

Öffentlichkeit gegen Gewalt (Köln) e.V.

**AntiDiskriminierungs-
Büro (ADB) Köln**



Herkunft prägt Bildungschancen

Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen
für junge MigrantInnen



 Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

entimon
gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus

GEFÖRDERT IM RAHMEN DES AKTIONSPROGRAMMS „JUGEND FÜR TOLERANZ
UND DEMOKRATIE – GEGEN RECHTSEXTREMISMUS, FREMDENFEINDLICHKEIT
UND ANTISEMITISMUS“

Inhalt

1. Einleitung
2. Zum Begriff der Diskriminierung im Bildungswesen
 - 2.1 Artikel 3 des Grundgesetzes: Deutsche und nicht-deutsche Rechte
 - 2.2 Die Europäische Union gibt eine klare Definition von Diskriminierung – auch im Bildungsbereich
3. Herkunft prägt Bildungschancen
4. Bildungschancen junger MigrantInnen in Köln
 - 4.1 Reaktionen Kölner Parteien auf PISA
 - 4.2 Einschulung in die Grundschule – Bereits die ersten Sprossen brechen auf der Bildungsleiter
 - 4.3 Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte – Förderung oder Sackgasse?
 - 4.3.1 Testverfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs – Kultur- und sprachunabhängig?
 - 4.3.2 Sonderschule für Lernbehinderte – ein geeigneter Förderort?
 - 4.3.3 Die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems: Nur nach unten!
 - 4.4 Alle Wege führen nach Rom? – Übergang in einen der Sekundarschulzweige
 - 4.4.1 Die Geschichte von Ibrahim: „Zuverlässig, gute Leistung“ und trotzdem Hauptschule
 - 4.4.2 Die Absurditäten des deutschen Schulsystems
 - 4.5 Die Geschichte von Lale: Das gefährliche Schulkarussell
5. Eltern, die wegbleiben, vermitteln eine Botschaft – Der Umgang deutscher Schulen mit zugewanderten Eltern
6. Zusammenfassung
7. Handlungserfordernisse

Das Angebot des AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/ÖgG

Vorwort

1. Einleitung

Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete am 6. März 1992 die UN-Kinderrechtskonvention und verpflichtete sich, die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte – so auch das Recht auf Bildung – zu achten und sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung, d.h. unabhängig von „Rasse“, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormundes zu gewährleisten – mit dem Ziel der Chancengleichheit. Ist Deutschland dieser Verpflichtung nachgekommen?

Spätestens die Ergebnisse der PISA-Studie (Programm for International Student Assessment – Untersuchung zur internationalen Einschätzung von SchülerInnenleistungen) belegten, dass in Deutschland das Menschenrecht auf Bildung nicht eingelöst wird. Die Studie hat unverkennbar den engen Zusammenhang in Deutschland zwischen sozialer und nationaler Herkunft einerseits und Erfolg wie Misserfolg in der Schule andererseits vor Augen geführt. Wenn soziale Herkunft und Kompetenzerwerb zusammen kommen, verschärft sich die Situation. Dabei sind Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien vermehrt einer Reihe von Barrieren und Ausgrenzungsmechanismen ausgesetzt. Einschulung, Übergang zu weiterführenden Schulen sowie Sonderschulüberweisung – das sind Gelenkstellen, an denen ihre Chancenungleichheit sichtbar wird:

- Bei gleich starken Schulleistungen erhalten SchülerInnen mit Migrationshintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung. In Sonderschulen für Lernbehinderte und in Hauptschulen hingegen sind sie überproportional vertreten – in Kölner Hauptschulen prozentual dreimal soviel wie an den Gymnasien.
- Mangelnde Deutschkenntnisse werden häufig zu generellen Lernschwierigkeiten umdefiniert und selten als mögliche Ursachen für Lernprobleme erkannt.
- Jugendliche nicht-deutscher Herkunft verlassen öfter als Gleichaltrige deutscher Herkunft die Schule ohne Abschluss.
- Bei den berufsbildenden Schulen gilt wie bei den allgemeinbildenden Schulen auch, dass mit steigendem Qualifizierungsniveau der Anteil der SchülerInnen aus zugewanderten Familien abnimmt.
- Weniger Bildungschancen – weniger Berufschancen: Die vergleichsweise schlechteren Bildungsabschlüsse junger MigrantInnen führen zur Chancenungleichheit beim Übergang von der Schule in eine be-

Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht

In Deutschland wird das Menschenrecht auf Bildung nicht eingelöst

triebliche Ausbildung sowie beim Zugang zu einer Beschäftigung. In der Folge auch häufig zu größerer Arbeitslosigkeit, zu einem erhöhten Sozialhilferisiko sowie einer stärkeren Betroffenheit von relativer Einkommensarmut.

Kein Land sortiert Kinder so früh und so endgültig in die unterschiedlichen Schulformen wie Deutschland. Anstatt einzelne SchülerInnen zu fördern, verfolgt das deutsche Bildungs- und Schulsystem vorrangig ein Ziel: Die Schaffung leistungshomogener Lerngruppen. Trotz erdrückender empirischer Forschungsergebnisse wirbt das dreigliedrige Schulwesen unverdrossen für seine begabungsgerechte Differenziertheit, und das bereits in der Grundschule. Die Unterschiede sollen festgestellt werden, anstatt über Förderung des Einzelnen das Gesamtniveau der SchülerInnen zu heben. Nicht die Schule hat sich an die Lernbedürfnisse ihrer SchülerInnen anzupassen, sondern die SchülerInnen müssen nachweisen, dass sie zur Schule passen. Schließlich will man die richtigen SchülerInnen für die richtige Schule, mit denen man richtigen Unterricht machen kann! Wenn es dann mit dem Unterricht dennoch nicht klappt, liegt es an den falschen SchülerInnen, die nicht zur Schule passen. Und wer überhaupt nicht in die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens passt, der findet sich in der Sonderschule wieder.

Der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA-O sowie der innerdeutschen Schulleistungsvergleichsstudie PISA-E kommt das Verdienst zu, durch einen Perspektivenwechsel die Aufmerksamkeit von den Defiziten der SchülerInnen, ihrer familiären Umwelt und „Kultur“ auf die institutionellen Barrieren zu verlagern, die dem Bildungserfolg junger MigrantInnen im Wege stehen. Diese Perspektive bestreitet keineswegs das Vorhandensein individueller Ursachen für schulisches Scheitern, sondern basiert vielmehr auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vermehrt Barrieren ausgesetzt sind, die es ihnen erschweren, ihre Potentiale voll ausschöpfen zu können.

Das AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln von Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. ist immer wieder mit dieser konkreten Thematik konfrontiert worden. Eltern beklagten sich z.B. darüber, dass sie bei Entscheidungen über den schulischen Werdegang ihrer Kinder nicht mit einbezogen werden. Entscheidungen – wie z.B. die Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte – kommen für viele zugewanderte Eltern unvermittelt. Sie werden oft nicht frühzeitig genug auf derart wichtige Entscheidungen aufmerksam gemacht. In gleicher Weise werden sie selten über mögliche Fördermaßnahmen aufgeklärt, die eingeleitet werden können, um einer drohenden Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte entgegen zu wirken.

Auf Grund vermehrter Beschwerden hat das ADB Köln/ÖgG das Projekt „Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen“ entwickelt. Das Projekt wird im Rahmen des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und ist ein Teilprojekt des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“.



Dieses dreijährige Projekt, das 2002 startete, hat das Ziel, konkrete Probleme von jungen MigrantInnen in Köln – insbesondere was die Einweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte betrifft (1. Projektphase) als auch beim Übergang von der Schule zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (2. Projektphase) – zu untersuchen.

In der ersten Projektphase verfolgten wir das Ziel,

- die Bildungs- und Ausbildungsbenachteiligung sowie Ausgrenzung junger Menschen mit Migrationshintergrund zu untersuchen und die Diskriminierungsmechanismen zu ermitteln;
- EntscheidungsträgerInnen, AkteurInnen und die Öffentlichkeit hinsichtlich der Bildungs- und Beschäftigungsdiskriminierung junger Menschen aus zugewanderten Familien zu sensibilisieren;
- gemeinsam mit relevanten AkteurInnen und EntscheidungsträgerInnen (wie Eltern, LehrerInnen, SchulleiterInnen, MigrantInnenselbstorganisationen, ArbeitgeberInnen, Gewerkschaften etc.) sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungsbereich lokale Netzwerkstrukturen auf- und auszubauen und diese vor Ort nachhaltig zu etablieren;
- gemeinsam mit NetzwerkpartnerInnen inhaltliche Standpunkte zur Herstellung der Chancengleichheit für junge MigrantInnen zu erarbeiten sowie gemeinsame Aktionen zu planen und durchzuführen;
- der Förderung der Eigeninitiative von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die direkt oder indirekt durch die Strukturen des deutschen Schulsystems diskriminiert werden;
- das Mitentscheidungsrecht zugewanderter Eltern zu stärken, ihre Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern und die Vernetzung von Elternorganisationen der MigrantInnen zu unterstützen und voranzutreiben;
- der Beratung und Unterstützung von Eltern und der gemeinsamen Entwicklung von Interventionsstrategien;
- der Dokumentation konkreter Fälle von institutioneller Diskriminierung im Bildungsbereich.

Um dies umzusetzen, entstanden in verschiedenen Kölner Stadtteilen Gesprächskreise, in denen unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Herangehensweisen entscheidender AkteurInnen in diesem Bereich wie Eltern, LehrerInnen, SchulleiterInnen, MitarbeiterInnen vorschulischer und schulischer Einrichtungen oder MigrantInnenselbsthilfegruppen konstruktiv diskutiert werden konnten.



Darüber hinaus konnten wir im Rahmen des Projektes eine Vielzahl von Interviews mit EntscheidungsträgerInnen führen. Wichtig war es, speziell die Eltern, die als zentraler Akteur im gesamten Bildungsprozess oft außen vor gelassen werden, in die Aktivitäten mit einzubeziehen und mit den vorhandenen Initiativen zusammenzuarbeiten.

In diesem Zusammenhang bietet nun das AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln speziell für zugewanderte Eltern eine Beratung in der Geschäftsstelle von Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. in Mülheim an. Hier werden die Eltern beispielsweise über die verschiedenen Schulformen informiert oder bei Schulproblemen ihrer Kinder verschiedenen Anlaufstellen und außerschulischen Förderangeboten vermittelt. Dabei soll die aktive Teilnahme der Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder unterstützt werden.

