntıda olduğu gibi, başarımları değersizleştiren toplumsal bir uygulama da vardır: "Aksanlı konuşulduğunda, insanlar düşünüşün de aksanlı ya da buna benzer bir şekilde gerçekleştiğini sanıyorlar". (Dirim 2010).

3) Birçok araştırma, atfedilen ya da gerçek bir yoksulluk konumundaki, göç geçmişine sahip ve/ya da engelli öğrencilerin, eşit başarımlara rağmen, engelli olmayan ve göç geçmişli bulunmayan, "normal" görülen orta ve üst katman mensubu öğrenciler kadar iyi değerlendirilmediğini veya daha yüksek ve daha itibarlı okullara gönderilmediğini kanıtlamaktadır (Gomolla/Radtke 2009). Öğretmenler ve okul her zaman ayrımcılık uygulamamaktadır, ama seçiciliği gerektiren ve örgütlenmeye dayalı sorunlar söz konusu

olduğunda, sınıfa, göçmenliğe ve engelliliğe gönderimde bulunan açıklamalardan yararlanılmaktadır.

Farklı ve büyük ölçüde hiyerarşik okul türlerine sahip, normal okul ve sonderschuleler şeklinde seçim yapan okul sisteminde, öğretmenler öğrencilerine farklı eğitsel, mesleki ve yaşamsal fırsatlar tahsis etmekten başka bir şey yapamamaktadır (öyle olduğu düşünülmektedir). Burada, - “kişi başarımına göre değerlendirilir” biçimindeki meritokrasi efsanesi yaşatılmaya çalışıldığından, gerektiğinde başarıya ve bireye dayanmayan kriterler kullanılmaktadır.

4) Almanya’da Helena Flam’ın (2009) ya da Martina Weber (2003) ve Seemann’ın [(Ortak Yayın). <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/839/pdf/seeeth08.pdf>] ya da Avusturya’da Susanne Binder’in (2004: Etnolojik Bakış Açısından Kültürlerarası Öğrenim. Avusturya ve Hollanda’da Tasarılar, Görüşler ve Uygulama Örnekleri) araştırmalarında görüldüğü veya ABD’deki incelemelerin kanıtladığı gibi, öğretmenler, öğrencilerinin, sözü edilen başarımların yeteneklerine ilişkin cinsiyete, sınıfa ve göçmenliğe dayalı, içiçe geçmiş atıflarda bulunmaktadır (Bkz. Gomolla 2007). Bu şekilde, bir yandan “normal” ve engelli olmayan, anadili olarak Almanca konuşan ve böylelikle başarımlar göstermeye yatkın olarak sınıflandırılan öğrenciler ile, öte yandan normal olmayan ve sorunlu görülen diğerleri arasında ayrıma gidilmekte. Almanca dışında diğer dillerde varolan beceriler gözönünde bulundurulmamakta, değer görmemekte ve dahası, okul başarımlarının bir parçası olarak dikkate alınmamakta ve desteklenmemekte. Engelliliği konu alan birçok araştırma da, içselleştirici okulların (engelli ve engelli olmayan çocukların birlikteliği), engelli öğrencilerin okuldaki ve iş piyasasındaki başarımlarını açıkça desteklediğini ve engelli olmayan öğrencilerin seçici okullardaki başarımlarına eşit bir başarımlar düzeyine sahip olduklarını kanıtlamaktadır (Bkz. Eckard u.a 2011, Edel 2009). Okul herkese mi açık olsun? Öyleyse “biz hiçbir çocuğu geride bırakmıyoruz!” tümcesi, Avusturya ve Almanya’nın güncel eğitim sistemleri için geçerli bir tümce değildir. Öğrenciler de, biz de öğretmenlerin atıflarından, değersizleştirme ya da olumlu değerlendirmelerinden haberdarız. İngilizcede bu, stereotypical threat (Bkz. Gomolla 2007), steryotiplerden kaynaklanan tehdit olarak adlandırılmaktadır: Öğretmenler ve toplum tarafından normal görülmeyen öğrenciler, ırkçı ve erkeklere yönelik atıfları biliyorlar, “maço erkek, şiddete eğilimli kişi ve potansiyel terörist, kadınları hiçe sayan ve cinselliğe meğilli ve sınır tanımayan şahıslar”.

Türkiye’den ya da Orta ve Uzak Doğu’dan gelen, “ezilen, aile ortamının, eğitimde başarımlar ve eğitim kariyeri doğrultusunda değil, ev kadını ve eş olmak üzere yetiştirdiği, edilgen ve

yardıma muhtaç kişiler olarak gösterilen kızların görüntülerini bu öğrenciler biliyorlar/biz biliyoruz. Biz ve bu öğrenciler, bu ülkelerden gelen kişilerin İslam, kökten dincilik ve aydınlanmamışlık ile ilişkilendirildiklerini ve okulda, belki de hiç tanımadıkları “yabancı kültürlerin ve dinlerin birer elçisi ve uzmanı” haline getirildiklerini biliyoruz. Biz ve onlar, Avusturya ve Almanya’nın birer yerlisi oldukları halde, birçok kişinin siyahı Avusturyalı’lardan ve Almanlar’dan söz etmekte zorlandıklarını biliyoruz.

Bu öğrenciler, yerli biz ve yabancı biz olmayanlar ayrımı yapıldığını biliyorlar. Ve aynı zamanda insanlar kendilerini Almanya ve Avusturya’da evinde hissediyor, ancak sürekli diğerleri ve yabancılar olarak toplumsallaştırılıyor. Ve ister görünüşte ister gerçek, ama dışlama olarak duyumsanan “nerelisin? Sizde bu şeyler nasıldır?” soruları ile, diğerleri ve yabancılar yaratılıyor.

