

Sonder-/Förderschulproblematik und Migration

PANEL '10



Die **Gaste**

SONDER-/FÖRDERSCHULPROBLEMATIK
UND MIGRATION

PANEL
13. FEBRUAR 2010

Die Vorträge und Präsentationen des Panels „Sonder-/Förder-
schulproblematik und Migration“ vom 13. Februar 2010 an
der Universität Duisburg-Essen, eine Veranstaltung der Zei-
tung *Die Gäste*.

Oktober 2011

Die Gäste

www.diegaste-online.de

SONDER-/FÖRDERSCHULPROBLEMATIK
UND MIGRATION

PANEL
13. FEBRUAR 2010

Die Vorträge und Präsentationen des Panels „Sonder-/För-
derschulproblematik und Migration“ vom 13. Februar 2010
an der Universität Duisburg-Essen, eine Veranstaltung der
Zeitung *Die Gaste*.

Redaktion:
Zeynel Korkmaz,
Engin Kunter & Ozan Dağhan

Copyright © Die Gaste

Oktober 2011

Die Gaste

www.diegaste-online.de

INHALT

- 7 Eröffnungsrede – *Prof. Dr. Emel Huber*
- 9 Eröffnungsrede – *Dr. Andreas Goldberg*
- 12 Eröffnungsrede – *Michael Baumeister*
- 17 Eröffnungsrede – *Gülderen Güngör*
- 19 Eröffnungsrede – *Zeynel Korkmaz*
- 29 Eine Schule für alle ist möglich – *Prof. Dr. Wolfgang Jantzen*
- 33 Basisdemokratische Umgangsformen
- 34 Kreative Kette
- 39 Die Lernschwäche als potentielle Ursache diagnostischer
Komplikationen bei Migrantenkindern und die Lösungsansätze
– *Prof. Dr. Mehmet Özyürek*
- 40 Lernschwäche
- 40 Extensität des Terminus Lernschwäche
- 41 Die Eruierung der Lernschwäche
- 44 Lösungsansätze
- 47 Migration und Behinderung –Zur Sonderschulproblematik von
Kindern mit Migrationshintergrund– aus der Sicht der Betroffenen
– *Prof. Dr. Ali Uçar*
- 48 I. Allgemeine Schulsituation
- 54 II. Sonderschulsituation (Sonderschulen/Förderschulen)
- 62 III. Forderungen zur Verbesserung der allgemeinen
Schulsituation von Migrantenkindern
- 64 Anhang
- 70 Die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland
und ihr Verhältnis zur Sonderpädagogik – *Prof. Dr. Rolf Werning*
& *Dr. Jessica Löser*
- 71 1. Daten und Fakten in Deutschland in Bezug auf die schulische
Situation von Kindern mit Migrationshintergrund
- 71 a) Unterschiedliche Risiken in verschiedenen Bundesländern
- 72 b) Unterschiedliche Risiken zwischen den verschiedenen
Zuwanderernationalitäten
- 73 2. Erklärungsansätze für die Überrepräsentation von
Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an
Förderschulen
- 75 3. Perspektiven
- 81 Sonder-/Förderschulproblematik und Migration
– *Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydik*
- 85 *Fragen und Antworten*
- 98 *Institutionelle Förderer*

Eröffnungsrede

Prof. Dr. Emel HUBER

(Vorsitzende des Fachbereichs Turkistik
an der Universität Duisburg-Essen)

Sehr geehrte Refentinnen und Referenten

Liebe Studierende

Meine Damen und Herren

Seit meiner Berufung als Lehrstuhlinhaberin im Studiengang Türkisch an der Universität Duisburg-Essen, damals noch Universität Essen, sind 14 Jahre vergangen. Der Lehramtsstudiengang Türkisch ist der erste im Ausland errichtete Studiengang zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Türkischunterricht. Im Leben einer Person sind 14 Jahre eine lange Zeit. Für eine Institution jedoch lediglich ein Anfang.

In dieser kurzen Zeit konnten wir ein neues wissenschaftliches Fach mit dem Namen Turkistik aufbauen. Unsere Absolventen sind an verschiedenen Schulen des Ruhrgebiets und in verschiedenen Branchen als erfolgreiche Lehrpersonen tätig. Aber unsere Studentinnen und Studenten richten ihr Augenmerk nicht nur auf Sprache und Literatur,

darüber hinaus sind sie an gesellschaftlichen Themen interessiert. Die Ruhr-Buchmesse, inzwischen auch über die Grenzen der Stadt Essen hinaus bekannt, hat sich zu einem alljährlich mit Spannung erwarteten Event entwickelt.

Ebenso wurde mit der Zeitung *Die Gaste* eine zweite Institutionalisierung durch das Engagement unserer Studenten verwirklicht, die eine Einbindung weiterer Kommilitonen aus anderen Fachrichtungen erreichen konnte. *Die Gaste* blieb jedoch in ihrer Tätigkeit nicht nur mit der Herausgabe der Zeitung begrenzt, sondern sie organisiert auch wissenschaftliche Tagungen.

Wir sind heute hier im Rahmen der zweiten wissenschaftlichen Tagung der Zeitung *Die Gaste* zusammengekommen. Wie die meisten von Ihnen wissen oder mitverfolgen konnten, wurde in unserem Fach, nach einigen Gründungshindernissen, nicht nur im Themenspektrum Sprache, Literatur, Bildung und vor allem Zweisprachigkeit wissenschaftlich geforscht. In der Zeit, in der wir uns seit knapp 10 Jahren befinden, führten wir mit unseren Studenten wissenschaftliche Tagungen zu verschiedenen Themen durch. Diese Tagungen hatten stets einen Bezug zu den Forschungsfeldern des Instituts. Die heutige Veranstaltung betrifft allerdings weder die Sekundarstufe I noch den Gymnasialbereich und hat somit keinen direkten Bezug zu unseren Forschungsfeldern. Das Thema ist „die Sonderschule“. Die Sonderschule wurde als eine Bezeichnung für eine Schule auch in den Sprachgebrauch aufgenommenes Wort bei den in Deutschland lebenden Migranten, speziell türkeistämmigen Migranten, ohne allerdings seinen Sinn zu verstehen. Die Sonderschule ist in Kreisen türkeistämmiger Migranten in solchen Maßen unbekannt, dass ich während meines mehrjährigen Aufenthalts in München Mütter und Väter kennengelernt habe, die in ihrer Übersetzung des Wortes Sonderschule ins Türkische eine „Privatschule“, also „eine finanzierte spezielle Schule“ verstanden, und die sich freuen oder mit Stolz erfüllt waren, dass ihre Kinder in diese besondere Schule gehen durften. Die Sonderschule ist aus vielerlei Hinsicht ein kompliziertes Thema.

Heute wird dieses komplizierte Thema aus verschiedenen Perspektiven durchleuchtet, und zusätzlich zu den Sonderschulen wird die allgemeine Lage der Migrantenkinder behandelt.

Für die Organisation dieser Veranstaltung, die nicht nur auf persönlicher Ebene, sondern auch gesellschaftlich wichtig ist, gratuliere ich den Mitarbeitern der „*Die Gaste*“, danke unserem Studenten Zeynel Korkmaz und all den Anderen und wünsche allen Beteiligten eine erfolgreiche Tagung.

Eröffnungsrede

Dr. Andreas GOLDBERG

(Geschäftsführer des ZfT)

Vielen Dank Frau Prof. Huber für die freundliche Vorstellung.

Ich darf Sie ganz herzlich begrüßen, Herr Vizekonsul, liebe Veranstalter, liebe Gäste.

Wir haben heute eine sehr interessante Veranstaltung vor uns, zu der die Teilnehmer zum Teil aus sehr weitem gereist sind. Gerade bei dem schlechten Wetter war das sicherlich nicht einfach. Ich möchte die Kollegen aus Hannover, aus Frankfurt, aus Berlin aus allen Teilen Deutschlands begrüßen, aber ganz besonders möchte ich die Gäste aus der Türkei begrüßen, die die weiteste Anreise gehabt haben, hoşgeldiniz (Willkommen) liebe Freunde.

Ich freue mich Herr Korkmaz, dass es gelungen ist so eine Hochkarätige Veranstaltung heute hier auf die Beine zu stellen und freue mich auch, dass Ihnen gelungen ist so interessante Referenten zu gewinnen. Wir als Zentrum für Türkeistudien (ZfT) als wir gefragt wurden ob wir diese Veranstaltung unterstützen, haben wir es natürlich sehr sehr gerne gemacht, weil ich das für eine ausgezeichnete Sache halte, dass Sie

als Studierende hier an der Universität nicht nur eine Zeitung wie Die Gaste herausgeben, sondern darüber hinaus, Frau Huber hat es auch gerade gesagt, dass Sie so viel Engagement an den Tag legen und hier eine solche interessante Veranstaltung organisieren und dazu auch mein herzlicher Glückwunsch.

Dieses Engagement kann man nicht hoch genug schätzen. Das geht über das normale Engagement von Studierenden sicherlich hinaus. Ich möchte aber auch ganz herzlich die anwesenden Medienvertreter hier begrüßen, sind einige, die schon fotografiert haben, einige sitzen hier noch, Sie sind auch sehr wichtige Partner in diesem Prozess. Denn wir haben zum ersten Mal heute hier eine Veranstaltung in der Größenordnung, die sich explizit mit dem Thema Sonderschule beschäftigt und Sie als Medienvertreter sind wirklich sehr sehr wichtige Partner in diesem Bereich, um halt die Ergebnisse zu transportieren, das wird häufig übersehen. Ich freue mich, dass es sicherlich nicht im Elfenbeinturm stattfindet, nicht nur im universitären Zirkel, sondern das man sich wirklich öffnet, und Ich zähle auf Sie, dass Sie halt angemessen darüber berichten, das ist genauso wichtig, wie viele andere Dinge. Außerdem freue ich mich, wenn ich hier hinten drauf schaue, auf die Veranstaltungs- und Unterstützlerliste, dass es auch sehr sehr viele Unterstützer aus der Wirtschaft gibt. Dass die Wirtschaft sich diesem Thema auch geöffnet hat, auch da Herr Korkmaz nochmals Glückwunsch, dass Sie so viele interessante Partner gewinnen konnten, Sie bringen wirklich alle Beteiligten an einen Tisch.

Ich habe auch in der Vergangenheit, in den vergangenen Tagen oft mit Ihnen gesprochen und ich weiß, wie viel Mühe Sie hatten, das zu organisieren, und ich hoffe, dass wir die Chancen heute hier nutzen werden.

Wir als Zentrum für Türkeistudien haben uns eigentlich relativ früh schon mit diesem Thema beschäftigt, bin seit über 20 Jahren beim Zentrum für Türkeistudien und 1985 haben wir schon die erste Studie zu diesem Thema, „Probleme der Sonderschule“ etc. gemacht und seitdem hat sich eigentlich nicht viel positives verändert. Die Zahlen der Sonderschüler/Förderschüler türkischer Herkunft ist zwar gesunken, aber dennoch ist es meines Erachtens sehr sehr problematisch, dass wir überproportional viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund noch an Sonder- und Förderschulen haben. Und ich glaube es ist ein Thema was wirklich brennend ist und das wir anpacken sollten. Ich möchte eigentlich nicht zu sehr ins Detail gehen über dieses Bildungssystem und über die einzelnen Aspekte hier vortragen, dazu sind zu viele Experten hier. Möchte mich eigentlich auf diese Begrüßung konzentrieren.

Unser früherer Bundespräsident Johannes Rau hat einmal gesagt: „In Deutschland wird mehr Zeit mit Grußworten verschwendet als mit Streiks“. Und von daher fasse ich mich sehr kurz und belasse es mit dieser Begrüßung. Wünsche dieser Tagung einen interessanten Verlauf und eine spannende Diskussion. Und Ihnen für die Zukunft, für Ihre weitere Arbeit Herr Korkmaz hier an der Universität Essen, Frau Huber viel Erfolg und Sie können weiterhin auf die Kooperation des Zentrums für Türkeistudien vertrauen.

Vielen Dank.

Eröffnungsrede

Erfahrungen deutscher Eltern mit dem Schulsystem

Michael BAUMEISTER

Guten Tag meine sehr geehrten Damen und Herren,
mein Name ist Michael Baumeister, ich komme aus Dorsten und bin Vater von 2 Kindern.

Unser ältester Sohn Noah ist inzwischen 8 Jahre alt und hat das Down-Syndrom. Unser zweiter Sohn Jonas ist 5 und geht noch in den Kindergarten.

Ich möchte Ihnen einige Erfahrungen schildern, die wir gemacht haben, weil wir wollten, dass Noah möglichst normal und gemeinsam mit anderen Kindern aufwächst und lernt.

Wir haben von Anfang an Wert darauf gelegt, dass unser Sohn an den gleichen Angeboten teilnimmt wie andere Kinder seines Alters, z.B. PE-KiP, Babyschwimmen, Eltern-Kind-Turngruppen etc.

Mit 3 ½ konnte er in einen integrativen Kindergarten in Dorsten gehen. Dort fand er schnell Freunde unter den anderen Kindern. Einige Freundschaften aus dieser Zeit halten bis heute.

Nach einigen Monaten war Noah im Kindergarten gut integriert und wir konnten deutliche Entwicklungsfortschritte feststellen, besonders

bei der Sprachentwicklung und beim Sozialverhalten.

Zusätzlich nahm Noah an diversen einzeltherapeutischen Förderungen teil: Krankengymnastik, Ergotherapie, Sprachförderung, Frühförderung... Das ganze Programm eben.

Schon in dieser Zeit haben wir eins gelernt: Therapien und Förderprogramme können die Entwicklung unterstützen, entscheidend aber ist das, was Kinder von anderen Kindern lernen, oder um Prof. Georg Feuerer zu zitieren:

“Die Auseinandersetzung mit den nichtbehinderten Altersgenossen ist durch nichts und niemand und auch durch keine sonderpädagogische Akrobatik zu ersetzen.”

Dann kam die Schule.

Und wir konnten gleich noch etwas lernen: Wenn Du möchtest, dass Dein Kind normal aufwächst, wird dir nichts geschenkt: Du musst für alles kämpfen.

In Nordrhein-Westfalen besteht eine kompromisslose Schulspflicht ab dem 6. Lebensjahr. Noah ist am 27.07.2001 geboren, 5 Tage vor dem Stichtag für die Schulspflicht 2007. Alle Erzieher, Therapeuten und Ärzte, die unser Kind kannten, waren sich einig: Er sollte besser noch ein Jahr in den Kindergarten gehen. Auch wir sahen das so.

Alle Erzieher, Therapeuten und Ärzte, die unser Schulsystem kannten, waren sich einig: „Da habt Ihr keine Chance.“

Eine Rückstellung von der Schulpflicht ist in NRW nur noch aus gesundheitlichen Gründen möglich und der schulmedizinische Dienst sagte „nein“ zu einer Rückstellung.

Für den Schulmedizinischen Dienst existiert übrigens eine Handlungsanweisung, die den Gesundheitsbegriff eigentlich sehr weit fasst und z.B. auch ermöglicht, zu berücksichtigen, dass Therapie- und Fördermaßnahmen noch nicht ausgeschöpft sind oder dass sich durch die Rückstellung eine andere schulische Perspektive ergibt.

Das gelte aber nicht für Kinder mit Behinderungen, sagte mir am Telefon die Leiterin des Kreisgesundheitsamtes. Im Übrigen sei sie der Meinung, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglichst früh in der Förderschule gefördert werden sollten. Was unsere Kinderärztin und andere Therapeuten dazu meinen, spiele keine Rolle. Die hätten keine Ahnung von Schulmedizin.

Jemand, der unseren Sohn noch nie gesehen hatte, nahm sich heraus, besser zu wissen, was für ihn gut ist, als wir selbst. Auch diese Arroganz begegnet uns in Deutschland im Zusammenhang mit schulischen Fragen leider immer wieder.

Parallel zur schulmedizinischen Untersuchung wurde das Feststellungsverfahren nach der AOSF eingeleitet.

In diesem Verfahren wird ein Gutachten erstellt, das eine Aussage über den besten Förderort eines Kindes treffen soll. Auch die beiden Lehrerinnen, die das Gutachten erstellten, waren der Ansicht, eine Rückstellung sei sinnvoll, machten uns aber ebenfalls keine Hoffnung.

Fazit des Gutachtens war, dass unser Sohn nach einem Jahr mit großer Wahrscheinlichkeit gut am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen könne, jetzt aber sei er nicht weit genug. Empfohlen wurde die Förderschule.

Da sei er doch auch gut aufgehoben, sagte man uns im Gespräch. In kleinen Klassen könne man wesentlich besser auf seine Bedürfnisse eingehen und überhaupt sei doch die Förderschule keine Sackgasse, es gebe doch die Möglichkeit später in den GU zu wechseln. Auf Rückfrage war aber auch der Gutachterin kein einziger Fall bekannt, in dem ein Kind mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus der Förderschule zurück in den GU gewechselt sei.

Wir wollten keinen Sonderweg, wir wollten gemeinsames Lernen und wir wollten die Rückstellung. Wir haben Druck gemacht, haben mit Klage gedroht, sind allen Beteiligten bis hin zum Ministerium auf die Nerven gegangen. Zwischendurch hatten wir schon den amtlichen Einweisungsbescheid in die Förderschule für Geistige Entwicklung im Briefkasten.

Schließlich konnten wir im Gespräch mit dem Schulrat erreichen, dass unser Sohn doch für ein Jahr zurückgestellt wurde. Dass das Recht dabei vermutlich stark gedehnt wurde, war uns egal.

Wir haben gelernt: Nur wer Druck macht, wer sich wehrt, wer die Bürokratie nervt, bekommt das, was er für sein Kind will.

Besonders wichtig war für uns übrigens die Unterstützung durch den Elternverband „Gemeinsam leben-gemeinsam lernen“, auch die Begleitung zum Gespräch mit dem Schulrat.

Selbst das AOSF-Gutachten bekommt man als Eltern im Kreis Recklinghausen nicht selbstverständlich als Kopie. Mir wurde im Büro des Schulrats gesagt, ich dürfe es lediglich in den Räumen des Schulamtes lesen. Das ist zwar eindeutig rechtswidrig, wird aber nach meiner Kenntnis auch heute noch so praktiziert.

Erst nachdem ich den Schulamtsleiter angerufen und ihm gesagt hatte, ich werde im Schulamt mit einer Digitalkamera das Gutachten fotografieren und zu Hause ausdrucken, bekamen wir dann doch noch eine Kopie.

Anders als den meisten anderen Eltern ist uns der entwürdigende Bitt-

gang zu verschiedensten Schulen erspart geblieben. Noah geht jetzt in die zweite Klasse der Grundschule in unserem Wohngebiet, die er auch besuchen würde, wenn er keine Behinderung hätte. In eine integrative Klasse. Wir haben Glück gehabt.

Auch das ist nicht selbstverständlich. Es ist ein Skandal, dass auch heute noch Schulen selbst entscheiden, ob sie Kinder mit Förderbedarf unterrichten wollen, oder nicht. Viele Eltern ziehen verzweifelt von Schule zu Schule, in der Hoffnung, eine zu finden, die ihr Kind aufnimmt.

Aber wir mussten feststellen, dass auch im Gemeinsamen Unterricht nicht alles perfekt läuft. Unser Sohn geht in eine Klasse mit 29 Schülern, davon 6 Kinder mit Förderbedarf. Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ist oft nicht gut. An anderen Schulen werden Sonderpädagogen regelmäßig für Vertretungsstunden eingesetzt oder fehlen über Monate ganz.

Wir haben den Eindruck, da liegt einiges im Argen.

Der Gemeinsame Unterricht ist oft nicht besser, als der Unterricht an deutschen Schulen allgemein.

Und ich kenne sehr wohl auch die Stimmen derer, die sagen: „Weil der Gemeinsame Unterricht an vielen Schulen nicht gut läuft, ist unser Kind an einer Förderschule besser aufgehoben.“

Genau diese Stimmung macht sich Schulministerin Sommer mit Ihrem Zugeständnis zunutze, Eltern ein Wahlrecht geben zu wollen. Es ist zu befürchten, dass auch in Zukunft viele Eltern nicht das gemeinsame Lernen für Ihr Kind wählen.

Es ist dringend erforderlich, die Ressourcen im Gemeinsamen Unterricht zu verbessern, und es besteht auch Bedarf, an der Qualität zu arbeiten. Soweit mir bekannt ist, gehört bis heute der gemeinsame Unterricht nicht zum Ausbildungsinhalt nordrhein-westfälischer Sonderpädagogik-Studenten.

Trotzdem sind wir uns sicher, dass unsere Entscheidung richtig war. Noah ist in seiner Klasse beliebt und er hat Freunde. Er wird von anderen Kindern eingeladen und bekommt Besuch von ihnen. Er ist integriert.

Auch er muss das Leben in der Gesellschaft lernen, um einmal in der Gesellschaft leben zu können. Das könnte er nicht im Schonraum der Förderschule unter seinesgleichen.

Für uns kann der Kampf bereits sehr schnell weitergehen.

Spätestens in der Sekundarstufe reichen die Plätze in Dorsten wohl nicht mehr aus, um allen Kindern mit Förderbedarf gemeinsames Lernen mit anderen Kindern zu ermöglichen. Dr. Brigitte Schumann hat

kürzlich in einer Untersuchung herausgestellt, dass zurzeit der überwiegende Teil der Plätze im Gemeinsamen Unterricht an Hauptschulen angeboten werden. Gymnasien und Realschulen halten sich fast ganz heraus. Ich halte das für eine un gute Entwicklung.

Ende 2008 hat der deutsche Bundestag die UN-Konvention über die Rechte von Behinderten ratifiziert und auch das Land Nordrhein-Westfalen hat im Bundesrat zugestimmt.

Damit gilt für alle Kinder mit Behinderung das Recht, gemeinsam mit nicht-behinderten Kindern in einer inklusiven Schule lernen zu können.

Um es klar zu sagen: Die Diskussion, ob gemeinsames Lernen der richtige Weg für unsere Kinder ist, stellt sich nicht mehr. Es geht jetzt nur noch um das "Wie".

Der Völkerrechtler Prof. Eibe Riedel hat erst gerade in einem Gutachten festgestellt, dass der Anspruch auf gemeinsames Lernen unmittelbar gilt. Es gibt keine zeitlichen Spielräume für Schulen und die Landesregierung, in denen sich Eltern vertrösten lassen müssen.

Schule muss sich jetzt ändern.

Wir kennen die Stimmen vieler Lehrer, darauf seien sie nicht vorbereitet, das könnten sie nicht auch noch leisten.

Das hören Eltern seit über 30 Jahren.

Wir werden nicht warten, bis sich die Schule selbst bereit findet, unseren Kindern ihr Recht auf gemeinsames Lernen zuzugestehen. Wenn wir darauf warten, verändert sich nie etwas. Alles, was in Sachen Integration in Deutschland bisher erreicht wurde wurde erreicht, weil Eltern die Aussonderung ihrer Kinder nicht hinnehmen wollten.

Wir haben in Dorsten eine Elterninitiative gegründet. Außerdem haben wir in NRW viele Kontakte zu anderen Eltern geknüpft, z.B. über das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“ und über den Elternverband „Gemeinsam leben-gemeinsam lernen“.

Ich kann Eltern nur raten, ebenfalls Kontakt zu anderen betroffenen Eltern zu suchen, denn allein ist es schwer, die Interessen seiner Kinder gegen das Schulsystem durchzusetzen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Eröffnungsrede Gülderen GÜNGÖR

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Gäste,

mein Name ist Gülderen Güngör. Ich bin 41 Jahre alt, Mutter von 3 Kindern, seit 23 Jahren Fabrikarbeiterin, seit 4 Jahren Mitglied im Betriebsrat. Während mein Kind die Förderschule besuchte, war ich auch einige Zeit lang im Elternbeirat.