Im Rahmen des Projektes kam es auch zu einer Zusammenarbeit mit einer Studentinnengruppe der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, die eine Studie zum Thema „Qualitative Untersuchung zur pädagogischen Gutachtenerstellung für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund“ erstellten.

Unsere Erfahrungen und Resultate in der ersten Phase des Projektes fließen nun in die vorliegende Dokumentation ein.

2. Zum Begriff der Diskriminierung

2.1 ARTIKEL 3 DES GRUNDGESETZES: DEUTSCHE UND NICHT-DEUTSCHE RECHTE

Bei bildungspolitischen Debatten beruft man sich nicht selten auf den Gleichheitsgrundsatz, verankert im Grundgesetz. Allerdings schränkt auch Artikel 3 des Grundgesetzes gewissermaßen den Gleichheitsgrundsatz ein. Nach Artikel 3 wird eine sachlich und durch Rechtsnormen vorgesehene Ungleichbehandlung von Sachverhalten als zulässig interpretiert. Das gesamte System der Grundrechte unterscheidet bereits zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen. In diesem Sinne gibt es ganz bestimmte Grundrechte, die als solche zunächst einmal den Deutschen vorbehalten sind, die sog. Deutschen-Rechte. Das gilt auch für die Berufs- und Ausbildungsfreiheit, wie der Kölner Rechtsanwalt Hanswerner Odendahl betont:

*„Wenn beispielsweise die Lehrerin vor ihrer Grundschulklasse steht, hat sie im Grunde, obwohl ihr das gar nicht so scheint, zwei ganz verschiedene Sorten von Schüler vor sich: die einen üben das Grundrecht aus, indem sie da sitzen; das sind die deutschen Kinder. Die anderen – das werden in sieben Jahren wegen des neuen Staatsangehörigkeitsrechts vielleicht etwas weniger sein – sind nur auf Grund der Großzügigkeit der Behörden da. Sie üben also kein Grundrecht aus, indem sie da sitzen, das gilt auch für alle Zweige der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit [...] Ausländer dürfen in Deutschland vom Grundgesetz her alles – außer hier sein, hier arbeiten und sich hier ausbilden lassen“.*¹

2.2 DIE EUROPÄISCHE UNION GIBT EINE KLARE DEFINITION VON DISKRIMINIERUNG – AUCH IM BILDUNGSBEREICH

In den vergangenen Jahren hat die Europäische Union verschiedene Richtlinien gegen Diskriminierung verabschiedet und damit eine gute Grundlage zur Bekämpfung von Diskriminierung geschaffen. Die Richtlinien betreffen unter anderem die

■ Diskriminierung aus Gründen der „Rasse“² oder wegen der ethnischen Herkunft (2000/43/EG) – die sog. Antirassismusrichtlinie

¹ Ausschnitt aus einem Interview mit dem Kölner Fachanwalt für Familien- und Ausländerrecht Hanswerner Odendahl (2001).

² Der Begriff „Rasse“ als Diskriminierungsmerkmal darf keinesfalls in einem Antidiskriminierungsgesetz verwendet werden, denn er bedeutet insbesondere vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte die Übernahme einer rassistischen Position.

„Ausländer dürfen in Deutschland vom Grundgesetz her alles – außer hier sein, hier arbeiten und sich hier ausbilden lassen“



■ Diskriminierung aus Gründen der Religion, der Weltanschauung, der Behinderung, des Alters und der sexuellen Orientierung in Bezug auf Beschäftigung und Beruf (2000/78/EG) – die sog. Beschäftigungsrichtlinie.

Die Antirassismusrichtlinie gewährt allen Menschen ohne Unterschied ihrer ethnischen Herkunft Schutz gegen ungerechte Behandlung im Alltag. Gemäß der Richtlinie darf einer Person aus Gründen der „Rasse“ oder der ethnischen Herkunft nicht das Recht auf soziale Sicherheit und Gesundheitsversorgung oder der Zugang zu Gütern und Dienstleistungen sowie zu Bildung versagt werden. Das bedeutet, dass alle Menschen das gleiche Recht haben, die Schule zu besuchen und an bestimmten Bildungsgängen teilzunehmen.

Alle EU-Staaten, auch die BRD, verpflichteten sich, ihre eigenen nationalen Gesetze bis zum 19. Juli 2003 an die Antirassismusrichtlinie und bis zum 2. Dezember 2003 an die Beschäftigungsrichtlinie anzupassen. Deutschland ist bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Dokumentation dieser Vorgabe nicht nachgekommen.

Wie definiert die EU eine Diskriminierung und wann liegt sie vor?

Die Richtlinien geben eine recht differenzierte Definition, in dem sie zwischen unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung unterscheiden. Eine unmittelbare Diskriminierung ist leicht nachzuvollziehen: Wenn eine Person aufgrund bestimmter Merkmale (z.B. aufgrund der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religionszugehörigkeit) in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde; z.B. wenn ein Arzt einer Frau mit Kopftuch die Behandlung versagt. Eine Ungleichbehandlung ist ausschließlich dann gerechtfertigt, wenn ein sachlicher Grund vorliegt.

Eine mittelbare Diskriminierung ist schwieriger nachzuweisen. Sie liegt vor, „wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer „Rasse“ oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt, und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich.“³

³ Richtlinie zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“ oder ethnischen Herkunft (2000/43/EG).

Die Hauptproblematik liegt im Arbeits- und Bildungsbereich, denn hier wird in dem vorhandenen angeblich neutralen System von Schule, Fort- und Weiterbildungsangeboten in Betrieben die gleichberechtigte Teilnahme von MigrantInnen bislang nicht ausreichend ermöglicht.

Die mittelbare Diskriminierung ist auch weitaus schwerer zu erfassen, da die Wirkung einer Handlung und nicht deren Absicht hierbei im Vordergrund steht und die objektiv neutralen Vorschriften erst indirekt zu einer Benachteiligung führen.

Die indirekte Ungleichbehandlung macht deutlich, dass Diskriminierung keine Absicht voraussetzt, insbesondere keine negative Einstellung des Diskriminierenden gegenüber dem Diskriminierten. Dies ist wichtig, wenn im Schulbereich von Diskriminierung die Rede ist. Dabei geht es nicht darum, EntscheidungsträgerInnen oder LehrerInnen der Diskriminierung zu bezichtigen. Es geht dabei um strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierungsmechanismen im Sinne der EU-Definition.



Der Geltungsbereich der Antirassismusrichtlinie (2000/43/EG) umfasst fast alle Lebensbereiche und gilt für alle Personen in öffentlichen und privaten Bereichen, einschließlich öffentlicher Stellen, in Bezug auf den Zugang zu unselbständiger und selbständiger Erwerbstätigkeit, den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, Ausbildung und Weiterbildung, umfasst die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen, die Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer Arbeitnehmer- oder Arbeitgeberorganisation oder einer Organisation, den Sozialschutz, einschließlich der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsdienste, die sozialen Vergünstigungen, die Bildung, den Zugang zu und die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, einschließlich Wohnraum.

Die Richtlinie zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (2000/78/EG) umfasst alle übrigen in Artikel 13 des EG-Vertrages festgelegten Diskriminierungsmerkmale. Zweck dieser Richtlinie ist die Schaffung eines allgemeinen Rahmens zur Bekämpfung der Diskriminierung wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung in Beschäftigung und Beruf im Hinblick auf die Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung in den Mitgliedsstaaten.

Wie sich diese Form von Diskriminierung im Bildungsbereich konkret darstellt, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

3. Herkunft prägt Bildungschancen

Zu den wichtigsten und gravierenden Befunden der PISA-Studie gehört die Erkenntnis, dass in keinem anderen in der Studie untersuchten Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen so ausgeprägt ist wie in Deutschland.

„Die bisher vorgelegten Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen. [...] Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an den Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird. Soweit die Schulformen der Sekundarstufe I unterschiedliche Entwicklungsmilieus darstellen, tragen sie zu einer engeren Kooperation von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb bei“.⁴

„Offiziell existiert diese Struktur der sozialen Auslese nicht. Offiziell heißt es, dass jeder die gleichen Bildungschancen haben soll. Aber unterschwellig laufen gewaltige Prozesse der sozialen Selektion, die sich offiziell als Prozess der Leistungsauslese tarnen“.⁵

Im internationalen Vergleich setzen in Deutschland Bildungsprozesse ebenfalls zu spät und nicht zielgerichtet auf die jeweiligen individuellen Bedingungen und Bedürfnisse ein. Dahingegen werden die Weichen für Bildungs- und damit Lebenschancen im gegliederten Schulsystem Deutschlands viel zu früh getroffen, mit der Konsequenz, dass über den gewählten Schulzweig der angestrebte Schulabschluss schon sehr früh vorherbestimmt wird und sich später als falsch erkannte Entscheidungen infolgedessen nur schwer revidieren lassen. Einmal eingeschlagene Bildungswege sind kaum mehr revi-

den. Dahingegen werden die Weichen für Bildungs- und damit Lebenschancen im gegliederten Schulsystem Deutschlands viel zu früh getroffen, mit der Konsequenz, dass über den gewählten Schulzweig der angestrebte Schulabschluss schon sehr früh vorherbestimmt wird und sich später als falsch erkannte Entscheidungen infolgedessen nur schwer revidieren lassen. Einmal eingeschlagene Bildungswege sind kaum mehr revi-



4 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.

5 Klaus-Jürgen Tillmann: Die doppelte Benachteiligung. E&W-Gespräch mit Prof. Klaus-Jürgen Tillmann. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Heft 9/2002, S. 6-10.

dierbar – wenn überhaupt, dann eher nach unten als nach oben.

Bei der Einschulung in die Grundschule, wenn die Schulfähigkeit festgestellt oder ein Kind zurückgestellt wird, bei der Versetzung in die zweite bzw. dritte Schulklasse, oder dann, wenn die Frage ansteht, ob ein/e SchülerIn in eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen werden soll und bei den Übergangsempfehlungen am Ende des vierten und nach dem sechsten Schuljahr – an all diesen Gelenk- und Selektionsstellen wird die Chancenungleichheit von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien sichtbar.