5) TIES ve PISA gibi karşılaştırmalı okul araştırmaları, bireysel, tam gün ve daha geç seçmeye odaklı destek söz konusu olduğunda, öğrencilerin eğitim başarılarında etnik, ulusal ve gelir bağımlı farklılıklara rastlanmadığını kanıtlamıştır. Öyleyse sınıf, etnik grup ve engelli veya engelli olmayan gruplar türeten, eğitim ve iş piyasası fırsatları açısından eşitsiz gruplar yaratan okul sistemidir, Avusturya’daki üniversiteler, pedagoji yüksek okullarıdır, Almanya’daki yüksek okullardır, eğitim politikası ve onun aktörleridir. Sorumlusu öğrenciler ve aileleri değildir, kesinlikle değildir. Eğitim sistemi eşitsizliği uygulamaktadır.

6) Uluslararası İşçi Örgütü’nün (ILO) ve ırkçılıkla mücadele birimlerinin çok sayıda araştırması, ülkelerde alışlagelmiş bir ad taşımayan ve iş başvurusunda bulunan bir insanın, bir iş görüşmesine davet edilmek için sekiz kat daha fazla başvuruda bulunması gerektiğini göstermiştir (Liebig 2007: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_1273.asp). Eğitim sistemindeki ayrımcılığa yukarıda değinildi. August Gächter (2010) Avusturya’ya ilişkin şunu ortaya çıkarmıştır: Göç geçmişine sahip gençlerin eğitsel başarısı değil, eğitimde onlardan yararlanılması belirleyicidir. Büyük güçlüklerle ve kurumsal ayrımcılığa rağmen edinilmiş mezuniyetler, çıraklık eğitimindeki ve iş piyasasındaki ayrımcılık aracılığıyla değersizleştirilmektedir. Eşit ya da daha kötü mezuniyetlere sahip çoğunluk toplumu mensupları, daha çabuk bir iş ve çıraklık eğitimi için bir yer bulmaktalar. Öyleyse sorun yetersiz eğitim değil, daha çok ırkçılıktır.

7) İşyerlerinde tekil şahıslar olarak ve meslektaşlarıyla birlikte birşeyleri değiştirmek isteyen, tek başına olan çalışkan birçok insan var. Belki de okur olarak sizler de buna dahilsiniz.

Ancak kurum olarak okul ve tek tek okullar, genelde, sorumlu eyalet birimleri ve federal birimlerde de görülmeyen öğrencilerin etnik, sınıfsal ya da en-1 Linguisizm: Azınlık ya da göçmen dillerine karşı önyargısal yaklaşım.

gellilikten kaynaklanan uygulamalarla bağlantılı olarak yeterince desteklenip desteklenmediklerini araştıran, eşitlenmeye yönelimli sürekli bir eğitsel denetleme gerçekleştirilmemektedir (Bkz. Gomolla 2005 ve 2007). Okulunuz sınıfsal ilişkiler üretiyor mu? Okulunuz etnik grupların farklı desteklenme biçimlerini üretiyor mu?

Okulunuz engellerden arınmış mı? Tüm bunları biliyor musunuz? İrkçılık karşıtı hedefleriniz var mı? İrkçılığa ve engellere karşı eleştirel bir biçimde eğitimde daha fazla eşitliğe erişmek için yıllık planlamanız nedir? Eğitimde daha fazla eşitlik için hangi işbirliklerine ve stratejilere sahipsiniz? Öğretmenler, resmi dairelerde çalışanlar, politikacılar, ama aynı zamanda ebeveynler ve öğrenciler kendi alanları için bütün bu soruları yanıtlayabilirler ve yanıtlamalıdır.

Ancak genelde neden bu yapılmamaktadır?

Yanıt için bazı düşünceler yardımcı olabilir:

1) Kendilerini “beyaz”, çoğunluk toplumuna ait, yerli ve normal gören ve orta ve üst katmanı oluşturan, okullarda ve resmi kurumlarda çalışan gruplar, toplumsalyapısal iktidar konumlarını ve engellenmeyenler olarak ırkçı sınıfsal ayrıcalıklarını korumak istiyorlar. Bu açıdan eğitimde eşitsizliği ve ülke ekonomisine yönelik zararı bilinçli bir şekilde göze almaktadırlar.

2) Birçok kişi, kendi faaliyet alanlarının genişletilmesi ve yıpranmış yapıların ve siyasal konumların korunmasının değişimi yerine, dezavantajlara neden olan sistemlerin sürdürülmesine katkı sunmuştur. Eğitimde eşitlik için öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin katıldığı bir grev neden olmasın?

3) İdeal öğretmene ve ideal öğrenciye ilişkin standart oluşturan bir tasarım mevcuttur ve bu tasarım, hiyerarşik ve nüfuz eden bir biçimde, bilginin öğrenilmesi ve dile getirilmesinde eğilimsel olarak yalnızca tek bir doğru yol bulunduğunu aktarmaktadır.

Standart öğrenci tasarımına, öğrenim yollarına ve öğrenim hızına uygun olmayan herkes olumsuz değerlendirilmekte. Bu standart tasarımlar sınıfsal aidiyetle ve etnik kökenle bağlantılıdır. Özellikle yerli olarak tanımlanmayan kişilerin, bilinçli ya da bilinçsiz bir uygulamaya dayanarak eşit değerde, aynı düzeyde görülmemesi ve onların/bizlerin eğitimdeki ve iş piyasasındaki fırsatlarının ya hiç tanınmaması ya da ağırlaştırılmış koşullarda tanınması söz konusudur. Tarafsız bir ifadeyle: Okulun beklentisi ile öğrencilere ilişkin ilkesel anlayış

arasında, standart öğretmen/öğretim üyesi beklentisi ile öğrencilere ilişkin ilkesel anlayış arasında bir çelişki mevcuttur (Bkz. Dirim/Mecheril 2010 ve Mathé 2009, sonuncusu üniversitelere yöneliktir: http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf).