Unser Kind ist jetzt 20 Jahre alt. 1995 besuchte es die normale Grundschule. Nach ein paar Monaten erhielten wir eine Nachricht von der Schulleitung: „Kommen Sie zur Sprechstunde“. Wir gingen hin und sie sagten: „Ihr Kind hat die Krankheit *Neurodermitis*, daher kann es sich nicht auf den Unterricht konzentrieren“, daher sei die Förderschule besser für unser Kind. Sie sagten uns in der *Förderschule* gäbe es 8-10 Kinder pro Klasse. Sie sagten uns, unser Kind bekäme in der Förderschule eine bessere Bildung und würde besser umsorgt werden. Sie sagten, es könne, wenn es ein bestimmtes Niveau erreiche, zu anderen Schulen wechseln. Danach sagten sie, dass ein guter *Förderschulabschluss* besser wäre, als ein schlechter *Hauptschulabschluss*.

Wir haben, zum Besten unseres Kindes, die *Förderschule* gewählt. Und sie sagten, der Staat würde dieses Kind nicht im Stich lassen. Sie sagten, dass diese Kinder eine bessere Unterstützung erhalten und nie arbeitslos werden würden, dass sie bei der Ausbildung mehr Förderung erhalten würden. So haben wir unser Kind auf die *Förderschule* geschickt.

Als unser Kind in die 3. Klasse kam, ging ich zur Schule, um mit der Klassenlehrerin zu reden. Ich sagte zu ihr, dass die *Förderschule* meinem Kind keine gute Bildung vermitteln würde. Ich sagte, dass sie etwas Besseres machen könnten und meinem Kind eine andere Bildung zuteilwerden lassen könnten. Der Klassenlehrer bat mich ungefähr 3 Wochen später zu einem Gespräch in die Schule. Bei dem Gespräch waren der Klassenlehrer, ein weiterer Lehrer und ein Schulpsychologe anwesend. Der Klassenlehrer sagte Folgendes: „Wenn Sie der Meinung sind, ihr Kind bekäme hier keine gute Bildung, dann gibt es auch die Möglichkeit ihr Kind in eine Behindertenschule zu schicken.“

Als unser Kind eine bestimmte Klasse erreicht hatte, fragten wir, ob es auf die *Hauptschule* wechseln könne. Sie sagten „nein“, denn das werde die Psyche des Kindes negativ beeinträchtigen, die Hautkrankheit des Kindes werde sich dann verschlimmern.

So ist unser Kind aus der *Förderschule* mit einem *Förderabschluss* abgegangen. Nach der *Förderschule* wurde das Kind von der staatlichen *Berufsschule zum Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, Agentur für Arbeit*, unterstützt. Es besuchte die Berufsvorbereitungsklasse, konnte keinen Erfolg zeigen. Durch die Praktika, die es dort machte, wurde entschieden, dass das Kind keinen Beruf ausüben könne. Warum? Aus dem Grund müsse das Kind von der Schule abgehen. Wir haben dagegen Widerspruch eingelegt, auf unseren Widerspruch hin, haben sie das Kind zur Haushaltsführung geschickt. Auch dort hat es ein Jahr lang die Schule besucht. Jedoch habe es auch dort keinen Erfolg aufgewiesen. Nun ist unser Kind 20 Jahre alt und hat keinen Beruf, nur das *Förderschulzeugnis*.

Wir befinden uns als Familie in einer Sackgasse.

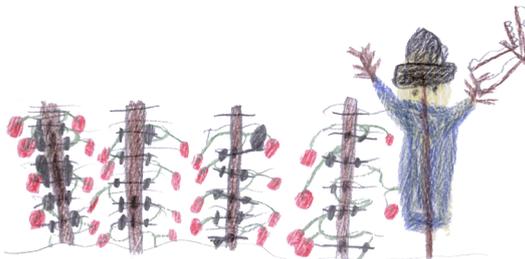
Vielen Dank.

Eröffnungsrede

Zeynel KORKMAZ

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Gäste,

im Namen der Initiative zur Förderung von Sprache und Bildung e.V. und im Namen der Zeitung Die Gaste heiße ich Sie herzlich willkommen. Ich möchte Anhand eines konkreten Beispiels erläutern, wie ein Panel zum Thema Sonderschulproblematik sich in unsere Tagesordnung eingliederte. Ich werde ihnen jetzt einige ausgewählte Bilder eines heute 8 jährigen Kindes präsentieren, die er mit 4 bzw. 5 Jahren gezeichnet hat.



Gewiss haben Sie das zweite Bild bereits auf unseren Plakaten gesehen. Eben dieses Kind wurde im ersten Monat der 1. Klasse der Grundschule, gemeinsam mit einem weiteren türkischen Kind, wegen „Störung von Ruhe und Ordnung“ mit Alleinsitzen bzw. mit Isolation bestraft. Diese dauerte ca. 6 Monate an.

Zum Ende der Strafzeit hin haben die Lehrerin und der Schuldirektor die Eltern in die Schule eingeladen. Sie „empfohlen“ den Besuch einer psychologischen Klinik und die Durchführung eines Tests für Deniz (wie Sie den Bildern entnehmen konnten heißt das Kind Deniz). Zur gleichen Zeit überreichten sie den Eltern vor Ort die „notwendigen Formulare“ für die Überweisung in eine psychologische Klinik, mit dem „Rat“ so schnell wie möglich eine Untersuchung zu beantragen.

Bei ihren „Empfehlungen“ haben die Lehrerin und der Schuldirektor über „Probleme“ bei den Leistungen des Kindes nichts beanstandet oder eine besondere „Kritik“ bezüglich seiner Deutschkenntnisse geübt. Mit anderen Worten: Deniz kann im Vergleich zu seinen Mitschülern gleich gut Deutsch sprechen. In den Rechenaufgaben und in den Naturwissenschaften wurde keine spezielle „Kritik“ oder eine „Beanstandung“ geäußert. An dieser Stelle möchte ich betonen, dass die Klassenlehrerin und der Schuldirektor auch keine „Bedenken“ über eine mögliche „Hyperaktivität“ zum Ausdruck brachten.

Wir sind also mit dem Phänomen konfrontiert, dass einerseits entwickelte und sich weiterentwickelnde Fähigkeiten und der erkennbare Lernerfolg eines Kindes im Bereich Zeichnen und Malen, in Deutsch und auf anderen Gebieten existent sind und andererseits eine Klassenlehrerin und die Schulleitung, die dieses Kind psychologischen Tests unterziehen wollen.

Ich bin weder ein Kinderpsychologe noch ein Experte für geistige Behinderung. Ich kann nicht behaupten, dass ich auf diesen Gebieten über tieferes Wissen, eine universitäre Ausbildung oder praktische Erfahrung verfüge. Wir erkennen jedoch aus den Schilderungen der Familie, aus den Bildern, die wir gesehen haben, und aus der Situation, in der sich das Kind befindet, dass hier etwas falsch läuft. Sicherlich ist es nicht möglich, auf die eine oder andere Weise zu behaupten, dass ein behindertes Kind auf allen Ebenen eine Behinderung hat. Aus diesem Grund kann wissenschaftlich betrachtet die zeichnerische Fähigkeit dieses Kindes aus unserer Geschichte keineswegs als ein Beweis dafür herangezogen werden, dass das Kind keine Lern- oder geistige Behinderung aufweist. Doch eine einfache Beobachtung genügt um das Fehlerhafte dieser Situation zu entnehmen. Wir werden aus diesen Beobachtungen keine „Diagnose“ ableiten. Statt zu diagnostizieren, möchte ich mich auf einige Folgerungen begrenzen, die in den Beobachtungen

konstatiert sind. Zwischen der zeichnerischen Fähigkeit des Kindes, seiner Deutschkenntnisse, seiner positiven Leistungen im Unterricht und der Haltung der Klassenlehrerin und des Schuldirektors besteht ein eindeutiger Widerspruch. Weil dieser Widerspruch klar erkennbar ist, stellte die Klassenlehrerin zwei Begründungen auf; Das Kind würde im Klassenzimmer herumlaufen und „quatsch machen“. Nun dass diese zwei „Behauptungen“, also das Herumlaufen im Klassenzimmer und das „quatsch machen“ (viel Reden), nicht nur für dieses Kind charakteristisch sind, liegt auf der Hand. Speziell in kleineren Wohngebieten sind diese beiden Merkmale nahezu bei jedem Kind zu beobachten. Eine Lehrkraft kann diese Tatsache nicht übersehen oder sich in dem Zusammenhang als unwissende präsentieren. Womöglich können wir als Lehrerwärter oder als neue Absolventen, wenn wir uns das erste Mal mit diesen „Aspekten“ konfrontiert sehen, zu der Interpretation neigen sie seien vereinzelt, isoliert oder ein Sonderfall. Es ist jedoch nicht verständlich, dass eine erfahrene Lehrerin diese Diagnose erstellt.

Das erste Problem besteht darin, dass Lehrkräfte diesen Fakten gegenüber unsensibel sind; statt die Fakten zu erkennen, sie zu verstehen und klassenintern nach Lösungen zu suchen, wird dazu tendiert das „böartige Knoten“ operativ zu entfernen, also die Lehrkräfte agieren hier wie die Ärzte im Operationssaal. Demzufolge bezieht sich das erste Problem auf die Lehrerausbildung. Sind die Lehrkräfte ausreichend qualifiziert? Werden ihnen in den Jahren nach dem Hochschulabschluss bildungstechnisch der Ausbau ihres beruflichen Wissens und die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen bezüglich neuer Herausforderungen ermöglicht?

Das zweite Problem besteht darin, dass unabhängig von der Qualität ihrer Ausbildung, sei es eine höhere- oder eine durchschnittliche Qualifikation, die Haltung der Lehrkräfte, speziell gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund, sich stets als eine Rettungsmaßnahme manifestiert, statt die Entwicklung adäquater Lösungen zugrunde zu legen. Es ist ersichtlich, dass diese an der „Befreiung“ orientierte Haltung, die gesamte Verantwortung auf Kinderpsychologen und auf psychologische Tests abwälzt.

Somit tritt das dritte Problem zu Tage: Stimmen Realität und psychologische Untersuchungen bzw. psychologische Tests überein? Zusätzlich kommt zu den aus empirischen Beobachtungen abgeleiteten drei Aspekten ein weiteres Faktum hinzu, nämlich die Tatsache, dass die Sonderschüler oder wie es aktuell heißt die Förderschüler, sowohl während der Schulzeit, als auch in der Zeit danach mit physischen und geistigen Komplikationen konfrontiert sind.

Und weiterhin möchten wir, bezüglich des letztgenannten Umstandes,

mit unseren Beobachtungen fortfahren. Besonders nach dem Abschluss der Sonderschule stehen die über 16 jährigen Schüler, sowohl privat als auch in der Gesamtheit ihrer gesellschaftlichen Beziehungen immensen Anpassungsschwierigkeiten gegenüber.

Die Kinder, die in eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen wurden, -obwohl von den Familien nicht erwünscht, jedoch auf „Empfehlung“, offen gesagt durch „Drängen“ und durch den „Zwang“ der Schuldirektionen und der schulpsychologischen Dienste ermöglicht- erleben eine außergewöhnliche Stagnation ihrer geistigen Fähigkeiten und auf seltsame Weise eine massive Störung der physischen Vitalität.

Die erste Schlussfolgerung, die wir den Beobachtungen entnehmen, ist, dass eine Auseinandersetzung mit der Erziehungsmethode der Sonderschule und mit dem Bildungssystem insgesamt notwendig wird, genauso wie die Debatte über die Diagnose „Lernbehinderung“, die speziell bei Migrantenkindern häufig zu Sonderschulüberweisungen führt, unausweichlich erscheint. Auch die Frage, aus welcher Perspektive das Sonderschulsystem diese Kinder betrachtet, muss Klarheit erlangen.

Die zweite Schlussfolgerung: Nach der Beendigung der Schulzeit, also ca. ab dem 16. Lebensjahr wird das Kind, auch wenn einige Zeit eine finanzielle Unterstützung ermöglicht wird, gänzlich der familiären Obhut überlassen. Die Familien wissen jedoch kaum, wie sie sich in dieser Situation um ihre Kinder kümmern sollen oder wie sie auf ihre Weiterentwicklung positiv einwirken können. Diese Unwissenheit scheint beinahe uneingeschränkt für alle Familien mit Migrationshintergrund zu gelten.

Gewiss sind wir sowohl aufgrund des gewählten Themenschwerpunktes als auch aufgrund unseres Migrationshintergrunds bei diesem Problem „parteiisch“. Wir können angesichts der herrschenden Praxis nicht umhin, obwohl wir die wissenschaftliche „Neutralität“ pointieren und diese für uns beanspruchen, „parteiisch“ zu sein. Natürlich verpflichtet uns diese Parteiergreifung zu präzisieren, wie wichtig dieses Thema und dieses Problem für Kinder- und Familien mit Migrationshintergrund sind. Durch diese parteiergreifende Haltung ist es uns möglich zu betonen, dass das Sonderschulproblem klar und deutlich ein migrationspezifisches Problem darstellt und direkt mit dem Integrationsproblem verbunden ist.

Werden wirtschaftliche-, gesellschaftliche- und kulturelle Merkmale von Migranten, speziell von Türkischstämmigen außer Acht gelassen und wird es versucht eine „deutsche Durchschnittsfamilie“ und die Kinder, die in diesen Familienstrukturen aufwachsen, als Maßstab zur Messung der Situation und des geistigen Zustandes von Migrantenkindern

zu bestimmen, so bedeutet dies nichts anderes als die „Gleichstellung“ von „Ungleichen“. Sicherlich können solche und ähnliche Probleme des Bildungssystems, der Erziehung und der Erzieher die Verantwortung der Familien, insbesondere der Migrantenfamilien, nicht aufheben. Gerade die Migrantenfamilien werden die Konsequenzen dieser Probleme der eigenen Kinder, wie sehr Ihnen auch ein Entfliehen zu gelingen scheint, in neuer Gestalt und Reife noch ein Mal erleben müssen.

Die Migrantenfamilien sind unwissend. Unabhängig von ihrem Bildungsgrad, reduziert sich das Wissen auf eigens konstruierte Legenden (Mythen) unter besonderer Einwirkung der Alltagserfahrungen.

Sowohl die Gesellschaft als auch die Migrantenfamilie legen den Fokus auf das Erwachsenwerden und auf die Mündigkeit der Kinder. Welche Phasen das Kind bis zur Reife durchläuft und wie die Persönlichkeit geformt wird, steht außerhalb des Interesses. Für sie hat ausschließlich das Erreichen des erwerbstätigen Alters, also die Fähigkeit zur Vollzeitbeschäftigung und zum Verdienst eines vollen Gehalts, eine Relevanz. Sei es eine qualitative- oder eine schlechte Bildung, sei es der Besuch einer Sonder- oder Hauptschule, wichtig bleibt ausschließlich eine Vollzeitbeschäftigung, ein 8-Stunden-Job. Wird dieses Ziel erreicht, empfindet die Familie den geistigen- und physischen Zustand des Kindes nicht mehr als ein Problem. Wir schlussfolgern hieraus, dass Familien einer intensiven Aufklärung in dieser Sachlage bedürfen. Leider geht die Sonderschulfrage über eine rein aufklärerische Tätigkeit hinaus. Es ist vielmehr eine einwanderungsbedingte- und migrationspezifische Frage.

Dass 7% der Kinder mit Migrationshintergrund eine Sonderschule besuchen, ca. 10% eine „Gesamtschule“ oder eine „integrierte Gesamtschule“ besuchen, dass die Mehrheit der verbleibenden Gruppe in die Hauptschule geht und ein großer Anteil ohne Abschluss die Schulpflichtzeit beenden, ist auf der einen Seite ein bildungsspezifisches Problem und auf der Anderen eine gesellschaftliche Angelegenheit. Aus diesen Gründen sind wir der Meinung, dass rein erzieherische- und pädagogische Ansätze nicht ausreichen, um die Sonderschulprobleme von Migrantenkindern zu lösen.

Dennoch kann einer Verschlechterung durch erzieherisch-pädagogische Ansätze und Aufklärungsarbeit in den Familien vorgebeugt werden. Hierfür müssen Lehrerkompetenzen gestärkt, sowie objektiv und wissenschaftlich umstrittene „Tests“ aufgegeben werden.

Eine derartige Neuorientierung bedeutet, dass Sonderschulen bei der gesellschaftlichen Integration von Kindern versagt haben und, dass ein radikales Umdenken in Bezug auf diese Schulform erforderlich wird.

Zum Schluss: Wir dürfen nicht vergessen, dass nicht nur die Ausbildung von Pädagogen, sondern auch deren wirtschaftliche Lage und Arbeitsbedingungen einen wesentlichen Faktor darstellen. Wir sollten stets vor Augen haben, dass unter den Bedingungen sich permanent wiederholender und in immer kürzeren Zeitintervallen auftretender Wirtschaftskrisen, die Umsetzung adäquater Lösungsansätze deutlich schwieriger wird -Abkürzungen im Bildungsetat, Übertragung und Verlagerung öffentlicher Bildungspflichten auf den Privatsektor und in den familiären Bereich, ökonomische Verschlechterung und der Angestellten-Status für Lehrer.

Wir hoffen, dass unser Panel für diese Problematik einige Antworten bieten wird. Für die Teilnahme an der Tagung danken wir Ihnen noch ein Mal und heißen Sie erneut

Herzlich Willkommen.

13. FEBRUAR 2010

SONDER-/FÖRDERSCHULPROBLEMATIK
UND MIGRATION
–PANELVORTRÄGE–

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen
(Universität Bremen)

Prof. Dr. Mehmet Özyürek
(Universität Uludağ)

Prof. Dr. Ali Uçar
(Alice Salomon Hochschule Berlin)

Prof. Dr. Rolf Werning & Dr. Jessica Löser
(Universität Hannover-Institut für Sonderpädagogik)

Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık
(Universität Ankara- Fakultät für Erziehungswissenschaften)

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen

Geb. 1941, Studium ab 1963 an den Universitäten Gießen und Marburg. (Lehramt Grund-, Haupt- und Realschulen, Diplom in Psychologie; Lehramt Sonderschulen, Fachrichtungen Lernbehinderte und Sprachbehinderte).

1972 Promotion in Erziehungswissenschaft. 1966 - 1971 Lehrer an einer Schule für Lernbehinderte; 1971 - 1974 Studienrat i.H. am Institut für Sonderpädagogik der Universität Marburg.

Ab Mai 1974 Prof. für Allgemeine Behindertenpädagogik an der Universität Bremen. Schwerpunkt: Behindertenpädagogik.

Oktober 1987 - März 1988: Wilhelm-Wundt-Professor für Psychologie an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Zahlreiche Lehraufträge an verschiedenen Universitäten in Deutschland und im Ausland.

Seit August 2006 emeritiert.

Wichtigste Buchpublikationen:

- Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus 1974
- Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie. Köln, 1979
- Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München, 1982
- Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. I und II. Weinheim, 1987 (1992), 1990; Neuauflage in einem Band: Berlin, 2007
- Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, Marxistische Anthropologie. Berlin, 1991
- Am Anfang war der Sinn - Zur Naturgeschichte, Philosophie und Psychologie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. BdWi 1994
- Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg, 1998
- „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold 2003.
- Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien. Köln, 2004
- „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen, 2005
- „Kulturhistorische Psychologie heute - Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij“. Berlin, 2008

Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte:

u.a. Philosophie, Soziologie und (Neuro)-Psychologie der Inter-subjektivität; Politische Philosophie der Behinderung; Gesamtherausgabe des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“ in 10 Bänden (Kohlhammer-Verlag, Stuttgart)

<http://www.basaglia.de>

Eine Schule für alle ist möglich

Prof. Dr. Wolfgang JANTZEN

Vorbemerkung: In 20 Minuten kann ich nur einige Aspekte skizzieren. Mein endgültiger Bericht wird zahlreiche Literaturhinweise zur weiteren Orientierung enthalten.

Das Bildungssystem der BRD ist ins Gerede gekommen, seine Leistungen sind im internationalen Vergleich skandalös für ein Land mit solchem gesellschaftlichen Reichtum, wie es die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen nur zu deutlich demonstrieren. Wenn etwas das deutsche Bildungssystem auszeichnet, dann ist dies ein hoher Grad an Selektion, an Diskriminierung und an fehlender Demokratie. Dies drückt auch der *Report des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung*, Venor Muñoz, vom März 2007 aus: Das Recht auf Bildung wird nicht überall ausreichend umgesetzt. Dies betrifft insbesondere Migranten, sozial Schwache und Kinder mit Behinderung. Die BRD wird aufgefordert „das mehrgliedrige Schulsystem, das sehr selektiv und sicher auch diskriminierend ist, noch einmal zu überdenken“. Gerade bei der Verteilung auf die verschiedenen Schultypen nach der vierten Grundschulklasse werden die Schüler „nicht angemessen beurteilt“, Leidtragende sind vor allem sozial schwache Familien. Deshalb ist es dringend notwendig, „Aktionen einzuleiten, um soziale Ungleichheiten zu überwinden und um gleiche und gerechte Bildungsmöglichkeiten für jedes Kind sicherzustellen“. [<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wis>

sen/0,1518,472976,00.html]

Die Reaktionen bis heute sind unterschiedlich, obgleich die Situation sicherlich noch ein Stück brisanter durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention [<http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf>] geworden ist, deren Artikel 24 ein Recht auf inklusive Erziehung und Bildung für alle Kinder und Jugendlichen formuliert. Auf der einen Seite schafft das Bundesland Berlin die Dreiteilung von Grund-, Haupt- und Gesamtschule ab. Die künftige Sekundarschule bleibt als einzige Alternative zum Gymnasium. Auf der anderen Seite erklärt der neue Präsident der KMK, Spanien, das dreiteilige Schulsystem für unumstößlich und strebt an, die Hauptschule als eine Art Sonderschule für Migranten umzugestalten: „Wenn ich mir die Hauptschulen in Ballungszentren anschau, sehe ich es als zentralen bildungspolitischen Auftrag für diese Schulart, dass sie unseren Schülerinnen und Schülern ein niederschwelliges Bildungsangebot macht, das auch zu weiterführenden Abschlüssen führt. Gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund“, so in einem Interview mit der *taz* (20.1.2010, 18).

Ähnlich divergent sind die Äußerungen im Fachverband Sonderpädagogik: Einerseits soll Inklusion sein, so die Hauptversammlung (Verband Sonderpädagogik 2010), so die Äußerungen führender Repräsentanten dieses Verbands bei einem Treffen mit dem Institut für Menschenrechte am 22.6.2009, andererseits wird offen die alte Sonderschule in neuem Gewand als das Maß aller Dinge erklärt, so der Vorsitzende des einflussreichen vds-Landesverbandes Baden-Württemberg, Stöppler in einem Streitgespräch in der Wochenzeitung DIE ZEIT [<http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration?page=all>]. Das Wesen einer förderpädagogischen Arbeit könne nur mit einer auf den Einzelfall zugeschnittenen Didaktik geleistet werden, und dies sei z.T. nur an speziellen Förderorten möglich. Woher diese Qualität kommen soll, lässt sich zumindest nach Studium der „Zeitschrift für Heilpädagogik“, des Zentralorgans dieses Verbandes nicht erkennen, deren Beiträge in den letzten Jahren weit eher für einen Qualitätsverlust im Sinne eines freien Falls stehen, als eine überzeugende Weiterentwicklung von Pädagogik zu leisten.