Aber nicht nur die soziale, sondern auch die ethnische Herkunft prägt den Zugang zur Bildung. In Deutschland sind auch nach mehr als einem halben Jahrhundert der Migration Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien eklatant bildungsbenachteiligt – diesen generellen Befund hat die PISA-Studie unverkennbar bestätigt. Die hohe soziale Selektivität des gegliederten deutschen Schulsystems hat weitreichende Konsequenzen für die schulische, berufliche und folglich soziale Partizipation von jungen MigrantInnen. Der frühe Zeitpunkt der Auslese führt letztlich zu den erheblichen Leistungsunterschieden von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. In diesem Sinne erklären die Ergebnisse der PISA-Studie die hierzulande lebenden Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien zu den Verlierern im Wettlauf um Bildungserfolg.

In allen in Deutschland vorliegenden vergleichbaren Studien konnten wiederkehrend die geringeren Bildungschancen junger Menschen aus Zuwandererfamilien ermittelt werden. So etwa in den Befunden der „Hamburger Lernausgangslagenuntersuchungen (LAU)“ und den der international vergleichenden Studie „Third International Mathematics and Science-Study (TIMSS)“. Schon vor PISA wiesen die Ergebnisse der Hamburger LAU-Untersuchung auf die Schief lagen des deutschen Bildungssystems hin, darauf etwa, dass am Ende der Grundschule Kinder aus der Mittel- und Oberschicht auch mit weniger guten Leistungen häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten als Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen.

Allerdings schweigt sich die PISA-Studie über die Sonderschulen und deren Zustand aus. Es gibt z.B. keinen Leistungsvergleich zwischen Sonderschulen für Lernbehinderte und Hauptschulen, obwohl beide den Hauptschulabschluss vergeben. Die Studie ist, angesichts der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen überproportional hohen Anteil der SchülerInnenschaft der Sonderschulen für Lernbehinderte ausmachen, die Antwort auf die Frage schuldig geblieben, wie sich junge MigrantInnen bei gleichen kognitiven Voraussetzungen im Regelschulsystem und in der Sonderschule für Lernbehinderte entwickeln.

Trotz vielfältiger Initiativen, Empfehlungen und Beschlüsse zur Ver-



besserung der Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist es Deutschland bisher nicht gelungen, deren Lage in deutschen Schulen systematisch zu verbessern und ihnen einen erfolgreichen Bildungsweg zu ermöglichen. Die Abstände, die zwischen ihrem Erfolg und dem der „deutschen“ SchülerInnen gegeben sind, haben sich faktisch nicht verringert.

Dass soziale Herkunft nicht zwangsläufig Bildungsschicksal sein muss, machen uns andere europäische Länder vor. So hat man etwa den finnischen Schulen durch Struktur reformen jede Möglichkeit genommen, sich der Verantwortung für den Bildungserfolg einzelner SchülerInnen zu entziehen. Das gegliederte Schulsystem, Sonderschulen und Klassenwiederholungen wurden abgeschafft und die Ausbildung des Lehrpersonals grundlegend reformiert.

Im schwedischen Schulsystem gibt es ebenfalls kein Sitzenbleiben, keine Sonderschule, keine Fachleistungsdifferenzierung und bis Klasse 8 keine Noten. Gleichzeitig haben Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in ihrer gesamten Schulzeit das Recht, Unterricht in ihrer Muttersprache zu erhalten. Auch in Norwegen existiert eine gemeinsame Schule für alle Kinder vom 1. bis 10. Schuljahr. Nach norwegischer Rechtsauffassung ist Bildung ein Menschenrecht, das Vorrang vor allen anderen Gesetzen hat. Die Alphabetisierung der Kinder in der Muttersprache ist ebenfalls gesetzlich abgesichert. Die Schulpflicht gilt für alle, auch für Kinder, deren Familien sich im Kirchenasyl befinden. In allen drei Ländern gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialem Status und Bildungserfolg.

Diese Beispiele aus Finnland, Schweden und Norwegen verdeutlichen genau das, was in die Köpfe der PolitikerInnen und in die schulpolitischen Programme aller Parteien muss: Individualisierung statt Homogenisierung, Förderung statt Segregation, Inklusion statt Exklusion.



4. Bildungschancen junger MigrantInnen in Köln

4.1 REAKTIONEN KÖLNER PARTEIEN AUF PISA

Bildungs- und Ausbildungschancen bilden das Fundament für die demokratische Teilhabe in der Gesellschaft. Schlechte Bildungschancen grenzen aus. In diesem Sinne verweist das Prognos-Institut in seiner Studie über die zukünftige soziale Entwicklung in Köln⁶ auf die Notwendigkeit der Investition in Bildungs- und Ausbildungschancen zur Stabilisierung des sozialen Klimas, da dieses in Köln gefährdet sei. Eines der wesentlichen Handlungsfelder, die die Prognos-Studie zur Stabilisierung des sozialen Klimas in Köln ausgearbeitet hat, ist die Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft. Darin heißt es, dass die Erhöhung der Bildungsbeteiligung dieser Jugendlichen ein wichtiges Handlungsfeld ist, um künftige Engpässe bei der Entwicklung des sozialen Klimas in Köln zu vermeiden. Geschehe dies nicht, so heißt es in der Studie weiter, käme es in den nächsten 15 bis 20 Jahren zu einer Verschlechterung des sozialen Klimas in Köln. Hier zeichnet sich in besonderer Weise ein Engpass für die Zukunft von Köln aus, da die Stadt laut Studie in noch stärkerem Maße als heute von der Zuwanderung junger qualifizierter Arbeitskräfte abhängig sein wird, weil die vorhandenen personellen Ressourcen nur unzureichend genutzt werden.

Alle Kölner Parteien haben mit Sorge die zentralen Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA, die sich wie eine Mängelliste des deutschen Schulsystems liest, vor allem die Tatsache, dass auch in der Stadt Köln Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien deutlich schlechtere Bildungschancen als Gleichaltrige aus besseren Schichten haben, zur Kenntnis genommen und zu tiefgreifenden Reformen aufgerufen.

In den darauffolgenden bildungspolitischen Debatten wurde von allen Parteien unisono die essentielle Bedeutung von Bildung nicht nur für jeden hier in Köln lebenden Menschen, sondern auch für die Zukunftschancen der Kölner Gesellschaft und Wirtschaft hervorgehoben. Die Kölner Schulpolitik wurde zum erklärten Schwerpunkt aller Parteien, die sich über die Ergebnisse der PISA-Studie hinaus ebenso durch den vorgelegten Schulentwicklungsplan für allgemeinbildende Schulen der Stadt Köln bestätigt fühlten. Darin wurde die Verbesserung der

Prognos-Studie: Bildungsbeteiligung nicht-deutscher Jugendlicher ist von zentraler Bedeutung

⁶ Einschätzung der zukünftigen sozialen Entwicklung in der Stadt Köln (2001). Gutachten der Prognos AG im Auftrag der Stadtsparkasse Köln anlässlich ihres 175-jährigen Jubiläums. Kurzfassung.

schulischen Situation von MigrantInnen als eines der vier Innovations-themen für die Kölner Schulpolitik ermittelt und im Schulausschuss einmütig verabschiedet.

Unter den Schlagworten „Sprachliche Förderung im Kindergarten“, „Einführung von Sprachtests“, „Stärkung der Ganztagschulen und Erweiterung ihrer Angebote“, „Förderung der Deutschkenntnisse durch gezielten Zusatzunterricht“, „Einführung von Ausländerquoten“, „Einführung von zweisprachigen Klassen“, „mehr Integration“, „längeres gemeinsames Lernen“, „mehr Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen“, „Förderung integrativer Klassen und Schulen“, „mehr Selbstbestimmung und Verantwortung für Schulen“, „Einführung von Leistungsvergleichen zwischen Schulen“ überschlugen sich einzelne Parteien mit Vorschlägen zur Reformierung des deutschen Schulsystems.

Mittlerweile ist dieser parteiübergreifende Wind des Wechsels, die anfängliche „Packen wir es an“-Stimmung verfliegen und der immer wiederkehrenden unsäglichen Debatte um die Neuordnung der Kompetenzen im Bildungsbereich zwischen Ländern und Kommunen sowie um Korrekturen am Schulwesen durch Tests und Qualitätsstandards zum Opfer gefallen.

Egal, ob die Vorschläge von der SPD, der CDU, der FDP oder den Grünen stammen – gestritten wurde bisher bestenfalls über Nuancen, nicht aber über den zentralen Dreh- und Angelpunkt einer grundlegenden Reform – die strukturellen Rahmenbedingungen des derzeit bestehenden Schulsystems.

Wenngleich die inhaltlichen Fragen zur Unterrichtsstruktur und Unterrichtsqualität ebenso zu den drängenden Problemen gehören, die konsequent gelöst werden müssen, kann die Überwindung der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur mit einem anderen Schulsystem erreicht werden. Nach den miserablen deutschen PISA Gesamtergebnissen sind alle in der Bildungspolitik Tätigen aufgefordert, diese historische Chance zu nutzen und das deutsche Schulsystem grundlegend zu reformieren.

Das erhöhte Selektionsrisiko an den zentralen Nahtstellen des deutschen Schulsystems für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien sowie die dafür verwendeten Kriterien, werden im Folgenden anhand einiger Beispiele, die wir im Rahmen unserer Arbeit dokumentiert haben, aufgezeigt. Die darüber hinaus zitierten Interviewausschnitte stammen aus der Projektarbeit der weiter oben erwähnten Studentinnengruppe der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Rahmen unseres Projektes zum Thema „Qualitative Untersuchung zur pädagogischen Gutachtenerstellung für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund“.