4) Kapitalizmde gruplara yönelik iktidar ilişkileri kabul ettirilmektedir, ki bu ilişkilerde ayrımcılıktan türeyen farklılıklardan ve gerekçelendirme biçimlerinden yararlanılmaktadır (Bkz. Huisken 2006: Der “PISASchock“ und seine Bewältigung. Oder: Wie viel Dummheit braucht die Republik?). Bu anlayışa göre kapitalizmde üst düzeyde vasıflandırılmış ve az ya da çok kötü koşullarda çalışan veya iş arayan yoksullaşmış insanların olması işlevsel ve mantıklıdır. Başarımda ve eğitimde eşitlik yalanı ile kişinin kendi durumuna yönelik sorumluluğu bireyselleştirilmekte ve sorumluluk sisteme değil, kişiye yüklenmektedir, sisteme karşı birlikte mücadele ise hiç söz konusu olmamaktadır.

İşsizlerin ve belirli dinsel, ulusal ve/ya da kültürel grupların kötülenmesi, eşitsizlik koşullarının ırkçı biçimde kültürselleştirilmesini desteklemektedir (Bkz. Hetzaktivitäten von Sarrazin und Strache).

5) Yüksek okulların ve okulların demokrasiden arındırılması artan oranda gerçekleşmektedir. Öğretmenler karşısında okul müdürlerine daha fazla hak tanınmakta ve öğretmenler “işleri zorlaştırılmış egemenler” olarak, aynı zamanda daha fazla görev üstlenmekte olup, öğrenciler karşısında daha keyfi hareket etme olanağına sahiptirler. Öğrenciler eşitsizlik nedeniyle biçimsel olarak sınıf sözcüsü, danışman öğretmen ve okul denetim dairesi gibi farklı yollardan şikayette bulunabilirler, ancak onlar yapısal açıdan ve günlük yaşamda çoğunlukla eşitsizlikle karşı karşıyadırlar ve kendilerini çok zor savunabilmektedirler, özellikle öğrenci arkadaşlarıyla ve ebeveynleriyle olan dayanışması çoğu zaman eksiktir.

6) Koşullar eşit değil ve biz bunları farklı yapmak istiyoruz, ama diğerleri bana ve bize izin vermiyor. Bir ve beş numaralı savları doğru buluyoruz ve bu çözümlere devam edileceğini, her yönüyle düşünüleceğini ve de dönüşüme yönelik girişimlerin pratikte denenerek, biliminsanları, öğretmen ve öğrencilerle gözden geçirileceğini, akabinde politik ve kurumsal açıdan uygulamaya gireceğini ümid ediyoruz.

Belki de sorun bilgi ve kaynak eksikliğinden değil, ortak tartışmalarımızın ve değişimi hedefleyen girişimlerimizin eksikliğinden türüyordur – itiraf etmeliyiz ki bu konularda her zaman başarılı olmayacağız. Yine de ya da özellikle bu nedenle: Birlikte işe başlayalım!

Kaynakça:

Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Münster

- Dadzie, Stella (2000): Toolkit for tackling racism in schools. Stoke on Trent
- Dirim, İnci (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril,Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Beltz, 121-138.
- Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/ Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern.
- Edel, Judith (2009): Von der Integration zur Inklusion – Eine Schule ohne Behinderungen. Innsbruck. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/edel-inklusion-bac.html> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Flam, Helena (2009): Diskriminierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band I: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.
- Gächter, August (2010): Die Verwertung der Bildung ist in allen Bundesländern das größere Problem als die Bildung selbst. In: <https://www.zsi.at/attach/p1509ober.pdf> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster/New York
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden
- Gomolla, Mechthild (2007): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven http://www.migrationboell.de/web/integration/47_1495.asp
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2011): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. In: http://www.uni-graz.at/paedabww_schnell_herzog-punzenberger.pdf (Recherchedatum 15.11.2011)

- Huisken, Frerck (2006): Huisken: Der „PISA-Schock“ und seine Bewältigung. Oder: Wie viel Dummheit braucht die Republik? Wiesbaden
- Liebig, Thomas (2007): Migranten auf dem Arbeitsmarkt – Erfahrungen aus OECD-Ländern. In: http://www.migrationboell.de/web/migration/46_1273.asp (Recherchedatum 15.11.2011)
- Mathé, Isabel (2010): Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum. Dissertation. In: http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf (Recherchedatum 15.11.2011)
- Mecheril, Paul (2005). Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte, in: np-Sonderheft 2005, 124-140.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs, in: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 157-168.
- Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel
- Melter, Claus (2011a). Kritische Erziehungswissenschaft und Intervention für gerechtere Verhältnisse in der kapitalistischen Migrationsgesellschaft – Verpflichtung oder unangemessene Einmischung? Vortrag an der Universität Innsbruck. Internet: http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/kritische_erziehungswissenschaft.pdf (1.11.11)
- Melter, Claus (2011b). Wer darf an die Universität? Aspekte der rechtlichen und institutionellen Diskriminierung von Studierenden aus Drittstaaten, in: Spannung, Reingard/Arens, Susanne/ Mecheril, Paul (Hg.): bildung-macht-unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck, 133-152.
- Seemann, Martina (Hrsg.) (2007): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg. In: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/839/pdf/seeeth08.pdf> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Weber, Martina (2005): Apartheid im Schulhaus. Zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule Band I. Heilbronn.

