

# Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt?



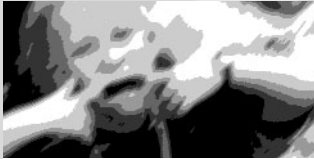






## DOKUMENTATION

der Fachtagung  
am 29.9.2003

Runder Tisch für ein  
interkulturelles Hannover  
gegen Rassismus,  
Fremdenhass und  
Ausländerfeindlichkeit

Hannover

Interkulturelle  
Angelegenheiten

|   |   |           |
|---|---|-----------|
|   | <b>EINLEITUNG</b>   | <b>4</b>  |
|   | Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt?  |           |
|   | <b>ERÖFFNUNG</b>  | <b>5</b>  |
|   | Cornelia Schweingel, Leitungskreis Runder Tisch   |           |
|   | <b>GRUSSWORT</b>  | <b>6</b>  |
|   | OB Dr. h.c. Herbert Schmalstieg   |           |
|    | <b>EINFÜHRUNG</b><br><b>MIGRATION UND BEHINDERUNG – ZUR SONDERSCHULPROBLEMATIK VON KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND</b>  | <b>8</b>  |
|   | Prof. Dr. Ali Uçar, TU Berlin, FB Erziehungswissenschaften, interkulturelle Erziehung   |           |
|    | <b>EINFÜHRUNG</b><br><b>KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND UND DIE SCHULE FÜR LERNHILFE</b>   | <b>14</b> |
|   | Rainer Langner, Berater für interkulturelle Bildung / Bezirksregierung Hannover   |           |
|   | <b>EINFÜHRUNG</b><br><b>– AUF DEM WEG ZU EINER SCHULE FÜR ALLE –<br/>PERSPEKTIVEN DER FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF IM LERN- UND LEISTUNGSBEREICH</b> | <b>15</b> |
|   | Prof. Dr. Rolf Werning, Uni Hannover, FB Erziehungswissenschaften   |           |
|  | <b>FORUM I</b><br><b>WARUM KOMMEN KINDER IN DIE SCHULE FÜR LERNHILFE?</b>   | <b>21</b> |
|   | Dirk Reiche, Paul-Dohrmann-Schule Hannover  |           |
|  | <b>FORUM II</b><br><b>DAS ABC DER INTERKULTURELLEN ARBEIT</b>   | <b>25</b> |
|   | Dr. Meltem Avci-Werning, Schulpsychologin, Bezirksregierung Hannover  |           |
|  | <b>FORUM III</b><br><b>KINDLICHE ZWEISPRACHIGKEIT UND SPRACHBEHINDERUNG</b>   | <b>33</b> |
|   | Drorit Lengyel, Dipl. Sprachheilpädagogin   |           |
|  | <b>AUSBLICK</b><br><b>„KONTAKT, DER KLAPPT!“ –<br/>ZUSAMMENARBEIT MIT MIGRANTENFAMILIEN GESTALTEN</b>   | <b>37</b> |
|   | Cornelia Kauczor, Netzwerk Migration und Behinderung, Essen   |           |

# Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt?

Mit dieser Fachtagung wollen die Veranstalter, Runder Tisch für ein interkulturelles Hannover - gegen Rassismus, Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit und Landeshauptstadt Hannover - Interkulturelle Angelegenheiten, einen aktuellen Beitrag zum EU-Jahr der Menschen mit Behinderung leisten. Bisher werden Menschen mit Behinderung in der Debatte und in den Angeboten für MigrantInnen und Flüchtlinge nur selten wahrgenommen. Ihren Bedürfnissen in der deutschen Behindertenhilfe wird noch unzureichend begegnet. In den aufnehmenden Gesellschaften Europas existieren sehr unterschiedliche Konzepte und rechtliche Rahmenbedingungen für den Umgang mit Behinderung.

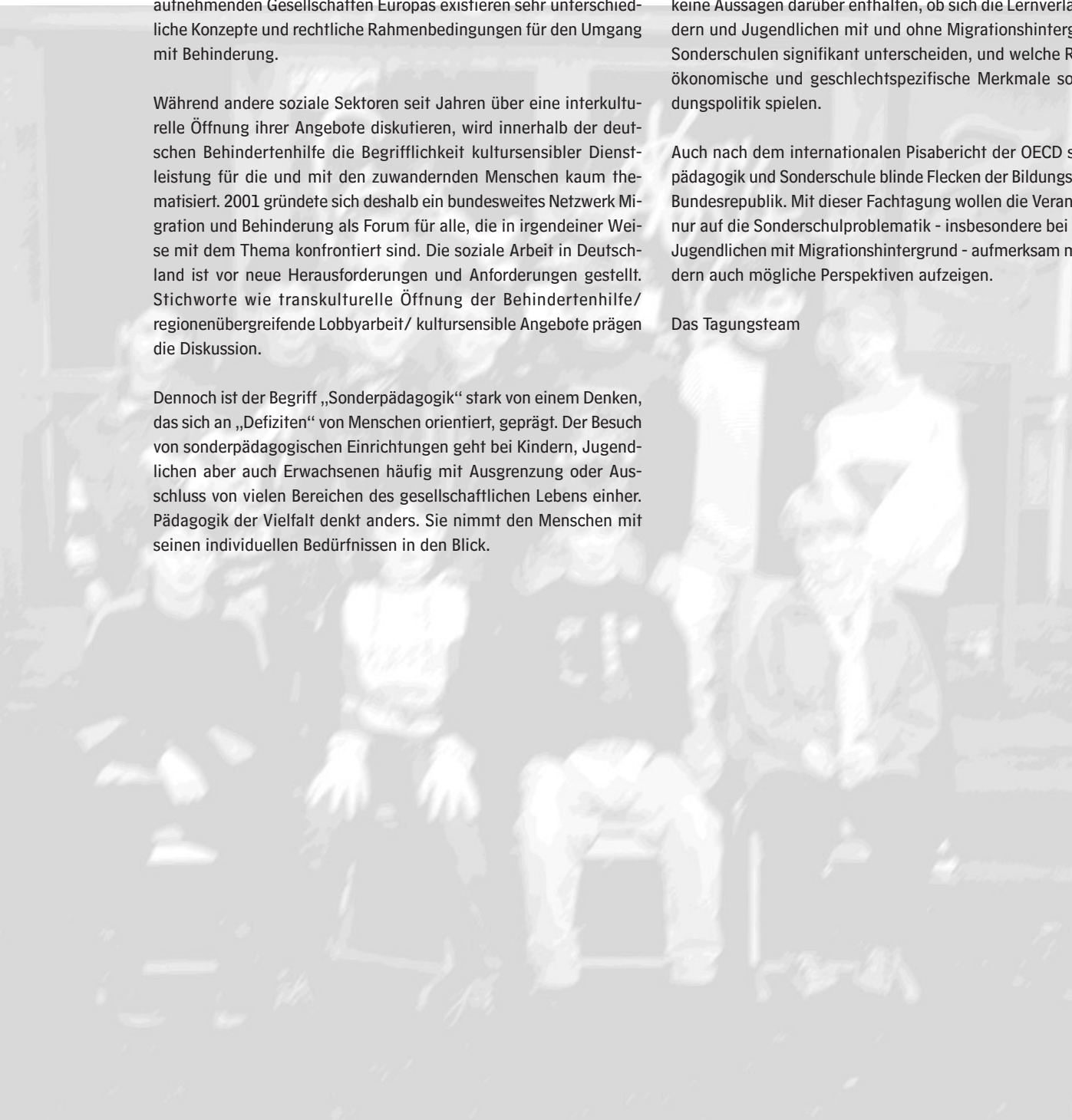
Während andere soziale Sektoren seit Jahren über eine interkulturelle Öffnung ihrer Angebote diskutieren, wird innerhalb der deutschen Behindertenhilfe die Begrifflichkeit kultursensibler Dienstleistung für die und mit den zuwandernden Menschen kaum thematisiert. 2001 gründete sich deshalb ein bundesweites Netzwerk Migration und Behinderung als Forum für alle, die in irgendeiner Weise mit dem Thema konfrontiert sind. Die soziale Arbeit in Deutschland ist vor neue Herausforderungen und Anforderungen gestellt. Stichworte wie transkulturelle Öffnung der Behindertenhilfe/ regionenübergreifende Lobbyarbeit/ kultursensible Angebote prägen die Diskussion.

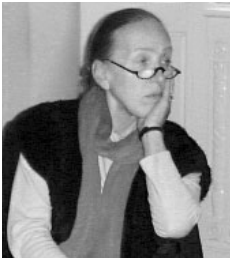
Dennoch ist der Begriff „Sonderpädagogik“ stark von einem Denken, das sich an „Defiziten“ von Menschen orientiert, geprägt. Der Besuch von sonderpädagogischen Einrichtungen geht bei Kindern, Jugendlichen aber auch Erwachsenen häufig mit Ausgrenzung oder Ausschluss von vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens einher. Pädagogik der Vielfalt denkt anders. Sie nimmt den Menschen mit seinen individuellen Bedürfnissen in den Blick.

Im Kontext von Migration und Behinderung kommt der "Sonderpädagogik" und der Sonderschule (Sonderschule für Lernbehinderte, Förderschule, Schule für Lernhilfe oder andere länderspezifische Bezeichnungen) eine existenzielle Bedeutung zu. Dies erklärt sich bereits aus der Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen überrepräsentiert sind. Tendenz steigend. Die bisherigen Erklärungsansätze beschränken sich weitgehend auf migrationspezifische Faktoren. Sie führen allerdings nicht weiter, weil sie keine Aussagen darüber enthalten, ob sich die Lernverläufe von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in den Sonderschulen signifikant unterscheiden, und welche Rolle soziale, ökonomische und geschlechtsspezifische Merkmale sowie die Bildungspolitik spielen.

Auch nach dem internationalen Pisabericht der OECD sind Sonderpädagogik und Sonderschule blinde Flecken der Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Mit dieser Fachtagung wollen die Veranstalter nicht nur auf die Sonderschulproblematik - insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - aufmerksam machen, sondern auch mögliche Perspektiven aufzeigen.

Das Tagungsteam





*Cornelia Schweingel,  
Leitungskreis Runder Tisch*

Im Namen des Leitungskreises des Runden Tisches für ein interkulturelles Hannover - gegen Rassismus, Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit begrüße ich Sie alle herzlich zu dieser dritten Fachtagung, die wir zusammen mit dem Bereich Interkulturelle Angelegenheiten der Landeshauptstadt Hannover durchführen.

Ich begrüße besonders Herrn Oberbürgermeister Schmalstieg und die Mitglieder des Rates der Stadt Hannover verbunden mit dem Dank, dass sie solche Fachtagungen ermöglichen.

Meines Erachtens kommen wir auch mit solchen Tagungen dem von Ihnen, Herr Oberbürgermeister, erklärten - und trotz der desolaten Finanzsituation der Kommunen aufrecht erhaltenen - Ziel einer solidarischen Stadt näher.

Gerade, wenn es um Frühdiagnostik, Frühförderung, um strukturelle und institutionelle Faktoren bei Lernschwierigkeiten (die Frage sei hier gestellt, ob nicht die Institution Schule selbst Lernbehinderung produziert), wenn es um interkulturelle Kompetenz und Sensibilität von Lehrerinnen und Lehrern, von Erzieherinnen und Erziehern geht, werden Impulse auf Landesebene gefragt sein.

Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt ist das Thema dieser Fachtagung. Vielfalt war und ist ein Grundbegriff aller von uns bisher veranstalteten Tagungen: Einwanderungsstadt Hannover hat die Vielfalt der Handlungsfelder einer interkulturellen Stadtgesellschaft aufgezeigt Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache hat die Chancen von sprachlicher Vielfalt herausgearbeitet.

Selbst wenn wir die Vielfalt in unserer Gesellschaft positiv wahrnehmen, heißt das bislang nicht, dass das Viele, das Unterschiedliche gleichberechtigt neben- und miteinander lebt und gleiche Chancen der Teilhabe hat. Das erfahren Menschen mit Migrationshintergrund und das erfahren besonders auch Menschen mit Behinderungen. Arbeiten wir an einem von sichtbaren und unsichtbaren Barrieren freien Hannover.

Die Tatsache, dass sich auch Mitarbeiterinnen der Region aus den Fachbereichen Schulen und Gesundheit für diese Tagung angemeldet haben, lässt mich hoffen, dass das Anliegen des Runden Tisches, zu einem inhaltlichen Austausch in der Region Hannover zu gelangen, vorankommt, und wir gemeinsam an der Zukunft einer interkulturellen Region Hannover bauen.

Der Titel dieser Tagung bietet mit der Frage: Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt? Eine Richtung an, wie wir durch einen Perspektivwechsel Handlungsfelder neu bearbeiten können.

Dem Tagungsteam und den Referentinnen und Referenten dieser Tagung sei gedankt für ihre Mitwirkung, Information, Analysen und Denkanstöße.







OB Dr. h.c. Herbert Schmalstieg

Meine Damen und Herren,  
die Fachtagung „Sonderpädagogik oder Pädagogik der Vielfalt“ ist nicht nur ein wichtiger Beitrag zum EU-Jahr der Menschen mit Behinderungen, der Tagung kommt auch aufgrund der uns allen bekannten Ergebnisse der PISA-Studie Bedeutung zu.

Bisher werden Menschen mit Behinderungen in der Debatte und in den Angeboten für Migrantinnen und Flüchtlinge nur selten wahrgenommen. So werden auch ihre Bedürfnisse in der deutschen Behindertenhilfe noch zu unzureichend berücksichtigt.

Während in anderen Bereichen seit Jahren interkulturelle Öffnung diskutiert und vorangetrieben wird, wurde im Bereich der Behindertenhilfe bislang der multikulturelle Aspekt wenig beachtet.

Im Zusammenhang von Migration und Behinderung kommen der Sonderpädagogik und den Sonderschulen für Lernbehinderte Schlüsselrollen zu.

Weit über 500.000 Menschen in Deutschland leben mit einer Lernbehinderung. Eine Lernbehinderung kann unterschiedliche Ursachen haben, z. B. hirnorganische Schädigungen, genetische Bedingungen und/oder ungünstige soziale Bedingungen.

Zwischen 2,5% und 3,5% aller Kinder eines jeden Jahrgangs sind davon betroffen.

Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsvermögen mindern die Chancen junger Menschen in Schule und Beruf erheblich. Durch ein möglichst früh greifendes Netz von Hilfen der Früherkennung/Frühförderung, der sonderpädagogischen Förderung in der Schule, der beruflichen Rehabilitation sowie in Freizeit und Lebensgestaltung können die Betroffenen gute Aussichten auf Integration in alle Lebensbereiche haben.

Bereits 1999 wurde in einer Studie des Max-Planck-Instituts festgestellt, dass Jugendliche nichtdeutscher Herkunft im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind und versucht wird, ihre „Lernbehinderung“ mittels Sonder- bzw. Förderschulen und damit mittels institutioneller Separierung statt Integration zu lösen. Oft führen mangelnde Sprachkenntnisse zur Sonderschulüberweisung.

Die Überweisung in eine Sonderschule vergrößert nicht die Chancen auf Integration ausländischer Kinder, sondern fördert eher ihre Ausgrenzung aus der Gesellschaft.

Es ist anzunehmen, dass Migrantenkinder eine bessere Ausbildung hätten, wenn sie bessere Angebote bekämen. Überweisungen auf Sonderschulen dürfen hier nicht das Allheilmittel sein.

Chancengleichheit aller Kinder – unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft – kann nur durch gezielte bildungspolitische Eingriffe in Schulentwicklungspläne herbeiführt werden

So hat die PISA-Studie gezeigt, dass skandinavische Gesamtschulen imstande sind, durch individuelle Förderung den Abstand zwischen starken und schwachen Schülern gering zu halten und gleichzeitig in der Leistungsskala an der Spitze zu bleiben.

Gerade im deutschen Sonderschulbereich gibt es deutliche Unterschiede zum Ausland. In vielen anderen Ländern bleiben lernschwache Kinder in Regelschulen integriert, in Deutschland werden sie früh für spezielle Schulen ausgesondert! Einer der Hauptgründe für das katastrophale Abschneiden des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich (PISA-Studie) ist die Unfähigkeit, den sozial unterprivilegierten Kindern – vor allem den Migrantenkindern – genug Kenntnisse zu vermitteln.

Es wäre sinnvoller, wenn alle Kinder so lange wie möglich zusammen in einer Schule und in einer ihrem Alter angemessenen Klasse lernen. Bei Schwierigkeiten müssen sie durch sonderpädagogische Kräfte individuell gefördert werden, statt sie sehr früh auf institutionell getrennte Bildungszweige zu verteilen bzw. sie bei Problemen in die Sonderschule abzuschicken.

Zu den ernüchterndsten Ergebnissen der PISA-Studie gehört sicherlich der extrem hohe Anteil an 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland, die als schwache oder sehr schwache Leserinnen und Leser gelten müssen.

Fast 10 % erreichen nicht einmal die erste von fünf Kompetenzstufen, weitere 13 % können gerade einmal der ersten Kompetenzstufe zugeordnet werden. Damit kann jede(r) fünfte der 15-jährigen nur schlecht lesen. Betroffen sind hiervon insbesondere Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Sonderschulen. Auch Kinder aus Migrationsfamilien gehören häufiger als Kinder aus deutschen Familien dazu.

Nach PISA haben 27,1 Prozent der Kinder an deutschen Grundschulen mindestens ein Elternteil, das nicht in Deutschland geboren wurde.

Mit der Anzahl der Kinder aus Migrationsfamilien wächst der Druck und die Notwendigkeit zu Handeln!

Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung belegen, dass die Grundlagen für eine gelingende Lesekompetenz bereits sehr früh gelegt werden.

Neben dem eigenen Umgang der Kinder mit Büchern in der Vorschulzeit sind die Erfahrungen während der Grundschulzeit wesentlich für gelingendes Lesenlernen.

Kindern, denen es in dieser Zeit misslingt, fällt es in späteren Zeiten ungleich schwerer, und es gelingt ihnen nur selten. Daher sind gerade im Grundschulbereich Anstrengungen zu unternehmen, einem möglichst hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern positive Leseerfahrungen, Lesefreude und Lesenkönnen zu vermitteln.

Hier ist ein Perspektivwechsel angebracht. Nicht allein den Kindern darf eine mangelnde Schulfähigkeit diagnostiziert werden. Vielmehr ist auch danach zu fragen, wo Schule als Institution Veränderungen anzutreiben hat, damit alle Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in der Schule optimal gefördert werden können.

Bei der Verteilung des öffentlichen Guts "Bildung" dürfen lernbehinderte Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt werden.

Der Abbau von Barrieren in der Schule ist vielleicht eine wagemutige Forderung und kontroverse Sichtweise.

Betrachten wir die Parallelen: In den sechziger Jahren wurden an bundesdeutschen Schulen zahlreiche Reformen vorangetrieben. Es war empirisch nachweisbar, dass Kinder auf dem Land schlechtere Chancen hatten als Kinder in der Stadt, ebenso katholische Kinder und Mädchen. Entsprechend ging es bei Fördermaßnahmen auch nicht um die Mädchen, denen jetzt Nachhilfeunterricht oder sonstige Fördermaßnahmen zuteil werden sollten, sondern es wurde an infrastrukturelle Maßnahmen gedacht. Busverbindungen von den Dörfern in die Städte wurden ausgebaut, damit weiterführende Schulen erreicht werden konnten. In der katholischen Kirche wurde über die Notwendigkeit zur Bildung diskutiert und gesamtgesellschaftlich an LehrerInnen und Eltern appelliert, auch Mädchen bei Empfehlungen für weiterführende Schulen zu berücksichtigen.

Diese Blickrichtung muss auch bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund eingenommen werden.

Der Blick muss sich verstärkt auf die Institution Schule und Möglichkeiten einer optimalen Aufnahme von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien konzentrieren.

Wir leben in einer Gesellschaft, die sich aus sprachlicher und kultureller Vielfalt zusammensetzt. Entsprechend haben auch Lehrkräfte eine besondere Verpflichtung, zur kulturellen Anpassung aller Gesellschaftsmitglieder beizutragen. Erforderlich ist eine interkulturelle Kompetenz bei allen Lehrkräften.

Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, in Fortbildungsmaßnahmen interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern, um einen adäquaten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler anbieten zu können.

Ziel muss die Entwicklung eines interkulturellen Schulprofils sein, das die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Herkunftskulturen als bereichernde Lernchance für alle nutzt.

Schule muss sich der Herausforderung der Migration stellen und ein wirksames Instrument von Integration werden.

Auch Sonderpädagogische Förderung muss sich neu orientieren. Sonderpädagogische Förderung muss sich vom Gesichtspunkt der Chancengleichheit im Bildungsbereich leiten lassen.

Im Mittelpunkt von Sonderpädagogik muss dabei frühestmögliche, individuelle Förderung stehen.

Nur die frühe individuelle Förderung jedes Kindes und damit auch der Kinder, die behindert oder von Behinderungen bedroht sind, ermöglicht faire Bildungschancen.

Sonderschülern sind laut aktueller Erhebungen sogar mehr als zwei Drittel dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. Die Konsequenz aus den Untersuchungen von PISA und PISA-E muss die intensivere Förderung und sonderpädagogische Unterstützung schwächerer Kinder im Vorschul- und Grundschulalter sein.

Meine Damen und Herren,  
das Thema ist zu vielschichtig um hier alle Aspekte auch nur anzureißen.

Sie alle werden heute sicherlich interessante Diskussionen führen und davon profitieren, dass nicht nur auf die Problematik hingewiesen wird sondern auch Perspektiven aufgezeichnet werden sollen.

Ich danke den Organisatoren, dem Runden Tisch für ein interkulturelles Hannover gegen Rassismus, Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit und dem Bereich Interkulturelle Angelegenheiten für diese interessante Veranstaltung.

Mit dieser Tagung wird ein wichtiger Beitrag geleistet und die Chance eröffnet, Rechte der Menschen mit Behinderungen zu stärken und Chancengleichheit im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erreichen.

# Migration und Behinderung

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

Prof. Dr. Ali Uçar, TU Berlin

Vor 10 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 Behinderten 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. Diese Rechtsnorm muss 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 Schulleistungen von Migrantenkinder 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 - vermittelt seitens der Gewerkschaften - vielen Wissenschaftlern und Pädagogen länger bekannt waren, aber nicht wahrgenommen wurden.

Wenn wir für die Schulleistungen von Migrantenkinder die Art der Abschlüsse zugrunde legen, zeigt die Tab. 1 folgendes Bild:

Tab. 1

### Deutsche und ausländische Absolventen an allgemeinbildenden Schulen 1994, 1997 und 2001 (in Prozent)

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

Quelle: Statistisches Bundesamt, KMK Nr. 165, 2003

Nach diesem Kriterium verlassen 1/5 der Kinder von Migrantenfamilien die Schule ohne einen Hauptschulabschluss, also 3fach mehr als die einheimischen Kinder, während nur 9 % von den ausländischen Kindern die Hochschulreife erreichen (bei Deutschen 25,5 %). Seit den 90er Jahren ist keine Verbesserung der Schulleistungen bei Migrantenkinder festzustellen (s. Tab. 1).

Diese Tendenz gilt mit kleinen Unterschieden für alle Bundesländer. Als Beispiel zeigt die folgende Tabelle die Schulsituation von Migrantenkinder in Berlin (Tab. 2).