Aber nehmen wir Herrn Stöppler beim Wort:

Eine auf den Einzelfall zugeschnittene Pädagogik soll es sein. Da sind wir bei der UN-Konvention, die im Netzwerk der anderen Menschenrechtskonventionen natürlich nicht nur behinderte Kinder, sondern auch alle anderen sozial benachteiligten Kinder, insbesondere auch Migrantenkinder zu schützen vermag, sofern es um deren Abschiebung in Sonderschulen geht. Diese Konvention hält für alle Kinder, wie schwer be-

hindert oder benachteiligt sie sein mögen, das Recht vor, alle Rechte zu haben (Art. 12). Und sie schützt alle Kinder vor unwürdiger Behandlung und vor Gewalt (Art. 15 und 16). Artikel 24 beinhaltet das Recht auf gemeinsame Beschulung mit allen anderen Kindern ohne Ausgrenzung.

Will man Sonderpädagogik oder „special education“ daher tatsächlich als eine Pädagogik der Vielfalt und Differenz sehen, die allen Kindern zu gute kommt, die in den Bildungsprozess hineinwirkt, statt zu separieren, so ist als erstes jener „sense of dignity“ in den Mittelpunkt zu stellen, das *Gefühl persönlicher Würde*.

Ausgegrenzte wissen, dass sie ausgegrenzt sind, das gilt selbst für schwerstbehinderte Menschen in einer Groseinrichtung, die mit Gruppenwechsel nach „oben“ oder unten“ in der Regel gravierende Verhaltensänderungen zeigen. Die gesamte Erfahrung aus Prozessen der Deinstitutionalisierung stützt diese Auffassung (Jantzen 2003). Dass Sonderschüler sich durch den Besuch ihrer besonderen Schulen diskriminiert fühlen, gilt für die Schüler der Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenschulen als durchgängig nachgewiesen, und auch Schüler von Schulen für geistig behinderte Kinder, die häufig auch zum Aufnahmbecken von Migrantenkindern werden, empfinden sich häufig als diskriminiert. Unabhängig davon sind sie diskriminiert, weil ihnen Situationen gemeinsamen Lernens, eine Unterstützung durch die Peer-Group Gleichaltriger usw. vorenthalten wird und in vielen Fällen die Schule für Geistigbehinderte genau jene Ausgrenzungsmechanismen intern fortsetzt einschließlich massiver Ausgrenzung im Unterricht und sogar Ausschulung. Reden wir also von einer Didaktik, die ein Gefühl persönlicher Würde zu entwickeln vermag.

Reden wir von einer Pädagogik für alle, so hat als erstes der Begriff der Förderpädagogik, der Förderschule und der Förderdiagnostik zu fallen. Schule ist kein Kohlebergwerk und Pädagogik kein Schaufelradbagger. Kinder haben ein Recht auf *Bildung und Erziehung*, wobei Erziehung nicht mit Zucht, sondern mit der Vermittlung von humanen Wertorientierungen in engstem Zusammenhang zu stehen hat.

Dies bringt Klafkis Begriff von *Bildung* hervorragend zum Ausdruck. Bildung ist ein Prozess, der auf die *Entwicklung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit* zielt (Klafki 1991). Bildung ist ein Prozess im Medium des Allgemeinen, angelagert um die großen und bedeutenden Themen menschlichen Lebens, die „Schlüsselthemen“: von Liebe und Sexualität bis hin zu Krieg und Frieden, von Technikentwicklung und Technikfolgen ebenso wie von Fragen der Naturerhaltung und Naturzerstörung u.a.m.. Und alle diese Fragen sind für heutige Hauptschüler und Sonderschüler prinzipiell zugänglich, wenn bestimmten Entwicklungsbesonderheiten und persönlichen Voraus-

setzungen Rechnung getragen wird. Entsprechend formulierte Stegemann (1983) mit Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsniveaus, Entwicklungsphasen im Vorschul- und Schulbereich: *Bildung ist Entwicklung auf höheres Niveau und auf höherem Niveau.*

Da die Entwicklung bestimmter Repräsentationsniveaus psychischer Prozesse jedoch universell für alle Menschen ist, findet eine Entwicklung auf höheres Niveau auch unter nicht optimalen Bedingungen statt. Selbstverständlich verfügen lernbehinderte Kinder im frühen Grundschulalter aufgrund ihrer Hirnentwicklung ebenso über die Möglichkeit der Realisierung einer Erhaltungsfunktion wie die so genannten Normalschüler.

Erhaltungsfunktion ist ein Begriff des Entwicklungspsychologen Piaget. Er bedeutet, dass sich Eigenschaften eines Objektes nicht in unmittelbaren Oberflächeneigenschaften, die sich verändern, ausdrücken, sondern erhalten, d.h. konstant bleiben. So das Volumen einer Flüssigkeit, die aus einem hohen, schmalen Behälter in einen flachen breiten Behälter geschüttet wird, und deren Höhe nun geringer erscheint. Oder das Gewicht einer Stange Ton bei Verformung in eine Kugel (die bekannter Weise der Körper mit der kleinsten Oberfläche bei gegebenem Volumen ist).

Lernbehinderte Kinder oder Migrantenkinder sind hier kulturellen Defiziten ausgesetzt, einer sozialen Entwicklungssituation ausgesetzt, die lediglich „funktionales“, jedoch nicht „optimales Lernen“ ermöglicht, ähnlich Kindern in Afrika, die ohne Schulbesuch die Erhaltungsfunktion bezogen auf die genannten Aufgaben erst deutlich später realisierten, so die betreffenden Vergleichsuntersuchungen.

Forschungsergebnisse des IPN der Universität Kiel zeigen deutlich, dass auch Schüler mit Sprachschwierigkeiten in der Hauptschule, d.h. Migrantenkinder, sehr gut dem Unterricht folgen können, wenn das Wissen nicht traditionell mündlich oder schriftlich abgefragt wird, sondern in so genannten „*Concept Maps*“ realisiert wird (IPN 2009). Dass derartige Überlegungen aber seit langem im skandinavischen Bereich existieren (Chaiklin, Hedegard, Engeström), stark beeinflusst durch die Forschungen der so genannten kulturhistorischen Psychologie und der psychologischen Tätigkeitstheorie in Russland (insb. Gal'perin, Talysina, Davydov; vgl. hierzu auch Ferrari & Kurpiers 2001, Jantzen 2004, Siebert 2006), und dass genau diese Traditionen maßgeblich, zum Teil vermittelt über die DDR und dort besonders Joachim Lompscher (2006) in das viel gerühmte finnische Bildungssystem eingeflossen sind, ist hier nach wie vor unbekannt.

Guter Unterricht hätte demnach generell vor Eintritt in die Aufgabe eine

optimale Orientierung auf die Aufgabe hinzu entwickeln, statt lediglich am Ende induktiv die Fäden zusammenzuführen und Buchstabenwissen abzufragen; guter Unterricht wäre *experiment- und erfahrungsorientiert* und würde nach Möglichkeit in *Projekten* stattfinden; guter Unterricht würde den *systematischen Aufbau von Begriffen* in den Mittelpunkt stellen.

Aber lassen wir die inhaltliche Seite, dass Bildung inhaltlich adäquat auf die je gegebenen *Entwicklungsniveaus* bezogen sein muss, und diese nicht, wie es eher die Regel in Sonderschule und Hauptschule ist, in selbst erfüllender Vorhersage unterschreiten darf. Viel wichtiger ist die pädagogische Situation, die in den meisten Schulen gravierend verändert werden muss.

Ich formuliere dies auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen in der Schulbegleitforschung bei einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I sowie unter Auswertung entsprechender internationaler Literatur und skizziere zusammenfassend die wichtigsten Aspekte notwendiger didaktischer und schulischer Neuorientierung. Über die genannte Orientierung vor Eintritt in die Aufgabe, über die experiment- und erfahrungsorientierte Basis möglichst in Projekten hinaus sind die folgenden Aspekte von zentraler Bedeutung:

Aufbau von Kooperation: Ein großer Teil des Lernens erfolgt über die wechselseitige Unterstützung von Schülern, die sich in Integrationsversuchen auch als wesentliche Basis für die Lernfortschritte der sog. „besseren“ Schüler erwiesen hat.

Basisdemokratische Umgangsformen:

Aus meinem Bericht: „Dahinter verbergen sich von Anfang an eingeübte und habitualisierte basisdemokratische Umgangsformen bei den gemeinsamen Problemlösungen von Konflikten in der Sofaecke. In einer filmisch festgehaltenen Re-Inszenierung eines in der Pubertät aufgebrochenen Konflikts stockt dem Betrachter nahezu der Atem ob der Härte der Auseinandersetzung und dem zugleich disziplinierten basisdemokratischen Umgang der Schülerinnen und Schüler.¹ Nur wer sich meldet darf reden, und nur der oder die, welche(r) vom zuletzt Redenden das Wort erteilt bekommt. Und es stockt der Atem ob des Mutes der Lehrerinnen, diese Diskussion ohne Eingreifen zuzulassen.“ (Jantzen 2006)

Radikal lokales Lernen: Öffnung der Schule für Fragen des Stadtteils, Gewinnung des Stadtteils für Fragen der Schule, Verflechtung von Schu-

¹ „Ist doch cool, oder?“ Kamera Jörg Streese, <http://www.streese-film.de/>

le und Stadtteil. (vgl. Chaiklin & Hedegaard 2005, aber auch die vielen in Deutschland regional vorhandenen Einzelbeispiele von sportlichen, technischen oder künstlerischen Aktivitäten)

Sozialer Kredit: Ein Beispiel aus dem genannten Schulversuch:

Eine Schülerin, geriet in eine schwere Krise, da ihre Mutter sich umgebracht hatte. Über Wochen fehlte sie immer wieder in der Schule.

Die Lehrerinnen berichten: „Unsere Unsicherheit war groß: Braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen - Amt für soziale Dienste, Schulummittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst? Mit allen diesen Dienststellen haben wir Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit »gedroht.«“ Entscheidend war für sie, so der Abschlussbericht, meine Unterstützung: „Überlegt mal, sie muss den Tod der Mutter so wahrnehmen, dass es letztlich auch an ihr gelegen hat, dass sie die Mutter nicht schützen konnte. Und wenn diese Zweifel im Selbst sind, sie es auch nicht richtig mit der Schule hinbekommt, immer wieder wegbleibt, dann erlebt sie ein Karussell von Zweifeln und Selbstanklagen und sie hat keinen Grund und keine Möglichkeit in sich, über diese Zweifel hinwegzukommen.“ (So zitieren sie mich). Die Lehrerinnen haben durchgehalten. Eines Tages stand Helga vor der Tür. Eine Freundin holte sie in die Klasse. Sie holte in wenigen Wochen das Versäumte nach, erreichte ihren erfolgreichen Hauptschulabschluss und den Ausbildungsplatz, den sie sich erwünscht hatte. Helga selbst: „Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“ (Jantzen 2006)

Kreative Kette:

Ich übernehme diese Konzeption von einer ForscherInnengruppe an der Katholischen Pontifikatsuniversität in São Paulo, mit der ich eng kooperiere Liberali (2008, 2009, Liberali & Fuga 2007). Und ich denke, diese Art von Unterstützung im Sinne Paulo Freires ist etwas anderes als die Bankiersmethode der so genannten Förderpädagogik. In diesem Bankier-Konzept ist „der Mensch nur in der Welt, aber nicht mit der Welt oder mit anderen. Der Mensch ist Zuschauer, nicht Neuschöpfer. In dieser Sicht ist der Mensch nicht ein bewusstes Wesen, vielmehr ist er Besitzer eines Bewusstseins: eines leeren Sinnes, der dem Empfang von Einlagen an Wirklichkeit aus der Außenwelt passiv offen steht.“ (Freire 1973, 60f).

Anders das auf Dialog und Anerkennung aufbauende Konzept der kreativen Kette, das über die Mitarbeiterinnen der Universität, über die Schulleitungen, über die Lehrerinnen und Lehrer, immer orientiert an

einer dialogischen Pädagogik, mit den Schülern Stück für Stück generative Themen entwickelt, auf jeder Ebene *zivilgesellschaftliches Bewusstsein* aufbaut und von der Notwendigkeit gemeinsam geteilter, sinnhafter Bedeutungen ausgeht, die im politischen Prozess, d.h. als öffentliche Sache, *res publica* entstehen, so z.B. die Notwendigkeit der Sanierung der Elektrizitätsanlagen in den Favelas aufgrund vieler Unfälle. Dies reicht vom Lernen des rechnerischen Nachprüfens bis hin zu technischen Problemen und zu Auseinandersetzungen mit den Stromanbietern, in welche die Eltern durch die öffentlichen Schulveranstaltungen der Kinder mit einbezogen werden.

So könnte ich mir Bildungszentren –keine Förderzentren (!)– vorstellen. Aber dies würde ein anderes Bewusstsein der sog. Sonderpädagogik voraussetzen, von dem auch die Inklusionspädagogik durchaus noch deutlich entfernt ist. Meine Erfahrung mit zwei prominenten Kolleginnen aus diesem Bereich, denen ich kurz von dieser Arbeit in Brasilien berichtete, war blankes Desinteresse: das sei nicht ihr Fachgebiet.

Wer Inklusion in Deutschland will, sollte sich daher auch nicht bedingungslos auf die Inklusionspädagogik verlassen und in gar keinem Fall auf die herrschende Sonderpädagogik. Er oder sie sollte sich weltweit orientieren, was heute schon möglich ist. Viel wichtiger als von der großen Mehrheit der diesbezüglichen Pädagogik gegenwärtig irgendeine Art von Lösung zu erwarten ist es, in einer Öffentlichkeit von unten all das präsent zu machen und auf seine Umsetzung zu dringen, was bereits existiert und folglich auch hier möglich ist.

Literatur:

- Chaiklin, S. & Hedegaard, Mariane (2005): *Radical-local teaching and learning*. Aarhus
 Davydov, V.V. (Ed.) (1991): *Psychological Abilities of Primary School Children in Learning Mathematics*. Reston/Virginia
- Engeström, Y. (1993): *Lernen durch Expansion*. Marburg
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja: P.J. (2001): *Galperin*. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach/Griedel
- Feuser, G. (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4-48
- Fischer, K. et al. (1997): *Psychopathology as adaptive development along distinct pathways*. In: *Development and Psychopathology* 9/1997, 749-779
- Fischer, K. & Yan, Z. (2002): *The development of dynamic skill theory*. In: Lickliter, R. & Lewkowicz, D. (Eds.): *Conceptions of Development*. Hove/UK, 279-313
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg
- Hedegaard, Mariane & Lompscher, J. (Eds.) (1999): *Learning Activity and Development*. Aarhus

- IPN (2009): Concepts Maps zur Lernstandsdiagnose. In: IPN Blätter. Mitteilungen aus dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik. 26, 4, 2
- Jantzen, W.(1987) : Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1, Weinheim
- Jantzen, W. (1998): Menschen mit geistiger Behinderung. Veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 12, 526-532
- Jantzen, W. (2003): „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin
- Jantzen, W. (Hg.) (2004): Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin
- Jantzen, W. et al. (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart, 191-209
- Jantzen, W. (2006): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Marxistische Blätter 44 6, 45-55 [<http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891>] Erneut in: Kerstin Ziemer (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: 2008, 15-33
- Jantzen, W. (2010): Repräsentationsniveaus des Psychischen. In: G. Feuser; J. Kutscher; B. Siebert (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“ Stuttgart i.V.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Liberali, Fernanda (2008): Spinoza, Bachtin und Vygotskij um Transformationen im Kontext benachteiligter Schulen zu verstehen. In: Behindertenpädagogik 47, 167-180
- Liberali, Fernanda (2009): Researchers learning by intervention research; The „Acting-as-Citizens“ program as a joint production between researchers and deprived communities in São Paulo. In: Kontopodis, Michael (Ed.): Culture and emerging educational challenges. Berlin 2009, 75-96
- Liberali, Fernanda & Fuga, Valdete (2007): Spinoza and Vygotsky in the production of the concept auf reading in the activity as citizens project: reading in different areas. In: Alanen, Riika & Pöyhönen, Sari (Eds.): Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today. Newcastle UK, 101-123
- Lompscher, J. (2006): Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung. Berlin
- Muñoz, V. (2007) Das Recht auf Bildung in Deutschland : die Umsetzung der internationalen Verpflichtungen. In: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Bielefeld, 69-96
- Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin
- Stegemann, W. (1983): Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff. Köln
- Verband Sonderpädagogik (2010): Positionspapier inklusives Bildungssystem. Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 2, 72-73
- Thatcher, Robert W. (1994): Cyclical cortical reorganization. Origins of human cognitive development. In: Dawson, Geraldine & Fischer, K. (Eds.): Human behavior and the developing brain. New York, 232-266

Prof. Dr. Mehmet Özyürek

Promotion: 1975-1977 University of Northern Colorado - Sonderpädagogik.

Master: 1973-1974 George Peabody College for Teachers

Studium: 1966-1970 an der Fakultät der Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik und Schulpsychologie an der Ankara Universität.

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

Professor: 2010 weiterhin an der Fakultät der Sonderpädagogik der Erziehungswissenschaften der Universität Uludağ.

Gastdozent: Boston College 1992-93 Wintersemester. Seh- und Mehrfachbehindertenpädagogik.

Professor: Fakultät für Erziehung, Fachbereich Sonderpädagogik an der Gazi Universität, 1989-2009.

Dozent und Professor: Sonderpädagogisches Programm am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Fakultät für Erziehung an der Anadolu Universität 1984-1989.

Gastdozent: Faculty of education Univeristy of Leeds 1981-1982

Erziehung körperlich Behinderter.

Assistenz-Professor: Fachbereich Psychologische Beratung in der Bildung, Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Ankara 1982-1984.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Fachbereich Sonderpädagogik, Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Ankara 1978-1982.

Ausgewählte Veröffentlichungen:

- Untersuchungsmethoden der individuellen Unterschiede, Ankara 2005.
- Positive Klassenführung, Ankara 2005.
- Individualisiertes Erziehungsprogramm: Grundlagen und Entwicklung, Ankara 2004.
- Haltungen und Haltungsänderungen gegenüber Behinderten, Ankara 2000.
- Verhalten und die Änderung der Verhaltensweisen gegenüber Behinderter, Ankara 2000.
- Klassenführung, Ankara 2001.
- Leitfaden für Grundschullehrer zu Kindern mit einer Sehbehinderung, Ankara, Unicef, 1995.

Die Lernschwäche als potentielle Ursache diagnostischer Komplikationen bei Migrantenkindern und die Lösungsansätze

Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

Laut Skripuletz werden Migrantenkinder im Vergleich zu gleichaltrigen Einheimischen häufiger in Bildungseinrichtungen, wie die Förderschulen, platziert. Grund für diese Platzierung ist die Intention, durch adäquate Bildungsangebote das Lernen der Kinder mit ihren gleichaltrigen zu ermöglichen. Gleichwohl besteht lediglich die Hälfte der Schülerschaft in dieser Schulart (Förderschule) aus Kindern, die ein ähnliches Lernverhalten zeigen wie die Gleichaltrigen. Da die höhere Überweisungsquote der Migrantenkinder in eine Förderschule kein Lernerfolg wie bei Gleichaltrigen hervorruft, stellt sich die Frage nach der Effektivität dieser Schulform bezüglich des Lernverhalten von Migrantenkindern.

Skripuletz führt die Höhe der Förderschulüberweisungen bei Migrantenkindern auf ihre familiäre Sozialisation, sowie auf psychometrische Tests, die in dem diagnostischen Verfahren zur Feststellung eines möglichen Förderbedarfs zur Anwendung kommen, zurück. Auch ich teile diese Meinung, nämlich, dass die überproportionale Förderschulüberweisung türkischer Migrantenkinder durch die in der Sonderpädagogik angewandten Diagnoseverfahren und durch die Sozialisation in

türkischen Familien beeinflusst wird.

Mein Referat wird daher ansatzweise zwei Ziele anstreben. Zum einen geht es hierbei um Darstellungen diagnostischer Verfahren, die bei Migrantenkindern häufiger zu Sonderschulüberweisungen (Förderschulen) führen als bei ihren Gleichaltrigen. Zum anderen sollen Präventivmaßnahmen diskutiert werden, die stets kritischen Umgang mit diagnostischen Verfahren pflegen und sich perspektivisch an der Heranführung der Kinder an den allgemeinen Regelunterricht orientieren.

Lernschwäche

Im Schulsystem können Schülerinnen und Schüler beobachtet werden, die auf kommunikativer und sozialer Ebene Lernschwierigkeiten aufweisen, obwohl ihre kognitive Kompetenz den ihrer Gleichaltrigen entspricht. Seit Beginn des 20. Jh. beschreiben Ärzte und Lehrkräfte Situationen bei Kindern, in denen trotz entwickelter kognitiver Kompetenz, ausreichendem Seh- und Hörvermögen und trotz der Wahrnehmung bildungsspezifischer Angebote, das schulische Lernen nicht funktioniert. Ab 1960 wurden in den USA Kinder, die auf kommunikativer und sozialer Ebene Lernschwierigkeiten aufweisen, obwohl ihre kognitive Kompetenz den ihrer Gleichaltrigen entspricht, unter der Kategorie Lernschwäche erfasst und zugleich ihre Wahrnehmung sonderpädagogischer Dienste ermöglicht. Die Überlegungen zur Ursachenerkennung einer möglichen Lernschwäche konzentrierten sich daher neben kognitiven Prozessen auch auf bildungsorganisatorische Strukturen.

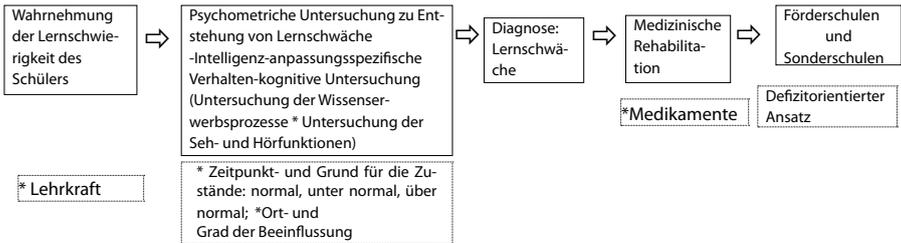
Der Begriff Lernschwäche wurde durch Entwicklungen im Bereich der Medizin, Psychologie und Bildung in besonderer Weise geprägt. Die einzelnen Bereiche beschrieben den Begriff Lernschwäche aus der Perspektive der eigenen Disziplin. Aus diesem Grund wurden verschiedene Definitionsmodelle für diesen Terminus präsentiert. In den ersten treten neurologische Faktoren in den Vordergrund. In späteren Modellen werden kognitive- und gegenwärtig bildungsspezifische Faktoren akzentuiert.

Extensität des Terminus Lernschwäche

Der Begriff Lernschwäche inkludiert auftretende Schwierigkeiten im Bereich bildungsspezifischer Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Mathematik und im Bereich kommunikativer und gedanklicher Kompetenzen wie z.B. das Hören und Sprechen, die aufgrund der Wahrnehmungsdefizite, Hirnschädigung, minimale funktionale Störungen des Gehirns, Dyslexie und entwicklungsbedingte Aphasie entstehen kön-

nen. Allerdings werden Lernschwächen, die sich als Folge von Hör- oder motorische Defizite, von geistiger Rückständigkeit, emotionaler Störungen, kultureller- und ökonomischer Entbehrungen formieren, nicht berücksichtigt (Graham und andere, 1996; Bowe, 2005).