Nichts zu machen gegen ungerechte Bildungssysteme? E. Karayaz/ C. Melter

Die Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme und ihre Akteur_innen in Deutschland und Österreich bewirken die Diskriminierung von

- 1) Schüler_innen mit (zugeschriebener oder realer) Migrationsgeschichte
- 2) Schüler_innen aus Familien mit (zugeschriebenem oder realen) geringeren Einkommen
- 3) Schüler_innen, die als physisch, lern- oder verhaltensbezogen oder geistig behindert angesehen werden.

Diese Diskriminierungstatsachen werden geleugnet.

Die Diskriminierungstatsache wird wissenschaftlich und politisch durch folgende Argumentations- und Delegationstricks verschleiert, vermindert oder relativiert:

- a) Falschaussage 1: „Es liegt nur an den SchülerInnen/Arbeits- und Ausbildungsplatzsuchenden sowie an deren wenig fördernden familiären und sozialen Umfeld, dass sie nicht so erfolgreich sind.“
- b) Falschaussage 2: „Der Bildungserfolg der Schüler_innen mit Migrationsgeschichte wird vor allem wegen der fehlenden Sprachkompetenzen der Schüler_innen im Deutschen nicht erreicht“
- c) Falschaussage 3: „Wenn der Kindergarten „schulfähige Kinder“ in die Schule schicken würde, wäre der Bildungserfolg aller Schüler_innen gleich.“
- d) Falschaussage 4 „Schule fördert, bewertet und überweist alle Schüler_innen in individueller und fairer Weise“
- e) Falschaussage 5 „Die Organisation des Schulsystems fördert, bewertet und sortiert entlang der realen und potentiellen Fähigkeiten der Schüler_innen“
- f) Falschaussage 6 „Im Ausbildungsplatz- und Arbeitsmarktsystem haben alle entsprechend ihrer Leistungsnachweise und Fähigkeiten die gleichen Chancen.“
- g) Falschaussage 7 „Wir, die Lehrer_Innen und in den Behörden, machen bereits alles für eine gerechte Förderung, aber die anderen verhindern dies.“

Gründe, warum die oben genannten Aussagen falsch oder sehr ergänzungsbedürftig sind:

- a) International vergleichende Studie (TIES, PISA) belegen, dass durch individuelle Didaktik, Ganztagsbeschulung, gemeinsame Beschulung bis zur achten Klasse möglich ist, den Einfluss oder besser die interaktive Bedeutsam-Machung von Unterschieden der sprachlichen Fähigkeiten zum Zeitpunkt der Einschulung sowie soziale und familiäre Unterschiede (auch in Bezug auf Einkommens- und Fördermöglichkeiten) irrelevant zu machen oder irrelevant zu belassen. Zudem ist es doch zentrale Aufgabe der Schule Gruppen von heterogenen Schüler_innen so zu fördern, dass sich Lernprozesse und Veränderungen der Leistungsstände so verändern, dass alle gleich viel und individuelle möglichst gut lernen. Es gibt keine ethnisch oder klassenbezogen unterschiedlich verteilte Intelligenz. Wenn das Bildungssystem Bildungserfolg und Zeugnisse so interaktiv herstellt, dass der Erfolg einer klassen-, behinderungs- und migrationsbezogenen Einteilung erfolgt, dann ist dies institutionelle Diskriminierung. Real verhindern das von LehrerInnen BEDEUTSAM GEMACHTE Einkommen der Eltern und oder die elterliche Migrationsgeschichte oder zugeschriebene Behinderung und im System erzeugte Barrieren den gleichen Leistungserfolg dieser Gruppen. Finanziell geringe Fördermöglichkeiten für Bildungsmaterialien und Nachhilfe dürfen nicht bedeutsam werden. Es ist doch Aufgabe der Schule IN DER SCHULE alle Kinder zu fördern.
- b) Die Schulsysteme in Österreich und Deutschland arbeiten weiterhin mit monolingualem Habitus (Gogolin), sie nehmen die Sprachen der Migrationsgesellschaft nicht oder nicht ausreichend didaktisch in den Unterreicht auf und sie sind didaktisch und spracherwerbtheoretisch weder ausreichend seitens Studium ausgebildet noch ausbildungsbereit, diese Versäumnisse zum Beispiel im Bereich Deutsch als Zweit- oder Drittsprache nachzuholen. Zudem gibt es eine Form des Neo-Linguizismus (Dirim 2010), der die Sprache des Deutschen als einzig bedeutsame für den Schulkontext – Ausnahme vielleicht Englisch, Französisch, Spanisch – darstellt und die anderen Sprachen nicht fördert oder auch abwertet. Zudem gibt es die Soziale Praxis der Leistungsabwertung, wie Inci Dirim au seinem Interview zitiert: „Wenn die Leute hören, ich spreche mit Akzent, dann glauben sie, ich denke auch so“ (Dirim 2010)
- c) Es gibt diverse Studien, die belegen, dass Schüler_innen mit zugeschriebener oder realer wirtschaftlicher Armut, Migrationsgeschichte und/oder Behinderung trotz gleicher Leistungen nicht so gut bewertet oder nicht auf höhere, besser angesehene Schulen überweisen werden, wie als „normal“ angesehene Mittel- und

Oberschichtskinder ohne Behinderung und ohne Migrationsgeschichte

(Gomolla/Radtcke 2009). Es ist nicht so, dass die Lehrer_innen und die Schule immer diskriminieren, aber wenn es organisatorische Herausforderungen gibt, bei denen selektiert werden soll, werden auf klassen-, migrations- und behinderungsbezogene Erklärungen zurück gegriffen. Im Schulsystem, welches weitgehend in hierarchisch in unterschiedliche Schulformen, in Normal- und Sonderschulen selektiert, können Lehrer_innen gar nicht anders (so wird gedacht), als Schüler_innen unterschiedliche Bildungs-, Arbeits- und Lebenschancen zuzuweisen. Da der Mythos der Meritokratie – „es wird nach Leistung der Einzelperson bewertet“ aufrecht erhalten soll, werden Kriterien bei Bedarf benutzt, die nicht Leistungs- und Individuum-bezogen sind.

