



### Inhalt

I Jahrgang 10 | Ausgabe 15 | [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com)

#### Vorwort

Klaus P. Hansen

*Interkulturelle Tragik:  
Jürgen Klinsmann über Amerika*

Alexandra Dehmel/  
Yi Li/ Peter F. E. Sloane

*Intercultural competence development  
in higher education  
study abroad programs:  
A good practice example*

Xun Luo/ Sebastian Kück

*Gibt es Lernstile,  
die kulturspezifisch sind?  
Eine interkulturelle Annäherung  
an das Lernstilkonzept anhand einer  
vergleichenden Untersuchung am  
Beispiel deutsch-chinesischer Studenten*

Nurcan Akbulut

*Chancengleichheit -  
ein (ir)realistischer Anspruch?*

[Preface]

*[Tragic Stereotypes:  
Jürgen Klinsmann on America]*

*[Entwicklung interkultureller  
Kompetenz in universitären  
Auslandsstudienprogrammen:  
Ein Good-Practice-Beispiel]*

*[Are there culture-specific  
learning styles?  
An intercultural approach to the learning  
style concept based on a  
comparative study of  
German and Chinese students]*

*[Equal opportunity - A/an  
(ir)realistic claim?]*

**Aktuelle Anwendungsfälle  
Interkultureller Kommunikation**

**Current applications  
of intercultural communication**

Herausgeber:  
Jürgen Bolten  
Stefanie Rathje

2011

unterstützt von: / supported by:

**DFG** Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

inter  
culture  
journal

## **Chancengleichheit – ein (ir)realistischer Anspruch?**

[Equal opportunity – A/an (ir)realistic claim?]

Nurcan Akbulut

Studentin der Erziehungswissenschaft im Master an der Universität Bielefeld. Schwerpunkte: Migrationspädagogik und empirische Sozialforschung. Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich (SFB) 882 "Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten" an der Universität Bielefeld.

### **Abstract [English]**

In the context of equal opportunity, this article deals critically with the procedure of determining special educational needs and analyses based on theoretical considerations, reasons and legitimacy criteria for the over-representativeness of children with non-German native language in special schools (Förderschulen). The aggregated findings indicate migration-specific disparities in the German school system, which are evoked by institutional selection mechanisms, such as by a process to determine the special education needs. Against this backdrop, the ubiquity of equal opportunity is seriously being questioned. Moreover, it raises issues in this regard, which provide an outlook for further research possibilities in this field.

Keywords: equal opportunity, educational inequality, special school, procedure of determining special educational needs, migration-specific disparities

### **Abstract [Deutsch]**

Im Kontext der Chancengleichheit setzt sich dieser Beitrag kritisch mit dem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren auseinander und analysiert auf theoretischen Überlegungen basierend die Gründe und Legitimationskriterien für die Überrepräsentativität von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache an Förderschulen. Die aggregierten Erkenntnisse weisen auf migrationspezifische Disparitäten im deutschen Schulsystem hin, die durch institutionelle Selektionsmechanismen, wie beispielsweise durch einen Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, evoziert werden. In Anlehnung daran wird die Ubiquität der Chancengleichheit in Frage gestellt. Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang Fragen aufgeworfen, die Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet geben.

Stichworte: Chancengleichheit, Bildungsungleichheit, Förderschule, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, migrationspezifische Disparitäten

## **1. Einleitung**

Die Transition von der Grundschule in eine weiterführende Schule stellt einen wichtigen Schritt in der Schullaufbahn eines jeden Kindes dar. Denn mit der Entscheidung über die künftig zu besuchende Schulform werden die ersten Weichen für die berufliche Zukunft des Kindes gestellt. Somit nimmt das früh einsetzende Selektionsverfahren einen maßgeblichen Einfluss auf den zu erreichenden Abschluss und dieser wieder-