Diagnostische Prozesse zur Feststellung von Schülern mit Lernschwäche



Die Eruiierung der Lernschwäche

Für die Diagnose Lernschwäche gilt: Der Leistungsstand im schulischen und kommunikativen Bereich muss niedrig sein; auf einer oder auf mehreren Ebenen kommunikativer Fähigkeiten wie z.B. Lesen, Hören und Schreiben, oder in Mathematik müssen Defizite vorliegen; geistige Fähigkeiten müssen sich im Normalbereich befinden. Es ist ebenfalls sicherzustellen, dass das schulische Versagen nicht durch eine geistige Behinderung, eine Behinderung der Seh- und Hörorgane, durch emotionale Störung oder durch umgebungsbedingte-, kulturelle- und ökonomische Defizite hervorgerufen wird. Schulische Leistungen können anhand standardisierter Tests gemessen werden. Diese liefern Informationen darüber, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen ausfallen. Auch geistige Funktionen können anhand standardisierter Tests, z.B. durch das WISC R, gemessen werden.

Ein Klassenlehrer stellt während der ersten Phase der Schulpflichtzeit bei einigen Schülern der ersten-, zweiten- oder spätestens dritten Klasse fest, dass sie nicht wie ihre Gleichaltrigen lernen können. Da sie den Grund einer Lernschwäche auf das Kind selbst zurückführen, statt diese mit bildungsorganisatorischen Strukturen in Zusammenhang zu bringen, überweisen sie es in die ärztliche Untersuchung oder in schulpsychologische Dienste, mit dem Ziel die Ursachen für die Lernschwäche erkennen und um adäquate Lösungen erarbeiten zu können. Ärztliche- oder schulpsychologische Untersuchungen konzentrieren sich auf Hören, Sehen, auf geistige Funktionen und auf die soziale Anpassung des Kindes. Stellt man fest, dass die Lernschwäche nicht durch ein Seh- oder Hörproblem bedingt ist, so werden geistige Funktionen mit

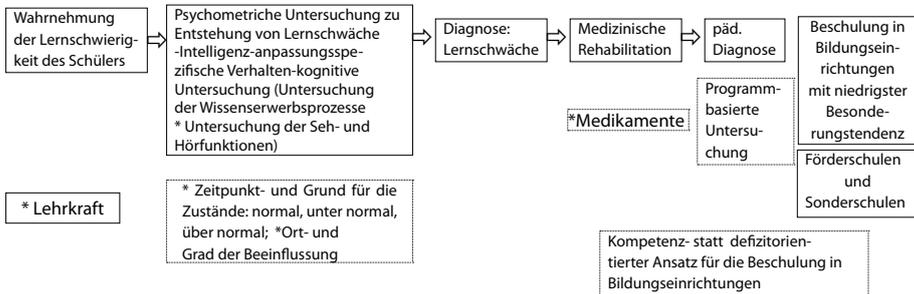
Hilfe standardisierter Intelligenztests, und falls erforderlich, durch ergänzende diagnostische Tests untersucht. Um die Lernschwäche diagnostisch ermitteln zu können, werden Intelligenztests und ergänzende Tests, die die geistigen Entwicklungsprozesse messen, als Hilfsmittel eingesetzt. Aus standardisierten normorientierten (*norm bağımlı*) Tests, die die Intelligenz-, Leistungs- und geistige Prozesse messen, können stets drei mögliche Befunde konstatiert werden: Normal, unter normal und über normal. Falls eingesetzte Tests zur Messung geistiger Prozesse und der Intelligenz ein Wert unter normal erreichen, so werden die geistigen Prozesse des Kindes als Ursache für die Lernschwäche konstatiert. Im Rahmen der medizinischen Rehabilitation können stimulierende Medikamente von Fachärzten empfohlen werden. Ausgehend von dem Standpunkt, dass die festgestellte Lernschwäche eine Ursache der geistigen Prozesse des Kindes ist, werden die sonderpädagogischen Fördermaßnahmen als geeignete Mittel bestimmt. Das Kind wird anschließend in eine Schule oder Klasse eingegliedert, dass sich laut Annahme an seinen individuellen Bedürfnissen orientiert.

Für die Feststellung der ordnungsgemäßen Ermittlung des Untersuchungsgegenstandes durch standardisierte normabhängige Tests, müssen die Normgruppen näher betrachtet werden. Da eine Normgruppe in der Regel aus der Majorität besteht, ist die ordnungsgemäße Ermittlung des Untersuchungsgegenstandes nur dann erfolgt, wenn die Tests auf Kinder der mehrheitlichen Normgruppe angewandt werden.

Unter diesem Aspekt werden Tests, die majoritätsorientiert entwickelt wurden, bei ihrer Anwendung auf Migrantenkinder Fehlschlüsse zu Folge haben.

Gleichwohl stellen Sozialisationsdefizite und der schwache sozio-ökonomische Hintergrund der Migranten ein Hindernis für die Entwicklung und den Erwerb bildungsrelevanter Fähigkeiten und Fachbegriffe

Verbesserung diagnostischer Verfahren für Schüler mit Lernschwäche (ETIDE)



dar -sie führen u.a. zu Beeinträchtigungen bei der Entwicklung des Lernverhaltens. Da die Migrantenkinder, speziell türkischstämmige Kinder, die Begrifflichkeiten der Instruktionen in den standardisierten Tests nicht ausreichend beherrschen, kann dieser Mangel zu schlechten Testwerten führen. Es ist möglich, dass im Vergleich zu Gleichaltrigen mehr türkische Migrantenkinder als Lernschwach diagnostiziert werden. Aus genannten Gründen ist eine Verbesserung der diagnostischen Verfahren notwendig.

Bildungsspezifische Diagnostik basiert vielmehr auf kriterienorientierte Bewertung (*criterion referenced*) als auf normorientierte. Statt Entscheidungen bezüglich der Lernschwierigkeiten des Kindes in Vergleichsverfahren zu Gleichaltrigen aus der Majorität zu bestimmen, versucht die kriterienorientierte Bewertung festzustellen, inwieweit die Majorität das von ihr erwartete Verhalten zeigt. Generell werden Programme, die bei der Majorität zur Anwendung kommen, als Kriterien für die Entwicklung und für den Einsatz von Messinstrumentarien konstatiert. Durch die praktische Anwendung dieser Tests wird ermittelt inwieweit die Anforderungen des Programms von dem Kind erfüllt wurden und welche Förderbedürfnisse noch offen stehen. Das Kind wird je nach Bedürfnis und je nach Fähigkeit in Bildungseinrichtungen eingegliedert, das die vermehrte Überweisung von Migrantenkindern in sonderpädagogische Einrichtungen wie die Förderschule oder Förderklassen überflüssig macht. Ferner werden den im Programm erkannten Fähigkeiten Beachtung geschenkt, Adaptationsmöglichkeiten entwickelt und eine angemessene Nutzung sonderpädagogischer Angebote gewährleistet, sodass der Weg für den Erwerb adäquater Verhaltensstrukturen und Kompetenzen, welche die Erfordernisse der Wissensgesellschaft darstellen, geebnet wird.

Die Ergänzung der diagnostischen Verfahren durch eine bildungsspezifische Diagnostik kann die Diagnose Lernschwäche bei Migrantenkindern vorbeugen und für noch zu treffenden Maßnahmen Orientierung bieten. Migrantenkinder können somit besser an Bildungschancen partizipieren und lernen wie ihre Gleichaltrigen.

Skipuletz führt die Förderschulüberweisungen von Migrantenkindern aufgrund diagnostizierter Lernschwäche, auf ihre familiäre Sozialisation zurück. Aus Sicht der Kinder bedeutet dies, dass die vorhandenen Möglichkeiten nicht adäquat oder ausreichen sind, um kognitive Handlungskonzepte zu entwickeln. Zusätzlich handeln die Klassenlehrer unbewusst zum Nachteil der Kinder, in dem sie die Lernschwierigkeiten weder auf klasseninterne Lernstrukturen zurückführen noch die ursprüngliche Lernsituation der Kinder und die kulturellen Faktoren angemessen beachten und damit die Bedingungen für die geistige Hand-

lung und Funktionalität verkomplizieren.

Lösungsansätze

Diese verändern sich je nach dem in welcher Schulphase sich das Kind befindet. Da frühe sonderpädagogische Förderung für die Gesellschaft wirtschaftlich mit weniger Aufwand verbunden ist und zugleich vorbeugend wirkt, sollten Migrantenkinder bereits im Säuglingsalter als Risikogruppe begriffen werden. Frühe sonderpädagogische Maßnahmen verhindern die durch Sozialisationsdefizite bedingten dürftigen Lernsituationen der Kinder und bieten neue Chancen für das Lernen wie bei ihren Gleichaltrigen.

Durch frühe Bildungsprogramme für Migrantenkinder zwischen 3-6 Jahren kann die Diagnose Lernschwäche verhindert, eine Basis für ihr gesundes Aufwachsen in der Gesellschaft ermöglicht und die Verbesserung der Chancengleichheit erreicht werden. Während der Regel-schulzeit kann Kindern, mit diagnostizierter Lernschwäche, anhand kriterienorientierter Messinstrumentarien auf der Basis programmbezogener Bewertungen das Lernen mit Gleichaltrigen ermöglicht werden.

Prof. Dr. Ali Uçar

Geb. in der Türkei, Studium der Pädagogik, Psychologie, Rechts- und Politikwissenschaften, Lehrtätigkeit in der Türkei als erster Lehrer eines anatolischen Dorfer und in Deutschland als erster türkischer Lehrer in Berlin-Kreuzberg (1969).

1974 Promotion zum Dr. rer. pol. mit Schwerpunkt „Soziale Situation türkischer Migrantenfamilien“.

1994 Habilitation in Erziehungswissenschaften/Interkulturelle Erziehung über das Thema „Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule“.

Schulpsychologische Tätigkeit in Berlin, Dozent in der Lehrerfortbildung, lehrt an der Technischen Universität Berlin Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Erziehung.

Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Migration, Herkunftsländer, Herkunftskultur, Ausländerpolitik, Ausländerrecht, Bildungs- und Erziehungsprobleme, psycho-soziale Versorgung der Migrantenfamilien und ihrer Kinder, kulturelle Sensibilität, interkulturelle Erziehung.

...mehr: www.ali-ucar.de

Migration und Behinderung

–Zur Sonderschulproblematik von Kindern mit Migrationshintergrund– aus der Sicht der Betroffenen

Prof. Dr. Ali UÇAR

Vor 17 Jahren hat Weizsäcker in seiner Grundsatzrede „Es ist normal verschieden zu sein“ (01.07.1993) Folgendes gesagt:

„Es ist normal verschieden zu sein. Es gibt keine Norm für das Menschsein. Manche Menschen sind blind oder taub, andere haben Lernschwierigkeiten, eine geistige oder körperliche Behinderung – aber es gibt Menschen ohne Humor, ewige Pessimisten, unsoziale oder sogar gewalttätige Männer und Frauen ... Wäre soziales Verhalten der beispielgebende Maßstab, dann müssten wir den Menschen mit Down-Syndrom nacheifern. Gemessen an der Sensibilität, mit der Taubblinde durch die Haut wahrnehmen können, sind Sehende und Hörende behindert.“

Wir sind aber von der „Normalität verschieden zu sein“ noch weit entfernt. Menschen mit Behinderungen werden in allen gesellschaftlichen Bereichen ausgegrenzt und diskriminierend behandelt.

Mit der Verfassungsreform im Jahre 1994 wurde ein Grundrecht für Menschen mit Behinderungen eingeführt. Es heißt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG).

Damit hat die Gesetzgebung den Schutz der Behinderten nun im Text des Grundgesetzes als Verfassungsgrundwert, als Grundrecht der Be-

hinderten anerkannt. Das ist sicherlich eine rechtliche Verbesserung der Stellung der Behinderten in der Gesellschaft.

Als Grundrecht bindet das Diskriminierungsverbot in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG in erster Linie öffentliche Gewalt, den Staat, die Verwaltung, auch die Schule. Zugleich wirkt dieses Recht wegen seiner Drittwirkung auf die Gestaltung der Rechtsbeziehungen unter privaten Personen.

Inzwischen ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die eine gemeinsame Erziehung der Behinderten mit Nichtbehinderten vorsieht (Art. 24), im März 2009 für die Bundesrepublik in Kraft getreten.

Diese Rechtsnormen müssen nur umgesetzt werden.

Die Gleichbehandlung der Menschen mit Behinderungen ist nicht nur eine rechtliche Frage, sondern eine Frage

- des Menschenbildes
- der Menschenrechte
- der Akzeptanz
- des Demokratieverständnisses

und schließlich eine Frage des Bewusstseins.

Behinderte Menschen mit Migrationshintergrund haben in der Gesellschaft mehr Schwierigkeiten als die Einheimischen. Sie sind als Ausländer, als Behinderte, als Kind oder als Frau in mehrfacher Hinsicht den Diskriminierungen und Ausgrenzungen ausgesetzt.

Die Frage aber ist, wie sieht die Schulsituation der behinderten Kinder aus Migrantenfamilien aus, wie weit können ihre Bildungschancen verwirklicht werden?

Zunächst werfen wir einen Blick auf die Schulsituation von Migrantenkindern im Allgemeinen.

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie haben die Schule und die Bildungspolitiker einen Schock bekommen, obwohl die schlechten Schulleistungen und deren Ursachen seitens der Gewerkschaften und vielen fortschrittlichen Wissenschaftlern und Pädagogen länger bekannt waren, aber nicht wahrgenommen wurden.

I. Allgemeine Schulsituation

Im Schuljahr 2005/06 besuchten rund 13 Mio. Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland. Davon waren nach der Schulstatistik 1,1 Mio. bzw. 8,8% nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (Diese amtlichen Statistiken spiegeln die Realität nicht wieder, weil zwischen der „ausländischen Bevölkerung“ und „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ Differenzierungen gemacht

werden, Zuzug von Aussiedlern, zunehmende Einbürgerungen, verändertes Staatsangehörigkeitsrecht etc. werden nicht berücksichtigt, zu unterschiedlichen Begriffen siehe Anhang I !)

Der Mikrozensus 2005 weist 3,4 Mio. bzw. 26% Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen aus.

Nach Schulstatistiken besitzt die Mehrheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen (2005/06) die Staatsangehörigkeit eines ehemaligen Anwerbelandes. 43% hatten die türkische Staatsangehörigkeit, 10% die eines Nachfolgestaates des ehemaligen Jugoslawiens. Insgesamt waren 19% Staatsangehörige eines EU-Landes, davon kamen 66% aus den ehemaligen Anwerbeländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien.

Daten des Mikrozensus vermitteln ein anderes Bild: Mehr als 60% der Schülerinnen und Schüler in allgemeinen und berufsbildenden Schulen in Deutschland mit einem Migrationshintergrund sind Aussiedlerkinder, eingebürgert oder als Deutsche geboren.

27% kommen aus (Spät)-Aussiedlerfamilien, 34% sind eingebürgert oder als Deutsche geborene Kinder von Zugewanderten und nur 39% besitzen eine ausländische Staatsangehörigkeit, zum überwiegenden Teil sind sie aber in Deutschland geboren. 22% aller Schülerinnen und Schüler haben einen türkischen Migrationshintergrund.

Die Mehrheit der ausländischen Kinder wurde in Deutschland gebo-

Nationalität		Gesamt- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gym- nasium	Freie Wal- dorf- schule
Deutsche (n = 5206171)		15,9	14,8	23,5	44,7	1,0
Ausländer insg. (n = 478444)		17,2	40,5	20,7	21,2	0,3
darunter	Italien (n = 31668)	14,0	49,0	22,3	14,4	0,3
	Türkei (n = 204572)	19,2	45,4	22,1	13,2	0,1
	Griechenland (n = 17064)	10,5	42,0	23,6	23,7	0,2
	Spanien (n = 3657)	16,6	26,9	26,2	29,0	1,2
	Portugal (n = 6825)	14,7	42,7	23,5	19,0	0,1
	Russische Föderation (n = 14195)	14,8	26,6	15,1	43,0	0,5

Quelle: 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 42)

ren. Nach Daten der Schulstatistik in der Verteilung auf die Schularten in Sek I und Sek II gibt es erhebliche Abweichungen der ausländischen Kinder zu Deutschen (Tab. 1).

An dieser Tabelle ist anzumerken, dass nur knapp 15% der deutschen Kinder eine Hauptschule besuchen, während 40% der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besucht. Beinahe die Hälfte, also 45% der deutschen Schülerinnen und Schüler besuchen ein Gymnasium, dies beträgt bei nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern 21%. Die Betrachtung nach Nationalitäten zeigt, dass die russischen Schülerinnen und Schüler hier der Verteilung der Deutschen am nächsten kommen (Deutsche: 45%, Russische: 43%). Die türkischen und italienischen Schülerinnen und Schüler besuchen überproportional häufig die Hauptschule und weisen andererseits die niedrigsten Gymnasienquoten auf (Italien: 14,4%, Türken: 13,2%).

Nach der Sonderauswertung des Mikrozensus 2005 liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der gymnasialen Oberstufe mit 22% deutlich unter ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft (27%). Schülerinnen und Schüler aus türkischen Familien (6%) und aus italienischen Familien (7%) sind in der gymnasialen Oberstufe unterproportional vertreten.

(7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 47).

Folgende Tab. 2 gibt einen Überblick über das Niveau der Schulabschlüsse.

Tab. 2
Deutsche und ausländische Schulabsolventen 2005 nach Schulart und Geschlecht (Angaben in Prozent)

Abschlussart	deutsche Schulentlassene			ausländische Schulentlassene		
	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.
ohne Abschluss	7,2	9,1	5,3	17,5	21,0	13,7
Hauptschulabschluss	23,2	26,5	19,7	41,7	43,0	40,2
Realschulabschluss	42,6	41,3	43,9	31,2	28,0	34,8
Fachhochschulreife	1,3	1,2	1,4	1,4	1,3	1,5
Hochschulreife	25,7	21,9	29,7	8,2	6,7	9,8

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1.

Die Tabelle zeigt, dass beinahe 1/5 der Kinder von Migrantenfamilien bundesweit die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen. Nur 9% dieser Kinder erreicht eine Hochschulberechtigung (Deutsche: 26%). Seit den 90er Jahren ist keine nennenswerte Verbesserung der Schul-situation von Migrantenkindern zu sehen (Tab. 3).

Tab. 3
Deutsche und ausländische Absolventen an allgemeinbildenden Schulen
1994, 1997, 2001 und 2005 (in%)

Abschlussart	Deutsche Absolventen			Ausländische Absolventen			
	1994	1997	2005	1994	1997	2001	2005
Ohne Hauptschulabschluss	7,8	7,7	7,2	20,4	19,4	19,8	17,5
Mit Hauptschulabschluss	25,4	25,2	23,2	43,5	42,7	40,1	41,7
Mit Realschulabschluss	41,0	40,9	42,6	28,5	28,1	28,7	31,2
Mit Fachhochschulreife	0,8	0,7	1,3	0,7	0,8	-	1,4
Mit allgemeiner Hochschulreife	25,0	25,5	25,7	8,9	9,0	-	8,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, KMK Nr. 165, 2003 und 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007.

Verließen im Jahr 2001 noch 19,4% der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne einen Abschluss, so lag dieser Anteil im Jahr 2005 mit einer kleinen Verbesserung bei 17,5%. Wenn zu dieser Zahl, die Zahl der Hauptschulabsolventen (41,7%) gerechnet werden, macht es gemeinsam fast 60%, d. h. 60% der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die die Schule verlassen müssen, haben kaum Chancen oder sehr geringe Chancen einen Beruf zu erlernen oder eine Arbeitsstelle zu bekommen. Sie reihen sich ein in die Masse der Arbeitslosen. Die folgende Tabelle gibt noch einmal einen Überblick über die deutschen und ausländischen Schulabgänger ohne Schulabschluss bzw. mit Hochschulreife im Schuljahr 2005/06 nach ausgewählten Bundesländern (Tab. 4).

Tab. 4
Deutsche und ausländische Schulabgänger ohne Schulabschluss bzw. mit Hochschulreife im Schuljahr 2005/06 nach ausgewählten Bundesländern
(Angaben in Prozent)

Bundesland	Ohne Schulabschluss		Hochschulreife	
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Baden-Württemberg	5,3	16,7	23,5	3,7
Bayern	6,8	20,0	20,4	6,6
Berlin	7,4	22,1	36,7	15,0
Bremen	7,6	16,6	31,0	11,4
Hamburg	9,6	19,9	37,7	14,3
Hessen	6,6	16,8	27,0	9,2
Niedersachsen	7,9	25,0	22,9	7,5
Nordrhein-Westfalen	5,9	14,1	28,2	10,3
Rheinland-Pfalz	6,9	15,0	24,4	7,7

Saarland	7,6	18,1	24,8	6,6
Schleswig-Holstein	9,3	17,9	21,5	7,1
gesamt	6,6	17,2	26,4	9,0
Quelle: Statistisches Bundesamt.				

Die Schulversagerquote ausländischer Jugendlicher ist in den Bundesländern Niedersachsen (25%), Berlin (22%) und Bayern (20%) besonders hoch (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 44).

Besonders niedrig ist der Abiturientenanteil der ausländischen Schulabgänger in Baden-Württemberg, Bayern und Saarland.

Die Ausbildungssituation der ausländischen Jugendlichen ist nicht anders als die Schulsituation. Der seit 1990 ungebrochene Negativtrend in der Ausbildung hinsichtlich der Jugendlichen von Migrantenfamilien hat sich fortgesetzt. Die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen sind weiterhin gesunken. Ihre spezifische Ausbildungsquote lag im Jahr 1994 bei 34%, so sank sie bis zum Jahr 2006 auf nur noch 23% (siehe dazu Tab. 5, 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 228).

Tab. 5
Ausbildungsbeteiligungsquoten von Deutschen und
Ausländer/innen (18 bis 21 Jahre) in den Jahren 1993 bis 2006, Angaben in %

Jahr ¹⁾	Ausbildungsbeteiligungsquote								
	Insgesamt			Deutsche			Ausländer		
	ge- sammt	männ- lich	weib- lich	ge- sammt	männ- lich	weib- lich	ge- sammt	männ- lich	weib- lich
1993	64,1	74,3	53,3	69,9	80,5	58,2	32,8	40,3	24,6
1994	62,2	72,7	51,1	67,1	78,0	55,6	33,9	42,1	25,0
1995	61,3	71,9	50,1	66,0	77,1	54,2	33,2	41,0	24,8
1996	60,6	71,1	49,5	64,9	76,1	53,2	32,7	39,7	25,2
1997	60,9	71,4	50,0	65,1	76,2	53,5	32,3	38,8	25,5
1998	60,6	70,9	49,8	64,7	75,8	53,2	31,1	36,8	24,9
1999	60,7	70,6	50,2	64,7	75,4	53,6	30,4	35,4	24,9
2000	59,7	69,1	49,8	63,4	73,5	53,0	30,0	34,6	25,2
2001	59,3	68,4	49,8	63,0	72,8	52,8	29,3	33,2	25,2
2002	57,5	66,3	48,3	61,0	70,5	51,1	28,0	31,1	24,8
2003	56,6	65,7	47,0	60,0	69,9	49,7	27,1	29,7	24,5
2004	55,4	65,0	45,4	58,8	69,1	48,0	25,2	27,6	22,6
2005	54,2	63,9	44,0	57,5	68,0	46,6	23,7	26,1	21,2
2006	53,6	63,4	43,4	56,9	67,5	45,9	23,0	25,2	20,7

¹⁾Für die Jahre 1993 bis 2002 statistisch bereinigte Daten.

Quelle: Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Basis des Statistischen Bundesamtes; Bevölkerungsfortschreibung.

Damit ging der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen Auszubildenden von 8% im Jahr 1994 auf 4% im Jahr 2006 zurück.