Tab. 2

**Ausländische Schulabgänger im Hauptschulbereich ohne Hauptschulabschluss (West-Berlin) <sup>1</sup>**

|         | Abgänger insgesamt | ohne Hauptschulabschluss |      |
|---------|--------------------|--------------------------|------|
|         |                    | N                        | %    |
| 1974/75 | 789                | 575                      | 72,9 |
| 1975/76 | 848                | 560                      | 66,0 |

**Ausländische Schulabgänger der Allgemeinbildenden Schulen (West-Berlin <sup>2</sup> und Westteil der Stadt)**

|                      | Abgänger insgesamt | ohne Hauptschulabschluss |      |
|----------------------|--------------------|--------------------------|------|
|                      |                    | N                        | %    |
| 1980/81              | 2412               | 1227                     | 50,8 |
| 1998/99 <sup>3</sup> | 4446               | 1407                     | 32   |

**Quelle:**

<sup>1</sup> Das Schuljahr 1976/77 in Zahlen, Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin, S. 110  
<sup>2</sup> Das Schuljahr 1981/82 in Zahlen, Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin, S. 194  
<sup>3</sup> Allgemeinbildende Schulen 1999/2000, LSA, Berlin, 2000 und Schilfblatt, Heft 10, S. 12

Diese Tabelle zeigt, dass die Zahl der Schüler, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, dreifach höher ist als bei den einheimischen Schülern. (Hier möchte ich darauf hinweisen, dass diese Zahlen nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund erfassen, d. h. die Kinder, die die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, in dieser Tabelle nicht enthalten sind.)

Es gibt Wissenschaftler, die diese schlechten Schulleistungen von Migrantenkindern als die 2. Bildungskatastrophe in der deutschen Geschichte bezeichnen.



PROF. DR. ALI UÇAR

Nun schauen wir die Schulsituation behinderter Kinder aus Migrantenfamilien im Sonderschulbereich an. Wie aus Tab. 3 ersichtlich, besuchten im Jahr 2000, 62.751 ausländische Kinder (deutsche: 356.993) Sonderschulen in Deutschland, darunter 41.792 die Sonderschule für Lernbehinderte (deutsche: 189.128).

Tab. 3

**Verteilung der deutschen und ausländischen Schüler nach Staatsangehörigkeit auf die Sonderschulen in Deutschland (2000)**

| Schüler insgesamt      | D + A   | Deutsche (D) | Ausländer (A) |
|------------------------|---------|--------------|---------------|
| Sonderschulen          | 419.744 | 356.993      | 62.751        |
| Lernbehindertenschulen | 230.920 | 189.128      | 41.792        |
| Sonstige               | 188.824 | 167.865      | 20.959        |

**Verteilung der 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: KMK-Statistik Nr. 163, 2002



Wenn wir die Zahlen aus der Tabelle 4 zugrunde legen, ergibt sich folgende Überweisungsquote in die Sonderschule zwischen deutschen und ausländischen Kindern.

Tab. 4

### Ausländische Schüler an Allgemeinbildenden Schulen nach Schularten und Ländern in Tausend

| Jahr/Land             | Insgesamt davon |                        |                   |  |                   |  |                  |                |  |                              |                                     |                    |      |
|-----------------------|-----------------|------------------------|-------------------|--|-------------------|--|------------------|----------------|--|------------------------------|-------------------------------------|--------------------|------|
|                       | Vor-<br>klassen | Schulkin-<br>dergärten | Grund-<br>schulen | Schular-<br>tunabhän-<br>gige<br>Orientie-<br>rungsstufe | Haupt-<br>schulen | Schular-<br>ten mit<br>mehreren<br>Bildungs-<br>gängen | Realschu-<br>len | Gymna-<br>sien | Inte-<br>grierte<br>Gesamt-<br>schulen | Freie<br>Waldorf-<br>schulen | Abend-<br>schulen<br>und<br>Kollegs | Sonder-<br>schulen |      |
| Früheres Bundesgebiet |                 |                        |                   |  |                   |  |                  |                |  |                              |                                     |                    |      |
| 1960                  | 27,8            | 0,0                    |                   | 25,0   |                   | -  | 0,2              | 1,5            | -                                      |                              | 0,0                                 | 1,0                |      |
| 1965                  | 37,3            | 0,5                    |                   | 32,2   |                   | -  | 0,5              | 2,4            | -                                      |                              | 0,0                                 | 1,5                |      |
| 1970                  | 160,1           | 0,8                    |                   | 137,7  |                   | -  | 5,1              | 12,5           | -                                      |                              | 0,2                                 | 3,9                |      |
| 1975                  | 393,2           | 5,9                    |                   | 329,0  |                   | -  | 14,2             | 26,1           | 4,6                                    |                              | 0,8                                 | 12,6               |      |
| 1980                  | 645,6           | 10,5                   |                   | 526,6  |                   | -  | 29,0             | 40,1           | 9,6                                    | 0,9                          | 1,2                                 | 27,8               |      |
| 1985                  | 667,0           | 11,3                   |                   | 483,3  |                   | -  | 51,2             | 56,7           | 21,8                                   | 1,0                          | 2,0                                 | 39,6               |      |
| 1990                  | 779,6           | 5,4                    | 7,3               | 294,2  | 25,1              | 210,7  | -                | 69,5           | 76,7                                   | 40,8                         | 1,1                                 | 4,3                | 44,5 |
| 1991                  | 798,8           | 5,8                    | 7,9               | 298,3  | 26,5              | 211,5  | -                | 71,7           | 80,4                                   | 43,7                         | 1,0                                 | 5,7                | 46,4 |
| Deutschland           |                 |                        |                   |  |                   |  |                  |                |  |                              |                                     |                    |      |
| 1992                  | 836,8           | 6,3                    | 8,7               | 313,2  | 28,7              | 217,8  | 0,8              | 74,1           | 83,2                                   | 49,2                         | 1,2                                 | 5,0                | 48,7 |
| 1993                  | 867,6           | 6,9                    | 9,5               | 329,6  | 29,3              | 219,0  | 1,8              | 75,3           | 84,5                                   | 54,1                         | 1,2                                 | 5,0                | 51,4 |
| 1994                  | 887,2           | 7,6                    | 10,0              | 344,8  | 29,0              | 214,2  | 2,2              | 77,0           | 84,7                                   | 57,1                         | 1,3                                 | 5,5                | 53,9 |
| 1995                  | 913,3           | 7,5                    | 10,2              | 366,3  | 29,0              | 211,6  | 2,9              | 77,1           | 85,3                                   | 59,6                         | 1,3                                 | 6,4                | 55,9 |
| 1996                  | 941,2           | 7,8                    | 10,4              | 388,5  | 29,7              | 207,7  | 3,8              | 78,4           | 86,7                                   | 62,0                         | 1,4                                 | 7,8                | 57,2 |
| 1997                  | 950,7           | 7,3                    | 9,9               | 399,8  | 30,2              | 200,8  | 4,6              | 78,4           | 87,8                                   | 63,4                         | 1,4                                 | 8,4                | 58,6 |
| 1998                  | 936,7           | 6,4                    | 9,8               | 395,9  | 30,7              | 188,9  | 5,1              | 78,6           | 88,0                                   | 63,8                         | 1,4                                 | 8,6                | 59,3 |
| 1999                  | 946,3           | 6,2                    | 10,2              | 400,3  | 31,9              | 188,6  | 6,5              | 79,1           | 88,1                                   | 64,5                         | 1,4                                 | 8,7                | 60,8 |
| 2000                  | 950,5           | 5,8                    | 9,8               | 396,1  | 32,5              | 190,6  | 7,5              | 81,2           | 88,1                                   | 65,8                         | 1,4                                 | 8,7                | 62,8 |

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Grund- und Strukturdaten 2001/2002, S. 80

Die Überweisungsquote bei ausländischen Kindern ist seit 1977 ständig angewachsen und erreichte im Jahr 2000 6 %. Während bei deutschen Kindern eine abnehmende Tendenz zu verzeichnen ist (Tab. 5).

Tab. 5

### 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       |

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1988/1989 und 2001/2002

Wie aus der Tabelle 3 entnommen wird, besucht mehr als die Hälfte der „Sonderschüler“ die Sonderschule für Lernbehinderte.

Warum besuchen so viele Schüler die Schule für Lernbehinderte?  
Warum müssen so viel mehr ausländische Kinder als deutsche Kinder die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen?



PROF. DR. ALI UÇAR WÄHREND SEINES IMPULSREFERATES

Die Tabelle 6 zeigt, dass ausländische Schüler in Schulen für Lernbehinderte zumindest in allen alten Bundesländern überproportional vertreten sind.

Tab. 6

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

| BW   | BA   | BE   | HB   | HH   | HE   | NI   | NW   | RP   | SL   | SH  |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 34,9 | 16,4 | 17,1 | 22,2 | 36,5 | 31,5 | 19,9 | 27,9 | 16,3 | 22,8 | 9,7 |

Mittelwert: 19,1 % (A in SL) =  
Ausl. Schüler: 9,1 % (2000) = 1,16 Mio. (gesamt)

Quelle: Kornmann, R. / Kornmann, A.

Die Zahl von ausländischen Kindern in sonstigen Sonderschulen ist ebenfalls höher als bei deutschen Kindern, wie die Tabelle 7 (die Zahlen aus Berlin als Beispiel) zeigt.

Die hohe Überweisung der Schüler mit Migrationshintergrund in die Sonderschule - vor allem in die Sonderschule für Lernbehinderte - ist in der Öffentlichkeit auf große Kritik gestoßen.

- Sind Migrationskinder sonderschulbedürftig?
- Sonderschulen – Schulen für Migrantenkinder?
- Werden die allgemeinen Schulprobleme von Migrantenkindern „sonderpädagogisiert“? und ähnliche Fragen wurden gestellt.

- 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 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 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 Ver-

Tab. 7

### Anteile ausländischer Schüler in den übrigen Sonderschulen in Berlin-W. <sup>1)</sup>

| 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 ...

fahren 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.

- Sonderpädagogen sind auf die interkulturellen Fragen nicht vorbereitet. Ihnen fehlt die interkulturelle Kompetenz. Über die Ursachen wird in einer AG diskutiert.
- 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 <sup>2)</sup> konnte ich folgende Tatsachen feststellen:

1) Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, S. 24  
2) ebd. S 188ff



Tab. 8

**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 Sonderschulleitern 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 geistig behinderte 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 Zuweisungsverfahren der Sonderschule zugestimmt haben, während 87 % nicht wissen, ob überhaupt ein solches Verfahren stattgefunden hat. Dies wird aus der Tabelle 9 deutlich:

Tab. 9

**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 10 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. 10

**Wissen Sie, dass Ihr Kind getestet wurde? (%)**

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

Aus der Tabelle 11 ergibt sich, dass 91% der Eltern von der endgültigen Entscheidung der Überweisung auf eine Sonderschule nichts wissen.

Tab. 11

**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. 12).

Tab. 12

**Wissen Sie, dass Ihr Kind die Sonderschule besucht? (%)**

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

Über 2/3 der befragten Eltern halten sich seit über 8 Jahren 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 heimatischen 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 „Ozel Okul“. Ozel Okul bedeutet „Private Schule“. In vielen türkischen Familien wird die Sonderschule mit geistiger Behinderung gleichgesetzt. In der Sonderpädagogik der Türkei wird der Begriff „Ozel Egitime Muhtac Cocuklar 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 dem Lernen gegenüber beeinträchtigt letztendlich die Lernmotivation der Kinder erheblich und äußert sich in Konzentrationsschwäche, mangelhafter Aufmerksamkeit, motorischer 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.

Wie reagieren die türkischen Eltern, wenn das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird oder das Kind in die Schule für Lernbehinderte 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 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.
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 Migrantenkinder 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!

# Kinder mit Migrationshintergrund und die Schule für Lernhilfe

## Situation, Ursachen, Analysen

Rainer Langner, Bezirksregierung Hannover Interkulturelle Bildung

### Vier zentrale Aufgaben:

1. Gemeinsames Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft
2. Globales Lernen in der einen Welt
3. Förderung interkultureller Kompetenzen
4. Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern

### Gemeinsames Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft

- Mehrheiten und Minderheiten-Problematik auch in Schule/ Unterricht
- Anerkennung anderer Sprachen und kultureller Bindungen in der Schule
- Integrationsbemühungen nicht als kulturelle Dominanz sondern als gegenseitiger Dialog und als gemeinsame Verständigung: runde Tische

### Förderung interkultureller Kompetenzen

- Kompetenzen wie Empathie, Konfliktfähigkeit usw. setzen nicht neue Inhalte in der Schule voraus, aber ein verändertes Vorgehen
- Neue Möglichkeiten des Perspektivenwechsels im Unterricht und in außerschulischen Aktivitäten mit Medien „Das sind Wir“ usw.
- Interkulturelles Training wie „Eine Welt der Vielfalt“ mit ausgebildeten Trainern für Kollegium und Schülerinnen und Schüler ermöglichen erfahrungsorientiertes Vorgehen

### Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern

Zentraler Schwerpunkt der Sprachförderung nach PISA:

- Deutsch als Zweitsprache: neue Rahmenrichtlinien ab 1.2.03 sollen neue Impulse verstärkter Sprachförderung bringen.
- Vorschulische Sprachförderung soll diesen Prozess früh und konsequent beginnen lassen (Beginn an allen Schulen: 01.02.2004)
- Muttersprachlicher Unterricht ist notwendig für die Integration: kulturell und sprachlich. Statt national muss muttersprachlicher Unterricht interkulturell orientiert sein.

### Interkulturelle Bildung

Entwicklungsnotwendigkeiten

- Konsequente Sprachenbildung
- Entwicklung interkultureller Schulprofile und Einbindung in Schulprogramme
- Regionale Netzwerke für globales Lernen in neuen Kooperationen (Bildungskongress)
- Interkulturelles und globales Lernen mit Hilfe neuer Medien, besonders des Internets



1. v.l.: PROF. DR. ROLF WERNING, 1. v.r.: RAINER LANGNER



# Auf dem Weg zu einer Schule für alle - Perspektiven der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lern- und Leistungsbereich



Prof. Dr. Rolf Werning, Uni Hannover

## I. Vorbemerkung

Die Diskussion über die Zukunft der sonderpädagogischen Förderung, insbesondere von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen, ist durch unterschiedlichste Orientierungen gekennzeichnet. Unsicherheit, Abgrenzung und defensive Verteidigungsstrategien des Status quo stehen Innovationsfreude, Veränderungswillen und Aufbruchstimmung gegenüber. Es zeichnet sich auch ein sehr deutlicher Graben zwischen der theoretisch geführten Diskussion um die Zukunft der sonderpädagogischen Förderung und der praktischen Umsetzung ab. Auf theoretischer Ebene stellt z.Z. sicher kaum jemand die Möglichkeit der Umsetzung einer integrationspädagogischen Perspektive in Frage. Seit mehr als 25 Jahren wird die Frage des gemeinsamen Unterrichts diskutiert und gefordert. Andererseits sind die konkreten, schulpädagogischen Auswirkungen sehr begrenzt. Die Krise der Sonder- und insbesondere der Lernbehindertpädagogik - ist dabei eigentlich immer schon der Normalzustand gewesen. Und eine gesellschaftlich weitgehend getragene Zukunftsvision oder gar eine konkrete Zielperspektive ist nicht erkennbar. Vielmehr herrscht mehr ein „anything goes“, was sich in Konzepten wie Förderzentrum, Integrationsklasse, integrative Regelklasse, mobile Dienste, sonderpädagogische Grundversorgung widerspiegelt.

Die Diskussion um die Zukunft der sonderpädagogischen Förderung wird dabei keineswegs kreativ und ideenreich geführt, sondern zeichnet sich nicht selten durch Verbitterung aus.

So kündigte z.B. das Kollegium einer Sonderschule das Abo einer von mir moderierten pädagogischen Fachzeitschrift, weil diese das Thema Integration zu positiv dargestellt habe, und die Leistungen der Sonderschullehrer nicht genügend herausgestellt worden seien. Für mich bedeutet das, daß bei der Diskussion über die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung zunächst einmal die Systemebene der Betrachtung zu klären ist.

Die Relevanz dieser Forderung zeigt sich für mich, wenn Sonderschullehrer die Integration als Angriff auf ihre pädagogische Arbeit ansehen. Die Diskussion der pädagogischen Arbeit in der Klasse bzw. in der Schule liegt auf einer anderen systemischen Ebene als die Diskussion über Schulformen und Schulsysteme. Natürlich leisten Sonderpädagogen in Sonderschulen auf der Ebene des Unterrichts und der Förderung in den meisten Fällen überzeugende Arbeit und bringen ein hohes Engagement in ihre Tätigkeit ein. Auf der Ebene der Institutionen können jedoch gleichzeitige gegenläufige Wirkmechanismen ausgelöst werden. Als Beleg sind hier Untersuchungen anzuführen, die ergaben, daß das Selbstkonzept von Sonderschülern

nach der Sonderschulüberweisung ansteigt. Hier wird die veränderte Situation in der Bezugsgruppe Klasse und sicherlich auch ein förderlicher Unterricht wirksam. Zum Abschluß der Schulzeit in der Sonderschule sinkt das Selbstkonzept hingegen stark ab. Der Status „Schüler einer spezifischen, stigmatisierten Schulform“ zu sein, führt zu anderen, hier negativen Effekten. Quintessenz: Die Forderung nach Integration stellt nicht die pädagogische Arbeit von Sonderpädagogen in Frage. Sie fragt vielmehr nach der Sinnhaftigkeit der Existenz der besonderen Schulform.

## II. Wer braucht die Sonderschule?

Dies führt zu der relevanten Fragestellung, für wen die Sonderschule Sinn macht. Wer profitiert von der Sonderschule? Wer braucht sie? Diesen Fragen möchte ich an dieser Stelle für Schüler und Lehrer nachgehen.

### Brauchen Schüler die Sonderschule?

Mit hoher Eindeutigkeit zeigen empirische Untersuchungen zur Leistungsentwicklung, daß leistungsschwache Schüler vom Unterricht an der Schule für Lernhilfe nicht mehr profitieren als an der Regelschule. Dieses schon 1980 nachgewiesene Ergebnis konnte auch in neueren Studien (Tent u.a. 1991; Haeberlin u.a. 1990; Blöchlinger 1991) bestätigt werden. Hildes Schmidt / Sander (1996) stellen fest: „Auch wenn ausländische Untersuchungen breit mit berücksichtigt werden, bleibt die Feststellung, daß höchstens von einem Patt der Beschulung (Integration versus Segregation) und keineswegs von einem Vorteil der Sonderschulen ausgegangen werden muß.“ Auch im Bereich der sozialen Integration (Freizeitverhalten, Freunde etc.) kommen Tent u.a. (1991, 316) zu dem Fazit, daß sich bezüglich der sozialen Integration keine positiven Effekte der Schule für Lernhilfe nachweisen lassen, die stark genug wären, die Stigmatisierungseffekte der Schule für Lernhilfe zu kompensieren. Für den Bereich des Selbstkonzepts zeigen die Ergebnisse, wie oben erwähnt, daß zum Ende der Schulzeit die positiven Aspekte eines besseren Selbstkonzepts aufgehoben werden. Insgesamt bedeuten diese Ergebnisse, daß die Schüler die Schule für Lernhilfe nicht brauchen. Andererseits zeigen gerade die Ergebnisse zum Selbstkonzept, daß Schüler in bestehenden Grund- und manchmal auch Haupt- bzw. Gesamtschulen aufgrund ihrer besonderen Schwierigkeiten leiden können. Sonderschulen - das wissen Sonderschullehrer aus ihren alltäglichen Erfahrungen - können hier Entlastung bringen und Entwicklungsmöglichkeiten freisetzen. Dabei muß berücksichtigt werden, daß diese posi-

tiven Effekte zeitlich begrenzt sind. Die Notwendigkeit einer spezifischen Schulform für Schüler mit besonderem Förderbedarf im Lernen ist als Konsequenz aus diesen Ergebnissen in jedem Fall nicht gegeben.

### **Brauchen Lehrer die Sonderschule?**

Für Sonderpädagogen und - historisch gesehen für Hilfsschullehrer - war die Etablierung einer besonderen Institution ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung und zur Durchsetzung spezifischer Privilegien (kleinere Klassenfrequenzen, höhere Besoldung, Befreiung von einschränkenden curricularen Vorschriften etc.). Auch heute zeigt sich, daß das Aufgeben der Sonderschule, der Wechsel von der Identität des Sonderschullehrers zum Sonderpädagogen nicht selten Unsicherheiten, Ängste und Abwehr auslöst. Teamarbeit mit Grundschul- und Sekundarstufe I. – Lehrern sowie der Einsatz in mehreren Schulen, dies wird von vielen Sonderpädagogen eher als Verschlechterung ihrer Arbeitssituation denn als neue Chance gesehen. Dazu kommt noch, daß Integrationspädagogen manchmal in den allgemeinen Schulen als Eindringlinge angesehen und als mehr oder weniger akzeptierte Gäste behandelt werden. Sicher ist, daß Kollegen, die viele Jahre – aus ihrer Perspektive erfolgreich – an der Sonderschule unterrichtet haben, diesen Arbeitsplatz nicht gern aufgeben. Auch die Lehrer der allgemeinbildenden Schule haben ein Interesse an der Aufrechterhaltung einer speziellen Schulform für leistungsversagende und verhaltensauffällige Schüler. In einer neueren Untersuchung von Reiser u.a. (1995) in zwei Schulamtsbezirken in Hessen zeigte sich ein Drittel der Grundschullehrer als Integrationsbefürworter; ein weiteres Drittel lehnte die Integration ab, und das dritte Drittel lehnte die Leistungsbeziehung der Grundschule eher ab und befürwortete eine Grundschule für alle Kinder. Gleichzeitig hält diese Gruppe jedoch an der Dreigliedrigkeit des Schulsystems fest und bejaht die positiven Wirkungen durch die Förderung in der Sonderschule. Die Sonderschule leistet für die Grundschullehrer eine Reduktion der (unterrichtlichen) Komplexität dieses pädagogischen Handelns. Und die historisch gewachsene Struktur der Organisationsform Schule ist auf Reduktion von Komplexität angelegt. Dies zeigt sich z.B. durch die Homogenisierung nach Alter und Leistung in den Klassen. Das Aufgeben dieser – organisationstheoretisch funktionalen - Aspekte schafft individuelle Verunsicherung. Aus einer tiefenpsychologischen Orientierung konstatieren Reiser u.a. (1998, 157) eine psychohygienische Entlastungsfunktion durch die Abwehr des Problems, des Versagens und Scheiterns in der Schule, indem solche Schüler ausgegliedert werden.

Systemisch gesehen liegt die pädagogische Arbeit mit jenen Schülern, die den gesetzten institutionellen Regeln und Normen nicht entsprechen, nicht mehr innerhalb der Systemgrenzen. Durch die Aufhebung der besonderen Beschulung von Schülern, die in der Schule versagen, wird eine Problematik, eine Störung, die bisher auf einer institutionellen Ebene durch Systemdifferenzierung „gelöst“ worden ist, auf eine andere Systemebene, nämlich die der Unterrichts- und Schulgestaltung verlagert. Daß dies auf der Ebene der einzelnen Subjekte, Lehrer - aber auch Eltern und Schüler - Unsicherheiten und Widerstände hervorrufen kann, ist verständlich.

Faßt man diese Orientierungen zusammen, ergibt sich das Bild, daß a) eine spezifische Schule für Kinder und Jugendliche mit Lern- und

Leistungsbeeinträchtigungen (sonder-)pädagogisch nicht notwendig ist;

b) die bestehenden allgemeinen Schulen und die hier arbeitenden Lehrkräfte, aber auch die Sonderpädagogen nicht hinreichend auf die Integration vorbereitet sind.