- d) Untersuchungen wie von Helena Flam (2009) oder Martina Weber (2003) und Seemann [(Hrsg). <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/839/pdf/seeeth08.pdf>] in Deutschland oder Susanne Binder in Österreich (2004: Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden) oder Studien aus den USA belegen, dass es geschlechts-, klassen- und migrationsbezogen miteinander verwobene Zuschreibungen der Lehrer_innen zur angeblichen Leistungsfähigkeit der Schüler_innen gibt (vgl. Gomolla 2010). So wird zwischen den „normalen“ und nicht-behinderten, muttersprachlich Deutsch sprechenden und somit als leistungsfähig eingestuften Schüler_innen einerseits und den als nicht-normal und defizitär betrachtenden Anderen unterschieden. Fähigkeiten in anderen Sprachen als dem Deutschen werden in der Regel nicht wahrgenommen, nicht wertgeschätzt und noch weniger als Teil der Schulleistung einbezogen und gefördert. In Bezug auf Behinderung gibt es viele Studien, die belegen, dass eine inklusive Schule (also gemeinsam Kinder mit und ohne Behindert-werden) den Schul- und Arbeitsmarkterfolg der Schüler_innen mit Behinderung nachweisbar fördert und die nicht-behindert-werdenden Schüler_innen genauso großen Erfolg haben, wie in separierenden Schulen. Soll Schule also für alle sein? Gilt der Satz: „Wir lassen kein Kind zurück!“? In den aktuellen Schulsystemen in Österreich und Deutschland nicht. Die Schüler_innen und wir wissen um die Zuschreibungen und Abwertungen oder Positivwertungen der Lehrer_innen. Im Englischen wird dies stereotypical threat, die Bedrohung durch Stereotype, genannt: Die Schüler_innen, die von Lehrer_innen und der Gesellschaft als nicht-normal gesehen werden, wissen um diese rassistischen auf männliche Schüler bezogenen Zuschreibungen als „männliche Machos, potentielle Gewalttäter und Terroristen,

Frauenverachtend und sexualisiert Grenzüberschreitende“, sie/wir wissen um die Bilder über Mädchen aus der Türkei oder dem Nahen und Fernen Osten als „unterdrückte, in der Familie zur Haus- und Ehefrau erzogene und nicht auf Bildungserfolg un Karriere erzogene, passive und hilfsbedürftige Personen“. Wir und Sie wissen, dass Personen aus diesen Ländern mit dem Islam, mit Fundamentalismus und fehlender Aufklärung in Verbindung gesetzt werden und sie in der Schule zu „BotschafterInnen und Expert_innen fremder Kulturen und Religionen“, die sie vielleicht gar nicht kennen, gemacht werden. Wir und Sie wissen, dass es den meisten Schwer fällt von Schwarzen Österreicher_innen und Schwarzen Deutschen zu sprechen, die auch zu Österreich und Deutschland als Einheimische dazu gehören. Sie wissen um die Trennung in Einheimisches Wir und ausländisch fremdes Nicht-Wir anderes. Und gleichzeitig fühlen sich Menschen in Deutschland und Österreich zuhause und werden aber ständig zu Anderen, zu Fremden, zu Anderen, zu Ausländern sozial gemacht. Und sei es durch die scheinbar oder real, aber als Ausgrenzung erlebte Fragen: „Woher kommst du? Wie ist das denn bei euch?“

- e) Schulvergleichsstudien wie TIES und PISA belegen, dass bei einer individuellen, ganztägigen und spät trennenden Förderung ethnische, Nationen-bezogene und einkommensbezogene Unterschiede nicht im Bildungserfolg der Schüler_innen wiederzufinden sind. Es ist also das Schulsystem, es sind die Universitäten, Pädagogische Hochschulen in Österreich; Hochschulen in Deutschland, die Bildungspolitik und seine Akteur_innen die Klassen, ethnische Gruppen und Gruppen mit und ohne Behinderung erzeugen, die Gruppen erzeugen, die ungleiche Bildungs- und Arbeitsmarktchancen haben. Es liegt nicht oder auf jeden Fall nicht vor allem an den Schüler_innen und ihren Familien. Das Bildungssystem praktiziert Ungerechtigkeit.
- f) Diverse Studien der International Labour Organisation (ILO) und von Antidiskriminierungsstellen belegen, dass sich Bewerber_innen mit einem als nicht landesüblich eingeordnetem Namen bis zu achtmal häufiger bewerben müssen, um zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden (Liebig 2007: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_1273.asp). Die Diskriminierung im Bildungssystem wurde schon erwähnt. August Gächter (2010, in Oberlechner/Hetfleisch) hat für Österreich nachgewiesen: Nicht der Bildungserfolg ist für jugendliche mit Migrationsgeschichte entscheidend, sondern die Bildungsverwertung. Durch Diskriminierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

werden viele mit viel Anstrengung und gegen institutionelle Diskriminierung erworbene Abschlüsse entwertet. Auszubildende mit gleichen oder schlechteren Schulabschlüssen kriegen eher Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Das Problem heißt also oft nicht fehlende Bildung, es heißt Rassismus.