Diese Fakten, Zahlen und Entwicklungen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland wenig Chancen haben, einen qualifizierten Beruf zu erlernen. Die Jugendlichen stehen vor großen Zugangsschwierigkeiten, in das berufliche Bildungsgefüge zu gelangen. Ihre Ausbildungschancen sind dadurch erheblich eingeschränkt.

Zusammenfassend können wir Folgendes feststellen:

- das System bietet wenig Ausbildungsplätze an
- Vorbehalte der Ausbildungsbetriebe gegenüber Ausländern
- schlechte Schulleistungen aus den allgemeinbildenden Schulen
- geringe Sprachkompetenz
- mangelnde Kenntnisse der Auszubildenden und deren Eltern über das duale Ausbildungssystem etc.
- Nichtanerkennung der bilingualen und bikulturellen Kompetenzen der Auszubildenden

Ausländische Jugendliche erhalten Ausbildungsplätze in Wirtschaftsbereichen, die als weniger attraktiv angesehen werden.

z. B. bei Frauen:

- Friseurin: 15,6%
- Arzthelferin: 11,0%
- Zahnarzthelferin: 9,9%

bei Männern:

- Kraftfahrzeugmechaniker: 8,0%
- Elektroinstallateur: 7,0%

Diese Berufe sind dadurch gekennzeichnet:

- Höheres Arbeitsplatzrisiko
- Geringere Verdienstmöglichkeiten
- Wenig Aufstiegschancen
- Schlechte Arbeitsbedingungen

(Siehe dazu, Ucar, A., Vortrag auf der Fachtagung „Jugendsozialarbeit – Anforderungen und Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am 11.11.2004 in Berlin, veranstaltet vom Paritätischen Wohlfahrtsverband)

Wie die offiziellen Zahlen zeigen, sind Migrantenjugendliche in den Ernährungsberufen, in landwirtschaftlichen Berufen, in qualifizierten

technischen Berufen sowie verwaltenden Ausbildungsberufen – auch im öffentlichen Dienst – stark unterrepräsentiert.

Nach wie vor bildet der Öffentliche Dienst zu wenig aus (2,7% im Jahr 2001). Selbst in Wirtschaftsbereichen, in denen ein hoher Bedarf an interkulturellem und mehrsprachigem Fachpersonal besteht, wird noch selten bei ausländischen Jugendlichen als Auszubildende nachgefragt, z. B. im Bereich der personalen Dienstleistungen, im Bank- und Versicherungsgewerbe, Personalabteilungen von ausländischen Unternehmen etc.

Im dualen System bleiben viele ausländische Bewerber ohne eine Ausbildungsstelle auf der Strecke. Bei den Migrantenjugendlichen, die einen Ausbildungsplatz erhalten, ist die Berufsabschlussquote auch nicht erfreulich: 45-50% der 20-25-jährigen jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft und rund 12% der deutschen Vergleichsgruppe bleiben ohne einen Berufsabschluss (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 128).

Nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 2000 verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Berufsschule mit 32,7% bzw. 37,3% ohne einen Abschluss (bei Deutschen: 8,1% bzw. 10,3%)

(siehe dazu Ucar, A.: Vortrag auf der Fachtagung „Jugendsozialarbeit – Anforderungen und Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am 11.11.2004 in Berlin, veranstaltet vom Paritätischen Wohlfahrtsverband).

PISA und IGLU-Studien haben die schlechten und unbefriedigenden Schulleistungen bei Kindern mit Migrationshintergrund bestätigt. Sie haben darauf hingewiesen, dass Zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulleistungen einen engen Zusammenhang besteht.

II. Sonderschulsituation (Sonderschulen/Förderschulen)

Prozentual gesehen hat die Überweisung von ausländischen Kindern in Sonderschulen ständig zugenommen, während die Überweisungen von einheimischen Kindern gleich geblieben sind. Siehe dazu Tabelle 6.

Die Überweisungsquote der Migrantenkinder in die Sonderschule ist im Jahr 2005 von 6,6% auf 7,02% im Schuljahr 2007/08 weiterhin angestiegen. Nach Nationalitäten: Türkei 6,7% (23.870), Italien 8,5% Griechenland 5,9% (Angaben vom Statistischen Bundesamt 2008)

Tab. 6
Prozentuale Sonderschulüberweisungen

	Deutsche	Ausländer
1977	3,9	4,1
1978	3,6	4,3
1979	3,9	4,2
1980	3,8	4,3
1981	3,7	4,5
1982	3,6	5,0
1983	3,6	5,5
1984	3,6	5,9
2000	3,9	6,0
2005	3,9	6,6

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1988/1989, 2001/2002 und 2007/2008

Bei einem Anteil von 8,8% an der Gesamtschülerschaft in Deutschland liegt der Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen bei 16%, in den Sonderschulen für Lernbehinderte sogar bei 19% (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 47).

Die Zahlen in den folgenden Tabellen machen dieses Problem deutlicher (Tab. 7).

Tab. 7
Verteilung der deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeit auf die Sonderschulen in Deutschland (2000)

	Schüler/innen insgesamt D + A	Deutsche	Ausländer
Sonderschulen	419.744	356.993	62.751
Lernbehindertenschulen	230.920	189.128	41.792
Sonstige	188.824	167.865	20.959
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schularten in %			
Sonderschulen	4,2	4,0	6,6
Lernbehindertenschulen	2,3	2,1	4,4
Sonstige	1,9	1,9	2,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, KMK Nr. 165, 2003 und Grund- und Strukturdaten 2007/2008.

Im Bereich der Sonderschulen für Lernbehinderte – getrennt nach Bundesländern – zeigt die Tabelle 8 folgendes Bild.

Tab. 8
 Prozentuale Häufigkeitsanteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Schülerschaft von Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern und Berlin im Jahr 2000

Baden-Württemberg	34,9
Bayern	16,4
Berlin	17,1
Bremen	22,2
Hamburg	36,5
Hessen	31,5
Niedersachsen	19,9
Nordrhein-Westfalen	27,9
Rheinland-Pfalz	16,3
Saarland	22,8
Schleswig-Holstein	9,7

Mittelwert: 18,1% (A in SL) = ausländische Schülerinnen und Schüler:
 9,1% (2000) = 1,16 Mio. (gesamt)

Hier ist anzumerken, dass die Zahl der Migrantenkinder in Lernbehindertenschulen je nach Bundesland unterschiedlich ist, aber in fast allen Bundesländern diese Zahlen weit über dem Durchschnitt liegen. Z.B. bei türkischen Kindern: im Schuljahr 2007/08 besuchten von 23.870 türkischen Schülern in Sonderschulen 13.142 (55%) die Sonderschule für Lernbehinderte (Statistisches Bundesamt 2008).

Diese unterschiedliche Zahlen weisen daraufhin, dass in jedem Bundesland Kinder mit Förderbedarf unterschiedlich behandelt werden.

In sonstigen Sonderschulen ist ebenfalls die Zahl der Ausländer sehr hoch. Hier möchte ich als Beispiel die Berliner Verhältnisse zeigen (Tab. 9).

Tab. 9
 Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in den übrigen Sonderschulen in Berlin

Schule	Ausländeranteil (%)
Schule für Blinde	46,2
Schule für Gehörlose	39,2
Schule für Lern- und Geistigbehinderte	35,5
Schule für Geistigbehinderte	29,5
Schule für Sehbehinderte	29,5
Schule für Schwerhörige	25,9
Schule für Körperbehinderte	22,0
Schule für Verhaltensgestörte	18,2
Schule für Sprachbehinderte	13,2

Quelle: Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, S. 24.

Hier ist anzumerken, dass diese Zahlen aus den westlichen Bezirken Berlins stammen.

Diese hohe Überweisung der ausländischen Kinder an die Sonderschule wirft folgende Fragen auf:

- sind ausländische Kinder im deutschen Schulsystem sonder-
schulbedürftig?
 - sind Sonderschulen, Schulen für Migrantenkinder?
- Die Aussonderung der Kinder mit Behinderungen ist ein Teil des selektiven Schulsystems

Die Regelschule ist nicht in der Lage, alle Kinder zu fördern. Sie selektiert die Kinder und gibt sie an die Sonderschule weiter. Ausländische Kinder sind von diesem Selektionsmechanismus der Schule stärker betroffen als die einheimischen Kinder. Schwierigkeiten und Probleme, die die Regelschule mit Kindern von Migrantenfamilien hat, werden auf die Sonderschule abgewälzt. Aber die Sonderschule kann diese Probleme nicht lösen, weil viele Ursachen der Lernprobleme sozial-struktureller Natur sind. Deshalb ist die Gefahr sehr groß, dass die Schulprobleme von Migrantenkindern „sonderpädagogisiert“, „ethnisiert“ oder „kulturalisiert“ werden.

- Wie die PISA-Studie gezeigt hat, besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und der sozialen Schichtzugehörigkeit (dies ist bei Migrantenkindern deutlich zum Ausdruck gekommen). Nach gesicherten empirischen Untersuchungen haben vor allem die Familien von Kindern in den Sonderschulen für Lernbehinderte viele ökonomische, soziale und psychologische Probleme, die die Lernbedingungen dieser Kinder erheblich beeinflussen. Die Sonderschulen für Lernbehinderte sind Schulen für die untere soziale Schicht – für arme Familien – geworden.
- Mängel an diagnostischen Verfahren: Hinsichtlich von Migrantenkindern ist das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit vielen Schwierigkeiten verbunden, das Verfahren ist einseitig geprägt. Die Migrantenkinder wachsen mehr oder weniger bikulturell und bilingual auf. Die sprachlichen und kulturellen Aspekte werden vor allem in der Diagnose kaum berücksichtigt.

Die angewendeten psychometrischen Instrumente haben wenig Aussagekraft über die Förderung von Migrantenkindern, denn bei der Diagnose werden die interkulturellen Aspekte entweder kaum oder mangelhaft in Betracht gezogen. Der Aussonderungsblick versperrt vielen Sonderpädagogen die Sicht auf die Fähigkeit, die das Migrantenkind in seiner Bilingualität und Bikulturalität erworben

- hat. (siehe Gutachten aus der Praxis im Anhang III!)
- Sonderpädagogen sind auf die interkulturellen Fragen nicht vorbereitet. Ihnen fehlt die interkulturelle Kompetenz.
 - Die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Migrantenfamilien und der Schule ist sehr mangelhaft.
 - Sonderschule und sonderpädagogische Förderung der Kinder ist vielen Migrantenfamilien unbekannt, z. B. türkische Eltern verstehen unter dem Begriff Sonderschule eine „IRRENANSTALT“.
 - In einer von meinen Untersuchungen konnte ich folgende Tatsachen von der Seite der Eltern feststellen (Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule S. 188ff).

Tab. 10
Kenntnisse der Eltern über die Sonderschule (%)

Kenntnisse	
keine	73,0
sehr gering	20,0
einige	7,0
N	100,0

Wie diese Zahlen zeigen, haben die türkischen Sonderschuleltern kaum Kenntnisse über die deutsche Sonderschule. *Hier sind einige Aussagen der Eltern über die Sonderschule:*

„Ich weiß nicht, was die Sonderschule ist. Ich habe keine Ahnung.“ „Sie ist eine anormale Schule.“

„Sie ist eine Irrenanstalt.“

„Sonderschule ist für faule Kinder.“

„Sie ist die Schule für ausländische Kinder, die nicht Deutsch lernen können.“

„Sie ist eine Schule für geistigbehinderte Kinder.“

„Die Sonderschule ist die Schule für Kinder, die andere Kinder verprügeln oder Diebstähle begangen haben oder der Schule fern bleiben.“

„Sonderschule ist eine diskriminierende Schule, in die die ausländerfeindlichen Lehrer die türkischen Kinder abschieben.“

„Sonderschule ist eine Schule für Kinder, die die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dies habe ich aus der türkischen Presse erfahren. Das hat sogar der türkische Erziehungsminister in der Öffentlichkeit gesagt.“

„Die deutsche Schule ist im Hinblick auf die Migrantenkinder eine Schandmauer des deutschen Schulsystems, wie man die Berliner Mauer als „Schandmauer“ bezeichnet hat.“

Von den befragten Eltern geben nur 11% an, dass sie dem Zuweisungs-

verfahren der Sonderschule zugestimmt haben, während 87% nicht wissen, ob überhaupt ein solches Verfahren stattgefunden hat. Dies wird aus der Tabelle 11 deutlich:

Tab. 11
Wissen Sie, dass Sie dem Zuweisungsverfahren zugestimmt haben? (%)

Wissen	
Nein	87,0
Ja	11,0
Keine Angaben	2,0
N	100,0

Wie aus der Tabelle 12 hervorgeht, wussten 11% der Eltern, dass ihr Kind getestet wurde. Jedoch waren ihnen die Folgen solcher Tests nicht klar. Die Meinungen der Eltern darüber gingen vom Lehrerwechsel über einen Klassenwechsel bis hin zum Schulwechsel auseinander.

Tab. 12
Wissen Sie, dass Ihr Kind getestet wurde? (%)

Wissen	
Nein	89,0
Ja	11,0
N	100,0

Aus der Tabelle 13 ergibt sich, dass 91% der Eltern von der endgültigen Entscheidung der Überweisung auf eine Sonderschule nichts wissen.

Tab. 13
Wissen über die endgültige Entscheidung
der Überweisung auf eine Sonderschule (%)

Wissen	
Ich weiß nicht	91,0
Ja	6,0
Nein	3,0
N	100,0

In diesem Zusammenhang wollte ich konkret erfragen, ob die Eltern über den Sonderschulbesuch ihrer Kinder etwas wissen. 23% der befragten Eltern sagten, dass ihr Kind die Sonderschule besucht, aber welche Konsequenzen der Besuch dieser Schule für das Kind hat, wussten sie nicht genau (Tab. 14).

Tab. 14
Wissen Sie, dass Ihr Kind die Sonderschule besucht? (%)

Wissen	
Nein	74,0
Ja	23,0
Andere Angaben	3,0
N	100,0

Der größte Teil der befragten Eltern halten sich seit längerer Zeit in der Bundesrepublik Deutschland auf. Man müsste annehmen, dass die Eltern innerhalb dieses langen Zeitraums einen Überblick über die deutsche Schule bekommen hätten. Die o. a. Tatsachen zeigen aber, dass eine solche Annahme nicht zutrifft. Die Eltern haben nach wie vor große Kenntnisdefizite über die deutsche Schule. Es ist notwendig, dass ausländische Eltern über die Sonderschule, das Zuweisungsverfahren usw. informiert bzw. im weitesten Sinne beraten werden.

Der Begriff „Sonderschule“ im Sinne des deutschen Schulsystems ist den türkischen Eltern unbekannt. Sie beurteilen die deutsche Schule und die schulische Situation ihrer Kinder in der Bundesrepublik mit den heimatlichen Schulnormen, die sich von den deutschen unterscheiden. In der Türkei existiert kein Sonderschulsystem, welches mit der deutschen Sonderschule vergleichbar wäre. Wenn man das Wort Sonderschule wörtlich in die türkische Sprache übersetzt, heißt sie „Özel Okul“. Özel Okul bedeutet „Private Schule“. In vielen türkischen Familien wird die Sonderschule mit geistiger Behinderung gleichgesetzt. In der Sonderpädagogik der Türkei wird der Begriff „Özel Eğitim Muhtaç Çocuklar Okulu“ = Schule für sondererziehungsbedürftige Kinder gebraucht. Das ist ein wissenschaftlicher Begriff, den nur die Fachleute verstehen. Dieser wissenschaftliche Ausdruck ist bei der Bevölkerung kaum bekannt.

Die Eltern legen einerseits sehr großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder, andererseits haben sie aber falsche Vorstellungen darüber. Diese zwiespältige Einstellung der Eltern zur deutschen Schule hat einen großen Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder. Viele Eltern wissen nicht, was ihre Kinder in der Sonderschule lernen. Ihre Informationen sind mangelhaft, oft missverständlich und passen nicht zu ihren Vorstellungen. Dies führt dann zur Ablehnung der Schule überhaupt.

Diese ablehnende Haltung der Eltern der deutschen Schule und des Lernens gegenüber beeinträchtigt letztendlich die Lernmotivation der Kinder erheblich und äußert sich in Konzentrationsschwäche, mangelhafter Aufmerksamkeit, motorische Unruhe usw. Die Kinder stehen viel zu oft zwischen den widersprüchlichen Anforderungen.

Bis heute ist es offensichtlich der deutschen Schule nicht gelungen, die türkischen Eltern über das deutsche Schulsystem ausreichend zu informieren. Die bis jetzt von den Schulen und Schulverwaltungen herausgegebenen schriftlichen Informationen für ausländische Eltern haben eine sehr geringe Wirkung gezeigt.

Das deutsche Schulsystem ist ohnehin sehr kompliziert und unüberschaubar. Die verschiedenen Schularten, Klassenformen, Beschulungsformen und Unterrichtsmodelle für ausländische Kinder etc. zeigen,

dass im Rahmen der Elternarbeit mit den ausländischen Elternhäusern Methoden, Techniken und Mittel entwickelt und eingesetzt werden müssen, mit deren Hilfe die Eltern angesprochen und aufgeklärt werden müssen.

Wie reagieren die türkischen Eltern konkret, wenn das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird oder das Kind in die Sonderschule eingewiesen wird?

Reaktionen der türkischen Eltern gegen die Sonderschule:

1. Rechtliche Schritte einleiten
2. Schulbesuch des Kindes verweigern
3. Versuch einer anderen Beschulungsform
4. Kind in die Heimat schicken
5. Änderung der Geburtsdaten
6. Beratungssuche, Behördenangst
7. Verschärfung der Konflikte zwischen Eltern und Kindern, Nachbarn, Verwandtschaft, Lehrern sowie Gewaltandrohung
8. Betrachtung der Beschulung des Kindes in der Sonderschule als eine Maßnahme der Ausländerfeindlichkeit

Das ist die Praxis, das ist die Realität.

Nun, was soll getan werden? Welche Forderungen können wir hinsichtlich der Sonderschulproblematik von Kindern mit Migrationshintergrund stellen?

1. Die gesellschaftliche Entwicklung in unserem Jahrhundert befindet sich im schnellen Wandel. Die Pluralität, Heterogenität und Vielfalt nimmt zu: Vielfalt der Lebensformen, Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, Religionen etc. gehören zu dem gesellschaftlichen Wandel. Auf diese Veränderungen muss die Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt reagieren.
2. Die zukunftsorientierte Pädagogik der Vielfalt muss die interkulturellen Aspekte reflektieren, d.h. die interkulturelle Erziehung als Arbeitsprinzip muss sowohl in der Diagnose und Förderung als auch in der Therapie Beachtung finden (Bikulturalität, Bilingualität etc.).
3. Gemeinsame Erziehung der Menschen mit Behinderungen und ohne Behinderungen muss gefördert bzw. weiterentwickelt werden.
4. Die Sonderschulen für Lernbehinderte müssen stufenweise aufgelöst werden und in die Regelschule integriert werden.
5. Erwerb und Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lehrkräfte sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung

dung.

6. In der pädagogischen, sonderpädagogischen, sozialpädagogischen als auch in der psychologischen Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund brauchen wir s. g. ausgebildete, qualifizierte „Kulturdolmetscher“.
7. Interkulturell angelegte pädagogische Zusammenarbeit zwischen Migrantenfamilie und Schule ist dringend erforderlich.
8. Eine effektive pädagogische Arbeit mit Migrantenkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf setzt voraus, dass einige Rahmenbedingungen verbessert werden müssen – z. B.
 - Verbesserung der ausländerrechtlichen Stellung
 - Förderung der doppelten Staatsbürgerschaft
 - Beteiligung der Migranten an politischen Willensbildungsprozessen
 - Gewährleistung des kommunalen Wahlrechtes

Also:

- Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung
- Gemeinsame Schule
- Gemeinsames Arbeiten
- Gemeinsames Leben

Ohne Diskriminierung, ohne Ausgrenzung im Sinne von Art. 3 GG!

III. Forderungen zur Verbesserung der allgemeinen Schulsituation von Migrantenkindern

1. Frühförderungen und Kitabesuch ermöglichen, Abschaffen der finanziellen Barrieren (wie in Saarland)
2. Verbindlichkeit des Vorschulbesuches
3. Erweiterung der Ganztagschule
4. Interkulturelle Erziehung als Prinzip
5. Reformierung der Lehrpläne unter den Aspekten:
 - Multikulturalität
 - Interkulturalität
 - Mehrsprachigkeit
 - Muttersprache
 - Deutsch als Zweitsprache usw.
6. Reformierung der Lehrer/innen Erzieher/innen Aus- und Fortbildung zur Vermittlung interkultureller Kompetenz

7. Einstellung und Beschäftigung bilingualer-bikultureller Lehrkräfte aus der 2. und 3. Migrantengeneration
8. Eine interkulturell angelegte pädagogische Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien (Elternarbeit)
9. Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste
10. Förderung und Entwicklung der sozialen Anerkennungskultur, Antidiskriminierungskultur und Gleichbehandlungskultur
11. Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen

ANHANG:

Anh. I

Unterschiedliche Begriffe und Definitionen

	offizielle Statistik	Mikrozensus 2005	Bundesländer
zugrundegelegtes Kriterium bzw. Eigenschaft	Staatsangehörigkeit	Migrationshintergrund	ndH = nichtdeutscher Herkunftssprache, z. B. Berlin
ausländische Bevölkerung	6,74 Mio. (8%) 2007	15,3 Mio (18,3 %)	
Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien	1,1 Mio. (8,8 %)	3,4 Mio. (26 %)	

Anh. II

Anhang II
Einige Beispiele der Gutachten

Eine Sonderschullehrerin begründet die Sonderschulbedürftigkeit eines ausländischen Schülers folgendermaßen:

1)

„M. ist ein türkischer Gastarbeiterjunge. Er wurde am 16.1.1975 in eine zweite Grundschulklasse eingeschult. Hier hatte er von Anfang an Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Im August 1976 wurde M. umgeschult. Er hatte auch in der 3. neuen Klasse Schwierigkeiten. Die Überprüfungen in der Grund- und Sonderschule zeigten unterschiedliche Ergebnisse auf. Nach dem Raven-Test und den Handlungstests von HAWIK ist eine sehr niedrige bis extrem niedrige Intelligenz zu beobachten. Nach dem Mann-Zeichen-Test ist der Entwicklungsrückstand nicht erheblich. Der Aufmerksamkeitsstest d 2 weist auf eine nur geringfügig herabgesetzte Konzentrationsfähigkeit hin. M. ist ein ruhiger Junge, der sehr schwerfällig und verkrampft wirkt. Er hat sich in nunmehr fast zwei Jahren, in denen er eine deutsche Schule besucht, kaum deutsche Sprachkenntnisse aneignen können. Er arbeitet sehr langsam und hat eine sehr langsame Auffassungsgabe. Er hat sich bisher nur ein geringes Schulwissen erarbeiten können. Das akustische Gedächtnis war noch schwach. M. wird wegen der obigen Ausfälle in der Grundschule nicht weiter gefördert werden können. Ich schlage deshalb Einweisung in eine 3. Klasse einer SL vor.“

In einem anderen Gutachten wurde die Lernbehinderung einer türkischen Schülerin so definiert:

2)

„S. stammt aus einer kinderreichen, türkischen Gastarbeiterfamilie. S. wurde in Berlin geboren. Sie wurde zurückgestellt und besuchte die Vorschulklasse. Sie versteht nur wenig Deutsch. Bei der Überprüfung sprach sie kein Deutsch. Die Überprüfung mit sprachfreien Tests zeigte sehr unterschiedliche Ergebnisse auf. Außer dem Mann-Weichen-Test ergaben die Tests eine niedrige bis extrem niedrige Intelligenz. Die verbalen Fähigkeiten konnten wegen der Sprachschwierigkeiten nicht festgestellt werden. Es scheint aber eine sehr geringe Sprachbegabung vorzuliegen, da S. sich keine Deutschkenntnisse in der Vorschulklasse aneignen konnte. Ich schlage vor, S. in eine 2. Klasse einer SL einzuschulen.“