rum auf die berufliche Zukunftsgestaltung bzw. die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Fereidooni 2011:24ff.). Konkretisiert bedeutet dies, dass die Selektion in eine *niedrige(re)* Schulform Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten evoziert (ebd.). Deutlich prekärer sieht es für Kinder aus, die aufgrund von beispielsweise Sprachschwierigkeiten als *lernbehindert* etikettiert werden und darauf basierend eine Empfehlung für eine sonderpädagogische Förderung erhalten (Gomolla / Radtke 2007:204ff.). Denn die Einschulung bzw. Relegation von Schülern<sup>1</sup> ohne geistige und körperliche Behinderung in eine Förderschule für z. B. Lernbehinderte erlaubt nur eingeschränkte Bildungsmöglichkeiten und führt letztendlich zu einer selektionsbedingten Bildungsbenachteiligung (ebd.). Mit einem Blick auf die Schülerzusammensetzung lässt sich schnell eine ungleichmäßige Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen feststellen. Förderschulen besitzen die fragwürdige Eigenart, überwiegend von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache besucht zu werden (Fereidooni 2011:25). Vor diesem Hintergrund erhält die Frage nach den Ursachen für eine überproportionale Repräsentanz von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache an Förderschulen eine besondere und wachsende Brisanz. Davon ausgehend stellen die Frage nach der Übertragung von Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache auf generelle Schwierigkeiten sowie die Eruierung der Gründe und Legitimationskriterien für die Überrepräsentativität von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DAZ) an Förderschulen die Leitgedanken des vorliegenden Beitrags dar.

## 2. Die Förderschule

Die Förderschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer Körper-, Lern- oder geistigen Behinderung nicht an einer allgemeinen Schule ausreichend gefördert werden können und daher einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen.

### 2.1 Allgemeine Aufgaben und Ziele der Förderschule

Aufgrund der Überrepräsentativität von DAZ-Kindern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen möchte ich mich im Folgenden auf die allgemeinen Aufgaben und Ziele dieser Förderschulform beschränken. Die sonderpädagogische Förderung, die sich weitestgehend an den „Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schule“ orientiert (KMK 1999:3), richtet sich nach den festgelegten Lernzielen aus den individuellen Förderplänen und intendiert primär die sukzessive Hinführung der Schüler mit Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsverhalten zu einer selbstständigen, auto-

nomen Lebensgestaltung und -führung (KMK 1999:2ff., MSW NRW 2006:26). Unter Beachtung der individuellen Lernbeeinträchtigungen der Schüler sollen strukturierte Lernarrangements geschaffen werden, die Wechselwirkungsprozesse zwischen Lerner und Umwelt fördern und somit zur Vermittlung und Entwicklung von Wissen und Kompetenzen beitragen. Auf diese Weise sollen persönliche Lernerfahrungen und -erfolge ermöglicht werden, die zur graduellen Minderung der Beeinträchtigung bzw. zu einem adäquaten Umgang mit ihr führen (KMK 1999:2ff.). Die Entwicklung von Selbsteinschätzungsvermögen in Bezug auf das Erkennen von eigenen Schwächen und Stärken gepaart mit (Selbst-) Reflexion des erworbenen Wissens, die im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zur Entfaltung von individuellen Potenzialen beitragen sollen, werden als weitere wichtige Erziehungsziele der Förderschule deklariert. Davon ausgehend gilt es, die Jugendlichen ebenso zur Partizipation auch im Hinblick auf ihre berufliche Orientierung in der Gesellschaft zu befähigen (KMK 1999:4, MSW NRW 2006:26). Weiterhin wird in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999 folgende besondere Empfehlung zum Förderschwerpunkt Lernen spezifiziert:

„Sonderpädagogische Förderung unterstützt und begleitet die Schülerinnen und Schüler durch möglichst früh einsetzende Hilfen. Dabei gilt es, soziokulturell bedingte Benachteiligungen und soziale Randständigkeit zu berücksichtigen sowie psychosoziale Verletzungen zu beachten.“ (KMK 1999:3)

Darüber hinaus soll die Förderschule sowohl den Schülern als auch ihren Eltern beratende Unterstützung in Bezug auf Alltagsbewältigung und Berufsfindung leisten (ebd.). Ebenso werden die Schüler dazu befähigt, einen Kooperationsrahmen zu schaffen, in dem sie durch ständigen sozialen Austausch eine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme entwickeln und unter Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft konfliktbewältigend miteinander agieren können (ebd.:5ff.).