Daraus leitet sich für mich die Forderung ab, Integration als pädagogisch / sonderpädagogische Entwicklungsaufgabe zu begreifen. Dazu gehört aber die Überzeugung, daß Integration kein pädagogisches Accessoire darstellt, das der bestehenden Schule einfach hinzugefügt werden kann.

## **III. Integration als Prozeß der Schulentwicklung**

Die Realisierung des gemeinsamen Unterrichts ist ein Projekt zur Schulentwicklung, das den Geist von Schule verändert. Wenn dies nicht geschieht, bleibt die Integration stecken und führt zu einer Überlastung der beteiligten Lehrkräfte. Dies zeigt sich m.E. dann, wenn im Rahmen von Integration keine neuen, der systemischen Veränderung angemessenen Problemlösungsmuster gefunden werden. Das bestehende, traditionelle Muster, das dadurch gekennzeichnet war, daß das Problem der Lernschwäche bzw. des Lernversagens ausgegliedert und von dem normalen Unterricht abgekoppelt wurde, findet sich dann wieder, wenn die Sonderpädagogen in Integrationsklassen für die Förderung der betroffenen Schüler exklusiv zuständig bleiben, nach dem Motto: „Hier ist Bernd, er kann leider immer noch nicht lesen. Dafür sind Sie ja Gott sei Dank hier.“ Formen der Flüsterintegration sowie der regelmäßigen Kleingruppenförderung lernschwacher Schüler durch den Sonderpädagogen sind weitere Beispiele. Hier wird die Umsetzung von Integration nicht als gemeinsame Aufgabe von Regel- und Sonderpädagogen gesehen. Dies führt in fast allen Fällen zu großen Schwierigkeiten, denn dann steht nicht die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeit des Kindes im Mittelpunkt der gemeinsamen pädagogischen Arbeit, sondern eine Reparaturanforderung, die der Sonderpädagoge nicht leisten kann. Unzufriedenheit auf allen Seiten ist hier die Folge. Integration erfordert vielmehr eine Entspezialisierung, eine Aufhebung der Besonderung; sie erfordert die (Re-) Integration der Verantwortung für die Erziehung und Bildung aller Kinder in eine Pädagogik für alle, die von Sonder- und Regelpädagogen gemeinsam getragen wird.

Hieraus ergibt sich die zwingende Aufgabe, Integration als Schulentwicklungsprozeß, als gemeinsame Aufgabe aller an Schule Beteiligten zu verstehen. Dieser Schulentwicklungsprozeß muß sich verschiedenen Herausforderungen und Chancen stellen, die ich im folgenden skizzieren möchte.

## **IV. Herausforderungen und Chancen von integrativer Pädagogik**

Gemeinsamer Unterricht ist keine begrenzte Veränderung von Schule wie vielleicht offener Schulanfang, aktive Pausengestaltung oder zwei Stunden Wochenplan in der Woche. Von gemeinsamem Unter-



richt, verstanden als Konzept, Schule für alle Kinder zu gestalten, kann erst dann gesprochen werden, wenn zieldifferenter Unterricht realisiert wird. Das bedeutet eine fundamentale Neuorientierung schulischer Konstruktionsprinzipien. Das bestehende Schulsystem sortiert, teilt ein, trennt. Unter dem Anspruch einer potentiellen Chancengleichheit werden Leistungskategorien gebildet. Es besteht der Wunsch nach möglichst leistungshomogenen Lerngruppen – ob durch Sortierung nach Schultypen oder durch äußere Leistungs-differenzierungen in Kursen. Die Lehrerausbildung ist auf diese Kategorien zugeschnitten und beinhaltet dabei immer weniger pädagogische und didaktische zugunsten fachlicher Inhalte, je leistungsfähiger die später zu unterrichtenden Schüler eingeschätzt werden. Solange das Schulsystem auf diesen Konstruktionsprinzipien basiert, bleiben Sonderschulen notwendig: als Entlastungsfunktion für das allgemeinbildende Schulsystem und die darin arbeitenden Lehrer und als Aufgangstation für die beeinträchtigten, benachteiligten Kinder und Jugendlichen, die den vorformulierten Ansprüchen nicht genügen können (manchmal auch nicht wollen).

Wenn Integration realisiert werden soll, ist eine Neukonzipierung schulischer Konstruktionsprinzipien notwendig, die auf einen Nenner gebracht, so formuliert werden können: Nicht mehr allein das Kind muß sich den Bedingungen und Anforderungen der Schule anpassen, sondern die Schule ist aufgefordert, möglichst für alle Kinder (Mädchen und Jungen, Kinder und Jugendliche unterschiedlich kultureller Herkunft, Behinderte und Nichtbehinderte) ein entwicklungsfördernder Lebensraum zu werden. (vgl. Hinz, 1992, Prengel 1993). Das bedeutet, daß sich die Schule der Individualität der Schüler gegenüber öffnet. Damit wird das vorherrschende Konstrukt homogener Lerngruppen durch eine Orientierung an der Vielfalt ersetzt. Die Tragweite dieser integrativen pädagogischen Orientierung ist nicht zu unterschätzen. Wenn diese Perspektive umgesetzt werden soll, dann müssen bestehende schulische Routinen und scheinbar unverrückbare Normalitäten überdacht werden.

Dazu gehört:

- das pädagogisch zumindest nicht zwingende, vielleicht sogar schädliche Konstrukt homogener Lerngruppen;
- die pädagogische Vorstellung eines Lehrens und Lernens im Gleichschritt;
- die Dominanz von Fachsystematiken und die Vernachlässigung der Unterstützung individueller Lernzugänge;
- das Prinzip des sozialen Vergleichs – Leistung eines Schülers im Vergleich zu Leistungen der anderen Gruppenmitglieder – als dominierender Bewertungs- und Selektionsmaßstab;
- die noch immer vorherrschende Mittelschichtorientierung von Schule;
- die bestehenden Berufsrollen von Lehrern und Sonderpädagogen.

Die Chancen, die damit verbunden sind, liegen für mich:

- a) in der Humanisierung der Institution Schule,
  - b) in der Weiterentwicklung der pädagogischen Kultur und
  - c) in der Erweiterung der Professionalität pädagogischen Handelns.
- Dies möchte ich kurz verdeutlichen.

### Gemeinsamer Unterricht fördert eine neue Sicht von Kindern und Jugendlichen.

Hartmut von Hentig forderte, „daß in dieser Schule jedes Kind, während der zehn oder zwölf oder 13 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen, Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art zuzuhören und selbstlos zu raten, Anna mit ihrer Musikalität (und totalen Sperre gegen Mathematik), Michael mit seiner Gabe, ein Problem schnell zu erfassen und verständlich zu erklären...“ (1993, 185). Das bedeutet, daß Lehrer die Aufgabe haben, das Selbstkonzept der Schüler zu stärken, positive sozialen Beziehungen zu fördern und das Leistungsversagen zu reduzieren. Dazu ist eine spezifische pädagogische Haltung gegenüber den Schülern notwendig. Die Perspektive, aus der Lehrer die Schüler wahrnehmen, konstituiert pädagogische Handlungsorientierungen. Der Unterricht in integrativen und damit bewußt heterogenen Lerngruppen erfordert die Wahrnehmung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen. Nicht der soziale Vergleich, sondern die individuelle Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen im Kontext der Lerngruppe ist Ausgangs- und Bezugspunkt von Unterricht. Das Ziel ist, eine Passung zwischen der Individualität der Schüler und der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten im Kontext Schule herzustellen.

Die notwendigen pädagogischen Perspektiven hierzu sind:

- die Wahrnehmung von Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen.

Aus Erfahrungen der Lern- und Entwicklungsförderung wird deutlich, daß nicht die Auffälligkeit, das Defizit oder der Defekt Anknüpfungspunkt für eine pädagogische Förderperspektive beinhaltet. Es sind vielmehr die Fähigkeiten, Ressourcen und Potentiale der Schüler. Die Zone der nächsten Entwicklung kann nur von hier aus erarbeitet werden. Wenn ich weiß, was ein Schüler in einem bestimmten Gebiet beherrscht, so kann ich weitere Entwicklungsschritte anregen. Als Pädagogen haben wir jedoch vorrangig gelernt, besonders die Defizite von Schülern wahrzunehmen. Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Schülern, die Lern-, Leistungs- und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, steht die Beschreibung des „Nicht-Könnens“ im Vordergrund. Der perspektivische Wandel von einer Defizit- zu einer Fähigkeitenorientierung ist für integrative Lerngruppen unerlässlich. Er ist aber auch grundlegend für die Stärkung eines positiven Selbstkonzepts, für die soziale Einbindung aller Schüler und damit für die Unterstützung eines pro - sozialen Klimas in Lerngruppe und Schule.

- die Berücksichtigung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Die notwendige neue Sicht von Schülern in integrativen Lerngruppen umfaßt die Herausforderung, auch die je unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler in Schule und Unterricht zu berücksichtigen. Diese, auch für die Förderung eines pro-sozialen Lernklimas notwendige Orientierung, ist jedoch keineswegs einfach zu realisieren und sie wird durch gemeinsamen Unterricht auch nicht einfacher. Die Lebenswirklichkeit und die Zukunftsperspektive eines Mädchens mit einer Lernbehinderung aus der Obdachlosensiedlung, eines Jungen mit einer spastischen Lähmung unterscheiden sich eben von denen

vieler anderer Schüler und nicht zuletzt von denen der Lehrkräfte. Ein Unterricht, der hier nicht den Kindern bzw. Jugendlichen das Wort gibt - wie es der Reformpädagoge Célestin Freinet gefordert und in seinem Unterricht realisiert hat, der durch die Ermöglichung des freien Ausdrucks im weitesten Sinne Raum für die je individuellen sozialen Erfahrungen, der Ängste, Träume, Wünsche aller Schüler zur Verfügung stellt, und der auf der positiven Wertschätzung der individuellen Lebenserfahrung der Schüler aufbaut - wird nicht integrativ sein können und wird nicht dazu beitragen, „die Sachen zu klären“, wie die Forderung H.v.Hentigs für pädagogische Prozesse weitergeht.

### **Didaktisch - methodische Innovationen**

Daß sich die Qualität von Unterricht auf das Verhalten und insbesondere auf das Lernen von Schüler auswirkt, dürfte unumstritten sein. So zeigen die einschlägigen Untersuchungen, daß schulisches Leistungsversagen, Distanz zu schulischen Normen und Werten, eine schlechte Lehrer-Schüler Beziehung, aber auch Langeweile im Unterricht oder dauernde Überforderung vielfältige Probleme bis hin zu gewaltförmigen Verhaltensweisen der Schüler begünstigen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1994 und Tillmann u.a. 1999). Die didaktisch - methodischen Herausforderungen, die mit gemeinsamem Unterricht verbunden sind, können hier positive Akzente setzen. Gemeinsamer Unterricht nimmt Abschied von der Illusion einer homogenen Lerngruppe, die es nie gegeben hat und nie geben wird. Eine integrative Perspektive fordert konsequent eine Akzeptanz von normaler Vielfalt im Gegensatz zu normierter Einfachheit - wie dies Hiller (1991) treffend beschrieben hat - ein. Durch sie wird die Überwindung eines gleichschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichts unabdingbar. Gemeinsamer Unterricht benötigt dazu keine Sonder-Didaktik, sondern vielmehr eine besonders gute „Normal“-Didaktik (vgl. Werning 1996). Begriffe, Ideen und Bilder, die im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts immer wieder genannt werden, sind: Handlungs- und Kooperationsorientierung, zeitliche Flexibilität, die Gestaltung einer anregenden, materialreichen und interessanten Lernumwelt, die Orientierung an den eigenen Interessen der Schüler, die Umsetzung von Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie die Verbindung von kognitiven, sozialen und emotionalen Dimensionen.

Die dargestellten Herausforderungen an die Gestaltung eines lern- und entwicklungsförderlichen Lebensraums im gemeinsamen Unterricht verdeutlicht, daß es nicht um die Erarbeitung einer Sonder-Didaktik geht. Vielmehr sind hier Orientierungen angesprochen, die schon seit der Reformpädagogik für guten Unterricht benannt worden sind. Ich verweise hier beispielhaft auf Célestin Freinet, Peter Petersen oder John Dewey. Es geht um die Überwindung eines gleichschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichts, der sich an der Illusion von homogenen Lerngruppen orientiert. Statt dessen wird im gemeinsamen Unterricht die Entwicklung einer pädagogischen Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung und die damit verbundene Gestaltung von lern- und entwicklungsförderlichen Lebensräumen betont.

Diese Orientierung bietet für alle Kinder, ob mit oder ohne spezifischen Förderbedarf, vielfältige Chancen, von der Vielfalt und Heterogenität zu profitieren.

An dieser Stelle kann keine umfassende Darstellung einer integrativen Didaktik geleistet werden (vgl. dazu Werning/Lütje-Klose 2003). Es wird lediglich versucht, einige Herausforderungen, die sich bei der Arbeit in integrativen Lerngruppen stellen, zu skizzieren. Integratives pädagogisches Handeln kann dabei nicht durch die additive Verknüpfung allgemein- und sonderpädagogischer Didaktik und Methodik erreicht werden. Zu schnell könnte die Integration zu einer „Flüster-Integration“ verkommen, bei der die nichtbehinderten Kinder wie bisher unterrichtet werden und der Sonderpädagoge/die Sonderpädagogin mit „ihren“ SchülerInnen in einer Ecke des Raumes sitzt und - damit die anderen Kinder nicht gestört werden - flüsternd unterrichtet. Die Zielperspektive einer integrativen Didaktik kann folgendermaßen umrissen werden:

- sinnvoll ist die Bearbeitung von Themenstellungen, möglichst in projektorientierter Form, die das Arbeiten und Lernen der SchülerInnen auf ihren individuellen Entwicklungsniveaus zulassen (vgl. Feuser 1993)
  - sinnvoll ist die Förderung der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung.
  - sinnvoll ist die Verbindung der Förderung von individualisierten Lernphasen (z.B. im Rahmen von Wochenplanarbeit unter Berücksichtigung individueller Förderpläne) und von kooperativen Gruppenarbeitsphasen, in denen jedes Mitglied der heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen einen wichtigen und unverzichtbaren Anteil an der Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabenstellung hat (vgl. Werning/Avci-Werning 1998);
  - sinnvoll ist die Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht, der die Eigenständigkeit der SchülerInnen betont und die Realisierung von Handlungsprodukten, auf die sich SchülerInnen und LehrerInnen zuvor geeinigt haben, zum Ziel hat (vgl. Jank/Meyer 1994, 337ff.).
  - sinnvoll ist die Förderung von positiven sozialen Beziehungen der SchülerInnen als Unterrichtsprinzip sowie durch Klassenversammlungen, gemeinsames Feiern und Klassenfahrten.
- Eine solche innovative didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung, die gemeinsamen Unterricht erst ermöglicht, kommt allen SchülerInnen zu gute. Dies zeigen die Ergebnisse vieler Schulversuche.

### **Gemeinsamer Unterricht fördert die pädagogische Professionalisierung**

Die Anforderungen an das professionelle Handeln der Lehrkraft haben sich erhöht. Die Beziehungsarbeit, die pädagogische Handlungskompetenz ist heute - und das zeigt zum Beispiel die Diskussion über Gewalt an Schulen sehr deutlich - besonders stark gefordert. Gemeinsamer Unterricht ist ohne Kooperation von Lehrkräften undenkbar. Die Chance liegt hier in der Erweiterung professioneller Handlungskompetenzen und Handlungsfähigkeiten sowie in der Überwindung der heute völlig anachronistischen Rolle des Lehrers als Einzelkämpfer. Der Vorteil liegt in der Entwicklung vielfältiger wechselseitiger Lern-, Anregungs-, und Entlastungsmöglichkeiten bei der alltäglichen Bewältigung der Aufgabe, möglichst alle Schüler auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, individuelle Förderpläne für gute wie für schwächere Schüler zu erstellen und zu reflektieren sowie kooperative Lernprozesse in der Gruppe anzuregen und zu unterstützen. Für eine gelingende Kooperation ist dabei die Verbindung professioneller Identität mit der Bereitschaft und Fähig-



keit, Übertritte disziplinspezifischer Grenzen und Zuständigkeiten zu akzeptieren, erforderlich. Bei der Zusammenarbeit von Regelschullehrern und Sonderpädagogen z.B. im Rahmen eines förderdiagnostischen Prozesses oder bei der Abstimmung der pädagogischen Arbeit im Klassenteam müssen die verschiedenen Wahrnehmungen von Kindern in ihren sozialen und räumlichen Umwelten zusammengetragen werden. Nicht die Durchsetzung einer „richtigen“ Perspektive ist hier das Ziel. Vielmehr können die verschiedenen Perspektiven verknüpft werden, um ein kollektives Bild als Grundlage für die pädagogische Arbeit zu entwerfen (vgl. Heuser, Schütte, Werning 1997)

Aus diesen Herausforderungen und Chancen einer integrativen Pädagogik ergibt sich für mich die Orientierung, daß die Perspektive der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen in einer „Schule der Vielfalt“ liegt. Die Eckpfeiler einer solchen Schule möchte ich zum Abschluß skizzieren, wobei anzumerken ist, daß eine solche Schule der Vielfalt aus meiner Perspektive auch besondere prophylaktische Qualitäten zur Vermeidung von Lern- und sicher auch Verhaltensauffälligkeiten realisieren wird.

## V. Perspektiven einer Schule der Vielfalt

Die zentrale Orientierung einer Schule der Vielfalt liegt in der Akzeptanz und Offenheit gegenüber der Individualität und der Heterogenität der dort lebenden Menschen, mit der Aufgabe, das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Verschiedenheit (vgl. Prengel 1993) zu verknüpfen. Dazu gehört:

### Vielfalt der Lernwege

Eine Vielfalt der Lernwege wird durch die Öffnung des Unterrichts realisiert. Arbeit an selbstgewählten Themen, Wochenplanunterricht im Sinne Freinet's und nicht in der manchmal praktizierten Form des abarbeitens von montags ausgeteilten Arbeitsblättern, Werkstattunterricht, projekt- und handlungsorientierter Unterricht, entdeckendes Lernen sind Stichworte, die an dieser Stelle genügen müssen.

Vielfalt der Lernwege heißt auch die konsequente Umsetzung von Binnendifferenzierung und Individualisierung. Im offenen Unterricht haben die Schüler die Möglichkeit, in einem bestimmten Umfang nach individualisierten Förderplänen zu arbeiten. Davon profitieren sowohl die „lernstarken“ als auch die „lernschwächeren“ Kinder.

Vielfalt der Lernwege bedeutet ferner, in der Schule ein reichhaltiges Angebot von Materialien, Werkzeugen, Büchern, Tonträgern etc. bereitzustellen, um Neugier anzuregen und Lernprozesse auszulösen.

### Vielfalt der Personen

Die Chancen der Vielfalt der Personen kann an unterschiedlichsten Aspekten deutlich gemacht werden.

Dazu gehört :

- a) die oben schon beschriebene Form der kooperativen Gruppenarbeit und
- b) altersgemischte Lerngruppen, die hier skizziert werden sollen:

Die Chancen der Vielfalt von Personen wird besonders in altersgemischten Lerngruppen, wie sie in der Reformpädagogik (bei Peter Petersen, Berthold Otto oder Maria Montessori) entwickelt bzw. diskutiert worden sind, und heute in einigen Schulen, z.B. der Laborschule in Bielefeld, realisiert werden, deutlich. Hier können Schüler voneinander profitieren, unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen sind normal. Helfen und sich helfen lassen, eine Zeit zu den „Kleinen“ und dann zu den „Großen“ zu gehören, um dann wieder „Kleiner“ zu sein, bereichert die individuellen und sozialen Erfahrungsräume. In der Primarstufe insbesondere zu Beginn der Schulzeit kann ein Unterricht mit gleichen Anforderungen der Unterschiedlichkeit der Schüler nicht gerecht werden. Durch die Altersmischung (z.B. indem drei Jahrgänge in einer Lerngruppe unterrichtet werden) wird Vielfalt zur Normalität. Kinder lernen von und miteinander. Unterschiede sind normal. Der individuelle Lernzuwachs ist wichtiger als der soziale Vergleich.

Wo Altersmischung in den Lerngruppen realisiert wird, ist die Frage der Integration sekundär. Integration ist hier der Normalfall.

### Vielfalt der Erfahrungen und Meinungen

In einer Schule der Vielfalt müssen die Sichtweisen, die Meinungen, die Erfahrungen der Schüler Raum finden. Raum zur Be- und Verarbeitung, Raum zur Darstellung, Raum zur Auseinandersetzung.

Ansatzpunkte dazu sind Konzepte zur Förderung des freien Ausdrucks durch Texte, künstlerische Gestaltung und Bewegung, wie sie im Rahmen der Freinet-Pädagogik betont werden.

Wichtig sind ferner Klassenkonferenzen, Jungen-Mädchen-Konferenzen, Klassenrat, wo miteinander diskutiert und gestritten wird, wo Meinungen angehört und ausgetauscht werden können.

## VI. Schluß

Ich möchte noch einmal betonen: Ein fertiges Konzept der zukünftigen - m.E. hoffentlich gemeinsamen - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen gibt es nicht. Dies ist eine Aufgabe von Schulentwicklungsprozessen. Deshalb möchte ich zum Abschluß meine Vision hierzu andeuten:

Ich wünsche mir, daß im Rahmen der Entwicklung integrativer pädagogischer Perspektiven - zum Beispiel im Rahmen regionaler Konzepte der sonderpädagogischen Grundversorgung - Regel- und Sonderpädagogen im Rahmen von Steuergruppen und im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen kooperativ Visionen über die Realisierung von gemeinsamem Unterricht entwickeln. Im Kontext solcher schulübergreifender Entwicklungsprozesse sollen auch Schulaufsicht, Eltern und außerschulische Experten (Jugendhilfe, Sozialpädagogen, Schulpsychologie etc.) mit einbezogen werden.

Hieraus, getragen durch die Motivation der Lehrkräfte, die eine der entscheidendsten Entwicklungsbedingungen für die Schüler darstellt, können vielleicht ganz unterschiedliche Häuser des Lernens entwickelt werden, unter deren Dächern Vielfalt die Normalität ist.



## Literatur:

AKTIF-Kommentarband (1986) (Hameyer, U./Streng, B.): Lernangebot Sachunterricht und naturwissenschaftliche Fächer 3.-7. Klasse. Kiel.

Amir, Y u.a. (1979): Group status and attitude change in desegregated classrooms. *International Journal of inter - cultural relations*, 3, 137 - 152.

Avci – Werning, M. (Publikation in Vorbereitung): Reduktion von ethnischen Vorurteilen in Grundschulen.

Blöchlinger, H. (1991): Langfristige Effekte schulischer Separation. Luzern.

Bründel, H. / Hurrelmann, K. (1994): Gewalt macht Schule. München.

Haeblerlin, U. u.a. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Bern.

Hentig, H.v. (1993): Die Schule neu denken. München / Wien.

Heuser, C./ Schütte, M./Werning, R.(1997): Kooperative Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in heterogenen Gruppen. In: Heimlich, U. (Hg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied.

Hildeschiedt, A. / Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel.

Hiller, G.G. (1991): Von normierter Einfachheit zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 225 - 244.

Hinz, A. (1992): (Wieder-) Entdeckung der Heterogenität in der Schule? In: Schley, W. u.a. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg.

Huber, G.L.(Hrsg.)(1993): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren.

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

Probst, H. (1988): Inventar impliziter Rechtschreibregeln. – vorläufiges Manual. Marburg.