Kölner Schulpolitik verweigert sich der grundlegenden Reform

4.2 EINSCHULUNG IN DIE GRUNDSCHULE – BEREITS DIE ERSTEN SPROSSEN BRECHEN AUF DER BILDUNGSLEITER

Für viele Kinder mit Migrationshintergrund stellt der Kindergarten einen Ort dar, in dem sie erstmals aktiv mit der deutschen Sprache in Berührung kommen. Zwar ist den Kindern die deutsche Sprache aus der Öffentlichkeit vertraut, ein aktiver Gebrauch stellt sich bei vielen allerdings erst mit dem Eintritt in den Kindergarten ein. Die Erfahrung zeigt, dass gerade die Anfangssituation, in der es zwischen Erzieherinnen und Kindern kein gemeinsames Verständigungsmedium gibt, besonders schwierig ist. Viele Kinder aus zugewanderten Familien, die bisher ihre Muttersprache als Kommunikationsmedium gebrauchten, verschließen sich, nehmen die Rolle eines stummen, passiven Beobachters ein oder ziehen sich mit einem Kind mit gleicher Muttersprache zurück. Die Erstsprache, an die die bisherigen Interessen und Aktivitäten des Kindes gekoppelt waren, wird mit dem Eintritt in den Kindergarten plötzlich unbrauchbar, manchmal auch störend. Infolgedessen erleben sich viele Kinder als sprach- und orientierungslos. Konzeptionell wie personell sind viele vorschulische Einrichtungen – etwa aufgrund fehlender oder unzureichender Konzepte der spielerischen Einbindung interkultureller Bildung und Erziehung – auf diese natürliche Sprachenvielfalt nicht vorbereitet. Dies wiederum hat tief greifende Folgen für diese Kinder, etwa beim Eintritt in die Grundschule.

Für Kinder aus Zuwandererfamilien besteht beim Eintritt in die Grundschule ein weitaus höheres Risiko, in den Schulkindergarten zurückgestellt zu werden als bei Kindern deutscher Herkunft. In Köln besuchten im Schuljahr 2002/2003 insgesamt 521 SchülerInnen eine der 39 Grundschulen mit integriertem Schulkindergarten, darunter 253 Kinder mit einem ausländischen Pass.⁷

Die Zurückstellung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulkindergarten geschieht vermehrt aufgrund

- sprachlicher Defizite in der deutschen Sprache – aus fehlenden Deutschkenntnissen wird mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit diagnostiziert,
- fehlender oder zu geringer Kindergartenzeiten – aus fehlenden oder zu geringen Kindergartenzeiten werden defizitäre Verhaltenszuschreibungen rekonstruiert, wie

⁷ Quelle: Landesdatenbank (LDB) NRW.

Da in den amtlichen Schulstatistiken lediglich die Nationalität und nicht Merkmale wie Migrationshintergrund, Familiensprache und Einbürgerung erfasst sind, geht aus diesen Statistiken nicht hervor, bei wie vielen Kindern der restlichen 268 SchülerInnen es sich um Kinder aus zugewanderten Familien handelt.

Viele vorschulische Einrichtungen sind auf die natürliche Sprachvielfalt nicht vorbereitet

- fehlende praktische Fähigkeiten,
- unzureichende Arbeitshaltung,
- fehlende Anpassung im Sozialverhalten,
- fehlende oder falsche Unterstützung durch die Eltern,
- Mentalitätsunterschiede
- oder gar fehlende Integrationswilligkeit
- und Selbstsegregation der Eltern
- eines Koranschulbesuches – sowohl bei der Zurückstellung in den Schulkindergarten als auch bei der Überweisung von Kindern mit Migrationshintergrund in die Sonderschule für Lernbehinderte wirkt sich der Koranschulbesuch negativ aus. Von einem Koranschulbesuch wird rückgeschlossen auf psychische Belastungen und Orientierungsprobleme des Kindes.

- Neben all diesen Prognosekriterien wird oftmals auch auf
- den muttersprachlichen Familienkontext des jeweiligen Kindes,
 - die mangelnde Schulbildung,
 - fehlende oder gar falsche Bildungsaspirationen und
 - die Unkenntnis des deutschen Schulsystems seitens der Eltern für das Aussprechen einer Negativentscheidung rekurriert.

Bei Einweisungen in den Schulkindergarten und später in die verschiedenen Schulformen tritt die Kulturkonflikthypothese als Deutungsmuster in den Vordergrund, die in Form von negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen erfolgt, sogar bis hin zum Tragen eines Kopftuches. Als wichtigstes Merkmal gelten jedoch mangelnde Deutschkenntnisse. Diese Erklärungsmuster werden insbesondere auch bei der Einweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte deutlich.

Das Scheitern eines Kindes mit Migrationshintergrund aufgrund vermeintlich existierender Sprachdefizite an dieser ersten Hürde des deutschen Schulsystems ist so eklatant, da in den schulrechtlichen Bestimmungen der Schulkindergarten ausdrücklich nicht zum Erwerb von Deutschkenntnissen vorgesehen ist. Insbesondere in lokalen Lagen, in denen Vorbereitungsklassen an anderen Schulen schwer zu erreichen sind, wird diese Beschränkung oftmals umgangen und der Schulkindergarten infolgedessen als „Ausweichoption“ in Anspruch genommen.

Entsprechend dem vorherrschenden Homogenitätsideal von Leistungsgruppen werden bereits beim Schuleintritt Unterschiede gemacht – und zwar gründlich. Wer nicht die Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit erfüllt, die sich an deutschsprachigen und in der Regel christlich sozialisierten Mittelschichtkindern orientieren, wird es schwieriger haben. Denn die Schule als Institution bevorzugt möglichst homogene Lerngruppen. Dabei irritieren fehlende Deutschkenntnisse nicht nur den Unterrichtsablauf und bringen die Homogenität der Klasse ins Wanken, sondern erfordern auch eine dif-

Aus fehlenden Deutschkenntnissen wird mangelnde Schulreife diagnostiziert

ferenzierte und individuelle Förderung, für die sich keine Schulform verantwortlich fühlt. Solange die Vorstellung, Kinder aufzunehmen, die noch nicht die Unterrichtssprache verstehen, aus dem Selbstverständnis der Grundschulen rückt, werden Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin auf den unteren Sprossen der Bildungsleiter hängen bleiben.

Bei einer erstmals im Jahre 2000 in Köln durchgeführten Erhebung wurde die Anzahl von angehenden ErstklässlerInnen ohne ausreichende Deutschkenntnisse festgestellt: In 447 Fällen von rund 10.000 SchulanfängerInnen waren die Deutschkenntnisse mangelhaft. Fehlende Kenntnisse in der deutschen Sprache, sowie unzureichende individuelle Förderung und zu wenig Ganztagsangebote sind dem Kölner Schulentwicklungsplan zufolge nicht nur auf Bundes- und Landesebene, sondern auch auf Stadtebene für die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien verantwortlich.⁸

Die Bildungspolitik hat es bislang versäumt, Bildungseinrichtungen systematisch an die migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung anzupassen. Förderung wird lediglich als separates Maßnahmenpaket verstanden und somit auf eine Zusatzaufgabe reduziert. Andere europäische Länder haben aber gezeigt, dass die Förderung im Rahmen des regulären Unterrichts sowie die Integration der Verkehrssprache in den verschiedenen Zweigen der Sekundarschule erfolgreich ist.

In Köln wurde zwar das Angebot an vorschulischem Sprachunterricht in 29 Tageseinrichtungen der Stadt und von Trägern der freien Jugendhilfe erweitert, das Angebot an offenen Ganztagsgrundschulen im Schuljahr 2003/2004 ausgebaut sowie das sog. KOALA-Projekt (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) mittlerweile auf insgesamt neun Kölner Grundschulen ausgeweitet. Es handelt sich hierbei jedoch um Maßnahmen, die lediglich an den Symptomen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ansetzen. Vor allem bei der Erweiterung der Angebote an vorschulischem Sprachunterricht in den städtischen und von Trägern der freien Jugendhilfe betriebenen Tageseinrichtungen geht es erneut um additive Maßnahmen für Kinder aus Zuwandererfamilien. Solche Angebote verstehen sich auch nur als ergänzende Vorkehrungen zum regulären Unterricht und nicht als ihr integraler Bestandteil.

Die gezielt in fördernder Absicht und im Sinne positiver Diskriminierung zum Schutz von Kindern mit Migrationshintergrund eingerichteten Vorbereitungs-, Förder- oder Auffangklassen, die einem verfrühten und unangemessenen Aussortieren von Kindern aufgrund von Sprache und kultureller Herkunft entgegenwirken sollten, dienen mittlerweile

8 Vgl. hierzu: Schulentwicklungsplan für die allgemeinbildenden Schulen der Stadt Köln 2000-2010.

vielfach als Dauereinrichtungen für all diejenigen, die dem – um es mit den Worten Ingrid Gogolins zu sagen – monolingualen Habitus deutscher Schulen nicht entsprechen.⁹ Solche separaten Fördermaßnahmen sind bislang den Nachweis schuldig geblieben, der Bildungsdiskriminierung junger MigrantInnen effektiv entgegen gewirkt zu haben.

4.3 ÜBERWEISUNG IN EINE SONDERSCHULE FÜR LERNBEHINDERTE – FÖRDERUNG ODER SACKGASSE?

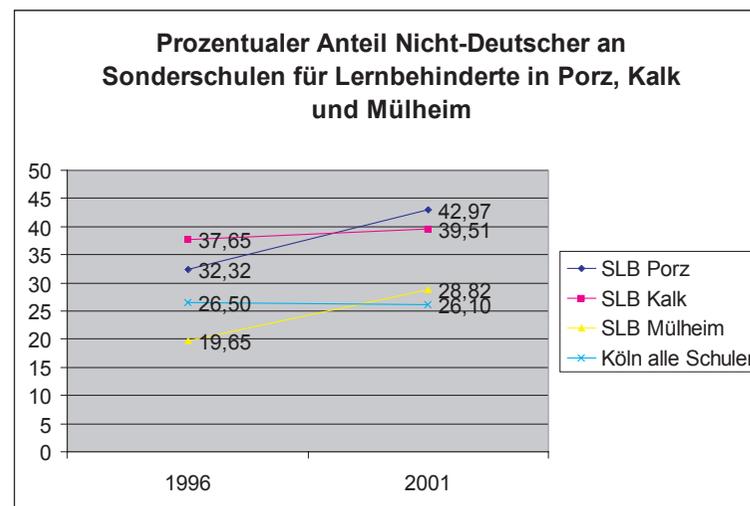
Seit Jahren sind Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in der Sonderschule für Lernbehinderte deutlich überrepräsentiert – Tendenz steigend.