- g) Es gibt viele engagierte Einzelpersonen, die an ihren Arbeitsorten als Einzelpersonen und mit einzelnen Kolleg_innen etwas ändern wollen. Und möglicherweise gehören Sie als Leser_innen auch dazu, aber die Gesamtinstitution Schule, die einzelne Schule macht in der Regel ebenso wenig wie die zuständige Landes- oder Bundesbehörde ein auf Gleichstellung ausgerichtetes Bildungsmonitoring (vgl. Gomolla 2005 und 2010), das überprüft, ob nach ethnischen, klassenbezogenen oder Behinderung mit Barrieren verbindenden Praxen Schüler_innen unzureichend gefördert werden. Reproduziert Ihre Schule Klassenverhältnisse? Reproduziert Ihre Schule unterschiedliche Förderung ethnischer Gruppen? Ist Ihre Schule barrierefrei? Wissen Sie das? Haben Sie antidiskriminatorische Ziele? Welche Jahresplanung haben Sie um diskriminierungs-, barrierekritisch mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen? Welche Bündnisse und Strategien haben Sie für mehr Bildungsgerechtigkeit?

All diese Fragen können und müssen sich LehrerInnen, BehördenmitarbeiterInnen, Pöolitiker_innen aber auch Eltern und Schüler_innen für ihren jeweiligen Bereich stellen.

Oft erfolgt dies jedoch nicht. Wieso? Hierzu können vielleicht drei Antwortideen als Anregung erfolgen:

- 1) Die sich als „weiß“, mehrheitsangehörig, einheimisch und normal ansehenden Gruppen, die die dominante Mittel- und Oberschicht bilden und die in Schulen und Bildungsbehörden arbeiten, wollen ihre eigene gesellschaftlich-strukturelle Machtposition und ihre rassistischen, klassenbezogenen Privilegien der Nicht-Behindert-Werdenden beinhalten und nimmt dafür Bildungsungerechtigkeit und volkswirtschaftlichen Schaden billigend in Kauf.
- 2) Viele Einzelne haben bisher eher an der Fortführung eines Benachteiligungssystems mitgearbeitet als an der Erweiterung eigener Handlungsspielräume und einer Veränderung verkrusteter Strukturen und politischer Besitzstandswahrung. Wieso nicht mal ein Schüler_inne-, Lehrer_innen und Elternstreik für mehr Bildungsgerechtigkeit?
- 3) Es gibt eine normierende Vorstellung idealer Schüler_innen und Lehrer_innen vermitteln ihnen in hierarchischer, eintrichternder Weise den tendenziell nur einen

richtigen Weg, Erkenntnisse anzueignen und zu artikulieren. Alle, die entweder der Norm-Schüler_innen-Vorstellung, den Lernwegen und Lerngeschwindigkeiten nicht entsprechen, werden negativ bewertet. Diese Normvorstellungen sind gekoppelt mit Klassenzugehörigkeiten und ethnischen Zugehörigkeiten. Insbesondere bei als nicht-einheimisch definierten Personen besteht die unbewusste oder bewusste Praxis, diese nicht als gleichwertig, als ebenbürtig anzusehen und ihnen/uns nicht oder nur erschwert den Zugang zu guten Bildungs- und Arbeitsmarktchancen zu geben. Neutraler formuliert: Es besteht eine Diskrepanz zwischen den Erwartung der Schule und dem Habitus der Schüler_inen (vgl. Dirim/Mecheril 2010 und Mathé 2009 letztere in Bezug auf Universitäten: http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf) zwischen den Normerwartungen der Lehrer_innen/Dozent_innen und dem Habitus vieler Schüler_innen.

- 4) Im Kapitalismus werden gruppenbezogene Herrschaftsverhältnisse durchgesetzt, die sich unterschiedlicher Differenzlinien und Begründungsweisen bedienen (vgl. Huiskens: Der PISA-Schock und seine Bewältigung. Oder: Wie viel Dummheit braucht die Republik?). Nach diesem Verständnis ist es im kapitalistischen funktional und sinnvoll, dass es nur wenige Eliten, eine Schicht der gebildeten Funktionsträger_innen und Hochqualifizierten sowie eine Masse der mehr oder weniger prekär Arbeitenden und der verarmten Arbeitssuchenden. Durch die Lüge von der Leistungs- und Bildungsgerechtigkeit wird die Verantwortung für die eigene Situation individualisiert und sich selber zugeschrieben und nicht dem System zugeschrieben oder gar gemeinsam dagegen gekämpft. Die Diffamierung von Arbeitslosen und bestimmten religiös-, national- oder/und kulturell bestimmten Gruppen unterstützt die Kulturalisierung ungerechter Verhältnisse in rassistischer Weise (vgl. Hetzaktivitäten von Sarrazin und Strache).
- 5) Die Verhältnisse sind halt ungerecht und wir würden gerne anders, aber die anderen lassen mich und uns nicht.

Wir sehen eine Mischung der Argumentationslinien 1-4 als zutreffend an und hoffen, dass diese Analysen weitergeführt und durchdacht werden sowie Änderungsansätze praktisch erprobt, gemeinsam mit Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen reflektiert und dann weiterentwickelt und politisch-institutionell umgesetzt werden und weiter gemeinsam erprobt werden, reflektiert werden und

Fangen wir gemeinsam an! Wir freuen uns auf Rückmeldungen.