Reiser u.a. (1995) : Die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland - Möglichkeiten und Grenzen. In: *Behindertenpädagogik*, 34. Jg., Heft 1.

Reiser u.a. (1998) Sonderpädagogik als Service - Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Feb.98

Rolff, H.-G. (1992, 161f.): Kindheit im Wandel. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung: Schulentwicklung im Umbruch. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule", Heft 6. Wiesbaden – Konstanz.

Scherer, P. (1995): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Heidelberg.

Slavin, R.E. (1990): Cooperative Learning. Theory, Research and Practice. Center for Research on Elementary and Middle Schools. The John Hopkins University, Boston.

Strukturplan der Bielefelder Laborschule (1989), hrsg. von Groeben, A.v. / Hentig, H.v. / Kübler, H. / Wachendorff, A., Bielefeld.

Tent, L. u.a. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: *Heilpädagogische Forschung* XVII, S. 3 - 13.

Tillmann, K.-J. / Holler-Nowitzki, B. / <Holtappels>, H.G. / Meier, U. / Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, Juventa.

Werning, R. / Bannach, M. (1994): Möglichkeiten des entdeckenden Lernens im Sachunterricht der Primarstufe der Schule für Lernbehinderte. In: Schmetz, D. / Wachtel, P. (Hrsg.) (1994): Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Unterricht mit Lernbehinderten. Rheinbreitbach.

Werning, R./Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München, Basel.

Werning, R. (1996): Anmerkungen zu einer Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47.Jg.,Heft 11, S. 463 - 469.

Wygotzki, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2, Köln.



V.L.N.R.: IRMHILD SCHRADER, DIRK REICHE (FORUM I)

# Warum kommen Kinder in die Schule für Lernhilfe?



Dirk Reiche, Paul-Dohrmann-Schule Hannover

## Einleitung

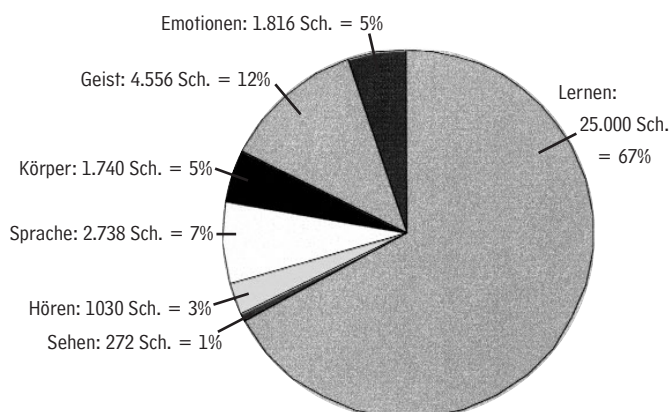
Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, weshalb Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer Lernleistungen eine Schule für Lernhilfe besuchen. Da diese Fragestellung aus meiner Sicht einige notwendige Erläuterungen und inhaltliche Ausführungen benötigen, beginne ich im Punkt 1 "die sonderpädagogische Förderung in Niedersachsen" grundsätzlich kurz darzustellen, um anschließend den Förderschwerpunkt Lernen deutlicher herauszustellen. Im Anschluss wird im Punkt 2 "die Schule für Lernhilfe" in ihrer Bedeutung knapp beschrieben, um im Punkt 3 "die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs" an Hand zweier Ablaufskizzen detailliert darzulegen. Der Punkt 4 geht der Frage nach, inwieweit die Definitionen von Lernbehinderung zur Veränderung dieser Schulform beigetragen haben. Zum Schluss wird versucht die Frage zu klären, inwieweit die Schule für Lernhilfe eine Schule für soziokulturell Benachteiligte ist.

## 1. Die sonderpädagogische Förderung in Niedersachsen unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Lernen

Das Land Niedersachsen verfügt über ein differenziertes Angebot an sonderpädagogischer Förderung. Insgesamt werden in diesem Bundesland 10 verschiedene Sonderschulen geführt: Schule für Lernhilfe, Schule für Sprachbehinderte, Schule für Erziehungshilfe, Schule für geistig Behinderte, Schule für Körperbehinderte, Schule für Schwerhörige, Schule für Gehörlose, Schule für Sehbehinderte, Schule für Blinde und Schule für Taubblinde.

Im Jahr 2000 wurden 38.000 Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen sonderpädagogisch gefördert (entsprach 4%), davon erhielten rund 25.000 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen (entsprach 2,7%) (vgl. KMK, 2002).

Abb. 1: SchülerInnen der verschiedenen Sonderschulformen (vgl. KMK, 2002)

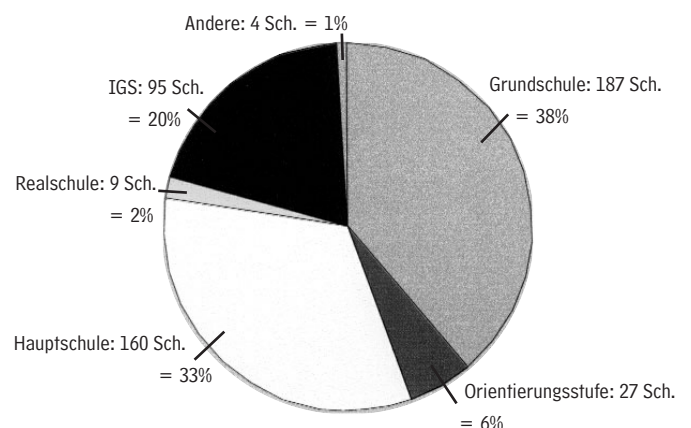


Grundlage für eine sonderpädagogische Förderung ist das Vorliegen eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. sonderpädagogischer Förderbedarf). Dieser Bedarf wird durch ein Beratungsgutachten festgestellt, das in der Regel vor oder während der Grundschulzeit erstellt wird. Zentrale Aussage des Gutachtens ist der besondere pädagogische Förderbedarf. Wenn in diesem Zusammenhang eine Beeinträchtigung im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens diagnostiziert wird, erhält das Kind eine sonderpädagogische Förderung im Bereich des schulischen Lernens (L). In der Regel heißt das, dass Schülerinnen und Schüler mit einem solchen Förderbedarf die Schule für Lernhilfe besuchen müssen. Allerdings besteht eine Pflicht zum Besuch der Sonderschule nur, wenn der Schülerin oder dem Schüler an anderen Schulen nicht geholfen werden kann.

Das Niedersächsische Schulgesetz (§4 - Integration) sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, gemeinsam mit anderen Kindern erzogen und unterrichtet werden sollen. Einschränkend wird hier ausgeführt, dass dem individuellen Förderbedarf des Kindes entsprochen werden muss und, dass es die organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten erlauben müssen. Ein Wahlrecht für die Eltern besteht weiterhin nicht. Denn die Entscheidung über die zu besuchende Schule trifft die Schulbehörde - Bezirksregierung (§ 68 - Schulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf) aufgrund der organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten.

In diesem Zusammenhang erhalten die Sonderschulen eine neue Aufgabe: Sie sind zugleich Förderzentren, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinbildenden Schulen fördern. Dies kann in Integrations- oder Kooperationsklassen, mit Hilfe des mobilen Dienstes oder in der sonderpädagogischen Grundversorgung geschehen (§ 14 (4) - Sonderschule).

Abb. 2 SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (L) in allgemeinbildenden Schulen (482 SchülerInnen im Jahr 2000)



## 2. Die Schule für Lernhilfe

In der Schule für Lernhilfe werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die in ihrem Lernen beeinträchtigt sind. Dieser Beeinträchtigung liegt keine Teilleistungsstörung in einem Unterrichtsfach zu Grunde, sondern diese Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Lernverhalten schwerwiegend, umfänglich und langandauernd beeinträchtigt.

Die Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen in ihrem schulischen Lernen erfordert die Bereitstellung von anregenden Lern-, Erfahrungs- und Bewegungsräumen. Da bei vielen von ihnen die elementaren Bereiche der Lernentwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, sprachliche Entwicklung, Konzentration, aber auch die emotionale Entwicklung noch gestärkt werden müssen.

In kleinen Klassen wird eine stärkere Individualisierung des Unterrichts ermöglicht. Individuelle Lernwege sollen für die Schülerinnen und Schüler erschlossen, Lernerfolge wieder erreicht und Selbstvertrauen wieder aufgebaut werden.

An der Schule für Lernhilfe wird nach besonderen Rahmenrichtlinien unterrichtet. Schülerinnen und Schüler können bei gutem Erfolg der Förderung wieder an eine Grundschule, Orientierungsstufe oder Hauptschule zurückkehren. Zuweilen können sie auch nach einem freiwilligen 10.Schulbesuchsjahr in einer 10.Klasse der Schule für Lernhilfe einen Hauptschulabschluss erreichen.

## 3. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist nach §68 Niedersächsisches Schulgesetz festzustellen, wenn eine körperliche, geistige oder

psychische Beeinträchtigung oder eine Beeinträchtigung des sozialen Verhaltens angenommen werden kann. Sie kann bei Schülerinnen und Schülern ernsthaft vermutet werden, deren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten derart beeinträchtigt sind, dass diese Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum spezifische, kontinuierliche und umfassende individuelle Hilfen benötigen.

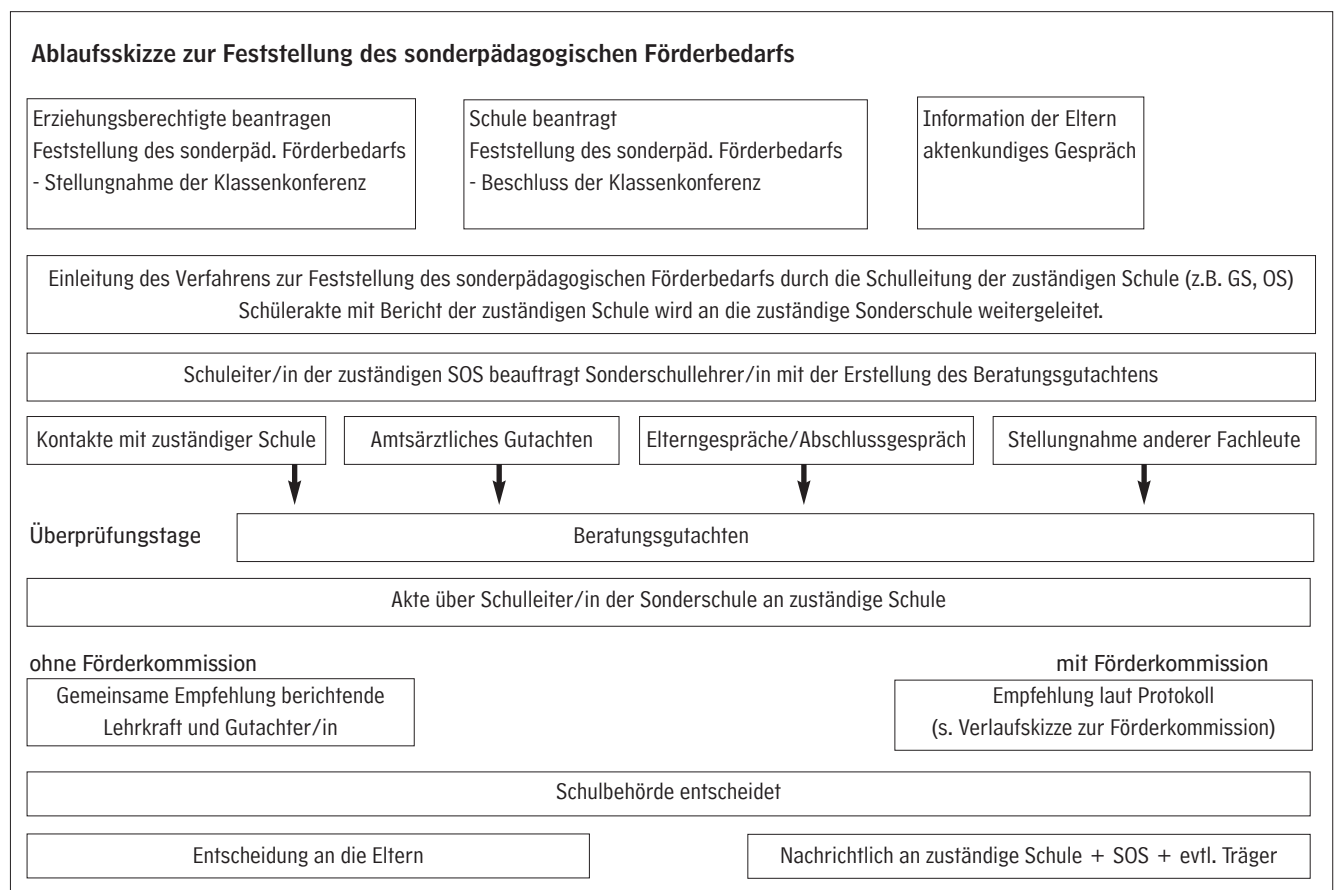
Einer möglichen Feststellung eines besonderen Förderbedarfs hat immer eine umfassende Analyse der Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in ihrer Abhängigkeit von den individuellen Lebensumständen und den jeweiligen schulischen Bedingungen vorauszugehen (Kind-Umfeld-Analyse).

Das sonderpädagogische Überprüfungsverfahren kann

- vor der Einschulung eingeleitet werden, wenn die Erziehungsberechtigten des Kindes den Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der zuständigen Grundschule stellen
- während des Schulbesuchs, wenn die zuständige Schule das Verfahren beantragt, und das Erreichen der Bildungsziele der betreffenden Schule nicht oder nur durch sonderpädagogische Förderung möglich erscheint. Für Erziehungsberechtigte besteht diese Möglichkeit ebenfalls.

Nachdem die zuständige Schule (Grundschule, Orientierungsstufe, weiterführende Schule) das Verfahren eingeleitet (s. Abbildung) hat, wird durch die zuständige Sonderschule, in der Regel die regionale Schule für Lernhilfe, eine Sonderschullehrkraft beauftragt, ein Beratungsgutachten zu erstellen.

Abb.:1





Im Rahmen des Gutachtens wird eine möglichst umfangreiche Analyse zu den Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten erfolgen. Besondere Beachtung fällt den Lebensumständen des Kindes zu.

Auf Antrag der Erziehungsberechtigten beruft die Leiterin oder der Leiter der zuständigen Schule eine Förderkommission ein. Diese gibt Empfehlungen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und zum weiteren Schulbesuch ab. Sie stützt sich hierbei auf den Bericht der Schule und auf das Beratungsgutachten der Sonderschule.

Abb. 2:

**Förderkommission:** (= Mitglieder/weitere Personen) erarbeitet Empfehlung

|  |                 |                 |                                       |         |
|--|-----------------|-----------------|---------------------------------------|---------|
| Schulleiter/in   | KlassenlehrerIn | SonderpädagogIn | Eltern ggf. mit Person des Vertrauens | Berater |
| Besteht ein sonderpädagogischer Förderbedarf?  |                 |                 |                                       |         |
| Welcher Art ist dieser Förderbedarf? Umfang, Intensität, Dauer, Ziele: zielgleich - zieldifferent      |                 |                 |                                       |         |
| In welchen Bereichen ist die Förderung erforderlich? Schwerpunkte der Förderung                        |                 |                 |                                       |         |
| In welcher Form soll die Förderung durchgeführt werden? Förderplan                                     |                 |                 |                                       |         |
| Welche(r) Lernort(e) wird/werden empfohlen? Sächliche, organisatorische und personelle Notwendigkeiten |                 |                 |                                       |         |

Das Gutachten und der Bericht wird allen Mitgliedern vor der Förderkommissionssitzung vorgelegt. Mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse und vorgegebener Fragenstellungen soll ein individuelles Förderkonzept entwickelt werden, das zumindest den Förderbedarf, die Förderschwerpunkte und den Förderort beschreibt.

#### 4. Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung - Inwieweit haben Definitionen zur Veränderung einer Schulform beigetragen

Die klassischen Definitionsversuche von Lernbehinderung bezogen sich immer auf die Person des Schülers/der Schülerin. Es wurde konstatiert, dass Kinder durch das Fehlen bzw. den Mangel individueller Fähigkeiten und/oder Voraussetzungen den schulischen Lern- und Leistungsanforderungen nicht genügten (vgl. Werning, 2003). In diesem Kontext wurde eine Lernbehinderung als schwerwiegende, umfängliche und langandauernde Beeinträchtigung des Lernens gekennzeichnet.

Der Streit, ob Lernbehinderung als individuumsbezogene Kategorie im Sinne eines intellektuellen Defizits zu verstehen ist oder eher als ein Produkt eines gesellschaftlichen Systems, ist alt.

In den siebziger Jahren erfolgte ein Wechsel in den Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung im Lernen. Von der vormals sehr monokausalen Annahme (z.B. der Schüler ist schwachsinnig im Sinne eines niedrigen Intelligenzquotienten) wurden immer mehr differenzierte Betrachtungsweisen zugelassen (z.B. sozial unterprivilegierte Kinder).

So wenig wie es die lernbeeinträchtigte Schülerin oder den lernbeeinträchtigten Schüler gibt, so wenig gibt es auch einen ursächlichen Grund für die Entstehung einer Lernbeeinträchtigung. Es sind vielmehr

viele verschiedene Faktoren, die an der Entstehung einer vermeintlichen „Lernbehinderung“ beteiligt sind.

„Endogene und exogene Faktoren (z.B. genetische Ursachen, präter-, postnatale Schäden, hirnorganische Funktionsstörungen, motorische Störungen, Sinnesschäden) wirken mit Umweltbedingungen (z.B. Sozialisationserschwerungen und psychosoziale Beeinträchtigungen auf Grund ungünstig verlaufender familialer Sozialisation) in Form von biosozialer Interaktion und Kumulation“ (Kanter 1977, 48 ff.).

Womit sicherlich noch keine Erklärung gegeben ist, wie eine Lernbeeinträchtigung im einzelnen entsteht. Wie auch immer die Begriffe gewählt werden, Lernbehinderung, Lernstörung, Lernversagen oder Lernbeeinträchtigung, sie erwecken den Eindruck, dass wissenschaftliche Abgrenzung darüber besteht, welche Faktoren und Vorgänge das Lernen kennzeichnen und wie eine Lernbehinderung zu bestimmen sei.

Deutlich benannt ist aber, dass ein Beziehungsgefüge zwischen organischen Bedingungen und Umweltbedingungen vorliegen kann. Welches wiederum Einfluss

auf schulische und soziale Entwicklung hat. Ausdruck findet dieses unter anderem in der Beeinträchtigung der Konzentrationsfähigkeit, dem Lernstil, der Ich-Stärke, des Selbstkonzepts, des Sprachverhaltens und des Sozialverhaltens. Darüber hinaus ist Lernen eine aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Damit das Kind Lernprozesse als persönlichen Zugewinn vollziehen kann, muss ein Gleichgewicht zwischen seiner inneren Struktur und den Anforderungen seiner Umwelt hergestellt werden.

Im System Schule ist eine eigenständige, selbsttätige Lernentwicklung des Kindes auf eine Lernumgebung angewiesen, die verschiedene Lernmöglichkeiten und -wege anbietet. Dabei stehen differenzierte Lernmaterialien, offene Lernmethoden und eine individuelle Lernbegleitung im Mittelpunkt.

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Lern- und Leistungsverhaltens können häufig in ihren motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten eingeschränkt sein.

Eine Beeinträchtigung des Lernens ist im systemischen Sinne Ausdruck der nicht gelungenen und fehlenden Passung zwischen den individuellen Lernmöglichkeiten des Kindes und den normativen Erwartungshaltungen von Schule.

Somit erfährt der oft noch benutzte Begriff der „Lernbehinderung“ nur eine Bedeutung im schulischen Sinne. Er ist keine primär wissenschaftliche Definition, sondern vielmehr aus einem pragmatischen Interesse heraus entstanden. Hier schafft der Rechtsrahmen die nötige Klarheit, indem er Kindern und Jugendlichen mit einer diagnostizierten „Lernbehinderung“ den Status eines Sonderschülers (s. auch Überweisungsverfahren) zuweist. Bleidick (1995) fasst dies folgendermaßen zusammen, indem er sagt: "Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht."

## 5. Ist die Schule für Lernhilfe eine Schule soziokulturell Benachteiligter?

Diese Fragestellung schließt die sozioökonomischen Faktoren, die Unterprivilegierung erzeugen, mit ein (vgl. Begemann, 1970). Die kritischen Anmerkungen zu diesem Begriff (Kanter/Speck, 1977) sollen an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden, da sie für die beschreibende Form der Darstellung nachrangig sind.

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass es in der Bildungs- und Personengenesse eines als lernbeeinträchtigt diagnostizierten Kindes zu einer Krise gekommen ist.

Solange der Elementarbereich keine staatlich verordnete Erziehungs- und Bildungseinrichtung im Sinne einer Schulpflicht ist und kulturelle und ökonomische Schranken bestehen, solange beginnt mit der Schulpflicht für alle Kinder eine gemeinsame Zeit. Dieser Übergang bedeutet für das gesamte Familiensystem eine ernsthafte Herausforderung. Wobei die Kinder am Vormittag mit einer Organisationsstruktur konfrontiert werden, die von ihnen ganz bestimmte Lern- und Verhaltensweisen verlangt. Das Repertoire der eingesetzten Handlungsmuster variiert von Kind zu Kind. Letztendlich führt dies bei den Schülerinnen und Schülern zu Anpassungsprozessen. Diese Prozesse laufen günstiger ab, wenn die miteinander korrespondierenden Systeme - Familie und Schule - den Beteiligten die Möglichkeit eröffnen, die gebräuchlichen Handlungsmuster des anderen Systems zu verstehen und zu integrieren.

Es gibt Bedingungen, die den Eintritt in das System Schule für Kinder erschweren. Bevor einige Möglichkeiten dargelegt werden, muss deutlich sein, dass es sich aus meiner Sicht nicht um eine lineare Beziehung, im Sinne eines Ursache-Wirkung-Ablaufs, handeln kann. Ich bin vielmehr der Ansicht, dass zirkuläre Prozesse die Bedingungen beschreibbar machen können.

Ein wesentliches Merkmal einer sich vollziehenden Krise sind die Lebensbedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen. Ein Indiz für die soziale Spaltung unserer Gesellschaft ist die "Armut". Bezeichnete sie früher eine deutliche Grenze zwischen gesellschaftlich integrierten und ausgegrenzten Menschen (Obdachlose, Sozialhilfeempfänger, Gelegenheitsarbeiter, ausländische Mitbürgerinnen) so bezieht sie heute die "normalen Schichten" der Bevölkerung mit ein. Schulische Bildung steigert hier nicht nur die Wahrscheinlichkeit und die individuellen Chancen auf einen Ausbildungsplatz und einer anschließenden Arbeitsstelle, sondern steigert auch die Fähigkeit der Jugendlichen, ihre individuellen Lebenslagen zu gestalten, und ermöglicht ihnen gesellschaftliche Partizipation. Kinder, die in Armut aufwachsen, bringen schlechtere Voraussetzungen für den Schulbeginn mit. Die vollzogenen Spiel- und Lernerfahrungen, ihre Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten beschreiben einen Mangel, der sich in einer Entwicklungsbeeinträchtigung der Wahrnehmung, Motorik und Sprache erkennen lässt.

An dieser Stelle kommt der Schule, ganz besonders der Grundschule, eine herausragende Stellung zu. Dort wo das System Schule immer noch einen mittelschichtgeprägten Habitus vor sich herträgt, haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien wenig Möglichkeiten für sich Anschlusshandlungen zu vollziehen.