Im Jahre 2001 betrug der Anteil nicht-deutscher SchülerInnen an den Sonderschulen für Lernbehinderte im Stadtteil Mülheim 28,82 Prozent (im Schuljahr 1996 waren es noch 19,65 Prozent), in Kalk 39,51 Prozent (37,65 Prozent) und in Porz 42,97 Prozent (32,32 Prozent).¹⁰

Wie der Leiter einer Sonderschule für Lernbehinderte zu berichten weiß, wird als Reaktion auf PISA verstärkt zu selektiven Maßnahmen statt zu Maßnahmen individueller Förderung gegriffen, so dass nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in Köln ein deutlicher Anstieg der

Überweisungsquote von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Sonderschule für Lernbehinderte zu beobachten sei.

Verschiedene Untersuchungen – darunter die Studie von Mechthild Gomolla und Frank-



9 Ingrid Gogolin (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.

10 Siehe Tabelle „Prozentualer Anteil Nicht-Deutscher an Sonderschulen für Lernbehinderte in Porz, Kalk und Mülheim“. Erstellt in Anlehnung an die Landesdatenbank NRW.

Olaf Radtke¹¹ – haben bereits belegt, dass die Entscheidungspraxis bei Überweisungen von Kindern mit Migrationshintergrund in die Sonderschule für Lernbehinderte, durchaus ohne bösen Willen, durch eingeschliffene Gewohnheiten und Routinen, bewährte Handlungsmaximen (etwa beim Rückgang der SchülerInnenpopulation leistungsschwache SchülerInnen zu behalten und nicht auf die Sonderschule für Lernbehinderte zu überweisen) und tradierte Regeln innerhalb der Organisation der Schulen geprägt ist und weniger durch Faktoren wie die Lernfähigkeit einzelner SchülerInnen.

4.3.1 TESTVERFAHREN ZUR FESTSTELLUNG DES SONDERPÄDAGOGISCHEN FÖRDERBEDARFS – KULTUR- UND SPRACHUNABHÄNGIG?

In NRW ist die Zuweisung von SchülerInnen zu Sonderschulen im April 1995 (früher Sonderschulaufnahmeverfahren – SAV) durch die „Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den Förderort“, auch VO-SF genannt, neu geregelt worden.

An der Einleitung und Durchführung eines VO-SF sind neben der Grundschule die Sonderschule für Lernbehinderte, die Erziehungsberechtigten, das Gesundheitsamt sowie das Schulamt beteiligt. In der Regel wird von der allgemeinen Schule, die das Kind besucht, ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs des Kindes gestellt. Im Rahmen der Antragstellung werden die Eltern des Kindes darüber informiert und über mögliche Folgen eines solchen Antrages aufgeklärt. Ist der Antrag gestellt, wird ein/e SonderschullehrerIn, unterstützt von der/dem KlassenlehrerIn des Kindes, beauftragt zu überprüfen, ob das Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Die Erziehungsberechtigten müssen dieser Überprüfung schriftlich zustimmen. Zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gehört eine ärztliche Überprüfung durch den Amts- oder Schularzt und die sonderpädagogisch-psychologische Untersuchung durch die aufnehmende Sonderschule für Lernbehinderte mittels einer Schulleistungsüberprüfung und zweier wissenschaftlich anerkannter Testverfahren, wovon ein Test sprachfrei sein muss. Vor der Entscheidung über die Zuweisung zur Sonderschule für Lernbehinderte, die das Schulamt auf der Grundlage der vorliegenden Gutachten von Grund- und Sonderschule trifft, haben die Eltern das Recht, noch einmal angehört zu werden und eine Stellungnahme abzugeben.

¹¹ Mechtild Gomolla/ Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.

Überweisungen an die Sonderschule für Lernbehinderte nehmen seit PISA noch zu

Als angeblich neutrales Instrument der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gelten die dabei verwendeten Testverfahren. Die meistgebrauchten Verfahren, der HAWIK-R (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder) und die K-ABC (Kaufman-Assessment Battery for Children), werfen immer häufiger Fragen und Probleme auf. Der HAWIK-R aus dem Jahre 1983 etwa wird zu Recht aufgrund veralteter Inhalte mancher Aufgaben, veralteter Normierung sowie nicht mehr zeitgemäßer Testkennwerte kritisiert. Die Kritik an der Testbatterie K-ABC, die zur Messung von Intelligenz und Fertigkeiten eingesetzt wird und sich in eine Fähigkeiten-, Fertigkeiten- und eine sprachfreie Skala aufteilt, besteht darin, dass dieses Verfahren oft keine eindeutigen Ergebnisse liefert (z.B. widersprüchliche Ergebnisse in den einzelnen Untertests). Und obwohl die sprachfreie Skala aus Untertests besteht, die mimisch-gestisch durchgeführt und durch motorisches Verhalten beantwortet werden können, sind während der Durchführung (bei Erklärung der Aufgaben, Klärung zweideutiger Antworten und zur Motivation) sprachliche Hinweise erforderlich. Darüber hinaus weisen weder HAWIK noch K-ABC Untertests auf, die den muttersprachlichen Sprachstand des zu testenden Kindes systematisch überprüfen lassen, um ausschließen zu können, dass doch nicht vorhandene Sprachprobleme der Grund für die Lernschwierigkeit sein könnten.

Im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden der Sprachstand des zu testenden Kindes in seiner Muttersprache und sein kultureller Hintergrund kaum berücksichtigt, wie die folgende Aussage eines Sonderschullehrers¹² zeigt.

Werden die muttersprachlichen Kenntnisse mitberücksichtigt?
„Ja, in den Testverfahren ist das aufgenommen. Inzwischen sind sie alle überarbeitet. Ob das ausreichend ist oder nicht sei dahingestellt. Häufig sind es Wahrnehmungstest. Es kommt auf den Test an. Beim Bildersortieren oder Ähnlichem sind ja keine muttersprachlichen Kenntnisse notwendig. Es gibt ganz viele wortfreie Tests, die auf der Wahrnehmungsebene basieren“.

Werden dabei die sozioökonomischen und kulturellen Gegebenheiten berücksichtigt?

„Nach meiner Erfahrung und aus dem Testrepertoire, das ich benutze, würde ich sagen: weniger. Sie sind sehr auf unseren Kulturkreis bezogen“.

Welche Tests werden am häufigsten verwendet?

„Kaufmann, HAWIK – immer noch, leider“.

¹² Die im Folgenden zitierten InterviewpartnerInnen bleiben auf eigenen Wunsch hin anonym.

Warum leider?

„Weil das ein typischer Intelligenztest ist. Aber das ist meine persönliche Meinung. Auch wenn er nur ein Bestandteil des Tests sein soll, berücksichtigt er am allerwenigsten solche Aspekte wie kulturelle Hintergründe“.

Wenngleich bei der Diagnostik von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft und Muttersprache mittlerweile auch sog. kultur- und/oder sprachunabhängige Testverfahren eingesetzt werden, so besitzen diese doch nur eine beschränkte Aussagekraft, da sie sich letztlich entgegen ihrem Anspruch an der Norm deutscher SchülerInnen sowie deutscher Kultur orientieren. Sie werden den Bedürfnissen von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunft in keiner Weise gerecht. Im Ergebnis führt dies dazu, dass bei Kindern aus Zuwandererfamilien mangelnde Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch sowie Zuschreibungen in Bezug auf einen differenten kulturellen Hintergrund des betroffenen Kindes und seiner Familie nach wie vor als Kriterium für Sonderschulbedürftigkeit gelten, wie folgende Aussage eines weiteren Sonderschulleiters, der an solchen Entscheidungsprozessen beteiligt und für diese verantwortlich ist, zeigt.

Warum ist Ihrer Meinung nach die Sonderschule für Lernbehinderte im Verhältnis zur Regelschule von Kindern mit Migrationshintergrund überproportional besucht?

„Da spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Ich würde den sozialen Background als Hauptursache nennen. Sprachliche Probleme spielen insofern eine Rolle, wie die Unterstützung im Elternhaus geschieht“.

Aus fehlenden Deutschkenntnissen werden im Zusammenhang mit der Einleitung und Durchführung eines Verfahrens über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs immer wieder Lern- und Integrationshindernisse gemacht. Und das, obwohl laut schulrechtlichem Erlass bei Überweisung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Sonderschule für Lernbehinderte Defizite in der Unterrichtssprache als Ursache für Lernschwierigkeiten auszuschließen und im Zweifelsfall diese Kinder an der Regelschule zu belassen sind. Diese schulrechtliche Regelung, die im Sinne positiver Diskriminierung zum Schutz der Kinder aus Zuwandererfamilien vor ungerechtfertigten Überweisungen in eine Sonderschule für Lernbehinderte dienen sollen, wird vielerorts umgangen.

Als AntiDiskriminierungsbüro konnten wir bei unserer Beratung von Eltern zudem vielfach feststellen, dass unter Umgehung dieser rechtlichen Bestimmungen Empfehlungen einer Überweisung zur Sonder-

schule für Lernbehinderte eine Überweisung bereits aus Vorbereitungs-, Auffang- oder Förderklassen der Grundschule eingeleitet werden, obwohl auch laut Erlass keine relevanten Schullaufbahnentscheidungen getroffen werden sollen, solange sich ein Kind noch in der Vorbereitungs-, Auffang- oder Förderklasse befindet. Aus der Sicht betroffener Eltern handelt es sich dabei um eine Ungleichbehandlung:

„Es ist eine Tatsache, dass es eine Diskriminierung darstellt, wenn Kinder von der Regelschule aufgrund von Sprachdefiziten in die Sonderschule abgeschoben werden. Es kann doch nicht einfach sein, dass sich in einer Schule zufällig mehr Ausländer befinden als Deutsche. Die Kinder werden doch bewusst dorthin abgeschoben, weil das Hauptproblem die Sprache ist. Das heißt aber nicht, dass ich lernbehindert bin, wenn ich die Sprache nicht kann“.

Die Umgehung rechtlicher Bestimmungen ist im Sinne der Definition der Europäischen Kommission eine direkte Diskriminierung. Aber selbst diese ist im Kontext des bestehenden Schulsystems oft für die EntscheidungsträgerInnen nicht deutlich zu erkennen. Denn aus der Sicht der EntscheidungsträgerInnen wird im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems und den daraus resultierenden Mechanismen die Sonderschule für Lernbehinderte wohlwollend als Fördermaßnahme verstanden. In diesem Sinne reagiert ein Sonderschulleiter auf den oben formulierten Vorwurf.