Ein anderes Beispiel:

3)

„B. ist ein türkischer Gastarbeiterjunge, der erst am 1.9.1976 in Deutschland eingeschult wurde. Er hatte in der Türkei die Schule besucht und kam in Berlin in eine 4. Grundschulklasse. Hier versagte er vollkommen.“

B. versteht und spricht noch wenig Deutsch. Die Überprüfung in der Sonderschule ergab nach HAWIK und nach Raven eine extrem niedrige Intelligenz. Nach dem Intelligenztest CMM liegt der Mittelwert der Rohpunkte zwischen dem Mittelwert bei geistig behinderten Kindern und bei Lernbehinderten. Nach dem Aufmerksamkeitsstest d 2 zeigte B. eine durchschnittliche Aufmerksamkeit. B. hat sich in den zwei Monaten, in denen er eine deutsche Schule besucht hat, kaum Schulwissen aneignen können. Es ist schwer, die Leistungen eines Kindes zu beurteilen, das vor kurzer Zeit aus einem Land mit einem anderen Kulturkreis kam. Ich schlage deshalb vor, versuchsweise B. in eine 3. Klasse einer SL aufzunehmen. Wenn er auch hier weiter versagt, müsste er in eine Schule für Geistigbehinderte überwiesen werden.“

Beispiele sind entnommen aus dem Buch
Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder
in der Sonderschule - Eine
empirische Untersuchung zur Lage der türkischen
Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte
1996, S. 159, 160

Literatur:

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.):
Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die
Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, 2000, 2007
- Berliner Institut für Lehrer Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.)
- Schilfblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten, Hefte 7/8 und 10 –
Grundschule – Konkret, 2000, Heft Nr. 16
- Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrsg.) Grund- und Strukturdaten
1988/1989, 2001/2002 und 2007/2008
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise, Stuttgart 1974
- Erikson, E. H.: Identitäts- und Lebenszyklus, Frankfurt a. Main 1997
- Kornmann, R. / Kornmann, A.: Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer
Kinder in Schulen für Lernbehinderte – aus dem Internet
- Krappmann, L.: Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1993
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis
2000, Nr. 163, Oktober 2002; statistische Veröffentlichungen der Ständigen
Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-
land, Studierende ausländischer Herkunft in Deutschland von 1993 bis 2001,
Nr. 165, Januar 2003
- Senator für Schule, Jugend und Sport von Berlin (Hrsg.):
- Das Schuljahr 1976/1977 in Zahlen
- Das Schuljahr 1981/1982 in Zahlen
- Allgemeinbildende Schulen 1999/2000, Landesschulamt Berlin
- Tilmann, K.-J.: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler
fördern? – Der Blick Bildungsforschung in das Regelschulsystem (Vortrag auf
dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 01.03.2007 in Köln)
- Ucar, A.: Sind Migrantenkinder andersschulbedürftiger? in: Marburger, H. (Hrsg.)
Schulen in der multikulturellen Gesellschaft, 1991, S. 76 ff
- Ucar, A.: Bildungsberatung im interkulturellen Bereich, in: H. Essinger / A. Ucar (Hrsg.)
Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch, Felsberg, S. 287 ff, 1993
- Ucar, A.: Sprachschwierigkeiten ausländischer Kinder der dritten Generation – 1999
Untersuchungsergebnisse in: K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für Erziehe-
rinnen und Erzieher, Loseblattwerk, 29. Lieferung, Kapitel X: Forschung und
Trends X, mvg-Verlag Landsberg
- Ucar, A.: Negative Auswirkungen des neuen Ausländerrechts auf die pädagogische Ar-
beit mit Kindern und Jugendlichen in: Essinger, H. / Ucar, A. (Hrsg.):
Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch – von der interkulturellen zur anti-
rassistischen Erziehung, Migro Verlag, Felsberg, 1993, S. 14 ff.
- Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule
- eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule
für Lernbehinderte, Schneider Verlag, 1996
- Ucar, A.: Schuleingangsbedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund – Ergeb-
nisse einer empirischen Untersuchung die im Schuljahr 1996/97 im Berliner
Bezirk Kreuzberg durchgeführt wurde. In: Mitteilungsheft des Schulpsycholo-
gischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin, 2002, Nr. 49 und
51-55

- Ucar, A.: Migrantenfamilien im Wandel – Veränderte Rahmenbedingungen und veränderte Migrantenfamilie – Referat von der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28.02.2001, Berlin
- Ucar, A.: Sprachliche Entwicklung von deutschen und nichtdeutschen Schulanfängern, Mitteilung des Schulpsychologischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin, Nr. 55, März 2003
- Weil, G. / Nové, M.: Die zweite deutsche Bildungskatastrophe in: Schilfblatt von BIL, Heft Nr. 10, S. 5

Prof. Dr. Rolf Werning

1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik

Diplom und Promotion in Erziehungswissenschaften an der Universität Dortmund

Mehrjährige Weiterbildung in systemischer Psychotherapie (Internationale Gesellschaft für Systemische Therapie, Heidelberg)

Weiterbildung als Supervisor

Wissenschaftlicher und therapeutischer Mitarbeiter in einem interdisziplinären Team im Zentrum für Bildung und Gesundheit in Dortmund

Lehrer an einer Schule für Lernbehinderte in Hagen (Westfalen)

Wiss. Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

Nebenberufliche Tätigkeit als Supervisor in pädagogischen und psychosozialen Einrichtungen

Ruf auf eine Professur für Lernbehindertenpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Ruf auf eine Professur für Integrative Pädagogik und Didaktik an der Universität zu Köln

1997 Berufung zum Professor an die Universität Hannover, Lehrgebiet Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

Gastprofessur an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Geschäftsführender Direktor des Instituts für Sonderpädagogik an der Universität Hannover

Dr. Jessica Löser

Löser, Jessica, Dr., bis vor kurzem wiss. Mitarbeiterin, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen.

Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft, Inklusion, Interkulturelles Lernen.

Derzeit im Referendariat.

Die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland und ihr Verhältnis zur Sonderpädagogik

Prof. Dr. Rolf WERNING

Dr. Jessica LÖSER

Die Konvention der Vereinten Nationen „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ verdeutlichen es: Es ist weltweit eine Bewegung zur inklusiven Beschulung festzustellen. Alle Menschen, auch diejenigen mit Behinderungen, sollen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen erhalten (United Nations, 2006). Trotz der Ratifizierung der Konvention scheint Deutschland weiterhin vermehrt an segregativen Strukturen festzuhalten. Schon seit Langem zeigt das deutsche Schulsystem starke Tendenzen zur Bildung von homogenen Gruppen, vor allem an weiterführenden Schulen.

Dies spiegelt sich insbesondere auch im Förderschulsystem wider: Die Daten der KMK verdeutlichen, dass im Jahr 2006 85% aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen unterrichtet werden. Die Quote der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf ist damit weiterhin sehr gering (vgl. auch Werning, & Lütje-Klose, 2006; Werning & Reiser, 2008). Darüber hinaus sind Schülerinnen und Schüler mit Migra-

tionshintergrund an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert (vgl. Diefenbach, 2008). Unser Beitrag vertieft genau dieses Phänomen und ist in drei Bereiche eingeteilt: Der erste Bereich behandelt Daten und Fakten in Deutschland auf Grundlage der aktuellen Daten des Statistischen Bundesamts in Bezug auf die schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund. In diesem Kontext wird auch das Risiko für die Schülerschaft mit Migrationshintergrund bezogen auf die nationalen Gruppen und die verschiedenen Bundesländer berechnet. Der zweite Teil beschreibt ausgewählte Erklärungsmodelle für die derzeitige Situation. Im dritten Teil stellen wir Perspektiven für den schulischen Bereich dar.

1. Daten und Fakten in Deutschland in Bezug auf die schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund

Anders als in vielen führenden Industrienationen hat Deutschland ein gegliedertes Schulsystem. Neben dem Regelschulsystem gibt es ein parallel laufendes Förderschulsystem, das in vielen anderen Ländern in die Regelschulen integriert ist. Mit unserem ausdifferenzierten Förderschulsystem fallen wir, auf Grund dieser Segregierung, im internationalen Vergleich auf. Kritisch wird von vielen Autoren besonders die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland aufgezeigt (vgl. z.B. Diefenbach, 2008, Diehm & Radtke, 1999; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Die Daten des Statistischen Bundesamts (2008) verdeutlichen, dass Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit weitaus niedrigere Schulabschlüsse erreichen als deutsche Schülerinnen und Schüler. Beispielsweise erwarb nur 9,6% dieser Gruppe von ausländischen Schülerinnen und Schülern das Abitur im Gegensatz zu 28,6% der deutschen Schülerinnen und Schüler. Weiterhin verließen 16% der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit die Schule ohne Hauptschulabschluss im Gegensatz zu nur 6,5% der deutschen Schülerinnen und Schüler. Das Risiko für die Schülerschaft mit Migrationshintergrund, auf eine Förderschule überwiesen zu werden, variiert jedoch von Bundesland zu Bundesland. Es gibt also große Unterschiede zwischen den Bundesländern:

a) Unterschiedliche Risiken in verschiedenen Bundesländern

Die Ungleichheit der schulischen Leistungen zwischen deutschen und fremden Schülerinnen und Schülern kann auch mit dem Relativen Risiko Index (RRI) aufgezeigt werden, den Kornmann, Burghard und Eichling (1999) entwickelt haben. Darüber kann die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit

an deutschen Schulen vertiefend analysiert werden.¹ In den deutschen Bundesländern ergeben sich unterschiedliche "Relative Risiko Indexe". Folgende stellen wir an dieser Stelle exemplarisch dar:

Tabelle 1: Relativer Risiko Index in verschiedenen Bundesländern (basierend auf den Daten des Statistisches Bundesamt, 2008, eigene Berechnung)

Bundesland	Prozentualer Anteil der deutschen Schülerschaft	Prozentualer Anteil der ausländischen Schülerschaft	Relativer Risiko Index
Baden-Württemberg	1,5	5,1	3,5
Niedersachsen	2,1	6,2	3,1
Nordrhein Westfalen	1,8	4,4	2,7
Bremen	1,0	1,4	1,6
Berlin	1,8	2,1	1,2

Baden-Württemberg beispielsweise hatte 2007 den höchsten RRI mit 3,5, wohingegen Berlin und Bremen einen RRI von 1,2 und 1,6 hatten (Statistisches Bundesamt & eigene Berechnungen). Das heißt, dass das Risiko, eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen zu besuchen, für ausländische Schüler in Baden-Württemberg fast dreimal so hoch ist wie in Berlin. Demzufolge ist davon auszugehen, dass die Bewertungsverfahren, die entscheiden, ob ein Schüler oder eine Schülerin an eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen geschickt wird, von Bundesland zu Bundesland variieren (vgl. auch Hunger & Thränhardt, 2001).

b) Unterschiedliche Risiken zwischen den verschiedenen Zuwanderernationalitäten

Die Gruppe der immigrierten Schülerinnen und Schülern weist eine Vielzahl an Zuwanderernationalitäten auf: 2006/2007 waren 42,5% aller Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund türkischer Herkunft; 6,5% waren italienischer, 5,1% serbischer und 3,5% griechischer Herkunft (vgl. Diefenbach, 2008, 45). Studien, die sich mit diesen unterschiedlichen Gruppen beschäftigen, zeigen, dass – ausgenommen

¹ Der Relative Risiko Index ist eine Maßeinheit, die genutzt wird, um das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in einer Schülerschaft quantitativ zu bestimmen. Er ist ein Quotient aus zwei Prozentanteilen. Der Zähler des Quotienten repräsentiert den Prozentanteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen, an der Gesamtmenge ausländischer Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Der Nenner repräsentiert den Prozentanteil der deutschen Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen an der Gesamtzahl deutscher Schülerinnen und Schüler.

der kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus Serbien und Montenegro, die meist Flüchtlinge sind – die italienische und türkische Gruppe am meisten benachteiligt ist (vgl. Alba, Handl, & Müller, 1994; Hunger & Thränhardt, 2001). Beide Gruppen besuchen zu geringeren Anteilen das Gymnasium und sind stark an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert. Besonders italienische Schülerinnen und Schüler, denen zugeschrieben wird, kulturell näher an der deutschen Kultur zu sein als türkische Schülerinnen und Schüler, waren davon bedroht, wohingegen griechische und spanische Schülerinnen und Schüler erheblich bessere Ergebnisse erzielten (vgl. Hunger & Thränhardt, 2001; Kristen, 2006). Schülerinnen und Schüler aus Russland und Polen sind im Gegensatz dazu unterrepräsentiert an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In ähnlicher Form zeigt sich dies auf Grundlage unserer Berechnungen, die die aktuellen Daten des Statistischen Bundesamts (2008) heranzieht: Hervorzuheben ist, dass vor allem Schülerinnen und Schüler aus Serbien ein sehr hohes Risiko haben, auf die Förderschule überwiesen zu werden (6,1). Gefolgt ist diese Gruppe von der Schülerschaft aus Italien (2,9) und der Türkei (2,1). Wie die Unterschiede erklärt werden können, wird im Folgenden auf Grundlage verschiedener Erklärungsmodelle erfolgen.

2. Erklärungsansätze für die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen

Um die schulische Benachteiligung zu erklären, wird vielfach eine individuumszentrierte und defizitorientierte Sichtweise herangezogen. Es werden im Folgenden unterschiedliche Erklärungen herangezogen, um diese als Diskussionspunkt aufzugreifen und sie aus einer systemischen Perspektive zu hinterfragen. Drei Erklärungen stehen im Mittelpunkt: die *Familie*, die verschiedenen *Zuwandererkulturen* und die *Unterstützungssysteme* im Schulsystem.

In Bezug auf die *Familie* ist herauszustellen, dass die PISA-Studie 2006 nachweist, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, unter schlechteren sozioökonomischen Bedingungen leben als Schülerinnen und Schüler mit deutschen Eltern (vgl. Deutsches-PISA-Konsortium, 2007, 18). Vielfach wird aufgezeigt, dass der sozioökonomische Status, die Erziehung in der Familie und die Länge des Aufenthalts zusammen mit der Absicht, in Deutschland zu bleiben, eine bedeutende Rolle beim schulischen Erfolg spielt (vgl. Esser, 2006). Ähnliches zeigt auch die Untersuchung von Diefenbach (2002): Hier wird deutlich, dass die Absicht der Familie, in ihre Heimat zurückzukehren, negative Auswirkungen auf den Bildungserfolg

dieser Schülerinnen und Schüler hat. So ergibt eine nähere Betrachtung der Familiensituation, dass unterschiedliche Aspekte wie z.B. sozioökonomischer Status, Gebrauch der deutschen Sprache, Wohnbedingungen, Einfluss auf die schulische Situation nehmen. In Bezug auf Migrantenfamilien stellen jedoch verschiedene Autoren, z.B. Hunger und Thränhardt (2001), ebenfalls heraus, dass einige Immigrantengruppen mit ähnlichen Bedingungen (sogenannter Status als Gastarbeiter, niedrige sozioökonomische Lebensbedingungen) trotzdem unterschiedliche Erfolge erzielen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die schulischen unterschiedlichen Erfolge *allein* mit der Erziehung und dem sozioökonomischen Status der Eltern oder der Länge des Aufenthalts erklärt werden können.

Eine andere Begründung, auf die häufig verwiesen wird, ist die Erklärung, dass die schulischen Unterschiede auf kulturellen Aspekten – also der *kulturellen Unterschiede der Zuwandererkulturen*, beruhen (vgl. Boos-Nünning, 1990). Dies ist auch für den vorliegenden Beitrag relevant, da unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf die Zuwanderernationalitäten festzustellen sind. Es existiert oftmals die Auffassung, dass die türkische Kultur sich stark von der deutschen unterscheidet und deshalb die Beziehung zwischen Schulen und Familien nicht funktionierte. Allerdings zeigen viele Untersuchungen, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler und der Familie nicht nur unter diesem Aspekt beurteilt werden sollte (vgl. Diehm & Radtke, 2002; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Gomolla & Radtke, 2002). Hunger und Thränhardt führen dies wie folgt aus: Obwohl die italienische Kultur weitaus näher der deutschen als die türkische erscheint (betrachtet man beispielsweise religiöse Aspekte), hat die Gruppe mit italienischer Abstammung ein hohes Risiko, auf die Förderschule überwiesen zu werden (vgl. Hunger & Thränhardt, 2001). Gründe für die variierenden Ergebnisse der unterschiedlichen nationalen Gruppen können in den unterschiedlichen Empowerment- und Selbsthilfestrategien liegen (vgl. ebd.). Spanische und griechische Immigranten fingen früh an, Verbände und Selbsthilfegruppen zu bilden, um ihren Kindern zu helfen, erfolgreich in der Schule zu sein. Es gibt Vereine, die spanischen Kindern bei ihren Hausaufgaben helfen und Eltern in unterschiedlichen Bereichen unterstützen (vgl. Hunger & Thränhardt, 2001; Weiss & Thränhardt, 2005). Vor diesem Hintergrund muss folglich die alleinige kulturalisierende Perspektive kritisch hinterfragt werden.

In Bezug auf die *Unterstützungssysteme* in verschiedenen *Schulsystemen* wollen wir Folgendes Beispiel heranziehen: Vielfach wird angeführt, dass Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache häufig zu anderen Schwierigkeiten in der Schule führen. Die benachteiligende Situ-

ation dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern fußt auch auf ihrer niedrigen Lesekompetenz in der deutschen Sprache (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Das bedeutet nicht, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Erstsprache zu Hause verwenden, nicht hohe akademische Ziele erreichen können (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Schülerinnen und Schüler bräuchten Möglichkeiten die deutsche Sprache zu erlernen, z.B. in der Schule (vgl. Müller & Stanat, 2006). Dabei zeigt sich jedoch, dass die Bundesländer unterschiedliche Schwerpunkte darauf setzen. Spezielle Programme zur Förderung deutscher Sprachfähigkeiten sind beispielsweise in Niedersachsen überwiegend auf die Vorschule und die erste(n) Klasse(n) begrenzt (vgl. z.B. Lütje-Klose, 2009). Das ist oft jedoch nicht ausreichend. Die Förderung der deutschen Sprache kann als ein Beispiel für ein Unterstützungssystem für die Schülerschaft mit Migrationshintergrund stehen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benötigen im schulischen Kontext verschiedene Unterstützungssysteme, um beispielsweise die deutsche Sprache zu erlernen. In vielen erfolgreichen Staaten wird u.a. auf die Förderung der Zweitsprache ein hoher Stellenwert gesetzt (vgl. OECD, 2006). Mit Hilfe von Unterstützungssystemen wird der Schülerschaft darüber eine gezielte und strukturierte Hilfestellung zur schulischen Inklusion geboten. Es scheint jedoch, dass beispielsweise die schulische Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Staaten in Deutschland geringer ist, variierend zwischen den verschiedenen Bundesländern.

3. Perspektiven

Die drei Argumentationslinien verdeutlichen, dass der Blick nicht allein auf das Individuum, sondern vor allem auf die schulischen Bedingungen und die Mechanismen innerhalb des Schulsystems gerichtet werden sollte. Dies wird in der wissenschaftlichen Literatur durch verschiedene Autoren gestützt. Die Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann, so Wagner und Powell (2003) als eine Form institutioneller Aussonderung gesehen werden. Diesen Autoren zu Folge werden Sprachprobleme als „Lernbeeinträchtigungen“ wahrgenommen und umdefiniert. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Studie von Gomolla und Radtke (2002) untermauert. Hier wurde gezeigt, dass Sprachprobleme als eine häufige Begründung angeführt werden, mit der Kinder an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überwiesen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, anstelle ausschließlich individuumszentrierte und defizitorientierte Erklärungsansätze heranzuziehen, einen Schwerpunkt auf systemische Erklärungen zu richten. So stellen auch Gomol-

la und Radtke (2002) dar, dass die große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen als eine Form institutioneller Diskriminierung zu interpretieren sei. Die Autoren beklagen, dass die Entscheidung, ob eine Schülerin oder ein Schüler einen bestimmten Schultyp besucht, weitgehend unabhängig von den Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers ist: Selbst wenn Schülerinnen und Schüler angemessene Ergebnisse in ihrem Schulabschluss zeigen, werden sie an eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen geschickt, mit dem Argument, dass ihre Deutschfähigkeiten oder die erforderliche Unterstützung von den Eltern zu Lernschwierigkeiten führen könnten. Es kann folglich festgestellt werden, dass individuumszentrierte Erklärungsansätze der Komplexität der Situation nicht gerecht werden.

Das deutsche Schulsystem ist besonders herausgefordert, sich Unterschieden wie beispielsweise ethnischen, nationalen oder sozioökonomischen, genauso wie Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzunehmen und in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren. In Kanada gibt es in diesem Kontext eine interessante Maßnahme zur Elterneinbindung: In der Provinz Ontario hat z.B. ein Settlement-Worker an Schulen eingesetzt, die einen hohen Migrationsanteil haben. Dieser Settlement-Worker ist zusätzlich zum Sozialarbeiter an den Schulen zu finden und hat die Aufgabe Eltern mit Migrationshintergrund zu unterstützen, z.B. bei dem Kennenlernen des kanadischen Schulsystems und bei der Kooperation mit Behörden. Darüber wird eine Brücke zur gesellschaftlichen Integration des Kindes und der Familie ermöglicht (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants; 2005; Löser, 2008). Auch in Deutschland wird die Forderung nach einer veränderten Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule deutlich. Ebenfalls wird der Ruf nach einem inklusiven Schulsystem laut (vgl. z.B. Werning, & Reiser, 2008): Eingangs haben wir die Konvention der Vereinten Nationen „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ bereits erwähnt. Die Forderung nach einem inklusiven Schulsystem über den Primarbereich hinaus wird derzeit auf vielen Ebenen gefordert. Damit kann die frühe Selektion in unterschiedliche Schultypen und die Segregationsmechanismen überwunden werden.

Literatur:

- Alba, R.D., Handl, J., & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 209-237.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 159-202.
- Boos-Nünning, U. (1990). Eingliederungsprobleme bei behinderten und ausländischen Kindern. In O. Speck, & K. Martin (Eds.), *Sonderpädagogik und Sozialarbeit*. Berlin: Marhold, 556-557.
- Deutsches PISA-Konsortium (2007). *PISA 2006 - Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. Retrieved April 1, 2008, from http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In Diefenbach, H., Renner, G., & Schulte, B. (Eds.), *Migration und die europäische Integration*. München: Verlag Deutscher Jugenddienst, 9-70.
- Diefenbach, H. (2008). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärung und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I., & Radtke, O. (1999). *Erziehung und Migration*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Esser, H (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik..* Opladen: Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hunger, U., & Thränhardt, D. (2001). Vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ zum „italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayrischen Wald“. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. In K.J. Bade (Ed.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (pp. 51-61). Bad Iburg: IMIS.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 79-97.
- Kornmann, R., Burgard, P., & Eichling, H.-M. (1999). Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, 106-109.
- Löser, J.M. (2008): *Der „Settlement Worker in School“ - Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund*. In: Dirim, İ. et al. (Hrsg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen - Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. - Frankfurt am Main, S. 55-65.
- Lütje-Klose, B. (2009): *Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung*. In: Mecheril, P. / Dirim, I. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen*. Waxmann

- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 251-255.
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed*. - Paris.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2005): *Settlement Workers in Schools (SWIS) – background information*. (http://atwork.settlement.org/sys/atwork_library_detail.asp?doc_id=1003365, Zugriffsdatum: 28.08.2009).
- Statistisches Bundesamt (2008): *Bildung und Kultur*. Wiesbaden.
- Wagner, S., & Powell, J. (2003). Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In G. Cloerkes (Ed.), *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, 183-208.
- Weiss, K. & Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: Weiss, K. & Thränhardt, D. (Hrsg.) (2005): *Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen*, S. 8-44.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.
- Werning, R., Löser, J.M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: an analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42, 47-54.
- Werning, R., & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer, & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 505-539.