Die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen bietet im Vergleich zu den anderen Förderschulformen sehr eingeschränkte Abschlussmöglichkeiten. Die Klasse zehn führt in der Regel zum Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen, jedoch wird auch den Schülern durch die Teilnahme an einem besonderen Bildungsgang die Möglichkeit eingeräumt, einen dem Hauptschulabschluss nach Klasse neun gleichwertigen Abschluss zu erwerben (MSW NRW 2006:43ff.). Im Anschluss an die o.g. Abschlüsse können Förderschulabsolventen an einigen Berufskollegs mit sonderpädagogischer Förderung auch Abschlüsse im berufsbildenden Bereich erwerben (ebd.:27).

## 2.2 Schwerpunkte und Orte der sonderpädagogischen Förderung

Nach § 1 Abs. 1 der AO-SF<sup>2</sup> (2010) lässt sich sonderpädagogische Förderung grundsätzlich in folgende Schwerpunktbereiche kategorisieren:

- Lernen,
- Sprache,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören und Kommunikation,
- Sehen,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung.

Die Realisierung sonderpädagogischer Förderung kann sowohl als Frühförderung vor Beginn der Schulpflicht als auch in Schulen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II in verschiedenen Organisationsformen erfolgen, und zwar durch:

- den Besuch einer allgemeinen Schule im gemeinsamen Unterricht bzw. in integrativen Lerngruppen oder
- durch den Besuch sonderpädagogischer Förderklassen an allgemeinen Berufskollegs oder
- den Besuch einer Förderschule oder
- den Besuch von Schulen für Kranke (AO-SF 2010 § 1 Abs. 2).

Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet auf der Grundlage der pädagogischen Gutachtenempfehlung über den sonderpädagogischen Förderbedarf, den Förderschwerpunkt bzw. die Förderschwerpunkte und über den Förderort. Die Eltern werden in einem persönlichen Gespräch über die intendierte Entscheidung und die Gründe hierfür in nachprüfbarer Weise informiert (AO-SF 2010 § 12 Abs. 5, 6, § 13 Abs. 1).

## 3. Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Zum besseren Nachvollzug der angedeuteten Problematik bedarf es einiger Hintergrundinformationen über den Ablauf des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens, das im Folgenden näher konkretisiert werden soll.

Ein Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann zum einen erfolgen durch die Eltern und zum anderen durch die allgemeine

Schule nach Rücksprache mit den Eltern und unter Darlegung der Antragsgründe (AO-SF 2010 § 11 Abs. 1). Im Anschluss daran beauftragt die Schulaufsichtsbehörde zur Erstellung eines pädagogischen Gutachtens eine qualifizierte Sonderschullehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule (in der Regel der jeweilige Klassenlehrer) (AO-SF 2010 § 12 Abs. 1). In die Gesamtbewertung fließen zusätzlich auch die Ergebnisse aus der von der Schulaufsichtsbehörde verordneten schulärztlichen Untersuchung, die eine „Feststellung des körperlichen Entwicklungsstandes und die Beurteilung der allgemeinen gesundheitlich bedingten Leistungsfähigkeit einschließlich der Sinnesorgane [...]“ impliziert, ein (AO-SF 2010 § 12 Abs. 3:2). Des Weiteren soll in dem Gutachten der gegenwärtige Leistungsstand des Kindes im Hinblick auf die Leistungsanforderungen und Fördermöglichkeiten der künftig zu besuchenden Schulform expliziert und miteinander kontrastiert werden. Hierbei werden die verfügbaren Ressourcen wie auch die Einschränkungen, die sich aus der aktuellen schulischen Problemsituation des Kindes ergeben, unter Angabe von möglichen Ursachen für die spezifischen Lernschwierigkeiten beschrieben (MSWF NRW 2002:10). Die Chancen und Schwierigkeiten der vom Kind bisher in Anspruch genommenen Fördermaßnahmen sollen ebenfalls in die gutachterliche Beurteilung eingehen. Anschließend werden Schlussfolgerungen für den weiteren Schulverlauf getätigt und Empfehlungen über den geeigneten Förderort begründend dargelegt. Über den schulischen Kontext hinausgehend soll in einer Person-Umfeld-Analyse auch das weitere soziale Umfeld des Kindes in das sonderpädagogische Überprüfungsverfahren einbezogen werden, d. h. es werden konkrete Aussagen über „die Interessen, Einstellungen, Fähigkeiten des Kindes, die Bedingungen seines direkten Umfeldes und seine Erwartungen an Schule [...]“ getroffen (MSWF NRW 2002:10). Im weiteren Verlauf wird die bisherige Lernentwicklung sowie der aktuelle Leistungs-, Lern- und Entwicklungsstand des Kindes unter Einschluss medizinischer und gegebenenfalls auch psychologischer Diagnostik in den folgenden Bereichen festgehalten:

- „Erkenntnisse vorschulischer oder außerschulischer Institutionen;
- Schulischer Bildungsweg und aktuelle Lernbedingungen;
- Selbstkonzept;
- Lernentwicklung und Leistungsstand;
- Arbeits- und Sozialverhalten;
- Wahrnehmung;
- Körperliche und motorische Entwicklung;

- Geistige Entwicklung;
- Kommunikationsfähigkeit;
- „Außerschulische Lebensbedingungen“ (MSWF NRW 2002:11).

Infolgedessen legitimieren Störungen bzw. Beeinträchtigungen in einem oder mehreren der oben aufgeführten Bereiche einen sonderpädagogischen Förderbedarf und lassen zugleich den Förderschwerpunkt sowie das Ausmaß der Förderung erkennen. Daran anknüpfend wird in einem Problem-Resümee hinsichtlich folgender Punkte Klärung erzielt:

- die bisherigen Fördermaßnahmen,
- das Ausmaß des sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- die Kriterien, die einen Förderbedarf erfordern und
- die Rahmenbedingungen zur Realisierung der sonderpädagogischen Förderung (MSWF NRW 2002:11ff.).

Anschließend werden die erhobenen Daten und die gewonnenen Erkenntnisse einer Endbetrachtung unterzogen und es erfolgt eine Bewertung von Seiten der sonderpädagogischen Lehrkraft unter Berücksichtigung der Stellungnahmen aller am Überprüfungsverfahren Mitwirkenden (ebd.:13). Auch das Ergebnis des Gesprächs, das während der Erstellung des Gutachtens mit den Erziehungsberechtigten geführt wird, soll Eingang in die Dokumentation finden (AO-SF 2010 § 12 Abs. 2). Abschließend werden dann resümierend Art, Umfang und Dauer der notwendigen beeinträchtigungsbedingten Förderung in einem Gutachten festgehalten und zur endgültigen Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf der Schulaufsichtsbehörde vorgelegt. Die Gutachtenergebnisse fungieren als Grundlage für die darauffolgende Erstellung des individuellen Förderplans (MSWF NRW 2002, AO-SF 2010 § 12 Abs. 4).

#### **4. Überblick über die schulische Situation von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache in NRW**

Im Folgenden geht es vorrangig darum, eine Übersicht über die Verteilung von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache im Vergleich zu Schülern mit Deutsch als Erstsprache auf diverse Schulformen bezogen auf Nordrhein-Westfalen zu geben. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Daten stammen aus den Datenbanken und Datensammlungen des Statistischen Bundesamtes und der jährlichen Schulstatistik, die im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben wird.

Hierbei wurden die Werte, die in absoluten Zahlen angegeben waren, in Prozentangaben umgerechnet.

Gegenwärtig beläuft sich der Gesamtanteil von nicht-deutschstämmigen Schülern im Schuljahr 2009/2010 in Nordrhein-Westfalen auf 11,3 Prozent, was den fünftöchsten Anteil im allgemeinbildenden Schulsystem darstellt (StaBa 2011:201). Abbildung 1 exemplifiziert die prozentuale Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen, differenziert nach Staatsangehörigkeit.