Literatur:

- Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Münster
- Dadzie, Stella (2000): Toolkit for tackling racism in schools. Stoke on Trent
- Dirim, İnci (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril,Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Beltz, 121-138.
- Eckhart, Michael/Haerberlin, Urs/ Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern.
- Edel, Judith (2009): Von der Integration zur Inklusion – Eine Schule ohne Behinderungen. Innsbruck. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/edel-inklusion-bac.html> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Flam, Helena (2009): Diskriminierung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band I: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.
- Gächter, August (2010): Die Verwertung der Bildung ist in allen Bundesländern das größere Problem als die Bildung selbst. In: <https://www.zsi.at/attach/p1509ober.pdf> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster/New York
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden
- Gomolla, Mechthild (2007): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven http://www.migrationboell.de/web/integration/47_1495.asp
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2011): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. In: http://www.uni-graz.at/paedabww_schnell_herzog-punzenberger.pdf (Recherchedatum 15.11.2011)

- Huisken, Frerik (2006): Huisken: Der „PISA-Schock“ und seine Bewältigung. Oder: Wie viel Dummheit braucht die Republik? Wiesbaden
- Liebig, Thomas (2007): Migranten auf dem Arbeitsmarkt – Erfahrungen aus OECD-Ländern. In: http://www.migrationboell.de/web/migration/46_1273.asp (Recherchedatum 15.11.2011)
- Mathé, Isabel (2010): Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum. Dissertation. In: http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf (Recherchedatum 15.11.2011)
- Mecheril, Paul (2005). Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte, in: np-Sonderheft 2005, 124-140.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs, in: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 157-168.
- Mecheril, Paul/Castro-Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel
- Melter, Claus (2011a). Kritische Erziehungswissenschaft und Intervention für gerechtere Verhältnisse in der kapitalistischen Migrationsgesellschaft – Verpflichtung oder unangemessene Einmischung? Vortrag an der Universität Innsbruck. Internet: http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/kritische_erziehungswissenschaft.pdf (recherchiert am 01.11.2011)
- Melter, Claus (2011b). Wer darf an die Universität? Aspekte der rechtlichen und institutionellen Diskriminierung von Studierenden aus Drittstaaten, in: Spannring, Reingard/Arens, Susanne/ Mecheril, Paul (Hg.): bildung-macht-unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck, 133-152.
- Seemann, Martina (Hrsg.) (2007): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg. In: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/839/pdf/seeeth08.pdf> (Recherchedatum 15.11.2011)
- Weber, Martina (2005): Apartheid im Schulhaus. Zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule Band I. Heilbronn.

Nothing to do nothing against unjust educational systems? E. Karayaz / C.

Melter

The education and labor market systems and their acteurs in Germany and Austria discriminate against

- 1) pupils with (real or attributed) migration history
- 2) pupils from families with (or real-attributed) lower income
- 3) pupils which are regarded as physically handicapped, learning or behavioral or mental.

These forms of discrimination are often denied.

The fact discrimination is scientifically and politically veiled by the following reasoning:

- 1) First false statement "It is only up to the pupils and apprenticeship seekers or their family that they are not as successful
- b) Second false Statement: "The low educational success of pupils with migration history depends only on the lack of language skills in German"
- c) Third false Statement: "When the kindergarten would produce good pupils, the educational success of all Schüler_innen would be the same."
- d) Fourth false statement "school promotes, evaluates and submits pupils in an individual and fair manner"
- e) Fifth false statement "The organization of the school system promotes, evaluates and sorts along the real and potential capabilities of Schüler_innen"
- f) Sixth false statement "School and labor market system act only according to the performances and abilities of the pupils."
- g) Seventh false statement "The teachers do already everything for equal opportunities."

Reasons why the above statements are false or greatly in need of completion:

- a) International Comparative Study (TIES, PISA) show that through individual teaching, full-time schooling, coeducation is possible to eighth grade, the influence or better interactive Significantly-Machung of differences of language skills at the time of enrollment, and social and familial rendering irrelevant the differences (in terms of income and funding opportunities) or to leave irrelevant. Moreover, it is yet central task of the school to encourage groups of heterogeneous Schüler_innen so that learning processes and changes in performance levels change so that all learn the same amount, and individual as well as possible. There is no ethnic or class-based distributed intelligence differently. If the education system educational success and testimonials as interactive establishes that the success of a

class, disability and migration-related classification is, this is institutional discrimination. Real prevent MADE SIGNIFICANT by teachers or parents' income and parental history of migration or imputed disability and barriers in the system produced the same performance success of these groups. Financially limited funding opportunities for training materials and tutoring may not be significant. It's the school's task IN SCHOOL all children to promote.

b) The education systems in Austria and Germany continue to work with monolingual habitus (Gogolin), they do not take the languages of the immigrant society or inadequately taught in the lower reach up and they are taught and language acquisition theory neither sufficiently trained by studying still training prepared these omissions, for example, catch as a second or third language in German. There is also a form of neo-Linguizismus (Dirim 2010), the language of the Germans only significant for the school context -, and the other languages not promote or devalue - except maybe English, French, Spanish. There is also the social practice of performance impairment as Inci Dirim au quoted his interview: "When people hear, I speak with an accent, they believe, I think so" (Dirim 2010)

c) There are several studies showing that Schüler_inen rated attributed or real economic poverty, migration history and / or disability, despite the same benefits are not as good or not be transferred to a higher, more prestigious schools, such as "normal" prestigious Central and upper-class children without disability and without a migration history (Gomolla / Radtcke 2009). It's not always discriminate Lehrer_innen and the school, but if there are organizational challenges, which should be selected to be on classes, migration and disability-related explanations fall back. In the school system, which selects largely in hierarchically into different school types in normal and special schools, Lehrer_innen can not help (it is thought) to assign different training, work and life opportunities as Schüler_innen. As the myth of meritocracy - "it is evaluated on the performance of the individual" is to maintain criteria to be used when needed, not performance and individual-based.

d) studies of how Helena Flam (2009) or Martina Weber (2003) and Sailor [(Eds).