Was halten Sie von dem Vorwurf, dass Kinder mit Migrationshintergrund in die Sonderschule für Lernbehinderte „abgeschoben“ werden?

„Wenn ich von Abschiebung reden würde, würde ich mich selbst in Frage stellen. Ich gehe davon aus, dass die Kollegen auch so handeln wie ich. Wir geben uns bei jedem Kind dieselbe Mühe. Wir versuchen bei jedem Kind, egal ob Migrant oder Nicht-Migrant, festzustellen, wo der beste Förderort ist. Deswegen würde ich mich dagegen wehren“.

4.3.2 SONDRSCHULE FÜR LERNBEHINDERTE – EIN GEEIGNETER FÖRDERORT?

Die erste Frage, die sich hier aufdrängt ist, ob es nicht sinnvoller wäre, lernbedürftigere Kinder und Jugendliche in den Regelschulen zu belassen und dort die einzelnen SchülerInnen in einem integrierten Unterricht zu fördern, so wie es in anderen europäischen Ländern passiert, die an der Spitze der PISA-Auswertung stehen. Die zweite, auch selbstkritische Frage insbesondere der Sonderpädagogik, müsste lauten, ob nicht mit der Einrichtung „Sonderschule“ die Lernbehinderung erst konstituiert wird. Die dritte, recht pragmatische Frage wäre, ob in den Sonderschulen für Lernbehinderte denn wirklich eine ausreichende Förderung statt-

findet bzw. stattfinden kann, aufgrund konzeptioneller und personeller Ausstattung. Erhalten z.B. die überwiesenen Kinder aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse dort eine qualifizierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache? Der zuletzt zitierte Sonderschulleiter hält hierzu fest:

„Eine besondere Förderung erfolgt im Unterricht in dem Sinne, dass man als Lehrer versucht auf dieser Ebene zu arbeiten, d.h. sprachliche Probleme zu bewältigen oder bei sprachlichen Problemen besondere Hilfestellung zu geben. Unsere Klassensituation ist im Moment so, dass wir sehr große Klassen mit sehr vielen Schülern haben. Im Endeffekt bleibt es beim Lehrer selbst, dies im Unterricht zu integrieren. Es ist ja auch ein Punkt in der Sonderpädagogik, differenzieren und individualisieren zu können. Im Endeffekt ist das keine besondere Fördermaßnahme“.

Auf die Frage, ob es eine Förderung für besonders schwache SchülerInnen gebe, antwortet er:

„Wie gesagt, im Rahmen des Unterrichts, nicht als Projekt oder als Konzept. Das ist auch aufgrund der Raum- und Personalproblematik sehr schwer möglich. Da muss eigentlich jeder Klassenlehrer versuchen, dies im Rahmen seiner Möglichkeiten zu machen, sich da irgendwie zu engagieren“.

Das Engagement der meisten SonderpädagogInnen steht hierbei gar nicht in Frage. Ob dieses Engagement allerdings letztlich erreichen kann, den betroffenen SchülerInnen ausreichende Chancen in ihrer Bildungs- und späteren Berufslaufbahn zu verschaffen, das ist eher negativ zu beantworten.

4.3.3 DIE DURCHLÄSSIGKEIT DES DEUTSCHEN SCHULSYSTEMS: NUR NACH UNTEN!

Der Einsatz vieler SchulleiterInnen und LehrerInnen wird letztlich konkretisiert durch Realitäten, die mittlerweile statistisch belegt sind, wie z.B. dass die Möglichkeiten von der Sonderschule für Lernbehinderte an die Regelschule zurückzukehren, äußerst gering sind, wie ein weiterer Leiter einer Kölner Sonderschule betont:

Welche Chancen haben Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Rücküberweisung in die Regelschule?

„Das kam noch nie vor. Zumindest nicht seit ich hier bin. Das sind jetzt anderthalb Jahre. Von so was habe ich noch nie gehört. Das ist eher typisch für die Schule für Erziehungshilfe. Die haben das Ziel der

Rückschulung. Das ist bei uns eigentlich nicht die Zielsetzung, sondern eine bessere und angemessenere Förderung zu gewährleisten. Es gibt einige wenige Fälle, bei denen diese Möglichkeit bei einer Besserung des sozialen Umfeldes und der sprachlichen Kenntnisse bestünde. Das ist aber schwer zu realisieren. Irgendwann sind hier die Kapazitäten der Lehrer erschöpft“.

Mit dieser Aussage weist der Sonderschulleiter auf die größte Schwäche des deutschen Schulsystems hin – seine angeblich probate Durchlässigkeit funktioniert nur in eine Richtung gut: Nach unten. Von der Sonderschule für Lernbehinderte gibt es keine Rückkehr in die Regelschule.

Das wissen auch viele betroffene Eltern und legen deshalb Widerspruch gegen eine Überweisung ihrer Kinder in die Sonderschule für Lernbehinderte ein. Dieser eingelegte Widerspruch wird seitens der Schulen oftmals als „Kulturkonflikt“ gedeutet und infolge dessen entwertet.

Die Auswirkungen des irreversiblen Charakters von einmal eingeschlagenen Bildungswegen illustriert ein Mitglied einer Kölner MigrantInnenselbstorganisation wie folgt:

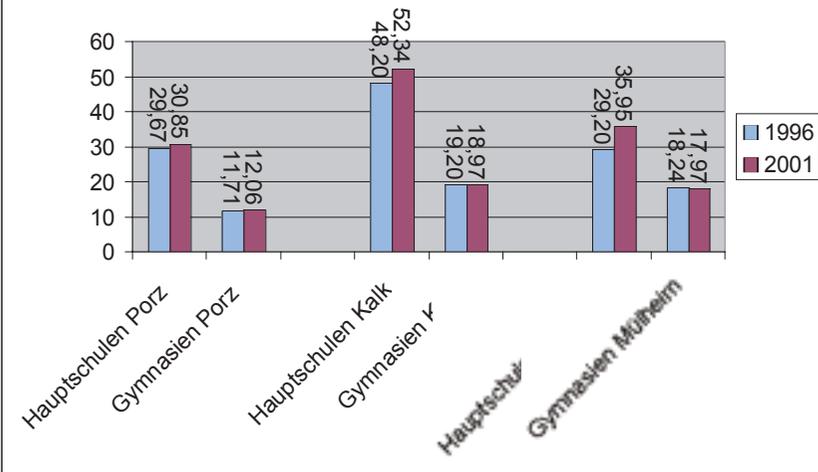
Wie stehen Ihrer Meinung nach die Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund, von der Sonderschule für Lernbehinderte wieder in die Regelschule zurücküberwiesen zu werden?

„Minimal, gering. Wenn man einmal in der Sonderschule gelandet ist, dann ist man für immer abgestempelt, dass man Sonderschüler ist. Das Kind leidet sein ganzes Leben darunter, dass es in die Sonderschule gegangen ist. Dabei gibt es auch Ungerechtigkeiten in diesem Verfahren, indem gesunde Kinder in die Sonderschule abgeschoben werden. Man sollte in diesem Verfahren Gerechtigkeit schaffen und die Kinder vor der Sonderschule schützen“.

4.4 ALLE WEGE FÜHREN NACH ROM? – ÜBERGANG IN EINEN DER SEKUNDARSCHULZWEIGE

Der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I ist eine ganz entscheidende Gelenkstelle im deutschen Schulsystem. In kaum einem anderen Land auf der Welt erfolgt der Übergang von der Grundschule in einen der Sekundarschulzweige so früh wie hierzulande – in kaum einem anderen Land wie hier wird die weitere Bildungslaufbahn eines Kindes an dieser Schnittstelle mit irreversiblen Charakter festgelegt. Die im Prozess solcher Übergangsentscheidungen einmal eingeschlagenen Bildungspfade sind kaum mehr revidierbar. Im Hinblick auf die besondere Situation von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, für die der Erwerb

Prozentualer Anteil Nicht-Deutscher an Hauptschulen und Gymnasien in Porz, Kalk und Mülheim



schulischer und beruflicher Bildungsqualifikationen im sozialen Integrationsprozess eine Schlüsselrolle spielt, gewinnt diese einschneidende biographische Weichenstellung am Ende des vierten und nach dem sechsten Schuljahr zusätzlich an Gewicht. Bei einem so frühen Übergang spielen die Grundschulempfehlungen, die sich oft nicht nur an den schulischen Leistungen, sondern auch am sozialen Habitus der SchülerInnen orientieren, eine entscheidende Rolle.

Am Ende der Grundschulzeit werden Kinder aus Zuwandererfamilien durch die Schullaufbahneempfehlungen systematisch benachteiligt. Sie erhalten bei gleich starken Schulleistungen seltener eine Gymnasialempfehlung und werden bei gleich schwachen schulischen Leistungen öfter als ihre deutschen MitschülerInnen in die Hauptschule überwiesen.

Im Jahre 2001 besuchten 30,85 Prozent SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft eine Hauptschule in Porz, in Mülheim betrug ihr Anteil 35,95 Prozent und im Stadtteil Kalk sogar 52,34 Prozent. Dahingegen waren sie an den Gymnasien der Stadtteile Kalk, Mülheim und Porz unterproportional vertreten: Am Porzer Gymnasium mit 12,06 Prozent, an den Gymnasien in Mülheim mit 17,97 Prozent und an den Kalker Gymnasien mit 18,97 Prozent.¹³

Diese Zahlen belegen unverkennbar eine indirekte bzw. mittelbare Diskriminierung im Sinne der Europäischen Kommission: Bei formell gleichen Zugangschancen entstehen im Resultat dennoch Ungleichbehandlungen, die institutionell bedingt sind.