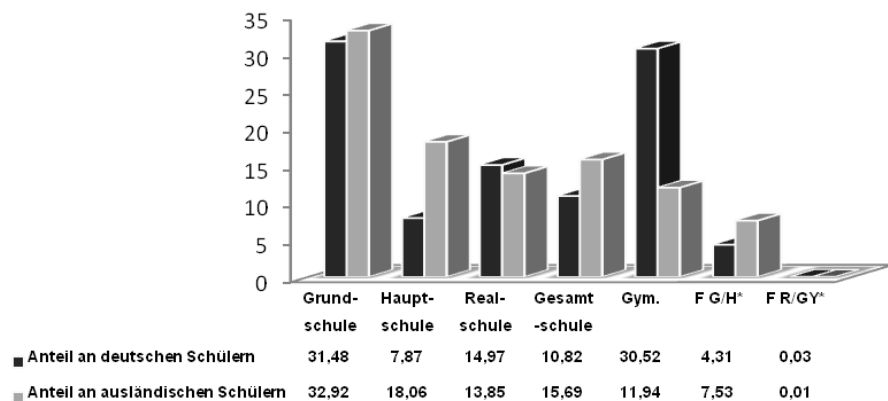


Abb. 1: Prozentuale Verteilung auf die Schulformen nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2010/2011 in NRW. Quelle: MSW NRW 2011:125. \*F G/H und F R/GY stehen für: „Förderschulen in den Bildungsbereichen Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium“ und bezeichnen die Förderschulen mit den verschiedenen Hauptförderschwerpunkten.

Die obige Abbildung lässt nach einem kollektiven Start in der Grundschule einige markante Punkte im weiteren Schulverlauf der Schüler erkennen. Die Hauptschulen in NRW verzeichnen für das Schuljahr 2010/2011 mit 18,06 Prozent einen 2,3 Mal höheren Anteil von nicht-deutschen Schülern gegenüber deutschen Schülern, deren Anteil an dieser Schulform bei 7,87 Prozent liegt. Dagegen werden die Gymnasien 2,5 Mal häufiger von deutschen Schülern besucht (30,52 Prozent) als von Schülern mit nicht-deutscher Herkunft (11,94 Prozent). Auffällig ist auch die Förderschulbesuchsquote nicht-deutscher Schüler, die mit 7,53 Prozent nahezu dem doppelten Anteil deutscher Förderschulbesucher (4,31 Prozent) entspricht. Als mögliche Erklärung hierfür wäre eine häufigere Empfehlung für eine sonderpädagogische Förderung an einer allgemeinen Schule im gemeinsamen Unterricht für deutsche Kinder denkbar im Vergleich zu Schülern mit nicht-deutscher Herkunft, die den statistischen Angaben zufolge tendenziell häufiger an Förderschulen sonderpädagogisch gefördert werden. Da bei den integrativ geförderten Schülern hinsichtlich ihrer Staatsangehörigkeit keine Differen-

zierung vorgenommen wurde, lässt sich diese Vermutung anhand der vorliegenden schulstatistischen Daten nicht genauer überprüfen.

Bezugnehmend auf den Förderschwerpunkt verdeutlicht Abb. 2, dass 54,59 Prozent der nicht-deutschstämmigen Schüler eine sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen erhalten. Wohingegen lediglich 6,3 Prozent im Bereich Sprache als förderbedürftig eingestuft werden. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass in der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung für Schüler aus Zuwandererfamilien gemäß § 18 Abs. 1 (2010:3) Folgendes verordnet wird:

„Fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache begründen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Bei Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache ist der Antrag einer allgemeinen Schule auf Eröffnung des Verfahrens (§ 11 Abs. 1) wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung (§ 5) frühestens nach 20 Schulbesuchswochen möglich.“