Yrd. Doç. Dr. Berrin Baydık

1986: Studium an der Fakultät für Erziehungswissenschaften, psychologischer Dienst in der Bildung, Universität Ankara.

1997: Master am Institut für Sozialwissenschaften, Fachbereich-Sonderpädagogik, Universität Ankara.

Master Arbeit: Vergleich verbal kommunikativer Verhalten bei stotternden und nicht stotternden Personen der Altersgruppe der 7-15 Jährigen (Wissenschaftliche Beirätin: Doç. Dr. Gönül Akçamete).

Promotion: Institut für Erziehungswissenschaften, Fachbereich Sonderpädagogik, Universität Ankara, 2002.

Dissertation: Vergleich der Wortlesekompetenz bei Kindern mit- und ohne Leseschwäche (Wissenschaftliche Beirätin: Doç. Dr. Pınar Ege).

Buchpublikationen:

- Mein Kind mit Geistiger Behinderung (Hrsg.). Amt des Ministerpräsidenten der Republik Türkei, Verlag des Instituts für Familienforschung, Nr. 90 (Handbuch für Eltern). 1995, Ankara.
- Mein Kind mit Hörbehinderung (Hrsg.). Amt des Ministerpräsidenten der Republik Türkei, Verlag des Instituts für Familienforschung, Nr. 91 (Handbuch für Eltern). 1995, Ankara.
- Mein Kind mit Körperliche Behinderung (Hrsg.). Amt des Ministerpräsidenten der Republik Türkei, Verlag des Instituts für Familienforschung, Nr. 92 (Handbuch für Eltern). 1995, Ankara.

Publikation in der Zeitschrift für SSCI (Untersuchung) Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Die soziometrischen Status behäufige Variablen bei Grundschulkindern aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, *Erziehungswissenschaften in Theorie und Praxis / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 403-447.

Sonder-/Förderschulproblematik und Migration

Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Herzlich Willkommen,

Ich bin wirklich sehr glücklich hier sein zu dürfen und die Bekanntschaft vieler Kolleginnen und Kollegen machen zu können.

Ich werde zunächst die Probleme thematisieren und anschließend zu den Lösungen übergehen. Meine Vorredner haben bereits die Problem-bereiche eingehend dargelegt. Ich werde in meinen Ausführungen auf prägende Faktoren erlebter Probleme eingehen, unter Berücksichtigung sprachlicher-, kultureller- und familiärer Aspekte, und anschließend adäquate Lösungsvorschläge präsentieren.

Bei sprachlichen Faktoren wissen wir, dass Migrantenkinder mit Zweiprachigkeit konfrontiert sind, wir wissen, dass sie ohne Kenntnisse oder begrenztem Wissen in der Zweitsprache eingeschult werden. Oder sie haben Schwierigkeiten diese auf bildungssprachlichem Niveau zu nutzen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass ein Teil dieser Kinder Defizite in der eigenen Muttersprache aufweist. In der Bewertung ergibt sich eine Komplikation, da –wie bereits Prof. Özyürek beschrieb- die Lehrkräfte Sprachdefizite in der Zweitsprache, bereits vor einer Überweisung des Kindes zum schulpsychologischen Dienst, als Lernschwie-

igkeiten wahrnehmen können. Dieser Komplikation stehen wir gegenüber. Die Beurteilung im schulpseudologischen Dienst zeigt eine weitere Schwierigkeit; denn in dem mündlichen Teil der in der Zweitsprache angefertigten Intelligenztests erreichen die Kinder eine niedrige Punktzahl. Der Grund hierfür liegt bei sprachlichen Defiziten in der Zweitsprache. Einige fordern die Entfernung des mündlichen Teils der Tests und lediglich den Einsatz des praktischen Teils, da dieses Sprachfrei sei. Auch hier hat das Kind z.T. Schwierigkeiten die Aussagen zu verstehen. Einige Experten unterstützen Untersuchungen in der Muttersprache. Auch wenn die Untersuchung bzw. Tests in der Muttersprache stattfinden, erreicht das Kind, aufgrund muttersprachlicher Defizite, dennoch eine niedrige Punktzahl. Eine weitere Komplikation besteht darin, dass die Aussagekraft der Tests in der Muttersprache, insbesondere für Kinder, deren muttersprachliche Normen in der Heimat erworben wurden, nicht geeignet sein kann. Denn Kinder mit Migrationshintergrund wachsen unter ganz anderen Lebensbedingungen auf.

Die Tests müssen kulturfrei sein –Prof. Özyürek und Prof. Uçar sind bereits darauf eingegangen–, ich möchte ergänzend hinzufügen, dass diese Kinder sich an Diskussionen mit makro-kulturellem Inhalt nicht beteiligen können. Lehrer berücksichtigen manchmal nicht, dass diese Kinder verschiedenen Kulturen zugehörig sind. Lehrer deuten diesen Aspekt folgendermaßen: das Kind ist Lernunwillig, es ist verschlossen und beteiligt sich nicht am Unterricht. Das ist ein weiterer Grund für die Empfehlung zur Aufnahme des Überweisungsverfahrens.

Der Faktor Migrantenfamilie: Vorschulische Lernsituationen von Migrantenkindern aus sozial schwachen familiären Verhältnissen sind anders geprägt. Die Berücksichtigung dieser Besonderheit durch die Lehrer kommt ebenfalls zu kurz. Die soziale Herkunft und der akademische Erfolg stehen in einem indirekten Zusammenhang. Im Vorschulalter stehen diesen Kindern, im Vergleich zu Kindern aus reichem Umfeld, keine Möglichkeiten Leseerfahrungen in der Familie zu machen oder sich an kulturellen Aktivitäten zu beteiligen. Je beschränkter die Möglichkeiten sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit zur Schulbeginn mit Problemen konfrontiert zu werden.

Jetzt möchte ich zu den Lösungsvorschlägen übergehen. Wir erkennen eine Reihe unvorteilhafter Umstände. Ich bin der Meinung, dass es notwendig ist erzieherische Bedingungen für das Kind als Basis zur Feststellung seines eigentlichen Förderbedarfs zu ermitteln, statt standardisierte Tests einzusetzen. Auch wenn standardisierte Tests zum Einsatz kommen –Beispielsweise der Intelligenztest oder Teilbereiche wie z.B. der mündliche Bereich–, die Feststellung des eigentlichen Förderbedarfs sollte das Ziel sein, stets unter Berücksichtigung des Lernumfelds:

Wo hat das Kind Schwierigkeiten, ist beispielsweise sein Wortschatz nicht altersgemäß entwickelt.

Die Förderung der Muttersprache spielt eine wichtige Rolle. Die Zeitung *Die Gaste* geht auf die Problematik ein und ich habe die Beiträge gelesen. Die Muttersprache ist für die Förderung wichtig. Es gibt die falsche Behauptung Zweisprachigkeit würde die kognitive Entwicklung negativ beeinflussen. Im Gegenteil. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der Aufbau der Zweitsprache auf gesunden Fundamenten der Muttersprache sich positiv auf kognitive Fähigkeiten auswirkt. Aus diesem Grund sind muttersprachliche Förderung und koordinierte Entwicklung der Zweisprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund äußerst wichtig.

Es ist notwendig, dass die Einflussgrößen der kulturellen Unterschiede auf das Lernverhalten der Schüler mit Migrationshintergrund, besonders für die Feststellung des frühkindlichen Förderbedarfs, den Lehrkräften ersichtlich werden. In diesem Kontext gewinnt die Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Rahmen der Lehrerbildung und in beruflicher Weiterbildung an Bedeutung. Kulturelle Sensibilität bzw. die Berücksichtigung kultureller Faktoren ist wesentlich für das Lernverhalten von Schülern mit Migrationshintergrund. Andererseits ist es erforderlich, dass Lehrer diagnostische Kompetenzen entwickeln, da eine Früherkennung des Förderbedarfs und Konstatierung adäquater Förderprogramme eine erfolgreiche Intervention begünstigen und Überweisungsverfahren deutlich reduzieren können.

Das Hochschulprogramm zur Lehrerausbildung in der Türkei legt besonderen Wert auf diese diagnostische Kompetenz und auf ihre Eingliederung in die Studieninhalte. Sonderpädagogische Studieninhalte sind als Bestandteil des Studiums inzwischen verpflichtend. Seminare zur Inklusion werden als Wahlpflichtfach angeboten, aber auch hier wird der Lehrplan überarbeitet. Wie können wir die Lehrer besser ausbilden? Daran arbeiten wir und es wurden diesbezüglich Kommissionen gegründet. Damit Schüler gemeinsam mit ihren Gleichaltrigen lernen können, müssen Lehrkräfte mit Wissen, Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet werden.

Wir wissen, dass Kinder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, wenn sie sich nicht am Unterricht beteiligen oder beteiligen können. Eine Fehlbeurteilung der Lehrkräfte kann an dieser Stelle zur Aufnahme des Überweisungsverfahrens führen. Lehrkräfte müssen daher im Bereich Verhaltens- und Unterrichtsmanagement unbedingt gestärkt werden. Eine Zusatzqualifizierung von Lehrkräften, mit dem Ziel der Förderung der Zweitsprache von zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern, ist erforderlich.

Die frühkindliche Förderung hat eine wesentliche Bedeutung und damit auch die Familie. Hier kann man ansetzen. Die Migranteltern haben das Recht gegen Entscheidungen Einspruch einzulegen, über das weitere Vorgehen wissen sie aber nicht viel. Programme zur Elternbildung- und Beratung können helfen. Über Selbstorganisationen und weitere Strukturen in Deutschland ist mein Wissen leider begrenzt. Ich denke, dass es notwendig ist Strukturen aufzubauen, die den Familien bei möglichen Problemen Unterstützung und Beratung anbieten können.

Es gibt eine Übereinstimmung darüber, dass die Kinder vor allem in der Zweitsprache Defizite aufweisen. Sprache kann am einfachsten unter Gleichaltrigen erlernt werden. Eine Trennung sollte daher möglichst vermieden werden. Die Sonderschule ist keinesfalls eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Schulform. Ich plädiere ebenfalls für die Regelschule als der bessere Lernort für Schüler mit pädagogischem Förderbedarf, nur unter der Bedingung einer tatsächlichen und adäquaten Förderung.

Vielen Dank.

Ich möchte mich auch ganz herzlich bei der Redaktion der Zeitung *Die Gäste* bedanken, Zeynel Korkmaz, Engin Kunter, Gülden Güngör, Ozan Dağhan und Mehmet Korkmaz. Auch bei allein die ehrenamtlich tätig waren und die ich leider noch nicht persönlich kennenlernen konnte. Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich betonen, dass die Themen in der Zeitung sehr sehr ausführlich dargelegt werden und ich sie gerne gelesen habe.

Vielen Dank an alle.

Fragen und Antworten

Frage (Dr. Ali Sak): Prof. Jantzen hatte gesagt, die Hauptschulen wären im Prinzip so etwas wie Sonderschulen für Migranten. In NRW ist neuerdings ein neuer Erlass herausgekommen für Kinder mit Migrationshintergrund. Dort will man z.B. an den Hauptschulen Türkisch und Russisch als zweite Fremdsprache einführen. Ich persönlich sehe das als ein Lockmittel für Migranten, um das, was Sie gesagt haben, also Hauptschulen als Sonderschulen für Migranten, später in der Zukunft vorführen zu können. Wie sehen Sie diese Problematik. Sehen Sie dieses Problem genauso wie ich oder Übertreibe ich?

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Nein Sie übertreiben überhaupt nicht. Und ich denke, wenn Türkisch und Russisch, dann an allen Schulen. Sind wichtige Sprachen, genauso wie Englisch eine wichtige Sprache ist, Spanisch eine wichtige Sprache ist, das sind einfach Sprachen, die eine hohe Bedeutung haben im modernen Europa und weltweit. Wenn dann alle an die Schulen und dann muss man überlegen wie man das Gewicht jeweils, es ist natürlich kein Schaden, wenn an einer Gesamtschule Russischlehrer und Türkischlehrer sind und dann die Bilingualität unter Aufnahme

der Muttersprache besonders fördern können, aber selbstverständlich gehört Englisch auch dazu.

Frage: Wenn Sie erlauben trage ich, was ich sagen will, in Türkisch vor. Ich danke Ihnen allen. Sie sind zu uns gekommen und haben uns sicherlich über diese Themen aufgeklärt. Ich schlussfolgere aus Ihren Vorträgen, dass die Förderung im Unterricht als wesentlicher Lösungsvorschlag hervorgeht. Ich als Mitarbeiter der RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) bzw. als städtischer Mitarbeiter, kann Ihnen ausführlich schildern, in welchem hohem Maße gegenwärtig diese angesprochene Förderung Eltern und Schülern angeboten wird. Und Sie haben sicherlich die Diskussionen über die Deutschförderung, die im Moment geführt werden, mit verfolgen können. Eine Diskussion über die eingesetzten Gelder, die das Ziel verfehlt haben. Es hat sich herausgestellt, dass unsere Kinder, trotz intensiver Förderung, nicht ausreichend Deutsch lernen konnten. Das ist die aktuelle Diskussion. Die Gesamtheit dieser Förderung – „zusätzlich zu dem...“, so wird es im Deutschen bezeichnet – ist nicht sehr erfolgreich. Wir schaffen es nicht die Leistungen unserer Kinder in der Bildung mittels dieser Maßnahmen zu steigern. Meines Erachtens liegt der Grund darin, dass das Hauptsystem bzw. das Hauptkonzept nicht funktioniert und das stört mich. Folgender Eindruck entsteht: Wenn in den Schulen in ausreichendem Maße gefördert werden könnte, dann wären unsere Kinder auch erfolgreicher im Unterricht und man würde sie nicht in die Förderschule überweisen. Dem ist es aber nicht so, das wissen wir. Mein Vorschlag ist – und ich hätte mir diesbezüglich auch Vorschläge ihrerseits gewünscht –, dass, anstatt mehr Förderung, das Hauptsystem- oder Konzept funktionsfähiger gestaltet wird. Das hat mich etwas gestört und dies wollte ich zum Ausdruck bringen.

Prof. Dr. Emel Huber: Vielen Dank! Ich sehe mich in Zusammenhang mit Ihren Ausführungen als Adressatin, denn wir im Fachbereich Turkistik denken genauso. Ich möchte den Teil Ihrer Argumentation, das speziell Migrantenkinder betrifft, aufgreifen und unsere Ansichten schildern. Es ist selbstverständlich sehr wichtig eine Förderung anzubieten, um die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder zu verbessern. Wir sind aber der Meinung, dass es richtig wäre dies gemeinsam mit der Förderung der Muttersprache zu gestalten. Sicherlich sind unterschiedliche Faktoren für den gegenwärtigen Misserfolg zu benennen, grundlegend bleiben jedoch die gleichzeitige Förderung der Muttersprache und die Erteilung des Förderunterrichts. Gibt es weitere Antworten

aus der Gruppe?

Prof. Dr. Mehmet Özyürek: Ich glaube er sieht die Notwendigkeit einer Gruppenförderung. Meines Erachtens muss über die Qualität der Förderung diskutiert werden. Eine schulprogrammorientierte und auf Evaluation basierende Förderung kann Erfolgsmöglichkeiten bieten. Vielleicht haben Sie noch etwas hinzu zu fügen, warum es eventuell anders abläuft. Steht die Förderung in Verbindung zu den Einzelkomponenten des Schulprogramms, d.h. zu den Zielen, Inhalten, Lehrprozessen und zu der Klassenführung? Sie kann hilfreich sein sofern sie das Kind bei der Realisierung der Klassenziele unterstützt. Vielen Dank.

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Ich fange an mit dem Beitrag des Vaters eines Kindes mit Down-Syndrom. Down-Syndrom ist kein Gegenstand der Förderung, es ist ein Gegenstand der Bildung. Dass das möglich ist zeigt das Fachbeispiel von Pablo Pineda, der in Spanien Lehrer ist und nicht an Down-Syndrom leidet, was auch der Quatsch ist. Down-Syndrom ist eine normale menschliche Lebensbedingung, mit der man heute besser umgehen kann mit geringerer gesundheitlicher Gefährdung und vielen anderen Dingen, man weiß viel mehr darüber. Alles was man dem Down-Syndrom zuschreibt ist genau das, wie es Heiner Bielefeldt in seinem Kommentar zur Behindertenkonvention sagt - Heiner Bielefeldt der Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte: Behinderung ist eine soziale Konstruktion, sonst nichts. Das setzt nicht Natur außer Kraft, wir sind von Natur aus alle unterschiedlich. Wir als Menschen sind eine kulturelle und soziale Konstruktion, in jedem Fall bis zur schwersten Behinderung bis zu Hunger. Ich weiß wovon ich rede, ich habe genug Praxiserfahrung. Das heißt aber auch über Diagnostik völlig anders zu denken und hier bin ich in gewissem Widerspruch zu meinen Vorrednern, die einen Diskussionsstand schildern, den wir vor 20, 30 Jahren hier hatten um die sogenannte Förderdiagnostik. Diese ist aber auch eine testorientierte Diagnostik und eine Diagnostik, die der Bankiersmethode verpflichtet ist. Nur sind es die einzelnen Kinder und man fragt wie man sie neu anfüllen kann. Wir haben einen anderen Weg entwickelt. Ich will ihnen das kurz an den Beispielen klar machen, was Herr Korkmaz heute vorgestellt hat. Dieses Kind, ich habe nur drei Dinge darüber gehört, aber weil ich entwicklungspsychologisch denke und weil wir versucht haben die verschiedenen Entwicklungspsychologien in eine gemeinsame Theorie zusammenzuführen, weil wir versucht haben auch Weltweit aufzuarbeiten,

was die Neurowissenschaften und alle dazu sagen, dieses Kind ist ein hochbegabtes Kind gewesen oder ist und nichts anderes. Woraus lese ich das? Aus den drei Kinderzeichnungen, die über das Alter hinaus weit entwickelt sind. Aus der Tatsache, dass dieses Kind zur Schulbeginn Mathematik konnte also komplett über die Erhaltungsfunktionen verfügt hat. Und aus der Tatsache, dass das Kind komplett bilingual war. Das ist ein hochbegabtes Kind und ich brauche keinen Test um das festzustellen. Ich brauche ein fundiertes entwicklungspsychologisches Denken. Das ist, was wir versucht haben unseren Studenten beizubringen. Und wir haben eine neue Art von Diagnostik entwickelt, die wir genannt haben „rehistorisierende Diagnostik“. Wir versuchen ein Kind aus seiner sozialen Lebenssituation heraus zu begreifen und ihm Kredit im Lernen zu geben, seine Selbstabwertung abzubauen, wie jeder Mensch, der ausgegrenzt ist oder Schwierigkeiten hat, Kinder aufzubauen und zu unterstützen. Das haben wir genauso mit unseren Studenten gemacht und das funktioniert und das funktioniert immer.

Beitrag: Ich möchte Ihnen für diese Tagung und für Ihre Interessanten Vorträge danken. Ich selbst bin ein Psychologe, ein in Deutschland aufgewachsener türkischstämmiger Psychologe, der mit Kindern und Erwachsenen arbeitet. Also einige Vorurteile... Ich bemerke, dass wir alle Halbwissende sind, d.h. viele von uns kennen die verschiedenen Tätigkeitsbereiche und Arbeitsziele der anderen nicht. Aus diesem Grund sind Tagungen wie diese sehr begrüßenswert. Aber ich möchte einige Vorurteile beheben. Ich arbeite im Therapiezentrum und beschäftige mich dort u.a. auch mit Diagnostik. Standardisierte Tests sind notwendige Instrumente. Es kann nicht behauptet werden, dass wir sie keinesfalls brauchen. Wir müssen sie sachkundig und zum Vorteil unserer Menschen einsetzen. Sind diese Tests zur Messung kognitiver Fähigkeiten und des Entwicklungsstands geeignet? Ihr Einsatz muss eine Antwort auf diese Frage bieten. Ich kann selbstverständlich auch Einfluss auf das Ergebnis nehmen und das Kind z.B. als Behindert diagnostizieren, wenn ich Druck ausübe, oder es als begabt einstufen. Es liegt in meiner Hand und das ist gewiss auch eine Verantwortung. Aus diesem Grund kann ich nicht sagen Tests seien unnötig. Und zum anderen: Es werden Fehler gemacht in Bezug auf Kinder und Erwachsene, dies geschieht auch hier wie überall auf der Welt. Im Endeffekt denken wir an die Zukunft der Kinder und ihrer Familien; wir arbeiten mit ihnen zusammen und geben wichtige Ratschläge. Daher sehe ich die Behauptung als nicht angemessen. Ich hoffe für

die Zukunft, dass Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen, Psychologen aus der Praxis und Eltern gemeinsam eine Zusammenarbeit planen können. Das ist die Aufgabe und die Beweggründe werden immer größer.

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Nochmal zwei Worte! Ich verstehe ihre Haltung, aber es gibt Alternativen, die nicht nur wir entwickelt haben. Ich verweise Sie an die Arbeitsgruppe Kurt Fischer, es ist ein deutschsprachiger Name an der Harvard Universität, die mit der dynamic skills theory eine Alternative zum traditionellen entwicklungspsychologischen Denken und auch diagnostische Alternativen entwickelt haben, die weitgehend unseren entsprechen.

Prof. Dr. Ali Uçar: Ich kann Ihnen zustimmen, wichtig ist aber folgendes: Warum wenden wir diese Tests an? Wenn eine Aussonderung beabsichtigt wird, dann lautet meine Antwort "nein". Geht es vielmehr darum das Kind zu fördern oder etwas Bestimmtes festzustellen, zu kontrollieren, dann könnte ich jene Tests bejahen. Wir müssen zwischen diesen Ansätzen differenzieren können.

Prof. Dr. Mehmet Özyürek: Durch diese Tests geschieht folgendes: Die Lehrkraft stellt fest, dass das Kind Lernprobleme hat, was wiederum vom Psychologen verifiziert wird. Durch die Testierung haben wir also keine neuen Erkenntnisse gewonnen. Stattdessen müssen -wie bereits darauf hingewiesen wurde- Alternativen überlegt werden und es gibt sie schon längst. Es ist also hilfreich jene Alternativen als Ausgangspunkt zu nehmen, die auf eine Verbesserung der kindlichen Situation ausgerichtet sind. Im bestehenden System dient die Testierung zur weiteren Beschulung von unterschiedlichen Kindern im sonderpädagogischen Bereich oder im allgemeinen Bildungssystem. Sie wird aufgrund gesetzlicher Vorgaben angewandt. Die Änderung der Gesetzeslage könnte bewirken, dass Tests nicht länger nötig sind und eine qualitative Bildung oder eine Bildung, die nicht auf die Aussonderung von Kindern basiert, ermöglicht wird. Ein derartiges System kann meines Erachtens durch alternative Bewertungsmethoden aufgebaut werden, vielen Dank.

Frage: "Diese Migrantenkinder", wie würden Ihre Ergebnisse in der Türkei ausfallen, wenn man sie nach dort anzutreffenden Testverfahren untersuchen würde? Arbeiten türkische und deutsche Bildungsministerien zusammen?