Daneben spielen die sprachlichen Leistungen eine gewichtige Rolle bei dem Schulerfolg der Kinder. Gogolin (1994) legt in ihrer Analyse offen, warum gerade die Leistungen im Fach Deutsch ein wesentliches Erfolgskriterium sind. Gogolins Ausführungen gehen bis in das

Deutsche Reich und beschreiben einen "monolingualen Habitus" der Institution Schule (vgl. Kornmann, 2001), der letztendlich dafür sorgt, dass der ausleseorientierten Struktur unseres hierarchisch aufgebauten Schulsystems entsprochen wird. In diesem Zusammenhang hat die Zweisprachigkeit bei Migrantenkinder eine zentrale Bedeutung.

Die Muttersprache bedingt die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, in ihr erfolgt das Benennen und die Versprachlichung des unmittelbaren Wahrnehmungsfeldes sowie die Orientierung in demselben. Mit ihr erfahren sie alle kognitiven Qualitäten, Lebenseinstellungen, moralischen Bedeutungen sowie die gesamten kulturellen Einstellungen. Mit Sprache schaffen die Kinder ihre eigene kulturelle Identität.

Viele ausländische Kinder erfahren mit dem Schuleintritt eine abrupte Unterbrechung ihres Primarspracherwerbs. Unterricht findet durchgängig in der Zweitsprache Deutsch statt. Die Teilnahme am Unterricht ist auch dadurch erschwert, da sie ihre Muttersprache noch nicht im ausreichenden Maße beherrschen, so dass Übersetzungsmöglichkeiten in diese kaum möglich sind. Bis zum Schuleintritt erwirbt das Kind zwar wesentliche Elemente der Erstsprache in den Bereichen Morphologie und Syntax (Grammatik), aber die notwendigen Sprachmittel für differenziertes Sprachhandeln und Begriffsbildung fehlen noch und können deshalb für den Erwerb der Zweitsprache nicht genutzt werden.

Betrachtet man das Geschlecht nicht nur als körperlich-organische Einheit sondern im Sinne von "gender" als soziale Kategorie, dürfen geschlechtsspezifische Erkenntnisse an dieser Stelle nicht fehlen. Es gibt ohne Zweifel geschlechtsspezifisches Interaktionsverhalten, welches bei Mädchen als günstigeres Verhaltensmuster beschrieben wird als bei Jungen. Dies führt letztendlich auch dazu, dass das männliche Geschlecht in der Schule eher wahrgenommen wird - im Verhalten, im Lernen und insgesamt in der Leistung. So belegen Schnack und Neuzling (1993) anhand von Statistiken "auffälligeres Sozialverhalten von Jungen, starkes schulisches Leistungsversagen sowie ... höhere Raten von Krankheiten und psychischen Störungen..." (Rohr, 1994).

Um zur Ausgangsfrage zurückzukommen, warum kommen Kinder in die Schule für Lernhilfe, sollte daran erinnert werden, dass der Kontext, in dem eine Beantwortung vorgenommen werden muss, durch ein selektives Schulsystem gekennzeichnet ist. In diesem Prozess wird der Schule für Lernhilfe eine Aufgabe zugewiesen, die sie dankbar annimmt und erfüllt. Meiner Ansicht nach sollte der Pädagogik der Vielfalt, wie sie Hinz (2002) fordert, mehr Raum gegeben werden. In diesem Sinne bedeutet eine Schule für alle Kinder nicht nur, dass eine Schule um die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache und im Sprechen und ihrer emotionalen Entwicklung erweitert wird. Vielmehr muss die Zielsetzung in einem Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten liegen. Daraus ergibt sich eine Heterogenität, die die unterschiedlichsten Dimensionen berücksichtigt: die Geschlechterrollen (reflexive Koedukation), kulturelle und sprachliche Herkunft, bildungsferne und bildungsnahe Milieus usw.. Die Unterschiedlichkeit in diesem Sinne berücksichtigt jedes Kind.

Dies verlangt von jedem einzelnen, der diesen Umsetzungsprozess unmittelbar begleitet, die größte Herausforderung inklusiver Erziehung, nämlich die Veränderung von Einstellungen und Haltungen, die Veränderung des Selbstverständnisses und des Menschenbildes.



# Das ABC der interkulturellen Arbeit



*Dr. Meltem Avci-Werning, Schulpsychologin, Bezirksregierung Hannover*

Kulturelle Vielfalt in der Schule - ein seit Jahren viel diskutiertes Thema. Es verursacht immer wieder angespannte und emotionalisierte Diskussionen, die sich um den Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Werten drehen. Hierbei handelt es sich um die täglichen Auseinandersetzungen um vorherrschende Normen und Regeln, aber auch um verschiedene Meinungen zu Themen des alltäglichen Lebens. Gleichmaßen bemerken wir aber auch eine Veränderung in unserer Gesellschaft, die in ihren Erscheinungsformen vielfältiger geworden ist. Mobilität, Reisen, Information durch die Medien - all diese Aspekte tragen zu einer veränderten Lebenswelt bei. Die Menschen in Deutschland begegnen Vielfalt aus anderen Ländern mit mehr Offenheit und haben mehr Akzeptanz gegenüber Anderssein. Ebenso werden Stimmen laut, die die Bereicherung unseres Lebens in der deutschen (?) Gesellschaft durch kulturelle Vielfalt herausstellen. Diese Auseinandersetzungen beeinflussen nicht nur den gesellschaftlichen Diskurs und, als Folge davon, auch die politischen Entwicklungen, sondern haben eine Bedeutung für jede Person, die sich aufgrund eigener ausländischer Herkunft oder durch Kontakt zu Personen ausländischer Herkunft angesprochen fühlt.

In der Schule ist schon längst eine selbstverständlichere Umgangsweise mit diesem Thema zu beobachten, es ist lange kein Randthema mehr. Viele Lehrkräfte beschäftigen sich mit den Belangen der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und möchten diesbezüglich ihre Kompetenzen erweitern. Zunehmende Heterogenität durch unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst und verändert den Schulalltag jedoch nicht immer positiv. Lehrkräfte haben es mit den unterschiedlichsten Lebensbedingungen von Schülern zu tun und setzen sich mit den verschiedensten Biographien der Kinder und Jugendlichen auseinander. Zum Teil begegnen sie Lebensgeschichten, die zu beeinträchtigenden Risiken für die Kinder geworden sind. Dazu gehören z.B. Kriegs- und Fluchterfahrungen, Diskriminierung, erhöhte Stresswahrnehmung durch Fremdheit, Zerrissenheit zwischen Kulturen, belastende Familiengeschichten und Biographien u.ä. Zum Teil werden sie - die Lehrkräfte - mit Bedeutungshintergründen konfrontiert, die ihnen unbekannt und fremd sind oder gar ihren eigenen Lebensphilosophien widersprechen. Manchmal stehen sie Situationen gegenüber, in denen ihre Erklärungsmuster nicht mehr ausreichen und sie einfach ratlos sind. Durch die unterschiedlichen Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler und der dadurch zunehmenden Heterogenität sind die Lehrkräfte vor Anforderungen gestellt, durch die sie sich im Schulalltag in stärkerem Maße beansprucht fühlen. Hinzu kommen Konflikte zwischen ethnischen Gruppen. Viele Lehrkräfte sehen wenig Möglichkeiten mit ethnischer Heterogenität umzugehen und zeigen teilweise nur noch eine geringe Bereitschaft, sich mit den Problemen konstruktiv auseinander zu setzen.

Diese Hintergründe führen oftmals zu klischeehaften Erklärungsversuchen auf beiden Seiten. Vorurteile sind schnell zu beobachten, und verhärtete Fronten führen nicht selten zu Vermeidung und Abbrüchen von Problemlösungsversuchen. Oft werden Konflikte vor dem Hintergrund ethnischer Zugehörigkeit interpretiert. Denn sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte und Eltern neigen dazu, ihre Erklärungsmuster nur zu schnell auf die nächstliegende Begründung - die ethnische Herkunft - zurückzuführen. Bei einem Klassenkonflikt sind es dann die 'Russkies', die da aus dem Ruder gehen, die kleinen 'türkischen Machos', die eine Frau nicht akzeptieren, die 'muslimischen Mädchen', die zuhause eingesperrt werden etc. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer stehen unter Erwartungsdruck der Eltern. Sie werden mit Klischees konfrontiert, wie z.B.: diese Lehrerin ist ein schlechtes Vorbild für meine Tochter, der Lehrer kann nicht richtig durchgreifen, diese Schule ist ausländerfeindlich eingestellt etc. Das stellt die Lehrkräfte und andere im System Schule beschäftigte Personen wie z.B. Beratungslehrkräfte, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Schulaufsicht etc. vor Anforderungen, die neue oder andere Herangehensweisen erfordern.

So wird das System Schule nicht nur mit politischen und gesellschaftlichen Definitionen konfrontiert, sondern ist auch maßgeblich an deren Umsetzung beteiligt. Obwohl Pädagogik Politik nicht ersetzen und politische Fehlentscheidungen nicht korrigieren kann, muss Schule sich kreativ und konzeptuell den Anforderungen stellen und im Rahmen ihrer Fähigkeiten die Möglichkeiten ausschöpfen. Besonders bedeutsam sind hier die Fragen nach Zielkonzepten für ein Zusammenleben und den Bedingungen für ein interkulturelles Miteinander.

Im folgenden soll in einem Spannungsfeld von Individualität und Gruppenzugehörigkeit thematisiert werden, inwiefern psychologische Konzepte in diesem Bereich pädagogisch umgesetzt werden können.

## ABC der interkulturellen Arbeit

Um für den Umgang mit heterogenen Schulklassen eine Basis zu schaffen, die sowohl für die Einstellungen gegenüber Ethnizität als auch für die Arbeit mit ethnischer Vielfalt von Bedeutung ist, sollen drei Grundpfeiler des Denkens und Handelns geschildert werden. Daraus lassen sich günstige Bedingungen für den Umgang herausarbeiten, die für die praktische Arbeit in der Schule notwendig und hilfreich sind.

Als wichtige Voraussetzung steht jedoch zu Beginn jeder Betrachtungen die Erkenntnis und die Akzeptanz der Tatsache, dass nicht jede Fragestellung eine ethnische Erklärung erfordert. Nicht jede Situation, in der unterschiedliche kulturelle Gruppen beteiligt

sind, nicht jeder Konflikt, an dem verschiedene ethnische Gruppen teilhaben und nicht jedes Gespräch mit Personen aus unterschiedlichen Ländern hat einen interkulturellen Zusammenhang und muß vor einem ethnisch-religiös-kulturellen Hintergrund diskutiert und reflektiert werden. Aber auch nicht jede dieser Situationen ist frei von ethnischen, religiösen oder kulturellen Gewordenheiten, denn die Biographien der Beteiligten sind bestimmt durch ihre Herkunft. Eine Balance zwischen diesen beiden Polen zu finden, und sowohl den eigenen als auch den Bedürfnissen der anderen zu entsprechen, ist die schwierige Aufgabe, die es gilt im Kontext Schule zu vermitteln und umzusetzen.

Für ein konzeptualisiertes Herangehen in multikulturellen Schulen und Schulklassen stehen drei grundsätzliche Fragestellungen im Vordergrund:

Die Prinzipien ABC stehen nebeneinander, d.h. eine Verwirkli-

| A.                             | B.                           | C.                        |
|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Integration statt Assimilation | Kooperation statt Konkurrenz | Interkulturelle Kompetenz |

chung ist nur dann möglich, wenn sie wie Pfeiler der interkulturellen Arbeit als Grundbedingungen im Denken, Handeln und Erleben umgesetzt werden können.

## A. Integration statt Assimilation

Nicht selten wird von Menschen ausländischer Herkunft erwartet, dass sie sich integrieren, wenn sie konfliktfrei in Deutschland leben wollen und somit einen Beitrag für ein friedvolles Zusammenleben leisten. Was jedoch mit dem Ausdruck Integration gemeint ist, ist nicht immer klar definiert. Es gibt keine formulierten Vorgaben, sondern vielmehr gesellschaftliche Erwartungen, wie z.B. Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache oder Anpassung an bestimmte gesellschaftliche Werte und Normen (Religion?). Vielfach wird bei Menschen ausländischer Herkunft auch der Integrationswille vermisst, es wird sogar manchmal davon gesprochen, dass sie sich bewusst nicht in die deutsche Gesellschaft integrieren wollen. Gründe wie Rückkehroptionen werden dafür als Argumente herangezogen.

### Was ist Integration?

Ein Begriff, sehr selbstverständlich in Diskussionen verwendet, wird je nach Standpunkt unterschiedlich interpretiert. Die Einen füllen ihn mit Inhalten, wie z.B. deutsche Sprachkenntnisse gehören zu einer gelungenen Integration, die Anderen haben eher Erwartungen an Äußerlichkeiten, wie z.B. wer sich durch seine Kleidung an Normen angepasst hat, ist integriert. Es gibt nicht nur unterschiedliche Interpretationen, sondern auch verschiedene Antworten der beteiligten Gruppen, die im Kontext ihrer Lebenswelten verschiedene Formen der Selbstverwirklichung für sich beanspruchen. Die Zielvorstellungen über ein konfliktarmes Zusammenleben ergeben sich durch das Weltbild und die Lebensphilosophien der Beteiligten. Nicht selten

kommen zusätzlich gesellschaftlichen und politischen Ereignissen eine große Bedeutung zu. Inwiefern solche Ansprüche und Erwartungen an eine Integration von verschiedenen ethnischen, religiösen und kulturellen Gruppen eine Auseinandersetzung mit deutschen Werten und Normen bedeuten und nicht die Situation in der deutschen (?) Gesellschaft an sich darstellen - nämlich die Heterogenität von Gesellschaft in allen Bereichen - kann hier nicht thematisiert werden. Vielmehr soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie Integration in Abgrenzung zu Assimilation im Rahmen einer ethnisch heterogenen Gesellschaft möglich sein kann.

Von Assimilation wird gesprochen, wenn die Werte und Normen einer Gruppe als wichtiger angesehen werden und eine andere Gruppe aufgefordert ist, sich anzupassen, ohne dass ihre Eigenarten weiterhin erkennbar bleiben, sie also ihre ursprüngliche Gruppenidentität aufgeben müssen. Mit Assimilation ist also ein Aufgehen von Angehörigen einer Migrantengruppe in der jeweiligen Aufnahmegesellschaft gemeint. Ziel der Assimilation ist die Nichtunterscheidbarkeit der Menschen verschiedener ethnischer Gruppen mit den „Gastgebern“ in sozialen, kulturellen, politischen etc. Bereichen. Grundlegend ist hierbei die Anforderung, dass die migrierten Personen sich in die vorherrschenden Normen der Gastbergesellschaft einfügen.

*Meinem Freund - dem Ali - sieht man heute nicht mehr an,  
dass der mal Türke war!*

Nach einer Definition von Berry (1990) liegt Integration dann vor, wenn Menschen miteinander Kontakt haben, und dabei eine Erhaltung der eigenen Identität ermöglicht wird. Unter Integration kann allgemein die Eingliederung von Migrantinnen und Migranten in eine Gesellschaft verstanden werden, in der jede Gruppe eine Berechtigung auf eigene Werte und Normen hat. Keine der Werte und Normen sollten als geringer bewertet werden, nur weil sie einer anderen ethnischen Gruppe zueigen sind. Vielmehr soll jede Gruppe die Möglichkeit erhalten, in kulturellen, religiösen, sozialen, politischen etc. Bereichen ihre Eigenarten zu erhalten. Ziel der Integration ist also die maximal mögliche Akzeptanz von kulturellen Eigenarten vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Ganzen, dessen Aufrechterhaltung oberstes Ziel sein muss. Das bedeutet, dass die Besonderheiten keiner Gruppe die Besonderheiten anderer Gruppen einschränken oder behindern darf.

|               |   |
|---------------|---|
| Integration:  | 1. Wiederherstellung eines Ganzen, eine Einheit aus Differenziertem, Vervollständigung.<br>2. Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes. |
| Assimilation: | Ähnlichmachung, Angleichung, Anpassung  |



Für viele stellt sich nun die Frage nach den Grenzen dieser sehr theoretisch klingenden Ausführungen. Die Grenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften werden schnell wahrgenommen, wenn es darum geht, alltägliche Fragen zu klären, wie z.B. Klassenfahrten und muslimische Mädchen, Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern, sonderpädagogische Förderung von Kindern ausländischer Herkunft etc. Was sollen wir denn tatsächlich tun, wenn eine Lehrerin sich aufgrund ihres Geschlechts von einem marokkanischen Vater nicht akzeptiert fühlt, oder wenn Kinder aus (vermeintlich) religiösen Gründen nicht so behandelt werden wie es unserem Weltbild entspricht? Wie sollen wir uns verhalten, wenn wir uns sehr viel Mühe geben und die Eltern uns Ausländerfeindlichkeit unterstellen? Wann hört Akzeptanz auf und wann fängt Ausnutzen an?

Ein Anfang bei der Lösung dieser Fragen kann eine Reflexion der Grenzen auf beiden Seiten sein. Grenzen sind veränderbar, in verschiedene Richtungen. Mit dem Anspruch nach Integration wird zuerst die Bereitschaft angesprochen, die vorhandenen eigenen Werte und Normen zu reflektieren und sie auf die Ansprüche im eigenen Arbeitskontext zu übertragen. Ein Bewusstsein gegenüber kultureller und ethnischer Vielfalt muss so entwickelt werden, dass klar wird: Jeder trägt dazu bei, das Zusammenleben zu gestalten. Weiterhin bedeutsam bleiben jedoch die eigenen Positionen und Meinungen. Nicht nur die Menschen ausländischer Herkunft haben ein Recht darauf, ihre Besonderheiten zu verwirklichen, sondern in diesen Ausführungen geht es um das Miteinander, bei dem es immer wieder wichtig ist, Grenzen auszuhandeln, aber auch gleichzeitig Grenzen aufzuzeigen. Mit der Zielperspektive Integration statt Assimilation in der Schule zeigen sich in der Praxis zwar häufig Probleme, da das Erreichen dieses Zieles durch widersprüchliche Weltbilder erschwert wird, mit der die Lehrkraft umgehen muss. Sie ist allerdings häufiger in der Lage,

Bereitschaft, mit sich reden zu lassen, kann ein Miteinander entstehen, in dem Akzeptanz von Anderssein nicht auf Kosten einer bestimmten Gruppe geht, sondern als anzustrebendes Ziel im Zusammenleben verschiedener Kulturen angesehen wird.

Wie kann Integration in der Schule gefördert werden, bzw. wie kann Schule einen Beitrag für die Integration von allen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft leisten? Im Folgendem sollen einige wesentliche Aspekte erwähnt werden:

**Erhaltung von Identität - Positive Identität**

Jeder Mensch ist bemüht, eine positive Identität zu erhalten oder herzustellen (Tajfel et al, 1978). In dieser ersten Kernannahme der Theorie der sozialen Identität postuliert Tajfel eine Voraussetzung, deren Umsetzung maßgeblich in der Schule stattfinden kann. Hier sollte jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst mit seinem eigenen Hintergrund, seinen Ideen und Fähigkeiten einzubringen. Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft haben andere Sozialisationsleistungen zu erbringen, um eine positive Identität zu entwickeln, als Kinder und Jugendliche ohne Migrationserfahrungen bzw. -hintergrund. Unterschiedliche Lebenskonzepte und Erwartungen an ihre Zukunft und verschiedene Bezugsgruppen stellen sie vor Anforderungen, die widersprüchliche Botschaften beinhalten können, je nachdem, in welchem Lebenskontext sie sich aufhalten. Das Spannungsfeld zwischen sozialer Anpassung und individueller Entwicklung für Schülerinnen und Schüler kann zum Problem werden. Es gelingt ihnen nicht immer, eine angemessene Balance zwischen diesen beiden Anforderungen der Gesellschaft zu finden (siehe auch Krappmann, 1978). Teilweise unterschiedliche, fast widersprüchliche Rollenerwartungen von Familie, Schule und Peergroup sind nur schwer in ein stabiles Selbstkonzept zu integrieren.

Für eine positive Identität gilt es, den Kindern Freiraum zu geben, den sie für sich beanspruchen. Für Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft heißt das, ihnen ihre spezielle und für sie besondere Herkunft zu gestatten, noch mehr: ihnen rückzumelden, dass ihre kulturelle Besonderheit wertgeschätzt wird und für die gesamte Klasse von Bedeutung sein kann. Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft brauchen das Gefühl, mit ihren besonderen Problemen und Bedürfnissen in der Schule aufgehoben zu sein. Die Schule darf sich ihnen gegenüber nicht als Gegenpol zur Familie präsentieren. Sie muss sich vielmehr bereit erklären, sich auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Familien einzulassen, um auch hier wieder Möglichkeiten der Annäherung zu finden.

**Gemeinsames betonen, ohne Unterschiede zu leugnen**

Im Zusammenhang von Kulturdiskussionen wird oftmals von kulturellen Unterschieden gesprochen. Gleichmaßen ist das Herausstellen von Ähnlichkeiten im Kontext interkultureller Erziehung von Bedeutung. Ebenso ist zu beobachten, dass Ähnlichkeiten mit der „Gastkultur“ als positiv bzw. als Fähigkeiten wahrgenommen und interpretiert werden. Unterschiede werden dagegen auf eine andere Mentalität zurückgeführt, und manchmal als defizitär, oder vielleicht sogar als unvereinbar mit der eigenen Kultur herausgestellt. Bei der Betrachtung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sollte eine nicht wertende Perspektive ermöglicht werden. Ähnlichkeiten zu ent-



MELTEM AVCI-WERNING

zu Problemlösungen beizutragen als es anfangs meist erscheint. Wichtig an dieser Stelle sind zwei Dinge: Eine Sensibilisierung für den Umgang mit Konflikten, die aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit entstehen, oder auf kulturelle Hintergründe zurückgeführt werden, aber auch das Aufzeigen von Grenzen und klaren Positionen der Erziehungspersonen in der Schule. Denn nur durch eindeutiges Verhalten, das sensibel auf die Bedürfnisse der Anderen eingeht, und die

decken und positive Beziehungen zwischen den Schülern unterschiedlicher kultureller, familiärer oder sozialer Herkunft zu fördern, kann eine Aufgabe von Unterricht in multi-kulturellen Schulklassen sein. So können in Unterrichtsprojekten bei der Bearbeitung vielerlei Themen Zusammenhänge zwischen Menschen und Leben in anderen Ländern hergestellt werden. Ebenso können Gemeinsamkeiten zwischen den konkreten Personen in der Schulklasse thematisiert werden. Ziel dieser Betrachtungsweise ist es, den Fokus von den Aspekten wegzunehmen, die die Menschen trennen, um hinzukommen zu solchen, die verbindende Elemente sind.

Bei aller Beachtung von kulturellen Unterschieden und Hintergründen sei jedoch gewarnt vor einer Übergeneralisierung kultureller Hintergründe. Nicht alles, was als Besonderheit der Schüler angesehen werden kann, hat seinen Ursprung in ethnischen Besonderheiten. Eine Betrachtungsweise unabhängig von ethnischen Hintergründen zeigt in manchen Fällen eine individuelle, familiäre Geschichte, die unabhängig von Kulturdiskussionen betrachtet werden muss.