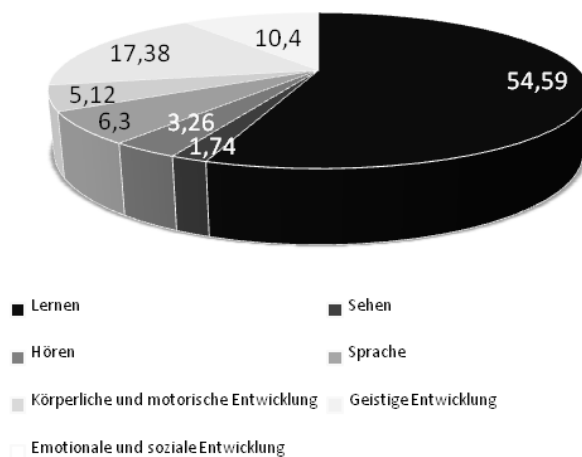


Abb. 2: Ausländische Schüler nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2009/2010 in NRW (Angabe in Prozent). Quelle: StaBa 2011:189.

## 5. Fazit

Rekapitulierend weisen die herausgearbeiteten statistischen Angaben auf eine scheinbar erhöhte Förderbedürftigkeit bei nicht-deutschen Kindern im Vergleich zu deutschen Kindern hin. Doch die asymmetrische Verteilung auf die verschiedenen Schulformen und die damit verbundene Überrepräsentativität von Kindern mit nicht-deutscher Herkunft an Förderschulen (siehe Abb. 1) verleihen diesem Faktum einen suspekten Eindruck und werfen die berechtigte Frage auf, welche benachteiligenden Faktoren dazu führen, dass überwiegend DAZ-Kinder eine schulische Förderung in Anspruch nehmen

müssen, um den Anforderungen des deutschen Schulsystems gerecht zu werden. Hierfür bieten die vorgestellten Aspekte, die zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs untersucht werden, möglicherweise einige Erklärungsansätze. Es wurde aufgeführt, dass in einer Person-Umfeld-Analyse mitunter auch die außerschulischen Lebensbedingungen der Kinder in den Untersuchungsfokus geraten. Dies bedeutet, dass neben der individuellen Entwicklung auch familiäre Voraussetzungen des Kindes hinsichtlich ihres Einflusses auf das Lernverhalten analysiert und in der Folge als förderliche bzw. hinderliche Bedingungen bewertet werden. Dabei schwingt im Hintergrund die Frage mit, welche Bedeutung dem Migrationsaspekt sowie dem Bildungs- und Berufsstatus der Eltern bei der Bewertung der Kriterien für einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen wird. Ein weiteres Kriterium zur Feststellung der Förderbedürftigkeit stellt die Kommunikationsfähigkeit des Kindes dar. Hieran schließen sich sogleich die Fragen an, inwiefern die kommunikativen erstsprachlichen Kompetenzen bei bilingualen Kindern berücksichtigt werden und ob bei der Ermittlung des Sprachstandes das Bewusstsein dafür herrscht, dass beim sukzessiven Bilingualismus der bilinguale Erwerb mit dem monolingualen Erwerb vergleichbar ist, dass jedoch der zeitliche Ablauf der Zweitsprachentwicklung verzögert eintritt (Tracy 2008: 126ff.). In diesem Zusammenhang ist es erwähnenswert, dass alle 4-jährigen Kinder in NRW einem obligatorischen Sprachstandfeststellungsverfahren *DELFIN 4* unterzogen werden, das darauf abzielt, Sprachdefizite durch entsprechende Fördermaßnahmen zu kompensieren. Hierbei bleibt es fraglich, ob ein Kind, das bereits in der Vorschule als sprachauffällig und förderbedürftig klassifiziert wurde, ein erhöhtes Risiko für eine Förderschulempfehlung trägt. Vor dem Hintergrund des *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) des deutschen Bildungssystems verdichten sich die Anzeichen, dass die migrationsbedingte Bilingualität des Kindes zunehmend als Problemfaktor fokussiert wird, da als Maßstab der monolinguale Spracherwerb fungiert. Diese Annahme lässt konkludieren, dass förderbedürftige Sprachschwierigkeiten in generelle Schwierigkeiten umdefiniert werden, wodurch wiederum eine erhöhte Förderbedürftigkeit nicht nur legitimiert, sondern auch perpetuiert wird (Gomolla / Radtke 2007:204). Die in Bezug auf den Förderschwerpunkt herausgearbeiteten Aspekte (siehe Abb. 2) exemplifizieren diese Vermutung und lassen zugleich die Frage aufkommen, warum DAZ-Kinder aufgrund ihrer unzureichenden Sprachkenntnisse überwiegend an eine Förderschule überwiesen werden (siehe Abb. 1), wo doch explizit darauf hingewiesen wird, dass Schüler ohne hinreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache integrativ im gemeinsamen Unterricht an einer allgemeinen Schule sonder-