Prof. Dr. Mehmet Özyürek: Wir müssen differenzieren. Ein Teil der Kinder, die eine Sonderschule/Förderschule besuchen, können an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden. Sie können das

Berufsgymnasium erfolgreich abschließen und auch die Hochschule besuchen. Es ist möglich, dass ein Teil der Schülerschaft -wenn wir uns an den Statistiken orientieren, die der Kollege in seinem Beitrag präsentiert hat- von Sonderschulen/Förderschulen profitieren könnte. Ich denke dennoch, dass die Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden können. Ebenso sind das Abitur und ein Hochschulstudium möglich, vielen Dank.

Prof. Dr. Ali Uçar: Es gibt genug Beispiele. Kinder, die an eine Sonderschule überwiesen worden sind, erwerben in der Türkei das Abitur und kehren nach dem Hochschulabschluss nach Deutschland zurück. Ich kenne zwei Beispiele, also es kann sich einiges ändern.

Frage: Viele Teilnehmer sprechen Türkisch und auch ich möchte meine Frage in Türkisch stellen. Mein Name ist Hakan Akgün, Leiter der RAA in Remscheid. Meine bisherigen Beobachtungen und Erfahrungen zeigen; das Hauptproblem -es wurde bereits genannt- ist ein systembedingtes Problem. Das deutsche Schulsystem kann mit den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder nicht adäquat umgehen, es sortiert sie in bestimmte Schubladen und nach bestimmten Schularten. Sicherlich sind Tests zur Feststellung von Fähigkeiten und Normkompatibilität, sowie für die Bestimmung besserer Lernmöglichkeiten und ihrer praktischen Umsetzung notwendig. Durch die Teilnehmer und durch die Vorträge wissen wir, dass die Kinder mit Gleichaltrigen lernen und normkompatibel sowie über der Norm sein können. Es werden bessere Ergebnisse erzielt, wenn Kinder gemeinsam lernen. Daher ist die Sonderschule selbst ein Teil des Problems. Wie werden wir aber mit dem Problem „Hauptschule“ umgehen, wenn die Sonderschulproblematik gelöst ist? Aus diesem Grund ist es wichtig zu betonen, dass es ein systembedingtes Problem ist. Elternarbeit bietet einen weiteren Lösungsansatz, aber auch das ist vorübergehend und punktuell. Die Ursachen sind systembedingt, daher müssen Ideen zur Lösung durch Neustrukturierung des Systems entwickelt werden.

Beitrag: Ich arbeite in einer Beratungsstelle für Kinder, Eltern und Jugendliche. Und ich habe sehr häufig als Psychologin und systemische Therapeutin die Situation, dass Eltern oder Familien sich an uns wenden, wo eine Sonderschulproblematik folgt und ich finde ihre Veranstaltung hier sehr begrüßenswert, dass sie das machen. Mir ist ein bisschen der Aspekt aus Sicht der Kinder zu kurz gekommen. Also ich erlebe immer wieder, dass die

betroffenen Kinder sich in einer Zwickmühle befinden zwischen dem enormen Erwartungsdruck der Familie, der Eltern, die sie nicht enttäuschen wollen und möglichen Ausgrenzungsbestrebungen seitens der Schulen und Lehrer. Diese enorme Belastung erlebe ich, die bis zu pathologischen Zuständen führen. Und ich habe also jetzt kürzlich initiieren müssen, dass ein Jugendlicher in eine psychiatrische Anstalt überwiesen werden musste, weil eine regelrechte Sonderfullphobie entstanden ist, mit Ticks usw.. Ich glaube, dass beide Seiten viel zu wenig realisieren, was dieser Druck, dieser Stress bei den Betroffenen anrichtet. Ich glaube die sollten wir auf jeden Fall bei allen Diskussionen nicht aus den Augen verlieren, danke.

Frage: Zuerst einmal möchte ich mich bedanken, dass ich hier sein durfte. Vielen Dank für Ihre Vorträge. Die wissenschaftlichen Aspekte sind eindeutig, wegweisend. Ich fahre auch gut gelaunt nach Hause. Aber unterwegs werden mir trotzdem mit Sicherheit die Bemerkung oder die Worte einer deutschen Politikerin einfallen, die diese Problematik auf den Punkt gebracht hat. Und Zitat, „Migrantenkinder werden an deutschen Schulen strukturell diskriminiert“. Obwohl ich ein positiver Mensch bin, ein positiv denkender Vater von zwei Kindern, habe ich damit seit Jahren ein Problem. Wie gehe ich mit diesem Problem dann um?

Frage: Danke schön! Ich habe eine Anregung. Ein weiteres Treffen, das stattfinden würde, das würde ich begrüßen. Und eine Frage: Mich würde sehr interessieren wie Inklusion in den Klassen, im Unterricht stattfinden würde. Darüber wurde zu wenig gesprochen. Die UN-Behindertenrechtskonvention, die beschlossen wurde, ist begrüßenswert, aber das System ist aus meiner Sicht noch nicht so weit bzw. die Umstellung hat noch nicht stattgefunden. Es ist damit nicht getan, wenn die Kinder praktisch aus den Sonderschulen/Förderschulen raus in die Regelschulen kommen, jetzt mit dem System, wie es im Moment besteht. Das heißt es gibt Umbrüche, es finden komplette Umwurzelungen statt. Ein neues Umdenken in der Gesamtgesellschaft, nicht nur im schulischen Bereich, ist notwendig damit das gelingt. Das wäre eventuell eine Anregung für das nächste Mal. Und noch eine Frage an Prof. Wolfgang Jantzen; Ihre Literaturliste, die Sie angekündigt hatten, kommt sie in Form von einer Präsentation, oder haben sie sie in ihren Vortrag eingebaut?

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Mein Vortrag wird, wenn er endgültig zugeschiedt wird, ein ausführliches Literaturverzeichnis enthalten. Man kann dann in der Literatur nacharbeiten, was ich hier im

Vortrag einfach sehr kurz anskizzieren konnte. Ich werde ihn, was Deutsch betrifft, auf meine Homepage stellen. Und dann denke ich wird in Die Gäste ja natürlich die Übersetzung erscheinen.

Beitrag (Elterninitiative Bottrop): Wir sind von der Elterninitiative Bottrop, Frau Huber hat den Namen bereits genannt. Ich denke die Tagung ist besonders hilfreich, vielen Dank. Ein konkretes Beispiel zu den Sonderschulen möchte ich Ihnen nennen und anschließend ein Vorschlag machen. In den letzten sechs Jahren, so lange sind wir als Elterninitiative in Bottrop tätig, gab es an unterschiedlichen Schulen Versuche zehn unserer Kinder in die Sonderschule zu überweisen. Auch mit Unterstützung türkischstämmiger Lehrkräfte und mit Hilfe der Muttersprachenlehrer, das möchte ich betonen, war es der Elterninitiative möglich eine Verantwortung für die Kinder zu übernehmen. Einige wechselten die Schule, andere verblieben in ihrer alten Schule und ein einziges Kind wurde in die Sonderschule überwiesen, weil der Vater des Kindes an dem Gerichtstermin nicht teilnahm. Wir haben leider ein Kind an die Sonderschule verloren und das ärgert uns. Die Gelehrten haben bereits darauf hingewiesen; Erfolge sind durch Unterstützung möglich. Daher wollte ich ein konkretes Beispiel nennen. Und diese Kinder sind erfolgreich. Sie haben auch an unterschiedlichen Wettbewerben teilgenommen, Wissenswettbewerbe, die Art ist unwichtig. Für den Erfolg und für die Schulen, die mehrheitlich von türkischen Schülern besucht werden, sind Elterninitiativen wichtig, aber es ist sehr schwierig sich ohne die Unterstützung der türkischen Lehrkräfte zu organisieren, die in den Schulen selbst arbeiten. Vielleicht sind andere besser in der Lage sich zu organisieren. In den Städten existieren verschiedene Vereine und Initiativen, deren Zahl sollte auch steigen. Ich bin dennoch überzeugt, dass wir Organisationen in den Schulen selbst benötigen, weil wir auf Informationen angewiesen sind. Für Außenstehende bleiben Schulen schwer zugänglich. Die Eltern haben zwar Zugang, aber es ist nicht leicht. Ich denke die Eltern können effektiver arbeiten, wenn sie innerhalb der Schule vernetzt und über Entwicklungen informiert sind. Ein anderes Thema betrifft die Muttersprache. Zwar gibt es Fortschritte, aber die neuen Richtlinien machen es deutlich: Es gibt Versuch die Muttersprache aus den Grundschulen zu entfernen. Vielen Dank.

Frage: Kurze Frage zu den systemischen und strukturellen Problemen; die Ausgrenzung bestimmter Migrantengruppen, spezi-

ell der Türken. Woher kommt das ihrer Meinung nach, kommt das aus der Historie, dass die deutsche Gesellschaft speziell den türkischen Gruppen gegenüber, der türkischen Sprache gegenüber sehr negativ eingestellt ist? Um ein Beispiel zu nennen: Ich bin Pflegschaftsvorsitzender an einem Gymnasium. Vor zwei Tagen hatten wir eine Pflegschaftssitzung und dort kam es zur Sprache, dass Türkisch als dritte Fremdsprache, als Wahlpflichtfach eingeführt wird bzw. als muttersprachlicher Unterricht. Und als das Wort Türkisch fiel gab es ein negatives Rausen im Saal. In dem Augenblick wollte ich mich wirklich verstecken. Die Absicht wurde noch nicht einmal erklärt. Was meinen Sie woher diese negative Einstellung kommt, speziell dem Türkischen gegenüber? Und eine zweite Frage; Prof. Weiß, korrigieren Sie mich bitte, wenn ich falsch liege, bringt das Problem der Intelligenz zur Sprache, wenn es um Bildungsprobleme von Migranten geht. Er sagt z.B., dass speziell Kinder mit türkischem Migrationshintergrund intelligenzmäßig auf einer niedrigeren Stufe stehen. Wie stehen Sie dazu? Wie ist die wissenschaftliche Basis? Kann man die gemessene Intelligenz bei Migranten mit den Gleichaltrigen in der Türkei vergleichen?

Frage/Beitrag: Ich habe zwei Anmerkungen, zum einen an die Nicht-Wissenschaftler: Glaubt nicht, was irgendwelche Fachleute messen und Euch sagen „das ist Ihr Kind“, sondern kämpft weiter. Zum anderen möchte ich den Wissenschaftlern sagen, denkt daran, dass es auch qualitative Analysemethoden gibt und nicht nur quantitative. Statistiker wollen immer zählen. Zählen durchnummerieren, einstufen fertig. Aber wir Soziologen, wir haben unsere qualitativen Methoden, sehr zuversichtliche Methoden, die zu sehr guten Ergebnissen kommen. Ich unterstütze die Aussagen von Herrn Prof. Jantzen. Und ich erinnere Euch daran, dass es keine eindeutigen Ergebnisse in der IQ-Messung gibt. Wenn es also bei einem Kind festgestellt wird es hat 130 Punkte, da weiß man nicht in welcher Hinsicht; Soziale-, praktische- oder räumliche Intelligenz, man weiß es nicht. Immerhin hat Foucault festgestellt, dass die da draußen verrückter sind als die drinnen.

Beitrag: Verzeihen Sie, aber ich muss sofort das Wort ergreifen. Ich denke wir sind mit Halbwissen und Vorurteilen konfrontiert. Ich arbeite seit fünfzehn Jahren in diesem Beruf und Tag täglich suchen uns Mütter und Väter mit ihren Kindern auf. Wir handeln nicht wie die Richter, wenn wir als Psychologen Tests durchführen. Wir verhängen nicht die Todesstrafe, verzeihen Sie bitte den Ausdruck. Wir beschützen die Kinder und versuchen die Mütter

auch in diese Richtung zu lenken und zu unterstützen, weil es Mütter und Väter sind, die bei uns anfragen. Wir besprechen die Ergebnisse und denken für die Zukunft. Also wir sind nicht für eine Schule oder für öffentliche Institutionen tätig. Ich arbeite in einer Privatklinik mit Müttern und Vätern. Es kommen viele Kinder, die in schwieriger Lage sind. Die Kollegin hat es bereits thematisiert. Die Kinder müssen vor allzu hohen Erwartungen geschützt werden. Viele türkische Eltern besuchen uns gerne, das möchte ich hier erwähnen.

Frage/Beitrag: Ich werde ebenfalls Türkisch sprechen, damit es schneller geht. Meines Erachtens wird das Thema unterschiedlich verstanden. Erstens geht es um die Frage, wie Kinder, die wirklich eine sonderpädagogische Förderung benötigen, unterstützt werden sollen. Es geht zweitens darum wie Eltern, die in Deutschland leben, also wir selbst, in der Tat in einer Art und Weise, die wir nicht verdienen –und das belegen zahlreiche Studien- behandelt werden. Zum Beispiel hat eine neue Bielefelder Studie nachgewiesen, dass 60% der Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere türkischstämmige Kinder aufgrund von Verhaltensstörungen, wegen individueller Besonderheiten, und nicht in Zusammenhang mit Intelligenzdefiziten, in die Sonderschule überwiesen wurden. Eine weitere Studie aus Hannover hat gezeigt, dass einheimische Kinder im Vorschulalter ebenfalls Sprachprobleme aufweisen wie Migrantenkinder. Es hat eigentlich mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Menschen etwas zu tun. Mit ihrem gesellschaftlichen Status, mit dem Bildungs- und Einkommensniveau der Mütter und Väter d.h. es liegt ein gesellschaftliches Problem vor. Das System weist, wie Prof. Jantzen es in seinen Ausführungen bereits beschrieben hat, erhebliche Mängel auf. Ein weiterer Grund für die Sonderschulüberweisungen und für die Testierung -das ist nicht nur meine Meinung, viele andere weisen auch darauf hin- ist die Ausländerfeindlichkeit. Die Teilnahme an den Tests und die Testergebnisse sind Gegenstand der Wissenschaft. Ich denke die Überweisungen sind problematisch, das wollte ich anmerken.

Frage: Meine Fragen an Dr. Löser und an Prof. Jantzen. Mich würde persönlich interessieren, wann ihre Ergebnisse, ihre eigenen Prognosen im deutschen Bildungssystem umgesetzt werden? Die Elterninitiativen und auch Initiativen für die türkische Sprache arbeiten hart daran und für die bessere Integration von Kindern.

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Nicht mehr allzu lange, weil ich schon viel

gesagt habe. Zu den beiden Psychologenkollegen; das, was Sie sagen, dass es sich um innerlich verletzte Kinder handelt, das habe ich versucht genau in der pädagogischen Konzeption raus zu arbeiten. Das ist der Kern unseres Themas. Soziale Ächtung und Diskriminierung geht nicht ohne Selbstzuschreibung und alle, die sozial verletzt werden, müssen den Grund bei sich selbst suchen, weil sie sonst schlechte Überlebenschancen haben. Das ist ein Grund woran man etwas ändern kann, bei den anderen nicht. Das zeigt die gesamte Psychologie dazu. Deshalb fordere ich eine Pädagogik, die in den Mittelpunkt die Anerkennung der Würde des Kindes stellt, die nicht von dem ausgeht was wir sehen, sondern von dem, was wir zutrauen können. Ich weiß, dass man sehr viel zutrauen kann und lange Geduld haben kann, irgendwann die Früchte kommen, einfach weil sie kommen werden, wenn man dran arbeitet. Zutrauen und Geduld und in Notlagen da sein und gerade in Notlagen nicht kneifen, das ist das Herz jeder guten Pädagogik. Und die Rolle dieser Tests ist teilweise zweifelhaft, gerade deshalb, weil Tests, wenn sie die einzelnen Werten, nur eine Verankerung in einem Kollektiv von Kindern, wo die Werte genommen wurden. Wenn ich aber Test habe, die in einer Reihe von Untertests habe, dann habe ich die Möglichkeit zu sehen, wie das Profil eines Kindes ist, weil ich über die Kontrollgruppe weiß, die Profile werden unterschiedlich ausfallen. Ich habe also einen Normativitätswert für dieses eine Kind und ich sag immer das Motorik besser ist als das Sprachliche. Und das ist oft hilfreich, um zu zeigen wo ursprüngliche Probleme von Kindern lagen, die sie bereits angefangen haben zu prognostizieren. Ich bin nicht generell gegen Tests, ich bin aber gegen diese Art von Zuschreibung, wie sie insbesondere über die Intelligenztests vorgenommen, deren wissenschaftliche Grundlage immer zweifelhafter wird. Sie wissen vielleicht, dass seit wenigen Jahren das sogenannte Dogma zusammengebrochen ist. Es gebe keine Rückwirkung auf die Gen-Expression, auf die Realisierung der Kroll durch die Zellen, die gibt es. Und seitdem sprach man allen Intelligenzschätzungen von Angeborenen nicht mehr so benutzt. Weil die Intelligenzschätzung der Angeborenen unmittelbar auf die Korrelationen zurückgegangen sind, was man machen darf, wenn die Korrelationseinwirkung von einer Seite völlig klar ist, ist nicht mehr, also muss man die Quadrate nehmen. Wo früher von 60% angeboren war, hätte heute sowieso keiner, maximal von 50%, muss man heute von 25% reden nach diesen neuen Ergebnissen. Es gibt noch eine Menge weiterer Dinge, die diese Intelli-

genztests außerordentlich in Frage stellen, das nur dazu. Zu der anderen Frage, wann ich mir eine Änderung erhoffe; im Prozess einer Globalisierung, wo wir uns international über wirksame Erziehungssysteme austauschen. Als ich aus São Paulo zurückgekehrt bin und mir zu Hause nochmal dann die Bildungspläne dort angesehen habe, ich bin durch Zufall in der Lehrerstudium darauf gestoßen, habe gedacht „mein Gott wie weit sind sie, wie sind die entwickelt, das steht in den Bildungsplänen.“ Das sind Bildungspläne, die nicht von Seminarleitern zweiter Klasse geschrieben werden, sondern wo die Wissenschaftler der gesamten Welt mitgewirkt haben, die auch ästhetisch wunderbar gestaltet sind. Ich habe mich zu tiefst geschämt nach Deutschland zurück zu kommen in ein Entwicklungsland. Aber ich halte es mit dem italienischen Philosophen und Kommunisten Antonio Gramsci, der gesagt hat „in der Theorie bin ich Pessimist und in der Praxis bin ich Optimist“. So viel internationale Bewegung und wir werden das ändern. Genauso wie der Vater dort hinten es gesagt hat, man kann es ändern, es ist änderbar, es ist nicht unveränderlich.

Dr. Jessica Löser: Ich würde gerne auf das erste Statement eingehen, als Sie gesagt haben, dass Sie, wenn sie nach Hause fahren, gut gelaunt sind und dann eventuell doch schlechter, weil Sie das pessimistischer sehen. Ich sehe das insgesamt nicht so pessimistisch, wie es gerade diskutiert wird. Die UN-Menschenrechtskonventionen haben ganz viele Diskussionen angestoßen und wir sehen überall in Deutschland zuzeit ganz viele neue Entwicklungen, die versuchen neue Wege zu gehen. Und ich bin derzeit nicht an der Universität, wie sie ja auch gesagt haben, sondern Anwärtlerin, also ich lerne gerade Lehrerin zu werden und in dem Zuge nehme ich Seminarleiter und Schulen so war, dass sie uns die junge Lehrergeneration auf Veränderungen vorbereiten. Und gerade dort auch im Förderschulbereich ganz viel Achtung gegenüber allen Kindern herausgestellt wird, allen Kindern, auch Kindern mit Migrationshintergrund. Trotzdem zeigt die Wissenschaft, dass es bestimmte Strukturen gibt, die zum Teil zur Benachteiligung führen. Und da würde ich gerne nochmal an Ihre Frage anknüpfen. Die Frage wie wissenschaftliche Ergebnisse aufgegriffen werden. Auch da zeigen sich, dass sehr viele z.B. im Bereich der Elternbildung sehr viele wissenschaftliche Ergebnisse ihren Weg in die Praxis finden. Sie hier kennen sicherlich das Rucksackprojekt und andere Projekte, die ganz stark versuchen der derzeitigen Situation entgegen zu wirken. Insofern würde ich gerne von hier eher ein positiveres Bild noch-

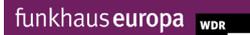
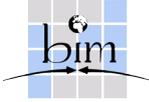
mal zeigen und sagen das sich ganz viel entwickelt, dass sich in den Ministerien in den Landesschulbehörden in den Schulen, in verschiedenen Treffen wie heute ganz viel Motivation da ist neue Wege zu gehen und insofern fand ich es eigentlich ganz positiv die derzeitige Entwicklung.

Frage: Sie haben gesagt, dass Sie ausgebildet werden zur Lehrerin und dass Sie dort positive Entwicklungen sehen. Was bringt es denn den Schülern, wenn von dieser Entwicklung bei ihnen nichts ankommt? Ich finde das ist der Punkt wo man sich Gedanken machen müsste.

Dr. Jessica Löser: Ich denke jetzt das sind Einzelfälle. Man muss halt sehen wo positive Entwicklungen festzustellen sind und wo negative. Also ich weiß beispielsweise, dass es zum Teil strukturell angelegt wird, dass Lehrerfortbildung strukturell in Schulbezirken umgesetzt werden, das finde ich sehr positiv. Dann wird im gesamten Schulbezirk etwas geändert. Es gibt aber eben auch Schulbezirke wo das noch nicht der Fall ist, aber genau da würde ich auch ansetzen. Also dass man versucht Impulse mit zu nehmen und zwar mit diesen Impulsen in die Praxis zu gehen und solche Forderungen, die Sie formulieren, an die entsprechende Stelle zu setzen, um eben entsprechende dann voran zu treiben, damit es ankommt.

Prof. Dr. Wolfgang Jantzen: Ich verstehe meine Kollegin, wenn sie das aus Sicht der Schule sagt. Ich bestreite nicht, dass es da positive Diskussionen gibt. Wenn ich es in einen größeren Rahmen stelle kann ich das nicht sehen. Den Wohlfahrtsverbänden werden massiv die Mittel gekürzt. Im Alten-Bereich und im Wohlfahrtsbereich ist eine Umsteuerung auf 1-Euro-Jobs und Kräfte aus dem Osten, die manchmal wirklich gut ausgebildet sind, aber es ist ein einziges Elend. Die Regierungen weigern die Aufnahme dieses Problems. Die Rot-Grüne Koalition und auch die Rot-Schwarze Koalition hat es verweigert eine Kommission für die Enquete-Zulage der Alten einzusetzen. Die Anstalten, die wir haben für Behinderte, sind in Europa mit die Rückständigsten, weil wir die Größten haben. Und ich gehe nicht an zu sagen in all diesen Einrichtungen, ich kenne genug Großeinrichtungen von Innen und habe als Supervisor genug Erfahrungen, in all diesen Einrichtungen, weil sie ganz klar unter die Anti-Folter-Konvention zu fallen. Diese Einrichtungen und auch die Altenheime was beweist nicht, dass sie nicht foltern im Sinne der Anti-Folter-Konvention. Das ist die Gesamtlage und deshalb bin ich nicht so optimistisch.

Institutionelle Förderer



Prof. Dr. Wolfgang JANTZEN
(Universität Bremen)

Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK
(Universität Uludağ)

Prof. Dr. Ali UÇAR
(Alice Salomon Hochschule Berlin)

Prof. Dr. Rolf WERNING
(Universität Hannover)

Dr. Jessica LÖSER
(Universität Hannover)

Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK
(Universität Ankara)

Die Vorträge und Präsentationen des Panels „Sonder-/Förderschulproblematik und Migration“ vom 13. Februar 2010 an der Universität Duisburg-Essen, eine Veranstaltung der Zeitschrift *Die Gaste*.