<http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2009/839/pdf/seeeth08.pdf>] in Germany or in Austria Susanne Binder (2004: Intercultural learning from an anthropological perspective, concepts, views and practical examples from Austria and the Netherlands.) or U.S. studies show that there are gender-, class-and migration-related attributions of interwoven Lehrer_innen the alleged efficiency of the Schüler_innen (see Gomolla 2010). As mother tongue German-speaking and thus classified as powerful Schüler_innen one hand, and be considered as non-normal and deficient else is between the "normal" and non-disabled, distinguished. Skills in languages other than German are not perceived as a rule, not appreciated and even less

included as part of the school performance and encouraged. In relation to disability, there are many studies that show that an inclusive school (ie children together disability-with and without) with disabilities detectable promotes the education and labor market success of Schüler_innen and the non-disabled, expectant Schhüler_innen have just as great success as separating in schools. So school should be for everyone? Does the phrase, "We have no child behind"? In the current education systems in Austria and Germany do not. The Schüler_innen and we know the ups and downs or positive ratings of Lehrer_innen. This is stereotypical threat in English, the threat of stereotypes called: The Schüler_innen that are seen by Lehrer_innen and society as a non-normal, know these racist related to male students ascriptions as "masculine macho, potential violent offenders and terrorists, woman Disparaging and sexualized Transboundary ", they / we know the images about girls from Turkey and the Middle and Far East as" oppressed, brought up in the family for home and wife and not on educational success un Career mannered, passive and needy persons. " We and you know that people from these countries are set to Islam with fundamentalism and lack of education combined, and they are in school "ambassadors and Expert_innen other cultures and religions" that they might not even know made. We and you know that it is difficult for most hard to talk about blacks and blacks Österreicher_innen Germans who belong to Austria and Germany than to locals. You know the separation in Local and foreign-We-We Not strange else. And people feel simultaneously at home and in Germany and Austria but are constantly to others, to strangers, to others, made socially to foreigners. And it was by the apparent or real, but experienced as exclusion questions: "Where are you from? How is that with you? "

e) School comparison studies such as PISA and TIES prove that an individual, all-day and late divisive ethnic promotion, Nations-related and income-related differences are not regain the educational success of Schüler_innen. It is the school system, there are universities, colleges of education in Austria; universities in Germany, education policy and its Akteur_innen generate the classes, ethnic groups and those with and without disabilities, create the groups have unequal educational and labor market opportunities. It is not, or at least not primarily to the Schüler_innen and their families. The education system practiced injustice. prove f) Various studies of the International Labour Organization (ILO) and of anti-discrimination bodies that Bewerber_innen must apply as a non-country common eingeordnetem name up to eight times more likely to be invited to an interview (Liebig 2007: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_1273.asp). The discrimination in the education system has already been mentioned. August Gächter (2010, in Upper Lechner /

Hetfleisch) has demonstrated for Austria: Not educational success is critical for young immigrant story, but the education recycling. By discrimination in the educational and labor market many acquired with much exertion and institutional discrimination against accounts will be canceled. Trainees with the same or get worse rather educational qualifications and jobs. That problem so often is not lack of education, it is called racism.

g) There are many dedicated individuals who want to their places of work as individuals and with each Kolleg_innen change. And you may include as Leser_innen also, but the overall school institution, the individual school usually makes just as little as the competent state or federal authority an aligned on equality of educational monitoring (see Gomolla 2005 and 2010) that checks whether along ethnic , class or disability-related barriers to linking practices Schüler_innen be promoted insufficient. Reproduced your school class relations? Reproduced promote your school different ethnic groups? Is your school accessible? Do you know? If you have anti-discriminatory goals? Year plan which you have to achieve non-discriminatory, accessible critical educational justice? What alliances and strategies you have equal access to education?

All these issues can and are teachers, government workers responsible PÜolitiker_innen must also provide parents and Schüler_innen for their respective area.

Often this is not done. Why? This, perhaps can take place as a stimulus response three ideas:

1) as "white", majority belonging, indigenous and normal ansehenden groups which form the dominant middle and upper classes and working in schools and education authorities want their own social-structural position of power and their racist, class-based privileges of the non-disabled -becoming, and will include education for injustice and economic damage approvingly.

2) Many individuals have been rather contributed to the continuation of a handicap system as the extension of its own freedom of action and a change encrusted structures and political vested interests. Why not provide a Schüler_inne, Lehrer_innen and parents strike for equal access to education?

3) There is a normative idea ideal Schüler_innen Lehrer_innen and convey them in a hierarchical, one-judge the manner tends to only one right way to acquire knowledge and to articulate. Those who do not comply with either the standard student level performance, the learning paths and learning speeds are rated negatively. These are coupled with Normvorstellungen class affiliations and ethnic affiliations. Especially in non-indigenous people as defined is the unconscious or conscious practice, this is not to be regarded as equal as equal and / or not only difficult to us to give them access to good education and labor

market opportunities. Formulated neutral: There is a discrepancy between the expectations of the school and the habit of Schüler_inen (see Dirim / Mecheril 2010 and 2009 Mathé latter in relation to universities: http://othes.univie.ac.at/4832/1/2009-02-04_9100345.pdf) between the standard expectations of Lehrer_innen / Dozent_innen and the habit of many Schüler_innen.

4) In capitalism, enforced group-based power relations, the different lines of difference and justification ways to operate (see Huisken: The PISA shock and how to deal Or. How much does the stupidity Republic)?. After this Verständnis it is in the capitalist functional and useful, that there are few elites, a layer of Funktionsträger_innen educated and highly skilled, and a mass of more or less precarious workers and the impoverished job seekers. By the lie of the performance and fairness in education is individualisiert responsibility for their own situation and attributed to himself and not attributed to the system, or even fought together against it. The defamation of unemployed, and some religious, national or / and culturally specific support groups culturalise racially unjust conditions (see Hetzaktivitäten of Sarrazin and Strache).

5) The conditions are just unfair and we would like different, but the others do not let me and us.

We see a mixture of argumentation lines 1-4 as applicable and hope that this analysis be continued and thoughtful and change approaches park table tested, are reflected in common with Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen and Schüler_innen and then further developed and implemented political institutions and be tested together, are reflected and

Let's start together!

We look forward to feedback.