### Individualität/Individualisierung

Dass jeder Mensch und jedes Kind einmalig und einzigartig ist, scheint eine triviale Erkenntnis zu sein. Die Individualität der Kinder in der Schule zu achten bedeutet, sie nicht auf eine kulturelle Herkunft festzulegen, sondern ihre Autonomie in der Bestimmung ihrer personalen und sozialen Identität zu respektieren. Vor dem Hintergrund der eigenen Biographie und der jeweils aktuellen Kontexte werden mit unterschiedlicher Gewichtung unterschiedliche Anteile der eigenen Identität bedeutsam. Der Blick muss zwar geschärft werden, um kulturelle Hintergründe zu erkennen und interpretieren zu können, eine Überbewertung von ethnischen Erklärungsmustern muss jedoch vermieden werden. Ziel ist es, weder ein Überbewerten von Herkunft, noch die Unterdrückung oder Bagatellisierung von kulturellen Eigenarten und Besonderheiten zu fördern, sondern möglichst der Person entsprechende, individuelle Hypothesen über deren Lebenssituation zu entwickeln.

### Neue Kategorien

Kindern und Jugendlichen in der Schule ist es häufig wenig wichtig, in ihren National- oder ethnischen Gruppen kategorisiert zu werden. Sie haben vielerlei andere Interessen und Gemeinsamkeiten. Nicht zuletzt gehören sie einer Klassengemeinschaft an und wollen als Mitglieder dieser Klasse wahrgenommen werden. Sie nicht nur als Mitglieder ihrer Nationalgruppe wahrzunehmen, ist sicherlich für jede Lehrkraft selbstverständlich nur, welche anderen ernstzunehmenden weiteren Kategorien stehen ihr noch zur Verfügung? Diese herauszufinden und zu stärken, ist eine besondere Aufgabe, der sich Schulen mit kultureller Vielfalt stellen könnten. Welche Gemeinsamkeiten vereinen sich in unserer Schule? Welche Konzepte der Identifikation können wir unseren Schülerinnen und Schülern bieten? Mit neuen Kategorien ist ein Konzept von Schule und Unterricht gemeint, innerhalb dessen für alle Schüler Platz ist und alle Schüler das Gefühl haben können, dazuzugehören.

### Akzeptanz und Statusgleichheit

Zur Akzeptanz gehört das Einverständnis, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft in Deutschland leben. Nur wenn ich mit dieser

Tatsache einverstanden bin, kann ich es akzeptieren, dass die Kinder und Jugendlichen das Recht haben, hier zu sein und einen Anspruch haben, unterrichtet zu werden. Sie gehören zur Schul- bzw. Klassengemeinschaft, ob sie hier geboren sind oder nicht, ob ihre Eltern in Deutschland bleiben wollen oder nicht. Diese Ansprüche sind nicht an Bedingungen geknüpft und nicht an Anforderungen, die an sie gestellt werden.

Aus der Akzeptanz ergibt sich eine grundsätzliche Statusgleichheit der Schülerinnen und Schüler. Statuszuschreibungen können aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit oder sozialer Herkunft vorgenommen werden. In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte dazu beitragen können, besser mit Statusproblemen in Schulklassen umzugehen. Durch die Betonung von Fähigkeiten bei allen Schülern können unterschiedliche Kompetenzen fokussiert werden. Da nicht jeder alles kann, aber jede Person Bereiche hat, in denen sie kompetent ist, können die Interaktionen zwischen den Schülern verändert werden, wenn sie genau an diesen Kompetenzen und Ressourcen ansetzen (Cohen, 1993).

## B. Kooperation statt Konkurrenz

Personen ziehen einen Teil ihrer Selbsteinschätzung aus der Zugehörigkeit zu Gruppen, und sie finden die Bewertung dieser Gruppen aus dem sozialen Vergleich zu relevanten anderen Gruppen (Tajfel, 1978). Die zweite und dritte Kernannahme Tajfels geht auf das Gruppenverhalten von Menschen ein. Er zeigt, dass durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, z.B. einer ethnischen Gruppe, psychologische Konsequenzen für die eigene Wahrnehmung und die Interaktion mit anderen entstehen. Menschen verhalten sich in einer Gruppensituation anders als in einem individuellen Kontakt. Durch Kontakt können Gruppengrenzen aufgehoben und Vorurteile gegenüber anderen Gruppen reduziert werden (vgl. Allport, 1954). In einer Situation, in der Mitglieder verschiedener Gruppen miteinander in Kontakt treten, kann - wenn bestimmte Bedingungen eingehalten werden - das ursprüngliche Zugehörigkeitsgefühl in den Hintergrund und eine neue Gruppenidentität an dessen Stelle treten.

Kooperative Lernmethoden können in der Schule für alle Jahrgangsstufen eine Lernform sein, die sich auf soziale Kontakte förderlich auswirkt. In sozialpsychologischen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass durch kooperatives Lernen verschiedene Faktoren im Sinne positiven Kontakts verbessert und gefördert werden können. Im kooperativen Unterricht kann die Wahrnehmung von sich selbst und von anderen sowohl in einem Gruppenkontext als auch in einem individuellen Kontext erfolgen. Schüler interagieren sowohl als Mitglied ihrer ethnischen Gruppe als auch als Mitglied der Arbeitsgruppe und lernen somit, Fähigkeiten in den Gruppenprozess einzubringen. Deshalb müssen kooperative Lerngruppen ethnisch heterogen zusammengesetzt werden, außerdem muss auf eine gleiche Verteilung der Geschlechtsgruppen geachtet werden. Innerhalb der Gruppen ist es von besonderer Wichtigkeit, eine Leistungsverteilung zu gewährleisten, die ein gegenseitiges Profitieren von Kompetenzen ermöglicht (siehe auch Avci-Werning, 2004.).

Im folgenden soll aufgezeigt werden, welche Faktoren erfüllt sein müssen, damit eine erfolgreiche Kooperation zwischen Schülern bzw. eine kooperative Atmosphäre entstehen und aufrechterhalten werden kann:



## Positiver Kontakt

Nach Amir (1976) müssen in der Schule bestimmte Kriterien erfüllt sein, damit aus einer Kontaktsituation kein Konkurrenzleben der Beteiligten erfolgt, sondern eine kooperative und konstruktive Stimmung erzeugt werden kann. Diese Kriterien können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Schülerinnen und Schüler müssen während des Unterrichts den gleichen Status haben, wobei auch als Folge des Kontakts der Status einer der beteiligten Gruppen nicht sinken darf (vgl. Cohen, z.B. 1986, 1993). Es wirkt sich förderlich aus, wenn ein intensiver Kontakt persönliche Beziehungen ermöglicht, in einer sozialen Atmosphäre, in der der Kontakt zwischen den Gruppen als positiv angesehen wird bzw. eher persönlich als oberflächlich ist. Lehrkräfte müssen den Kontakt fördern und ihn auch positiv verstärken. Der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft sollte angenehm gestaltet sein und keine gespannte Atmosphäre erzeugen. Ferner sollten den Schülern gemeinsame Ziele ermöglicht werden.

## Gemeinsame Ziele

Während des Kontaktes zwischen den Schülern wird das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles wie z.B. eine gute Klassengemeinschaft, Freundschaften oder ein Gruppenergebnis angestrebt (siehe auch Sherif & Sherif, 1969; Brown & Wade, 1987). Diese gemeinsamen Ziele und Werte sollten höher angesehen werden können als die Ziele der einzelnen ethnischen Gruppen. In Untersuchungen mit 11 jährigen Jungen haben Sherif und Sherif (1969) durch unterschiedliche Vorgaben jeweils kooperative bzw. wettbewerbsorientierte Aufgaben gestellt. Die Wissenschaftler konstruierten Situationen, in denen zwei verschiedene Gruppen von Jungen, die sich zunächst nicht kannten, in einem Ferienlager einerseits gemeinsame Ziele verfolgten und andererseits in Konkurrenzsituationen gebracht wurden. Kooperation: die Gruppen mussten gemeinsam einen versackten LKW mit Lebensmitteln für das Ferienlager aus dem Waldboden ziehen; Konkurrenz: bei Wettbewerben wurden z.B. die Gewinner großzügig belohnt, die Verlierer hingegen gingen leer aus. Es zeigte sich in diesen Untersuchungen, dass es ohne große Schwierigkeiten möglich war, sowohl eine kooperative Grundstimmung als auch eine auf Konkurrenz ausgerichtete feindselige Atmosphäre zwischen den Kindern zu schaffen. In beiden Situationen hatten die Gruppen miteinander Kontakt. Diese relativ einfache Konstruktion zeigt, dass durch Autoritäten wie z.B. Lehrkräfte (zumindest im Unterricht und in der Schule) gesteuert werden kann, wie der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern sich entwickelt. Sowohl durch kooperative Lerngruppen als auch durch konstruktives und kooperatives Klassen- und Lernklima können Konflikte reduziert werden. Wichtig ist natürlich, dass immer auf heterogene Lerngruppen Wert gelegt wird. Die Ergebnisse der Arbeit müssen als Gruppenresultate vorgestellt werden und nicht als individuelle Leistungen. Wobei die Beiträge der Einzelnen innerhalb der Gruppen gewürdigt werden müssen.

## Gruppenzugehörigkeit positiv definieren

Um einen positiven Kontakt entstehen lassen und die Schülerinnen und Schüler zur Erreichung von gemeinsamen Zielen anleiten zu können, müssen alle Schülerinnen und Schüler eine positive Wahrnehmung ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit haben. Nur wenn sie das Gefühl haben, Mitglied einer Gruppe zu sein, die von anderen ak-

zeptiert wird und gute Seiten hat, können die Kinder und Jugendlichen zu einer gelassenen Klassenatmosphäre im Unterricht beitragen und zu kooperativen Arbeits- und Lernstrukturen kommen. Es ist von besonderer Bedeutung Gruppenzugehörigkeiten zu thematisieren, wobei nicht immer die ethnische Gruppe im Vordergrund stehen muss. Die Gruppenzugehörigkeit sollte dabei immer vom Schüler selbst definiert werden. Merkmale (klischeehafte) dürfen nicht als Definitionsgrundlage eingefordert werden (z.B. „du bist ja gar keine mehr, weil du dich schon angepasst hast“).

Kinder brauchen das Gefühl, mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z.B. ethnische oder religiöse Gruppe) akzeptiert zu sein, und dass diese Akzeptanz nicht an Gruppenmerkmale geknüpft ist. Mit anderen Worten: „In dieser Klasse kann ich sein wie ich bin und muss mich für meine soziale und personale Identität nicht rechtfertigen“.

## C. Interkulturelle Kompetenzen für alle

Kulturelle Vielfalt wird von den Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlich wahrgenommen. Manche beschreiben die Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft als Bereicherung ihres Schulalltags, andere stellen Probleme und Belastungsfaktoren in den Vordergrund. In jedem Fall scheint aber die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft und deren Familien einen anderen Umgang im Schulalltag zu erfordern als bisher. Kulturelle Vielfalt bringt eine Vielfalt von Perspektiven mit sich. Für Lehrkräfte ist es schwierig, sich mit der Vielzahl von kulturellen Hintergründen und unterschiedlichen Formen der Kommunikation auszukennen. Missverständnisse zwischen Lehrkräften und z.B. Eltern werden immer wieder als Probleme erwähnt. Nicht nur Sprachprobleme, sondern auch Unwissen sind als Gründe bekannt. Ein Rückzug auf eigene Erklärungsmuster wird vorgenommen, liefert wieder Verhaltenssicherheit. Das Problem der Klischeehaftigkeit wird hier vielfach diskutiert. Erlasse zur Beschulung multi-kultureller Schulklassen schreiben zwar die Behandlung interkultureller Themen vor, Konzepte sind jedoch bisher nicht hinreichend systematisch entwickelt worden. Lehrerinnen und Lehrer sind in der Arbeit mit den heterogenen Schulklassen auf sich selbst gestellt und haben einen besonderen Bedarf an Unterstützung, um sich diesen Anforderungen angemessen stellen zu können.

Interkulturelle Erziehung ist ein Ansatz, der sich an die sogenannte Ausländerpädagogik angeschlossen hat (Auernheimer, 1995). Das nur gezielte Arbeiten mit den Migrantenkinder und eine damit verbundene Kompensationspädagogik sollten ersetzt werden durch eine vielfältigere Betrachtung: Eine Sichtweise, die nicht nur die „Ausländer“ als problematische Zielpersonen in den Vordergrund stellen sollte, sondern die „Gastkultur“ mit in die Verantwortung nahm. Der Kontakt zwischen den Kulturen rückt in den Fokus, und die Interaktion soll stärker betrachtet werden. Das gegenseitige Wahrnehmen und Aufeinanderzugehen sollte nunmehr den Anpassungsdruck von den Migranten nehmen. Begleitend werden in immer bedeutender werdendem Ausmaß interkulturelle Kompetenzen nicht nur von den „anderen“, sondern gleichzeitig auch von Menschen deutscher Herkunft erwartet, da es ja um das Miteinander geht.

Wie kann interkulturelle Kompetenz für alle gefördert werden? Was sind nun die wesentlichen Aspekte, die die im System Schule arbeitenden und lernenden Menschen kompetenter machen, mit Interkulturalität umzugehen.



## Informationsvermittlung

Immer wieder werden von Lehrkräften Wissenslücken über die kulturellen Besonderheiten der einzelnen Gruppen ausländischer Herkunft in ihren Klassen und Schulen bemängelt. Gleichzeitig wird von Menschen ausländischer Herkunft der Vorwurf formuliert, mit ihren kulturellen Besonderheiten nicht wahrgenommen zu werden. In diesem Zusammenhang stehen sich oftmals Schule und Elternhaus gegenüber, und viele Missverständnisse entstehen durch Informationsdefizite auf beiden Seiten. Gleichzeitig schränken unterschiedliche Einschätzungen der Situation die Lösungsmöglichkeiten ein. Gefühle wie 'nicht ernstgenommen zu werden', 'sich nicht verständlich machen zu können', 'Fehler zu machen', 'nicht wahrgenommen zu werden', 'hilflos zu sein', 'nicht richtig zu sein', bis hin zu einem Gefühl von Ablehnung beeinträchtigen die Kontaktsituationen. Beide Seiten tragen dadurch zu einer Kommunikationsstörung bei.

Die Befremdung über andere Einstellungen, andere Lebensweisen und andere Umgangsweisen mit Problemsituationen stehen einer verständnisvollen Kommunikation oft im Wege. Es werden Ängste formuliert, etwas vertreten und umsetzen zu müssen, das den eigenen Einstellungen nicht entspricht oder gar widerspricht. Sowohl vonseiten der Eltern als auch vonseiten der Schule.

Durch mehr Information können Barrieren aufgehoben werden, und die Interaktion von Personen unterschiedlicher Herkunft (Lehrer und Schüler, Lehrkräfte und Eltern, Schülerinnen und Schüler untereinander, Lehrkräfte deutscher und ausländischer Herkunft) kann vor dem Hintergrund eines neuen Informationsstandes verbessert werden.

Gegenseitige Information über Inhalte und Hintergründe der eigenen Überlegungen schafft mehr Transparenz. Die Interaktion wird verstehbarer, und die Beteiligten erhalten wieder ein Gefühl der Kontrolle über die Geschehnisse. Ein Beispiel ist hier die Interaktion zwischen Lehrern und Eltern. Eltern ausländischer Herkunft brauchen Transparenz über die Entscheidungen. Hierdurch gewinnen sie eine Verhaltenssicherheit und das Gefühl, nicht hilflos zu sein. Ein weiterer bedeutender Aspekt ist das Einbeziehen der Eltern, damit nicht das Gefühl aufkommt, sie hätten keine Chancen mehr, z.B. zu Schulentscheidungen beizutragen. Gleichmaßen kommt auf Eltern ausländischer Herkunft die Aufgabe zu, über die Verantwortlichkeiten von Eltern und Familie im deutschen Schulsystem informiert zu werden bzw. sich zu informieren.

## Sprache positiv bewerten/deutsch fördern

Mehrsprachigkeit in der Schule und Zweitspracherwerb sind Themen, die ein großes Feld in der Forschung ausmachen. Es würde zu weit gehen, diesen Aspekt an dieser Stelle zu vertiefen. Einige Anmerkungen sollen jedoch in Folgendem die Bedeutsamkeit dieser

Thematik verdeutlichen. Zur weiteren Vertiefung sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (z.B. Gogolin, 1997).

Viele Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in Deutschland wachsen zweisprachig auf. In den Schulen werden häufig geringe Deutschkenntnisse dieser Kinder bemängelt. Ebenso kann beobachtet werden, dass manche Migrantenkinder ihre 'Muttersprache' nur unzureichend beherrschen. Lehrkräfte - deutsche und ausländische - müssen in Eigenregie ein Konzept für Sprachvermittlung und Schriftspracherwerb in ihrem Unterricht umsetzen, nicht selten sogar ohne es miteinander abzustimmen. Gleichzeitig wird von den Eltern gefordert, ihre Kinder stärker zu unterstützen, z.B. indem sie mit ihnen mehr deutsch sprechen, was viele Eltern gar nicht oder nur unzureichend leisten können. Nicht zu vergessen die zahlreichen Nachhilfeeinrichtungen, die auffangen sollen, was beim Erwerb von Schriftsprache in der Schule nicht gelungen ist. Alles das sind Versuche, das Fehlen von konzeptuellen Herangehensweisen für Sprachunterricht an der Schule zu kompensieren.

Obwohl der Eindruck entsteht, der Schüler nicht deutscher Muttersprache spreche fließend deutsch, ist es bei genauerer Betrachtung nicht immer so. Viele sprechen Umgangssprache, die aber reicht



FORUM II TEILNEHMERINNEN

nicht aus, um befriedigend Lesen und Schreiben zu lernen. Der Schriftspracherwerb erfordert Kenntnisse in der Sprache, die über das Gehörte hinausgehen und einen gefestigten Umgang mit der Sprache voraussetzt. Die deutsche Schule ist jedoch darauf ausgerichtet, in den ersten vier Grundschuljahren Schriftsprache zu vermitteln. Das bedeutet für viele Kinder ausländischer Herkunft, Schwierigkeiten beim Erlernen von Schriftsprache. Manche sind eben nicht in der Lage, die doppelte Sprachleistung zu erbringen - zumindest nicht in der Zeit, die dafür vorgesehen ist.

Grundsätzlich gesehen, stellt sich die Frage, ob und wieviel Muttersprache für ein Kind förderlich ist. Bisher gibt es zwei Ansätze der zweisprachigen Alphabetisierung. Einige Schulen versuchen eine parallele Alphabetisierung, bei der jeder einzelne Buchstabe erst in einer, dann in der anderen Sprache vermittelt wird. Nach der zweiten Methode lernen Kinder Lesen und Schreiben erst in der Muttersprache, die zweite Sprache - deutsch - kommt erst anschließend hinzu. Beide Konzepte haben sich in keiner Weise durchgesetzt, obwohl bereits Ergebnisse aus Untersuchungen zeigen, dass Kinder eine Zweit-



sprache schneller lernen, wenn sie vorher eine stabile Basis in der Muttersprache erworben haben. Gleichzeitig wirkt es identitätsstärkend, die Kinder in ihrer Herkunftssprache zu unterrichten.

Sprache positiv bewerten heißt, die Muttersprache der Kinder und Jugendlichen als Ressource und Kompetenz zu definieren. Die Muttersprache darf den Schülerinnen und Schülern nicht als Hindernis erscheinen, Mehrsprachigkeit muss als Fähigkeit im Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler ihren Platz finden. Gleichzeitig müssen Konzepte zur Alphabetisierung in der deutschen Sprache umgesetzt werden.

Es ist von besonderer Bedeutung, Konzepte zu entwickeln, die die Situation in mehrsprachigen Schulen berücksichtigen, und nicht von der monolingualen Schulsituation auszugehen, die in vielen Schulen in Deutschland einfach nicht existiert (siehe auch Gogolin, 1997).

**Perspektiven wechseln**

Viele Autoren fordern eine veränderte Wahrnehmung gegenüber den Belangen der Ausländer und der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft. Um dies zu ermöglichen, sollte jedoch der Prozess der Sensibilisierung für die Probleme, Perspektiven, Erwartungen, Enttäuschungen und Ziele zunächst im Vordergrund stehen. Sich über diese Dinge austauschen zu können und die Bereitschaft zu zeigen, die Fragen der anderen auszuhalten bzw. Antworten zu geben, ist eine Aufgabe der sich Schule stellen muss. Fähigkeiten in Kommunikationstechniken und Streitkultur müssen entwickelt, emotionale Stabilität und eine sichere Identitätsentwicklung müssen gewährleistet werden. Eine veränderte Wahrnehmung bei allen Beteiligten kann nur durch die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel vorgenommen werden. Der Perspektivenwechsel kann nur durch die Bereitschaft zu einer Positivdefinition Veränderungen bewirken:

Die Verschiedenartigkeit der Kinder ist kein Mangel, sondern eine Bereicherung für die Gruppe. Wie auch der Gebrauch von mehreren Sprachen nicht Behinderung, sondern Chance ist. Diese Bereicherung wahrzunehmen, erfordert eine Sensibilität für kulturelle Attribute, aber auch die Wahrnehmung der eigenen Eigenschaften, also eine Reflexion über die eigene ethnische Gruppe. Wenn dies gelingt, kann ein Perspektivenwechsel mehr Verständnis für die Bedürfnisse von Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer, religiöser, kultureller und sozialer Herkunft bewirken.

**Bei Konflikten kein Rassismus**

Viele Konflikte werden ausgetragen, indem die Kinder und Jugendliche aber auch die Eltern und Lehrkräfte auf diskriminierende Kategorien zurückgreifen. Vorurteile werden auf die Anderen angewendet; deren Verhalten wird vor dem Hintergrund von klischeebehafteten Einstellungen interpretiert. Oft wird dieses Verhalten allerdings nur in Konfliktsituationen beobachtet. Die Personen, die sonst gut miteinander auskommen, werden zu Gegnern. Unter Kindern und Jugendlichen kommen Streitereien häufig vor, warum werden diese Konflikte zwischen Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft jedoch plötzlich auf die ethnische Gruppe bezogen? Wieso ist Ethnie auf einmal identitätsstiftend?

Auch hier ist eine Sensibilität gegenüber ausgrenzendem Verhalten eine wichtige Voraussetzung für den Umgang in multikulturellen Gruppen in der Schule. Es muss zunächst einmal wahrgenommen werden, wann der Umgang mit Konflikten ein Konflikt zwischen ethnischen Gruppen wird. Information, aber auch die Bereitschaft zum Zusammenleben, kann dazu beitragen. Zusammenleben wird nie konfliktfrei sein, die Fähigkeit besteht darin, Konflikte so auszutragen, dass andere Personen nicht als Mitglieder ihrer Gruppe diskriminiert werden, sondern die Sache verhandelt wird, um die es geht.

Zur Sensibilisierung gehört es auch, über Einstellungen und Vorurteile zu reden. Das Thematisieren von Unterschiedlichkeiten und Ähnlichkeiten, aber auch von Ängsten und Befürchtungen, sollte nicht mehr tabuisiert, sondern angesprochen werden.