4.4.1 DIE GESCHICHTE VON IBRAHIM¹⁴: „ZUVERLÄSSIG, GUTE LEISTUNG“ UND TROTZDEM HAUPTSCHULE

Häufig anzutreffen sind auch Praktiken direkter Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Grundschule in eine Schulform der Sekundarstufe I aufgrund von Sprachdefiziten, insbesondere vor dem Hintergrund fehlender Sprachförderung an den weiterführenden Sekundarschulformen. So auch bei Ibrahim, einem Grundschüler mit türkischem Migrationshintergrund, der nach einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess zwischen seiner Grundschullehrerin und seinen Eltern eine Übergangsempfehlung in eine Realschule erhalten sollte. Entgegen dieser Zusage erhielten Ibrahims Eltern als Anlage zu seinem Halbjahreszeugnis der Klasse 4 eine Übergangsempfehlung in die beiden Schulformen „Hauptschule, Gesamtschule“. In der Begründung heißt es:

„[Ibrahim] ist ein freundlicher Schüler, der eine dauerhafte Lern- und Leistungsbereitschaft zeigt. Seine Arbeiten führt er selbständig, ausdauernd und zuverlässig aus. Er zeigt noch zu wenig Eigeninitiative, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Seine Leistungen im Fach Mathematik sind zur Zeit als „gut“ einzustufen. [Ibrahim] beherrscht die Grundrechenarten zuverlässig, er hat jedoch große Schwierigkeiten, sein mathematisches Können in Sachaufgaben anzuwenden. In der Rechtschreibung ist er schon sehr sicher“.

In dieser Begründung der Klassenkonferenz werden dem positiven Lernstand des Schülers – „dauerhafte Lern- und Leistungsbereitschaft“, „führt selbständig, ausdauernd und zuverlässig seine Arbeiten aus“, „seine Leistungen im Fach Mathematik sind als „gut“ einzustufen“, „beherrscht die Grundrechenarten zuverlässig“ und „in der Rechtschreibung ist er schon sehr sicher“ – einzig und allein seine „Schwierigkeiten, sein mathematisches Können in Sachaufgaben anzuwenden“ als zentrales Überweisungskriterium in eine Haupt- oder Gesamtschule gegenüber gestellt.

Unberücksichtigt bleibt, dass Ibrahim auf Initiative seiner Eltern hin seit einiger Zeit zusätzlich Nachhilfe in den Fächern Deutsch und Mathematik erhält und die dort tätigen NachhilfelehrerInnen ihm aufgrund seiner Leistungen den Besuch einer Realschule empfehlen.

Aufgrund des oben erwähnten Sachverhaltes lässt sich ableiten,

¹³ Siehe Tabelle „Prozentualer Anteil Nicht-Deutscher an Hauptschulen und Gymnasien in Porz, Kalk und Mülheim“. Erstellt in Anlehnung an die Landesdatenbank NRW.

¹⁴ Der Name des Schülers wurde geändert.

dass der Übergang Ibrahims auf die Realschule ausschließlich vor dem Hintergrund noch vorhandener Anwendungsschwierigkeiten bei Sachaufgaben ausgeschlossen wurde.

4.4.2 DIE ABSURDITÄTEN DES DEUTSCHEN SCHULSYSTEMS

In gleicher Weise lässt sich in dieser Begründung die Tendenz beobachten, dass die Realschule – als weiterführende Schule (!) – für die Vermittlung und Erweiterung von Deutschkenntnissen nicht zuständig ist. Auf unsere Nachfrage hin, warum die Grundschullehrerin ihre, den Eltern des Kindes gegenüber bereits mündlich getätigte Realschulempfehlung wieder zurückgenommen habe, argumentierte sie, Ibrahim vor Misserfolgserfahrungen an der Realschule bewahren zu wollen, die aufgrund seiner noch bestehenden Sprachprobleme vorherzusehen seien. Zwar räumte sie den Eltern einen späteren Wechsel auf die Realschule ein, auf Nachfragen des Vaters konnte sie jedoch keinen einzigen Fall nennen, in dem ein Wechsel von der Hauptschule auf eine Realschule erfolgte.

Durch die Unterstützung des AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln/ÖgG ist es den Eltern letztlich gelungen, die Übergangsempfehlung der Grundschullehrerin zugunsten einer Realschulempfehlung zu revidieren und die Aufnahme Ibrahims auf eine benachbarte Realschule zu bewirken. Allerdings behielt sich die aufnehmende Realschule auch vor, nach Beendigung der zweijährigen Orientierungsphase noch einmal zu überprüfen, ob über den weiteren Verbleib des Schülers positiv entschieden werden kann. Ein zentrales Aufnahmekriterium des Schülers auf die Realschule war zudem, dass seine Eltern dem Schulleiter versichern mussten, dafür zu sorgen, dass ihr Sohn während der Erprobungszeit seine Deutschkenntnisse kontinuierlich verbessert, da auf der besagten Schule keine Sprachförderung stattfindet. Zwar konnte für diesen Schüler eine positive Entscheidung hinsichtlich seiner Schullaufbahn an der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe bewirkt werden, allerdings könnten ihm weitere Selektionsentscheidungen am Ende der Erprobungsstufe bevorstehen, wie es beispielsweise der Schülerin Lale¹⁵ widerfahren ist.

4.5 DIE GESCHICHTE VON LALE: DAS GEFÄHRLICHE SCHULKARUSSELL

Am Ende der Erprobungsstufe, wenn nochmals beurteilt wird, ob ein Kind auf einer weiterführenden Schule verbleiben kann oder nicht, wird diese Entscheidung oft zu Ungunsten von Kindern mit Migrations-

¹⁵ Der Name der Schülerin wurde geändert.

Organisatorische Eigeninteressen der Schulen setzen die schulische Laufbahn eines Kindes aufs Spiel

„Auch in der Türkei hat man die Regel des Schulwechsels! Was wäre, wenn Sie in der Türkei wären?“

hintergrund ausgelegt. Das bedeutet, dass am Ende der Erprobungsstufe – wie bereits beim Übergang von der vierten zur fünften Klasse – erneut ein erhebliches Sortieren stattfindet. Geprüft wird nochmals, ob die von der Grundschule vorsortierten Kinder auch wirklich die richtigen SchülerInnen der jeweiligen Institution (Haupt- und Realschule und Gymnasium) sind. Hierbei können die Entscheidungen über einen nachträglichen Schulformwechsel auch durch die oben bereits erwähnten Bestands- und Funktionserhaltungsinteressen (z.B. Erhalt von Klassengrößen sowie das Interesse der Schulen, leistungsstarke SchülerInnen zu behalten) der weiterführenden Schulen bestimmt werden.

Wenn allerdings nachträgliche Korrekturen der Schulformwahl nicht mit den bisherigen Begründungsmustern – wie latente Sprachdefizite, fehlende Mitarbeit der Eltern, ein unzureichendes häusliches Lernumfeld – plausibel darstellbar sind, dann greifen Schulen derweilen auf Praktiken zurück, die zugunsten organisatorischer Eigeninteressen der Schulen die schulische Laufbahn eines Kindes aufs Spiel setzen.

Mitte Juli 2003 erreichte die Eltern der Realschülerin Lale ein Schreiben der Schule, in der ihnen mitgeteilt wurde, dass ihre Tochter laut Beschluss der Erprobungsstufenkonferenz zu Beginn des neuen Schuljahres von der Realschule auf eine Haupt- oder Gesamtschule überführt werden soll, weil „sich herausgestellt hat, dass [Lale] in ihren Leistungen und in ihrer Gesamtentwicklung den Anforderungen der Realschule nicht gewachsen ist“. Dieses Schreiben erreichte die Eltern der Schülerin erst zweieinhalb Wochen nach Konferenzbeschluss. Hinzu kam, dass die an dieser Konferenz teilnehmenden LehrerInnen im Vorfeld der Entscheidung keinen Versuch unternommen hatten – weder mündlich noch schriftlich – Kontakt mit den Eltern des Kindes aufzunehmen.

Ratsuchend wandten sich Lales Eltern an den Schulleiter der Realschule, der sich allerdings wenig auskunftsbereit zeigte. Er teilte den Eltern mit, dass er – trotz vorheriger Terminvereinbarung – unter Zeitdruck stehe und hinsichtlich der bereits gefallenen Entscheidung über den Schulwechsel der Tochter mit ihnen nichts zu bereden habe, mit dem Zusatz, die Eltern mögen ihre Tochter schnellstmöglich an einer Hauptschule anmelden. Fragen der Eltern bezüglich der weiteren Schullaufbahn ihres Kindes ließ er erst gar nicht zu. „Auch in der Türkei hat man die Regel des Schulwechsels! Was wäre, wenn Sie in der Türkei wären?“ – mit diesen Worten verwies der Schulleiter die Eheleute aus seinem Zimmer. Mit unserer Unterstützung und der zusätzlichen rechtlichen Beratung durch einen Fachanwalt legten Lales Eltern Widerspruch gegen den Beschluss der Erprobungsstufenkonferenz ein. Der Bitte um eine Stellungnahme zu dieser Angelegenheit ist der Schulleiter bis heute nicht nachgekommen. Die Eltern kennen bis heute die genauen Gründe dafür nicht. Durch unsere Intervention konnte schließ-

lich bewirkt werden, dass der Schulleiter die Schülerin innerhalb kürzester Zeit in einer benachbarten Realschule unterbringen konnte.

Aufgrund der soeben geschilderten Geschichte liegt der Verdacht nahe, dass Lale angesichts der erwähnten Bestands- und Funktionserhaltungsinteressen von der Realschule auf eine Hauptschule überführt werden sollte.

Die nachträgliche Korrektur der Schulwahl ist nicht nur von den Leistungen und dem sozialen Habitus der SchülerInnen abhängig, auch nicht von den Einstellungen oder möglichen Vorurteilen der LehrerInnen. Im Kontext der Beurteilung, ob ein Kind am Ende der Erprobungsstufe weiterhin an der Schule verbleiben kann oder nicht, werden eher Entscheidungen wirksam, die nach komplexen organisatorischen Kalkülen getroffen werden. Tendenziell fallen solche Entscheidungen so aus, wie es für die Schule als Institution opportun ist. Je nachdem, ob eine weiterführende Schule homogene Lerngruppen bevorzugt und somit jedes Jahr aufs Neue Heterogenität zu vermeiden versucht oder nicht. Je nachdem, ob die qualitativen und quantitativen Strukturen des Sekundarschulangebotes sowie die Schulprofile einzelner Sekundarschulen den Institutionen erlauben, ihre SchülerInnen auch bei schlechten Leistungen zu behalten, oder aber, aufgrund fehlender Räume oder LehrerInnenmangel mögliche KandidatInnen leichter auf andere Schulformen zu schicken. Allerdings lassen sich derartige Praktiken auf der Entscheidungsebene nur schwer nachweisen.