pädagogisch gefördert werden sollen (AO-SF 2010 § 18 Abs. 1). Bezugnehmend auf die obigen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass Kinder mit nicht-deutscher Herkunft günstige Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Diagnose mitbringen, wie in etwa ihre migrationsbedingte Bilingualität, ihr soziales Umfeld oder der Migrationsaspekt selbst. Diese Faktoren korrespondieren damit, dass aufgrund von ethnizierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen seitens der Lehrkräfte die Bewältigung von künftigen schulischen Anforderungen bei Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache per se angezweifelt wird (Gomolla / Radtke 2007:211). Folglich führt dies dazu, dass ihnen weniger ein Gymnasiums- bzw. Realschulbesuch zugetraut wird. Somit scheinen Schulformen wie Förder- bzw. Hauptschulen als geeignetere Lernorte für diese Schüler zu fungieren. Ausgehend davon führt die Deklassierung in eine niedrige Schulform zu niedrig qualifizierenden Schulabschlüssen und in der weiteren Folge zur Minderung der Bildungschancen. Dieses Vorgehen wird durch die Selektionsmechanismen der (Grund-) Schule, wie beispielsweise durch einen Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder durch die Empfehlungsschreiben für die weiterführenden Schulen, plausibilisiert und legitimiert (Gomolla / Radtke 2007:213). Insofern gilt es, die Ursachen für das Scheitern von nicht-deutschstämmigen Kindern primär in institutionellen Gegebenheiten zu suchen, zu identifizieren und kritisch zu hinterfragen. Demzufolge erfordert dieser Tatbestand einen dringenden Handlungsbedarf, resolute Maßnahmen zur Aufdeckung und evaluativen Überprüfung der schulischen Selektions- und Ungleichheitsmechanismen. Dies wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Beseitigung von institutioneller Diskriminierung und ethnischer Marginalisierung. Angesichts der ausgebreiteten Gedanken lässt sich an dieser Stelle abschließend in berechtigter und prononcierter Weise die Frage aufwerfen:

*Sind es die Schüler mit nicht-deutscher Herkunft, die den Anforderungen des deutschen Bildungssystems nicht gerecht werden oder ist es das deutsche Bildungssystem, das den Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht wird?*

## Literatur

Fereidooni, K. (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Gomolla, M. / Radtke, F. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz – KMK (1999): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> [Zugriff am 02.12.2011].

Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Informationen für Eltern von Kindern mit Behinderungen*. Bochum: Druckzentrum Hußmann GmbH.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11*. URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010\\_11/StatUebers373.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2010_11/StatUebers373.pdf) [Zugriff am 02.12.2011].

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) des Landes Nordrhein-Westfalen (2002): *Das pädagogische Gutachten. Sonderpädagogischer Förderbedarf und schulischer Förderort*. Materialien Handreichung. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.

Schulgesetz NRW – Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF. Schulministerium NRW (Hrsg.): *AO – SF (Stand: 1.7.2010)*. URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO\\_SF.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf) [Zugriff am 02.12.2011].

Statistisches Bundesamt – StaBa (2011): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2009/2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10.

Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke-Verlag.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die maskuline Form *Schüler* verwendet.

<sup>2</sup> AO-SF steht für *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung*.