**Normalität und Akzeptanz des Alltäglichen**

Nicht zuletzt müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass interkulturelle Erziehung und Kompetenzen nicht nur in einwöchigen Projekten allein vermittelt werden können, sondern in den Schulalltag gehören. Die Vielfalt der Weltanschauungen und der Formen des menschlichen Zusammenlebens zu vermitteln, und sie gemeinsam mit den Kindern zu erfahren, lässt diese Vielfalt zu einem Stück Normalität werden. Die Akzeptanz der gesellschaftlichen Normalität ist ein Schritt dahin, nicht nur in Sonderprogrammen ('mal eine Unterrichtsreihe') zu denken, sondern den alltäglichen Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zu vermitteln, diesen Umgang als normal und richtig anzusehen.

| A.   | B.  | C.  |
|--|---|---|
| <b>Integration statt Assimilation</b>  | <b>Kooperation statt Konkurrenz</b>   | <b>Interkulturelle Kompetenz</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* Erhaltung von Identität<br/>- positive Identität</li> <li>* Gemeinsames betonen,<br/>ohne Unterschiede zu<br/>leugnen</li> <li>* Individualität</li> <li>* Neue Kategorien</li> <li>* Akzeptanz und<br/>Statusgleichheit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* positiver Kontakt</li> <li>* Gemeinsame Ziele</li> <li>* Gruppenzugehörigkeit<br/>positiv definieren</li> <li>* Informationsvermittlung</li> <li>* Sprache positiv<br/>bewerten/<br/>deutsch fördern</li> <li>* Perspektiven wechseln</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* bei Konflikten<br/>kein Rassismus</li> <li>* Normalität und</li> <li>* Akzeptanz des<br/>Alltäglichen</li> </ul> |



FORUM II MODERATORIN BEATE REIMER, REFERENT HALIL POLAT



PUBLIKUM FORUM II



PUBLIKUM FORUM III

# Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehinderung



Drorit Lengyel, Dipl. Sprachheilpädagogin

Die Zweisprachigkeit ist ein ideologiebeladenes und emotionales Thema, das seit vielen Jahren Gegenstand öffentlicher Debatten ist. Zum einen wird sie positiv gesehen, wenn die SprecherInnen nahezu perfekte Kompetenzen in beiden Sprachen vorweisen können und/oder prestigereiche Sprachen wie Englisch oder Französisch im Spiel sind. Dem gegenüber steht das zumeist negative Bild, das in der Gesellschaft bzgl. der sprachlichen Kompetenzen von MigrantInnen vorherrscht.

Die Arbeit mit zwei- und mehrsprachigen Kindern aus Migrantenfamilien gehört in schulischen und außerschulischen Einrichtungen mittlerweile zum Alltag pädagogischer Praxis. Dennoch zeigt sich, dass pädagogische und sonderpädagogische Institutionen für diese Aufgabe nach wie vor unzureichend gerüstet sind und der Blick für die sprachlichen Belange dieser Kinder kaum geschärft ist.

## 1. Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter

### 1.1 Unterschiedliche Formen

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie und warum zwei Sprachen im Kindesalter erlernt werden, so dass wir nicht von einer Erwerbsform oder einem Typ von Zweisprachigkeit sprechen können. Wo lebt das Kind? Aus welchen Gründen wurde es zweisprachig? Welche Sprachen werden gelernt? Wie gestaltet sich die zweisprachige Erziehung? Welche Sprachen werden im Umfeld gesprochen? Dies sind nur einige Fragen, die es dabei zu berücksichtigen gilt (Bialystok 2001).

So haben wir auf der einen Seite eine Erwerbsform, die mit dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ verbunden ist und häufig mit einer privilegierten Lebenssituation einhergeht. Die Eltern entscheiden sich – aus ihrer Lebenssituation heraus –, ihr Kind in zwei Sprachen aufzuziehen und wählen eine eindeutige Erziehungsmethode. Dies bietet günstige Lernbedingungen, da die Bestrebungen groß sind, beide Sprachen, von denen in der Regel eine die prestigereiche Umweltsprache ist, von Anfang an gleichermaßen zu fördern und im sprachlichen Alltag zu berücksichtigen.

Auf der anderen Seite steht der Erwerb der zweiten Sprache, der als aus der Migration resultierende Notwendigkeit auftritt.

1. Beim Zweitspracherwerb erfolgt die erste Phase monolingual in der Erst- bzw. Familiensprache. Die Zweit- bzw. Umgebungssprache wird erst dann erworben, wenn das Kind mit der Umwelt in näheren Kontakt kommt, z.B. über den Kindergarten oder die Schule.

2. In vielen Familien, in denen einige Mitglieder schon seit Genera-

tionen in Deutschland leben, begegnet uns der Zweitspracherwerb. Die Erziehung erfolgt in der Familiensprache, die Umgebungssprache wird durch ältere Geschwisterkinder vermittelt oder über einen sog. gemischten Sprachgebrauch innerhalb der Familie. Die Familiensprache nimmt zunächst eine dominierende Stellung in der Sprachverwendung der Kinder ein. Auch die Umgebungssprache wird von Beginn an rezeptiv erworben, die produktive Phase beginnt jedoch erst später (Kracht 2001).

In beiden Fällen ist das Angebot in der Umgebungssprache weniger gezielt und konstant, eine eindeutige sprachliche Erziehungsmethode fehlt. Hinzu kommen eine Reihe von ungünstigen Bedingungen, die den Erwerb beider Sprachen nachhaltig beeinflussen.

### 1.2 Einflussfaktoren

Insbesondere gesellschaftliche Faktoren wie die Zugehörigkeit zu einer Minoritätengruppe, der sozioökonomische Status, aber auch Diskriminierung und Stigmatisierung beeinflussen den Zweitspracherwerb ebenso wie eine Vielzahl von weiteren sozialpsychologischen Faktoren wie z.B. Motivation, Beurteilung der Erst- und Zweitsprache, soziale und kulturelle Nähe oder Distanz zur Majorität (Kuhs 1989, Lengyel 2001).

### Dysfunktionalität und Prestige der Minderheitensprachen

Durch die Monopolstellung und Dominanz der Mehrheitsprache erfolgt ein Funktionsverlust der Minderheitensprachen in der Öffentlichkeit, so dass ihre Verwendung über die eigene Gruppe hinaus nicht möglich ist.

Das Prestige von Sprachen ist Ausdruck des sozialen Status der SprecherInnen im Aufnahmeland und der Funktion dieser Sprachen in der Öffentlichkeit. So besitzen die Migrantensprachen in der Bundesrepublik ein geringes Ansehen. Im Alltag drückt sich dies bspw. so aus, dass „der Gedanke, dass Kinder die Sprache einer ausländischen Mitbürger-Gruppe vom Spielplatz an hinzu erwerben können, (...) nicht sehr populär“ ist (List 1981, 159).

### Zugang zur Schriftsprachkultur

Die oftmals ohnehin schwierige soziokulturelle und -ökonomische Lage ermöglicht vielen Eltern kaum, günstige Lernbedingungen zu schaffen und ihren Kindern ein reichhaltiges sprachliches Angebot zu sichern. So herrscht in diesen Familien ein Defizit an sozialen, kommunikativ bedeutsamen Interaktionen vor (dies ist auch bei vielen einsprachigen einheimischen Kindern der Fall), welche jedoch für einen gelungenen Spracherwerb höchst relevant sind. Eng damit zusammen hängt auch der fehlende Zugang zur Schriftsprachkultur (print-rich-environment), welche die Rolle und den Grad des schriftsprachlichen Gebrauchs zuhause und in der Umgebung beschreibt (Siebert-Ott 2001). Viele Kinder aus den sog. bildungsfernen Schichten erleben nicht, dass Schriftsprache eine wichtige Funktion inne hat.



Das führt bereits in der Erstsprache zu einer unzureichenden Entwicklung der Basiskompetenzen der Schriftsprachlichkeit (Literacy), zu denen z.B. das Symbolverständnis, die phonologische Bewusstheit oder die Verwendung von Sprache als Denkinstrument gehören. Damit wird der Aufbau komplexer sprachlicher Fähigkeiten (academic language) sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache beeinträchtigt.

### **Unterstützung durch die Bildungseinrichtungen**

Die Kinder aus zugewanderten Familien erfahren in ihrer erstsprachlichen Entwicklung und ihrem Erstsprachegebrauch keine Förderung und Akzeptanz seitens der hiesigen Bildungseinrichtungen – ihr Vorwissen in der Erstsprache wird nicht in den Lernprozess mit einbezogen. Diese Nichtbeachtung im Kindergarten und in der Schule stellt eine Diskriminierung und Zurückweisung ihrer Person und Herkunft dar und führt zu einem sprachlichen Rückzug. Die eigene Erstsprache wird nicht als Wert, die Zweisprachigkeit nicht als eigene Kompetenz erfahren, und der Erwerb der zweiten Sprache ist nachhaltig beeinträchtigt.

Ebenso wird der Erwerb der Zweitsprache kaum adäquat und zum richtigen Zeitpunkt unterstützt. In Bezug auf die Förderung der Zweitsprache Deutsch hat die PISA-Studie zahlreiche Diskussionen über unterstützende Fördermodelle in Gang gebracht. Es stellt sich aber die Frage, ob hier das Pferd nicht von hinten aufgezäumt wird: denn für den Erwerb der Zweitsprache ist der Rückgriff auf bereits Erlerntes – vor allem in Bezug auf die Begriffsbildung – entscheidend. Somit kommt der Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen sowie deren Wertschätzung eine entscheidende Rolle zu.

## **2. Monolingualer Blickwinkel und zweisprachige Lebensrealität**

In der Bundesrepublik ist – trotz der seit über 40 Jahren anhaltenden Migration – die einsprachige Gesellschaft Bezugsgröße aller sprachlichen Normvorstellungen und Maßstäbe. Die Zweisprachigkeit hingegen wird als Abweichung vom Normalzustand angesehen. Angesichts der Tatsache, dass in rund 200 Ländern über 5000 Sprachen koexistieren, ist Sprachkontakt und Zweisprachigkeit die Normalität: über die Hälfte der Weltbevölkerung ist zweisprachig! In Papua Neu Guinea z.B. lernen die Kinder zunächst die lokale Sprache und „Tok Pisin“, die Standard-Hochsprache, während die Unterrichtssprache in der Schule Englisch ist. Ein anderes Beispiel sind die Philippinen, wo die Kinder eine der 70 gesprochenen Sprachen lernen, bevor sie in der Schule in ein „Sprachbad im Englischen eintauchen“ (Immersion).

Die Einsprachigkeit unserer Gesellschaft wird historisch begründet, auch wenn dies nicht den Tatsachen entspricht, man denke nur an das Dänische, Friesische oder Sorbische. Die daraus resultierende Sichtweise führt zu einer negativen Betrachtung der Zweisprachigkeit insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Vor allem das „sprachliche Grenzgängertum“ (Gogolin 1998, 75), welches klassische Merkmale der zweisprachigen Interaktion wie z.B. Sprachwechsel (Code-Switching), Sprachmischung (Code-Mixing) oder „Borrowing“ beinhaltet, dient als vermeintliches Kennzeichen dafür, dass diese Kinder weder die eine noch die andere Sprache „richtig“ beherrschen. Schnell wird auf ein unzureichendes Sprachvermögen geschlossen

und damit auf eine „drohende Gefährdung oder Defizite“ in der Entwicklung (Gogolin 1999, 40). Einsprachige Normen, die für die Bewertung als Maßstab herangezogen werden, haben jedoch nichts mit der sprachlichen Realität der Kinder gemein. Sprachliche Vielfalt und sprachlich flexibles Verhalten, personenbezogen und situationsabhängig, sind für die meisten zweisprachigen Kinder selbstverständlich. Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts München (DJI) oder der Universität Hamburg zeugen davon, dass die Kinder ihre Zweisprachigkeit nicht als „Entweder-Oder“ begreifen, sondern als ganzheitliche Sprachkompetenz auffassen, bei der die Sprachen nicht nebeneinander stehen, sondern ineinander übergehen. Dies ist das Resultat ihrer spezifischen Spracherwerbs- und Lebenssituation. Bei der Analyse des sprachlichen Repertoires wird deutlich, dass die Kombination sprachlicher Fähigkeiten zunimmt, je älter die Kinder werden. Dies zeigt, dass Interaktionsstrategien wie der Sprachenwechsel als Zeichen von Zunahme sprachlicher Kompetenzen gewertet werden muss und nicht als Zeichen sprachlicher Mängel gelten kann (DJI 2000; Dirim/Hieronymus 1997).

In Bezug auf die Ausrichtung des deutschen Bildungssystems verweist Ingrid Gogolin 1994 auf den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“. Auch wenn vielfältige Bemühungen einzelner PädagogInnen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, müssen wir feststellen, dass die zweisprachige Sozialisation der Kinder und unterschiedliche kulturelle Hintergründe über all die Jahre vom Bildungssystem ausgeblendet wurden. Der geringe Schulerfolg vieler Migrantenkinder wurde vornehmlich an ihren Familien und eigenen individuellen Defiziten festgemacht. Nur langsam, vor allem seit der PISA-Studie, findet ein Umdenken statt. Es wurde anerkannt, dass die Ursachen für negative Lernentwicklungen nicht ausschließlich dort zu suchen sind, sondern, neben anderen Faktoren, vor allem in den strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems liegen.

## **3. Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Kinder**

Eines der Hauptprobleme in der (sonder)pädagogischen Arbeit mit zweisprachigen Kindern betrifft die Einschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Es geht darum zu beurteilen, ob eine Sprachstörung im pathologischen Sinne vorliegt oder der Erwerb der Zweitsprache Deutsch noch nicht ausreichend fortgeschritten ist. Wir haben es hier mit einem umfassenden Problem zu tun: Auf der einen Seite werden Entwicklungsverzögerungen, die tatsächlich vorherrschen, nicht rechtzeitig oder überhaupt nicht erkannt, da von ausschließlich Deutsch sprechenden PädagogInnen keine Einblicke in die Fähigkeiten in der Erstsprache gewonnen werden können, und somit keine Rückschlüsse auf Entwicklungsbeeinträchtigungen möglich sind. Auf der anderen Seite wird bei vielen zweisprachigen Kindern, deren Kenntnisse in Deutsch nicht denen eines einsprachigen Kindes entsprechen, unrichtigerweise auf eine Sprachbehinderung geschlossen. Aufgrund fehlender Kenntnisse über den Zweitspracherwerb, mögliche Verlaufsformen und zugrundeliegende Erwerbsbedingungen werden Kennzeichen – geringer Wortschatz in der Zweitsprache, Unzulänglichkeiten in der Lautbildung, Schwierigkeiten im Sprachgebrauch komplexer grammatischer Strukturen, die bei einsprachigen Kindern Leitsymptome einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung darstellen, auch bei zweisprachigen Kindern als solche ge-





deutet. Dabei wird verkannt, dass das auf Einsprachigkeit bezogene Wissen über die Entwicklung von Sprache und den Verlauf des Spracherwerbs keinesfalls auf die Abläufe des Erwerbs zweier Sprachen zutrifft und nicht übertragbar ist (Kracht 2001). Die aus der Perspektive der Einsprachigkeit entwickelten diagnostischen Verfahren und Methoden führen somit zu einer fehlerhaften Bestimmung zweisprachiger Kompetenzen.

Ein weiteres Problem liegt in der Beurteilung entwicklungsgemäßer Unzulänglichkeiten. Sie treten zwar bei jedem Spracherwerb auf, werden bei zweisprachigen Kindern aber häufig als durch die Zweisprachigkeit bedingte Fehlleistung eingeschätzt. Es zeigt sich dabei, dass wir ihnen Fehlschritte wie z.B. Übergeneralisierungen von grammatischen Regeln, Substitutionen oder Auslassungen von Lauten nicht im gleichen Maße zugestehen wie einsprachigen Kindern. So wird die Zweisprachigkeit „für Tatbestände verantwortlich gemacht, die primär nichts mit ihr zu tun haben“ (Kielhöfer/Jonekeit 1993, 10). Die Zweisprachigkeit an sich ist weder positiv noch negativ: vielmehr ist ein Bündel unterschiedlicher Einzelfaktoren für eine positive oder negative Entwicklung verantwortlich, nicht aber die Tatsache, dass sich die Personen zweier Sprachen bedienen.

Eine andere Schwierigkeit liegt in der mangelnden kulturellen Sensibilität der gängigen diagnostischen Verfahren. Durch die Bildauswahl oder Art der Aufbereitung werden Erfahrungen und Kenntnisse vorausgesetzt, die innerhalb der spezifischen Lebenssituation, die kulturell anders geprägt sein kann, nicht oder anders erlebt wurden (Lengyel 2002). Auch der Einsatz von muttersprachlichen oder übersetzten Tests gestaltet sich problematisch, da auch hier einsprachige Normierungen und monokulturelle Orientierungen die Grundlage bieten, die die Lebenssituation und veränderte Sprachpraxis der MigrantInnen nicht berücksichtigen.

Wie kann die sprachliche Entwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien eingeschätzt werden hinsichtlich ihres zweisprachigen Repertoires? Um sich dieser Frage anzunähern, muss die Art und Qualität, nicht zuletzt aber auch die Quantität des sprachlichen Inputs in beiden Sprachen betrachtet werden. Je nach Zweck, Notwendigkeit, sozialem Kontext und den sprachlichen Formen, die das Kind in seiner Umgebung hören kann, werden unterschiedliche sprachliche Strukturen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben. Betrachtet man demnach die Vielzahl der Erwerbskontexte und -bedingungen, ist eine Beurteilung der entwicklungsgemäßen sprachlichen Kompetenz nur möglich, wenn die Spracherfahrungen des Kindes zu den sprachlichen Notwendigkeiten der aktuellen Situation in Beziehung gesetzt werden (Kracht 2001).

## 4. Schlussfolgerungen und Zielvorstellungen

### 4.1 Die zweisprachige Perspektive und das Konzept der lebensweltlichen Zweisprachigkeit

Grundlage jedweder Veränderung ist eine andere Betrachtung und Beurteilung Zweisprachiger, ausgehend von einer zweisprachigen, ganzheitlichen Perspektive: Die zweisprachige Person kann nicht in zwei separate Teile geteilt werden, sie ist nicht die Summe zweier Monolingualer, sie hat vielmehr eine eigenständige und besondere Kompetenz. Die Koexistenz und konstante Interaktion beider Sprachen hat

ein neues „Sprachsystem“ erzeugt, dass nicht mit dem eines Monolingualen verglichen werden kann. Zur Veranschaulichung möchte ich ein Beispiel heranziehen:

Ein Hürdenläufer muss in seiner Disziplin springen und laufen können. Er hält weder bei der Einzeldisziplin des Springens noch bei der des Laufens mit, sondern ist Leistungsträger in seiner eigenen Disziplin, dem Hürdenlauf. Wir vergleichen seine läuferischen Fähigkeiten nicht mit denen eines 100m Läufers, weil er nur in seiner eigenen Disziplin, in der es vor allem auf die Kombination beider Fähigkeiten ankommt, seine Leistungen erbringen kann (Grosjean 1985).

Übertragen auf das zweisprachige Kind bedeutet dies, dass es Kompetenzen in beiden Sprachen entwickelt, die seinen Bedürfnissen in der Umwelt angemessen sind. Unterschiedliche Interaktionserfahrungen und soziale Kontexte bestimmen somit, welche sprachlichen Kompetenzen es sich aneignen muss. Das Hauptaugenmerk liegt daher auf seiner kommunikativen Kompetenz, unterschiedliche Sprachen gemäß der Kommunikationssituation, dem Gesprächsgegenstand oder -partner anwenden zu können (Grosjean 1985, 1989, 1996).

Ausgehend von dieser Perspektive, kann das Konzept der lebensweltlichen Zweisprachigkeit zur Beschreibung und Akzeptanz der Zweisprachigkeit von Kindern aus Migrantenfamilien herangezogen werden. Dieser von Ingrid Gogolin 1988 eingeführte Begriff hebt die „Sprach-Lern-Situation“ (Kracht 1996, 358) und Sprach-Lebens-Situation von Kindern aus zugewanderten Familien besonders hervor und betont, dass sie ihr Leben im Einwanderungsland zweisprachig organisieren müssen, um Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Den Kindern wird, unabhängig von linguistischen Kompetenzen in beiden Sprachen, ihre Zweisprachigkeit erst einmal zugesprochen.

### 4.2 Konzeptualisierung zweisprachigen Lernens im Bildungssystem

Das Bildungssystem muss die Kinder mit ihrer gesamten Persönlichkeit annehmen, und dazu gehören die Sprachen und Kulturen, in denen sie leben. Dies sollte vor allem über eine Förderung und Akzeptanz der Erstsprachen geschehen, wobei die Erstsprachen über einen ergänzenden muttersprachlichen Unterricht hinaus ins Bildungssystem integriert werden müssen. Der Rückgriff auf sprachliches Wissen in der Erstsprache bei der Alphabetisierung ist entscheidend, damit sich die sprachlichen Fähigkeiten zunehmend differenzieren und sich die schriftsprachlichen Kompetenzen sowie der Umgang mit formalisierter Sprache angemessen entwickeln können. Es gibt bereits seit etlichen Jahren eine Vielzahl von Modellprojekten, in denen bilinguale Grundschulzweige, eine koordinierte zweisprachige Alphabetisierung (z.B. an Berliner Schulen oder das Hessische Modell „Kola“) oder auch die Förderung der Erstsprache in der frühen Kindheit unter Einbeziehung der Familien (z.B. Stadtteilmütterprojekte der RAAs in NRW) erprobt und positive Ergebnisse sowie nachhaltige Bildungserfolge erzielt wurden. Es gilt hieran anzuknüpfen, indem Modelle dieser Art systematisch koordiniert und ausgebaut werden. Eng damit verbunden ist auch die stärkere Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen, um den Übergang – insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung und Förderung – besser zu gestalten.

Abschließend sei noch erwähnt, dass Angebote mehrsprachigen Lernens zum einen den Austausch mit den Migranteneltern sowie deren Mitarbeit fördern. Zum anderen schafft das Aufgreifen der Migrantensprachen erlebbare Begegnung mit Sprachen zwischen Gleichaltrigen. Dies ist effektiver als das Sprachlernen über die Lehrperson und führt auch bei einsprachigen Kinder zum Ausbau ihrer Sprachlernkompetenzen.

#### 4.3 Förderdiagnostik im Entwicklungsbereich Sprache

Um in diesem Aufgabenfeld zu arbeiten, ist es erforderlich unsere Kenntnisse über die kindliche Zweisprachigkeit und den Zweitspracherwerb zu erweitern. Die psycho-linguistische Zweitspracherwerbs- und Bilingualismusforschung stellt hierfür das notwendige Bezugswissen bereit. Hintergründe über Spracherwerbssituationen mit hemmenden und/oder fördernden Einflussfaktoren, Sprachgebrauchsstrategien und Aspekte der kulturspezifischen sprachlichen Sozialisation müssen in unser Handlungswissen integriert werden.

Um die Zweisprachigkeit zu betrachten und eine Einordnung der sprachlichen Kompetenzen zu vollziehen, ist eine Erfassung des gesamten Repertoires der Kinder notwendig. Da zweisprachige pädagogische Fachkräfte, die hierfür ausgebildet sind, weiterhin rar gesät sind, müssen die Bemühungen verstärkt werden, MigrantInnen diesbezüglich zu qualifizieren.

Wie können sich einsprachige PädagogInnen dennoch einen Einblick in die sprachlichen Kompetenzen eines zweisprachigen Kindes verschaffen?