Unsere Erfolge als unterstützende Einrichtung sind im Einzelfall recht erfreulich, sie stimmen uns jedoch nicht zwangsläufig positiv, denn es wird dabei immer wieder deutlich, dass Eltern als wichtige Akteure nicht ernsthaft in den Bildungsprozess ihrer Kinder miteinbezogen werden.



5. Eltern, die wegbleiben, vermitteln eine Botschaft – Der Umgang deutscher Schulen mit zugewanderten Eltern

Von schulischer Seite wird seit Jahren beklagt, dass Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kein Interesse an der Schule zeigen, weder zu Elternabenden noch zu Elternsprechstunden erscheinen.

Diese Abwesenheit von Eltern nichtdeutscher Herkunft resultiert in den meisten Fällen nicht aus Desinteresse. Durch ihr Fortbleiben teilen zugewanderte Eltern Lehrkräften etwas ganz Entscheidendes mit: Sie signalisieren LehrerInnen, dass sie sich als entscheidende Akteure nicht ernst genommen und akzeptiert fühlen und dass sie sich durch Botschaften, die ihre elterliche Erziehung, Unterstützung, „fremde Kultur“

und Bildungsaspirationen in Frage stellen, nicht länger in ihren Handlungskompetenzen schwächen lassen wollen.

Dass solche Vorwürfe seitens der Institutionen in keiner Weise aufrecht zu halten sind, zeigen die vermehrten Aktivitäten nichtdeutscher Eltern, die sich mittlerweile in vielen Elternvereinen zusammengeschlossen haben und mit ihrem Engagement jene Lücke zu schließen versuchen, die durch jahrzehntelange institutionelle Missachtung und Defizitorientierung entstanden ist.



Insbesondere im Rahmen der Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes werden wir bei unserer Beratung immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen zugewanderte Eltern nur unzureichend über das Verfahren, oftmals nicht einmal über ihr Einspruchsrecht informiert werden oder gar ein Sonderschulkind mit Migrationshintergrund im Beratungsgespräch mit den Eltern eines anderen Kindes – manchmal sogar das zu testende Kind selbst – als Dolmetscher fungiert. Auf diesen Missstand weisen

nicht nur die betroffenen Eltern selbst hin, sondern auch LehrerInnen. So berichtet uns eine Grundschullehrerin aus Porz, dass

„alle Versuche, einen Dolmetscher zu bekommen, der Roma oder Albanisch spricht, völlig zum Scheitern verurteilt sind. Wir haben schon die Situation gehabt, dass ein Sonderschulkind, ein Migrantenkind, im Beratungsgespräch mit den Eltern eines anderen Kindes übersetzt hat“.

Solange zugewanderten Eltern jegliches Mitspracherecht verwehrt bleibt, sie seitens der Schulen nicht als entscheidende Akteure für den schulischen Erfolg ihrer Kinder wahrgenommen werden und solange Schulen nicht ausreichend die institutionelle Zusammenarbeit mit den Eltern auf die migrationspezifischen Erfordernisse ausrichten, solange müssen zugewanderte Eltern auf das einzige Mittel zurückgreifen, das ihnen übrig bleibt: Ihr Widerspruchsrecht – wenn nötig unter Hinzuziehung eines rechtlichen Beistandes.

6. Zusammenfassung

Die Ursachen für mangelnden Erfolg von jungen MigrantInnen sowohl in der schulischen als auch in der beruflichen Bildung wurden bisher fast ausschließlich auf individuelles Versagen, subjektive Faktoren, „kulturelle Fremdheit“ oder gar mangelnde Integrationsbereitschaft zurückgeführt. Viel zu selten ist bisher diese gewohnte Betrachtungsperspektive umgedreht und der Blick auf die Rolle der Institution Schule bei der Verteilung des öffentlichen Gutes „Bildung“ gerichtet worden. Viel zu selten ist bisher die gesamte Bandbreite schulpolitischer Strategien, Strukturen, Programme und Arbeitsweisen der einzelnen Schulen, die solche eklatanten Differenzen hervorbringen, in den Mittelpunkt politischer und öffentlicher Diskussionen gerückt.

Dieser Ansatz ermöglicht es, Reformvorschläge zu formulieren, die an den strukturellen Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems ansetzen und auch vor Fragen der Schulstruktur nicht Halt machen. Denn das gegliederte Schulsystem insgesamt muss unter das Primat der Förderung und nicht der Aussortierung in Frage gestellt werden, anstatt die Ursachen der Benachteiligung im Schulbereich in Defiziten der betroffenen Kinder und Jugendlichen, ihrer familiären Umwelt und „Kultur“ zu suchen. Anstatt Kinder und Jugendliche als „defizitär“ oder als „Problem für die Schule“ zu definieren, sollten Wege aufgezeigt werden, wie die Schule und damit schließlich auch der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integrationsfähiger werden können.

7. Handlungserfordernisse

In Zusammenarbeit mit entscheidenden Kölner Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich und im Rahmen der Vernetzungsstrukturen in verschiedenen Kölner Stadtteilen mit LehrerInnen, SchulleiterInnen, Eltern und Elterninitiativen, SozialarbeiterInnen sowie EntscheidungsträgerInnen in der Bildungspolitik, hat das AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/ÖgG vor dem Hintergrund der bundesweit eklatanten Bildungssituation von jungen MigrantInnen Handlungserfordernisse formuliert, deren Umsetzung im Grunde ein Leichtes ist, wären da nicht jene Reformvorschläge und Maßnahmen, die diesen Erfordernissen und Einsichten gänzlich zuwiderlaufen.

Das überzogene Tempo der Kultusminister etwa, das sie mit der Einführung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss an den Tag legten und mit dieser Reaktion auf das PISA-Debakel international viel Kopfschütteln auslösten. Mit der Einführung dieser Standards wird sich an deutschen Schulen nichts Entscheidendes bewegen, weil solche Standards das frühe Aussortieren von Kindern und Jugendlichen nur perfektionieren und nicht bekämpfen.

Solche Standards müssen sich daran messen lassen, was sie tatsächlich zur Bekämpfung der Bildungsmisere sowie der Bildungsdiskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen und sollten sich daher an Erfordernissen ausrichten wie:

- **Frühkindliche Sprachförderung:** Die Weichen für Bildungskarrieren werden zu Beginn einer Laufbahn gestellt, daher gilt es schon in der vorschulischen Erziehung mit differenzierten Lernangeboten eine individuelle Förderung insbesondere beim Erwerb der deutschen Sprache umzusetzen.
- **Durchgehende schulbegleitende Förderung** von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes bzw. des einzelnen Jugendlichen abgestimmt ist.
- **Wenngleich der Institution Schule** hinsichtlich der sozialen Integration ein zentraler Stellenwert zukommt, so reicht doch Bildung weit über die Institution Schule hinaus. Schulerfolg und Bildungsperspektiven sind in Deutschland in hohem Maße durch die soziale Herkunft bestimmt. Bildungs- und Sozialpolitik müssen daher bei der Sicherung der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien aufeinander bezogen werden.

- Interkulturelle Öffnung aller schulischen Einrichtungen und konsequente Verbreitung und Weiterentwicklung interkultureller Bildungskonzepte – dazu ist vor allem die Anerkennung und Förderung von Bilingualität und Bikulturalität erforderlich. Der Bildungsdiskriminierung junger MigrantInnen muss durch die Akzeptanz kultureller Vielfalt und durch die Orientierung an den bislang zu wenig genutzten Ressourcen dieser Personengruppe entgegengearbeitet werden.
- Verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit in allen vorschulischen und schulischen Einrichtungen.
- Verbesserung und Ausbau der Bildungsberatung für Familien mit Migrationshintergrund.
- Stärkung der Mitsprache und Mitentscheidungsrechte zugewanderter Eltern.
- Aufnahme von Lehrenden mit Migrationshintergrund in die Kollegien aller Bildungseinrichtungen.
- Ausbau des Deutschunterrichts – gerade Grundschulen müssen akzeptieren, dass sie dafür zuständig sind, Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht hinreichend Deutsch sprechen, lesen und schreiben können, genau das beizubringen, ohne die Kinder im Vorfeld in Vorbereitungs-, Auffang- oder Förderklassen zu stecken.
- Aufnahme der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Schulprogrammentwicklung als Kriterium für die Qualität von Schulen.
- Verbesserung der Bildungsberatung und die Thematisierung der Förderung von jungen MigrantInnen in der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen.
- Die Problematik der institutionellen Diskriminierung von MigrantInnen muss in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen, in gleicher Weise auch bei der Schulentwicklung und der Schulentwicklungsplanung besondere Beachtung finden.
- Ein Qualitätskriterium der Schulen soll ihre Förderfähigkeit von SchülerInnen aus zugewanderten Familien sein.
- Verknüpfung von außerschulischer und schulischer Integrationsarbeit.

Impressum

Herausgeber:

Öffentlichkeit gegen Gewalt (Köln) e.V.
 – AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln
 Keupstraße 93, 51063 Köln



Text:

Banu Bambal

Redaktion:

Susanne Laaroussi

Layout und Druck:

GNN Verlag Köln

Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“.

Mit freundlicher Unterstützung
 der taz – Die Tageszeitung.

 **die tageszeitung**
 ... täglich **taznw**

Köln, Dezember 2003

Das Angebot des AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/ Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.

Das AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln von Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. bietet im Rahmen des Projektes „Gleiche Bildungs- und Arbeitschancen für junge MigrantInnen“ für zugewanderte Eltern Beratung und Hilfestellung an.

Bei Fragen zur schulischen Entwicklung sowie Bildungslaufbahn Ihres Kindes, bei Fragen bezüglich der Einweisung Ihres Kindes in die Sonderschule für Lernbehinderte, bei Kommunikationsschwierigkeiten mit der Schule oder den Lehrpersonen Ihres Kindes, bei Fragen zu Übergangsempfehlungen oder zur Schulformwahl stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Sie erreichen uns von montags bis freitags von 10.00 bis 16.00 Uhr telefonisch unter der Rufnummer 0221 – 510 18 47, per e-mail oegg@netcologne.de oder in der Geschäftsstelle des Vereins Öffentlichkeit gegen Gewalt (Köln) e.V. Keupstraße 93, 51063 Köln.

Weitere Informationen finden Sie ebenfalls auf unserer Homepage www.oegg.de