Auch hier müssen neue Wege eingeschlagen werden und eine Kombination qualitativer diagnostischer Methoden die für einsprachige Kinder konzipierten Testverfahren ersetzen. Den Ausgangspunkt stellt eine vertiefende Familienanamnese dar, die die sozialen Bedingungen und kulturellen Besonderheiten, in der die Familie lebt, erfasst. Mit Hilfe von Interviews mit kompetent zweisprachigen Bezugspersonen, ErzieherInnen, LehrerInnen usw. müssen Sprachbiografien bzw. „Sprachgebrauchsanalysen“ (Kracht 2000) erstellt werden, anhand derer der Verlauf der sprachlichen Entwicklung des jeweiligen Kindes nachgezeichnet wird. Über die Beobachtung einer gestalteten Spiel- und Interaktionssituation ist es möglich, den individuellen Sprachgebrauch des Kindes herauszufiltern (z.B. ISB 2002). Anhand dieser Vorgehensweise gelingt es, sich ein Bild vom Interaktionsverhalten des Kindes und seiner sprachlichen Sozialisation zu machen, von der Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs zuhause, in der Freizeit und in den Bildungsinstitutionen (Kracht 2000, Lengyel 2002). Eine verstärkte Kooperation zwischen (sonder)pädagogischen Einrichtungen und Migrantenverbänden, Elternvereinen u.ä. erscheint ebenfalls sinnvoll, da diese zusätzliche Einblicke in die spezifische Lebens- und Spracherwerbssituation ermöglichen und unterstützend wirken können.

#### 4.4 Aufklärung, Beratung und Prävention

Insbesondere die Sprachheilpädagogik ist gefordert, verstärkt im Bereich der Forschung über zweisprachige Erwerbsverläufe und Entwicklungsbeeinträchtigungen tätig zu werden. Auch hinsichtlich der zweisprachigen Erziehung sollte ihr Engagement zunehmen: Sie muss Aufklärungsarbeit leisten bei ÄrztInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen und TherapeutInnen und insbesondere bei den Eltern zweisprachiger Kinder. Viele Eltern werden durch z.T. widersprüchliche Ratschläge („Sprechen Sie zuhause nur noch Deutsch“) in ihrer Zweisprachig-

keitserziehung verunsichert. Sie müssen vor allem über die Bedeutung und Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen für den Erwerb der Zweitsprache beraten werden. Gemeinsam müssen Strategien erarbeitet werden, auf welche Art und Weise sie ihr Kind im Erstspracherwerb unterstützen können.

Ebenso muss die Sprachheilpädagogik im Bereich der präventiven sprachlichen Förderung aktiv werden. Die Förderung der Schlüsselkompetenz „literacy“ für den Schriftspracherwerb muss deutlich vor der Einschulung beginnen. Hier können wir uns an Ländern wie Finnland, Neuseeland oder Schweden orientieren, die spielerische Sprachförderprogramme in den normalen Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert haben.

#### Literaturhinweise

- Bialystok, Ellen: Bilingualism in development. Language, literacy and cognition. Cambridge: University Press 2001
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI-Projekt: „Multikulturelles Kinderleben“. Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. Projektheft 4. München: Deutsches Jugendinstitut 2000
- Dirim, Inci, Hieronymus, Andreas: Vielsprachigkeit im Umfeld der Faberschule. Untersuchung der sprachlichen Interaktion von Großstadtkindern im außerschulischen Raum. In: Gogolin, I., Neumann, U. (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann 1997
- Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig 1988
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994
- Gogolin, Ingrid: Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg 1998, 71-96
- Gogolin, Ingrid: Mehrsprachigkeit. In: Grundschule 5 (1999), 40-42
- Grosjean, Francois: The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Journal of multilingual and multicultural development 6 (1985), 467-477
- Grosjean, Francois: Neurolinguistics beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: Brain and language 36 (1989), 3-15
- Grosjean, Francois: Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, H., Hollenweger, J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik 1996, 161-175
- Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett Edition Deutsch 2002
- Kielhöfer, Bernd, Jonekeit, Sylvie: Zweisprachige Kindererziehung. 8. Auflage, Tübingen 1993
- Kracht, Annette: Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. In: Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 356-365
- Kracht, Annette: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann 2000
- Kracht, Annette: Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierung für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 9/4 (2001), 252-263
- Kuhs, Katharina: Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Gunter Narr 1989
- Lengyel, Drorit: Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Düsseldorf: LAGA NRW 2001
- Lengyel, Drorit: Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer 2002, 197-204
- List, Gudula: Sprachpsychologie. Stuttgart 1981
- Siebert-Ott: Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multi-lingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer 2001

# „Kontakt, der klappt!“

## Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien gestalten als Herausforderung und Chance



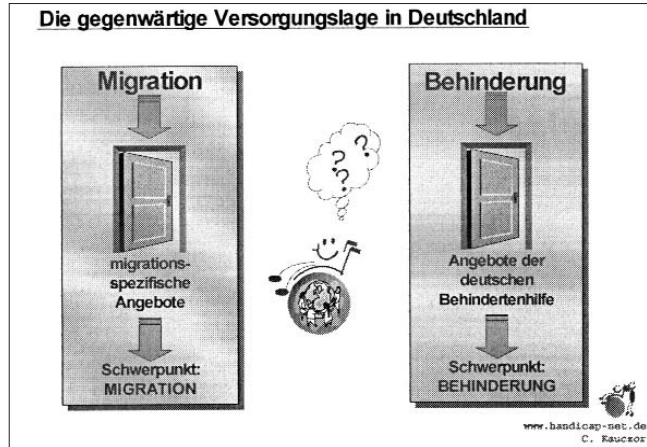
Cornelia Kauczor, Netzwerk Migration und Behinderung, Essen

Guten Tag sehr geehrte Tagungsteilnehmerinnen und –teilnehmer. Ich danke dem Veranstalterkreis ganz herzlich für die Einladung, heute hier sprechen zu können und hoffe, Sie hatten bisher einen informativen und vor allem interessanten Tag. Ich habe nun die Aufgabe, den Abschlussbeitrag vorzustellen, möchte mich vorab jedoch kurz vorstellen. Mein Name ist Cornelia Kauczor, ich bin Diplom-Pädagogin und arbeite in freier Praxis in Essen therapeutisch mit Deutschen, MigrantInnen und Flüchtlingen. Darüber hinaus bin ich als Erwachsenenbildnerin tätig und führe unter anderem Seminare zur Kultursensibilität im Feld der Angebote der Behindertenhilfe deutschlandweit durch. Im Rahmen dieser Tätigkeit gründete ich im Januar 2001 das Netzwerk Migration und Behinderung mit dem Wunsch, KollegInnen und ZuwandererInnen kennen zu lernen und miteinander in Kontakt zu bringen, um eine transkulturelle Öffnung der hiesigen Angebote voranzutreiben, - und um vor allen Dingen im Austausch mit Interessierten und Betroffenen zu ergründen, welche Konzepte eine transkulturelle Öffnung denn überhaupt benötigt. Ein Stück weit liegen die Wurzeln hiervon auch in Hannover, da sich Mitglieder von Umut e.V. im Dezember 1998 bereiterklärten, an meiner Familienbefragung teilzunehmen, die sich der Familiensituation von türkeistämmigen Familien mit behinderten Kindern in Deutschland im Rahmen meiner Diplomarbeit widmete.

Heute hat das Netzwerk Migration und Behinderung sich auch von der Mitgliederzahl her zu einem solchen gemausert. Mittlerweile sind 56 Einzelpersonen oder Institutionen deutschlandweit zum Thema tätig und tauschen sich durch den vernetzenden Charakter aus. Das hat den Vorteil, dass es mittlerweile eine offensichtliche Lobby gegenüber der kleinen Thematik gibt. Das Netzwerk Migration und Behinderung bietet Beratung, Information und Vernetzung für Fachkräfte, Interessierte und Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen an. Hierbei ist die Geschäftsstelle an mich angebunden, das heißt, Anfragen gehen bei mir ein. Schön ist an dem Charakter der kollegialen und zwischenmenschlichen Vernetzung, dass ich nicht alles wissen muss. Eingehende Anfragen werden durch mich entgegengenommen und zum Teil an weitere Experten im Netzwerk weitergegeben. Das Netzwerk ist ehrenamtlich organisiert, weshalb es wichtig ist, dass wir neben unseren Mitgliedern auch auf ca. 50 KooperationspartnerInnen zurückgreifen können, zu denen auch die freie Wohlfahrtspflege und die Politik in Deutschland gehören. Weitere Informationen lasse ich Ihnen gerne zukommen, nun möchte ich jedoch zum Inhalt meines Beitrags kommen.

### „Kontakt der Klappt!“ – Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien gestalten als Herausforderung und Chance.

Sie haben heute über die Situation in Deutschland beraten. Sie gestaltet sich so, dass wir derzeit zwei parallel, aber nicht unbedingt kooperativ, arbeitende strukturelle Angebote für MigrantInnen mit Behinderung und ihre Angehörigen in Deutschland anbieten.



Hierbei handelt es sich einmal um die Angebote im Themenfeld „Migration“. Auf der anderen Seite spreche ich von den Angeboten, die allgemein umgangssprachlich unter dem Begriff „Behindertenhilfe“ zusammengefasst werden. Wenn wir uns nun einmal unser Netzwerk Männchen anschauen, wirkt es etwas orientierungslos zwischen den beiden Türen. Durch die unzureichende Vernetzung zum Thema Migration und Behinderung, irrt es etwas unsicher umher und muss sich mehrheitlich geeignete Strukturen zur Beratung und Hilfe selber erschließen. Eigentlich kann dies nicht sinnvoll sein. Durch die unzureichende Bearbeitung der Thematik Migration und Behinderung im Rahmen der Ausbildungsgänge, insbesondere im rechten Feld, bleibt es jedoch bei der aktuellen Situation. Mit etwas Glück findet unser Netzwerk Männchen eine interessierte und engagierte Person oder Gruppe.

Inhaltlich falsch wird das Thema Migration und Behinderung durch Verantwortliche gerne als „neu“ betitelt. De facto ist es ein Thema, das uns mindestens seit dem Zeitpunkt zunehmender Wanderbewegungen nach Deutschland bewegen sollte, da jede Gesellschaft über Mitglieder mit Behinderungen verfügt. Die Annahme, diese seien nicht mobil, oder gesunde Menschen wären Zeit ihres Lebens nie von Behinderung betroffen, ist völlig unsinnig. Was meine ich also mit einer transkulturellen Öffnung?

**Im Kontext einer transkulturellen Behindertenhilfe müssen durch alle Beteiligten Konzepte entwickelt werden,**

- die Zugangsbarrieren für Migrant/inn/en mit Behinderung und ihre Angehörigen abbauen helfen und
- allen Menschen mit Behinderung kulturell vielfältige Angebote bieten.



Sie haben heute über bestehende Problemlagen beraten. Dennoch möchte ich die aktuellsten und am deutlichsten im Kontakt spürbaren Zugangsbarrieren noch einmal kurz zusammenfassend auf der nächsten Folie darstellen.



Die größte Bedeutung sollten wir tatsächlich den unterschiedlichen Betrachtungsweisen zum Thema Behinderung im Kulturreichvergleich beimessen. Das bedeutet nicht, dass die weiteren Faktoren nicht relevant sind. Da wir heute jedoch von einer Öffnung, sprich von möglichen Wegen sprechen, die diesen Zugangsbarrieren entgegenarbeiten, sollten wir genau hier ansetzen.

„Kontakt, der klapp!“ setzt tragende Kommunikationsstrukturen voraus. Diese scheitern oftmals an der gemeinsamen Sprache. Während wir hierbei gerne die unzureichenden Deutschkenntnisse der Familien, mit denen wir arbeiten, in den Vordergrund rücken, vergessen wir oft, dass Kommunikation auch andere Ebenen betrifft. Deutlich wird dies, wenn man beobachtet, wie Menschen mit Behinderung zum Teil kulturreichübergreifend durch ihre Körpersprache miteinander kommunizieren oder trotz geringer „Wortschätze“ eine gemeinsame Sprache finden.



Kommunikation ist folglich mehr als Sprache. Wenn ich Ihnen also Mut machen will, zukünftig Kontakte zu Familien, die sich bisher als schwierig gestaltet haben, mit einem neuen Versuch zu würdigen, dann, weil ich glaube, dass unter der Berücksichtigung von Kultur und Behinderung ein Miteinander im Interesse der leitenden Fragestellungen gar nicht so schwer ist. Ziel ist ein tragfähiges Fundament, auf dem der Kontakt überhaupt ermöglicht wird. Sagen wir einmal, wir laden zur Kaffeetafel ein. Ein im Interesse der Pädagogik der Vielfalt gedeckter Tisch bietet Platz für Mitbringsel der Gäste. Die Anordnung, die hier mit dem großen blauen Fragezeichen dargestellt ist, bestimmt, wie das am Tisch zu beratende Thema im gemeinsamen Gespräch angegangen werden kann.

Welche Sichtweisen zur Behinderung leiten den Menschen in seinen Lebensbezügen, der von ihr betroffen ist? Seine oder ihre Sichtweise wird vielleicht auch bestimmt von den Sichtweisen seiner Angehörigen zu Behinderung. Ist die Behinderung in den Vorstellungen z.B. von Gott gewollt oder durch den bösen Blick ausgelöst? Inwieweit sind die Sichtweisen der Familie und des Menschen mit Behinderung konträr gerichtet zu oder abhängig von den Sichtweisen der Herkunftskultur der Familie? Bisher ist es vielleicht kompliziert, die Mitbringsel auf dem Tisch anzuordnen. Doch lassen Sie noch etwas Platz. Noch sind nicht alle relevanten Stücke dabei. Weiter unten auf der Folie sehen wir den Aspekt der kulturspezifischen Merkmale. Vielleicht wollen Sie, mit Ihren deutschen Blickwinkeln und ihrer deutschen Orientierung, am Tisch etwas zur Behinderung verkünden, was für die MigrantInnen völlig unverständlich ist. „Wieso Behinderung?“ - Unsere Sichtweisen sind geleitet durch unsere Kultur, und hier werden Behinderungen definiert. Die Beeinträchtigung, die wir erleben, ist vielleicht andernorts keine. Oder wir Deutschen sprechen von keiner Behinderung (z.B. Unfruchtbarkeit einer Frau), MigrantInnen im Rahmen ihrer kulturellen Bezüge jedoch sehr wohl. Sie sehen, es ist viel komplizierter, den Tisch so zu decken, dass alles auch den richtigen Platz finden kann, als dann anschließend das eigentliche Gespräch miteinander zu führen. Dennoch möchte ich Sie anregen, hierauf zukünftig zu achten. Wenn es zuviel Arbeit wird, bitten Sie doch die MigrantInnen zu Hilfe. Sie wissen, wo am Tisch sich aus ihrer Sicht welche Stücke am besten machen! Und was fehlt noch?

Der Vergleich mit dem gedeckten Tisch, an dem sich alle wohlfühlen, lädt dazu ein, Vergleiche mit der rosaroten Brille zu ziehen, die uns glauben ließ, interkulturelle Kommunikation habe nur etwas mit einem guten Willen zu tun. Dem ist nicht so. Eine gemeinsame Sprache zu finden, die auf einer entcodierten Basis gesucht wird, ist jedoch tatsächlich leichter, wenn möglichst viele Bedingungsfaktoren Berücksichtigung finden können: Berücksichtigen Sie z.B. die verschiedenen kulturellen Sichtweisen und verschiedenen Merkmale ein und derselben Behinderung, und es wird Ihnen leichter fallen, Fragen zu formulieren, um noch mehr hinter die Geheimnisse des oben abgebildeten Fragezeichens zu gelangen. Es ist ein systemischer Ansatz, aber wer glaubhaft interessiert Fragen stellt, kann nicht gleichzeitig verschreckend wirken.



**Selbsthilfe etablieren und stützen wo die Hilfe selbst schwer fällt?**

Cornelia Kauzior  
Praxis für  
psychologische Beratung  
Kulturumbau!

**Zur Problematik und Notwendigkeit kultursensibler professioneller Begleitung und Selbsthilfe für MigrantInnen mit Behinderung**

- Wie können wir MigrantInnen mit Behinderung und ihre Angehörigen besser als bisher erreichen und verstehen?
- Wie können sie ihre eigenen Ressourcen gemeinsam gewinnbringend nutzen?

Gehen wir noch einmal zurück zum Ausgangspunkt. Vor Ihnen steht eine Familie mit einem behinderten Mitglied. Gerne würden Sie den MigrantInnen ebenso souverän begegnen, wie Sie es bei deutschen Familien tun. De facto verstehen sie jedoch erst einmal wenig. Was können wir tun? Um den Kontakt mit MigrantInnenfamilien zu erleichtern, und somit auch tragfähigere Strukturen als Kommunikationsbasis zu etablieren, ist es wichtig, folgende Aspekte, die erst in einer ausgewogenen Zusammensetzung eine transkulturelle Behindertenhilfe ermöglichen, zu berücksichtigen:

**Was berücksichtigt eine transkulturelle Behindertenhilfe?**

**FACHKOMPETENZ**

- interkulturelle Neugier
- Spiritualität
- Wertschätzung etc.
- Ethnomedizin
- Kulturkompetenz
- High-Tech-Medizin
- Fremdheitsgefühle aushalten
- ...usw.
- Heterogenität der Menschen mit Behinderung und ihrer Familien in allen Gesellschaften

www.handicap-net.de  
C. Kauzior

Ist uns dies gelungen, fällt es wesentlich leichter, das Fragezeichen der vorhergehenden Folie durch eine Zielscheibe zu ersetzen: Der Kontakt war ein guter. Sie sind einen oder mehrere Schritte weiter gekommen.

**Umgang mit Behinderung in der Migration  
Was heißt kultursensible Beratung und Begleitung?**

Cornelia Kauzior  
Praxis für  
psychologische Beratung  
Kulturumbau!

**Migranten(-familien)**  
Erkennen und Nutzen der eigenen Fähigkeiten in der Fremde  
Souveränität erlangen / zurückerlangen  
Was bietet die neue Heimat?

**Fachkräfte**  
Eigenes erkennen  
Fremdverstehen erlernen  
Fremdes aushalten und moderieren  
interkulturelle Neugier entwickeln

Der kultursensible Ansatz berücksichtigt neben den Ressourcen auch die möglichen Schwierigkeiten auf beiden Seiten. So ist es normal, wenn die eine oder die andere Seite Fehler macht, solange sie offen als solche besprochen werden. Was klappt nicht? Was kann getan werden, damit wir unser gemeinsam definiertes Ziel dennoch erreichen? Gleiches gilt für die Stärken. Sind sie uns bewusst? Fragen wir hiernach? Was würde die Familie im Herkunftsland tun, um die Sorge, das Problem zu meistern? Oftmals sind auch lediglich Informationen nötig, um die Selbsthilfe zu stärken.

Unsere Netzwerkerfahrung zeigt, dass es vor allem an folgenden Angeboten mangelt, um eine transkulturelle Behindertenhilfe in Deutschland zu etablieren.

**Angebote für MigrantInnen und ihre Familien**

Cornelia Kauzior  
Praxis für  
psychologische Beratung  
Kulturumbau!

**zum Beispiel:**

- kultursensible, niederschwellige (Erst-)Beratungsangebote
- Stärkung der regionalen Selbsthilfe
- MultiplikatorInnenschulung; Öffnung der Regelversorgung allgemein
- Familien- und Bildungsangebote
- stationäre und ambulante Entlastungsangebote für Angehörige

Diese sollten in Anlehnung an die bestehenden Angebote etabliert werden. Das hilft, das Rad zu erweitern, und es nicht neu zu erfinden. Manchmal benötigen MigrantInnen mit Behinderung und ihre Angehörigen sehr viel Information und Unterstützung. Mitunter ist der Bedarf jedoch auch nur punktuell. Ein fortwährender Hilfebedarf sollte nie postuliert werden.





Was Sie jedoch auch feststellen ist, dass noch sehr viel Arbeit auf uns wartet, bis das Ziel einer transkulturellen Behindertenhilfe, in der kultursensible Kommunikation selbstverständlich ist, erreicht ist. Selbst wenn jeder einen oder zwei Koffer greifen würde, bleiben noch einige übrig. Wo also anfangen? Im Rahmen Ihrer regionalen Bezüge bieten sich Ihnen hier vielfältige Möglichkeiten z.B. über das Netzwerk Migration und Behinderung.

Bei der Gestaltung der Kontakte zu MigrantInnen mit Behinderung und ihren Angehörigen möchte ich sie abschließend für die Zukunft motivieren, die oben geschilderten Aspekte des kultursensiblen Ansatzes zu berücksichtigen. Für tragfähige Kommunikationsstrukturen ist es unerlässlich, dass alle Seiten sich mit ihren verschiedenen, zum Teil kulturspezifischen Sichtweisen angenommen fühlen, bzw. diese im Gesprächsverlauf einbringen können. Länderspezifische Hintergrundinformationen zu Kultur und Behinderung sind z.B. durch Veröffentlichungen im Feld der Entwicklungszusammenarbeit heute gut zu beziehen.

Sie sind zudem eingeladen, sehr gerne auf die Angebote des Netzwerks für Fachkräfte und Familien zurückzugreifen, wenn für Sie die Thematik aktuell wird. Durch die Vernetzung bieten sich Ihnen Möglichkeiten, die auf Ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Informationen – fast immer – zu erhalten. Genauso gerne nehmen wir Ihr Know-how in Anspruch und freuen uns, über Ihre Erlebnisse zu hören.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und Ihr Interesse und stehe für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Dr. Meltem Avci-Werning  
Schulpsychologin, Bezirksregierung Hannover  
Bezirksregierung Hannover, Dez. 401,  
Papenstieg 10/12, 30171 Hannover  
Tel: 0511/1206-3625  
Email:  
meltem.avci-werning@br-h.niedersachsen.de

Cornelia Kauczor  
Netzwerk Migration und Behinderung  
c/o Cornelia Kauczor, Simsonstr. 47, 45147 Essen  
Tel: 0201/6461136 oder 0201/2484450  
Email: info@handicap.de

Rainer Langner  
Berater für interkulturelle Bildung bei der  
Bezirksregierung Hannover  
Bezirksregierung, Dez. 402,  
Postfach 203, 30169 Hannover  
Tel: 0511/1206-7111  
Email: Rainer.Langner@br-h.niedersachsen.de

Drorit Lengyel  
Kempener Str. 58, 50733 Köln  
Tel: 0221/5704316  
Email: drorit@netcologne.de

Halil Polat  
UMUT e.V. c/o DRK,  
Rampenstr. 7, 30449 Hannover  
Email: halil.polat@gmx.de

Dirk Reiche  
Pfarrlandplatz. 6, 30451 Hannover  
Tel: 0511/9245298  
Email: dirk.reiche@t-online.de

Prof. Dr. Ali Uçar  
TU Berlin, FB Erziehungswissenschaft,  
interkulturelle Erziehung  
Pechsteinstr. 82 B, 12309 Berlin  
Tel: 030/25883106  
Email: ucar\_ali@yahoo.com

Prof. Dr. Rolf Werning  
Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik  
Bismarckstr. 2, 30173 Hannover  
Tel: 0511/762-0  
Email: werning@erz.uni-hannover.de

Landeshauptstadt

Hannover

Der Oberbürgermeister

Interkulturelle  
Angelegenheiten

Dienstgebäude | Trammpfad 2 | 30159 Hannover  
Telefon | 0511 168 | 41232  
Fax | 0511 168 | 45042  
Email | arzu.altug@hannover-stadt.de

Gestaltung | Manuela Born | Gehrden

Druck | Steppat | Hannover

Tagungsteam: | Arzu Altuğ, Tel. 0511 | 168 | 41232  
Landeshauptstadt Hannover -  
Interkulturelle Angelegenheiten  
Fulya Kurun, Tel. 0511 | 1092307  
Polizeidirektion Hannover  
Halil Polat, Tel. 0511 | 447306  
Verein zur Unterstützung behinderter Migranten  
UMUT e.V.  
Beate Reimer, Tel. 0511 | 7853767  
Bund Türkisch-Europäischer Unternehmer  
Irmhild Schrader  
Janusz Korczak Humanitäre Flüchtlingshilfe e.V.