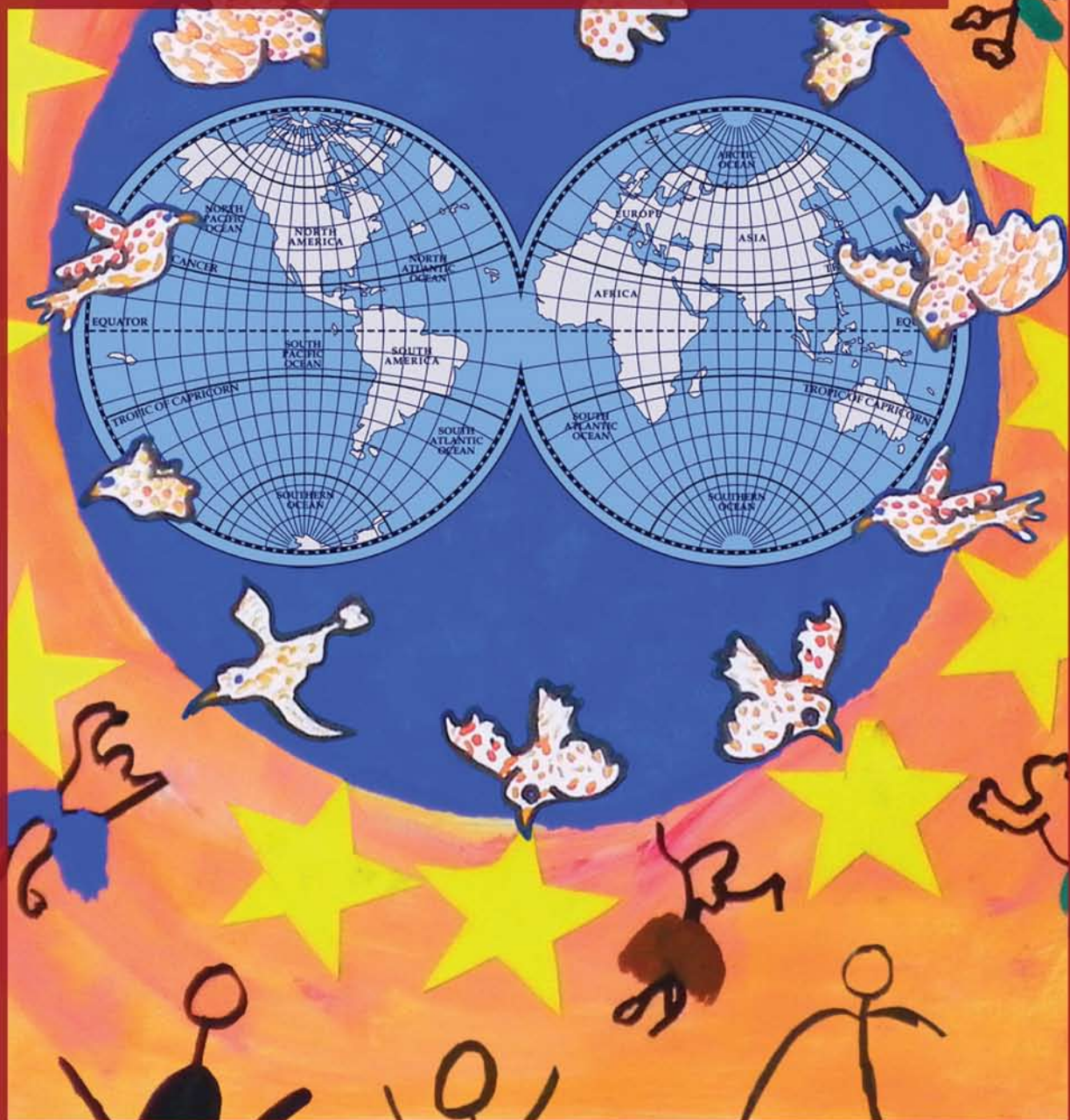


Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung



MULTIKULTURELLE VIELFALT UND SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG

SYNTHESEBERICHT

**Europäische Agentur für Entwicklungen in der
sonderpädagogischen Förderung**



Die European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) ist eine unabhängige und selbstverwaltete Organisation, die von ihren Mitgliedsländern und den Europäischen Institutionen (Kommission und Parlament) unterstützt wird.

Die durch Einzelpersonen vertretenen Auffassungen entsprechen nicht unbedingt der offiziellen Auffassung der Agency, ihrer Mitgliedsländer oder der Europäischen Kommission. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der Angaben in diesem Dokument.

Dieser Bericht wurde von Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou und Victoria Soriano von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) anhand von Beiträgen der Mitglieder des Representative Board der Agency, der nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren und nominierter nationaler Expertinnen und Experten zum Thema Indikatoren erstellt. Die Kontaktadressen befinden sich im Verzeichnis der Mitarbeitenden am Ende dieses Dokuments.

Für den speziellen Beitrag von Trinidad Rivera (Beraterin der schwedischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und Schulen) zur Ausarbeitung dieses Berichts sei herzlich gedankt.

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe des folgenden Quellenhinweises gestattet: European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung*, Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung).

Die elektronische Fassung dieses Berichts ist in 21 Sprachen auf der Website der Agency abrufbar: www.european-agency.org

Diese Fassung des Berichts ist eine von den Mitgliedsländern der Agency erstellte Übersetzung des englischen Originals.

Übersetzung: Lilo Schweizer, Übersetzungsdienst Schweizer & Sperling, kontakt@schweizer-sperling.eu, redaktionelle Bearbeitung durch Anette Hausotter (Deutschland), Irene Moser (Österreich), Kristin Böger und Esther Räuftlin (Schweiz), szh@szh.ch

Titelbild: Collage unter Verwendung einer Arbeit von Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgien.

ISBN: 978-87-92387-61-5 (elektronische Fassung) ISBN: 978-87-92387-98-1 (Printfassung)

©Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2009

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Dänemark
Tel.: +45 64 41 00 20
sekretariat@european-agency.org

Dienststelle Brüssel
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brüssel
Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von der Generaldirektion für allgemeine und berufliche Bildung und Kultur der Europäischen Kommission:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



INHALT

VORWORT	5
EINLEITUNG	7
1. THEORIE-ELEMENTE AUS DER FORSCHUNG.....	13
1.1 Stand der Forschung auf europäischer Ebene	13
1.2 Kontroversen und Diskussionen	16
1.2.1 Zielgruppe	16
1.2.2 Vorhandene Daten	17
1.2.3 Bildungsmaßnahmen	18
1.3 Wichtigste übereinstimmende Ergebnisse der untersuchten Forschungsarbeiten	20
1.3.1 Vorhandene Daten	20
1.3.2 Bildungsangebot	23
1.3.3 Unterstützungsmaßnahmen	23
1.3.4 Assessment.....	26
2. LÄNDERINFORMATIONEN.....	29
2.1 Zielgruppe	29
2.2 Vorhandene Daten zu Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund	33
2.3 Bildungsangebote	38
2.3.1 Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	39
2.3.2 Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung/SPF und Migrationshintergrund	41
2.3.3 Zuständige Dienste	42
2.3.4 Zusammenarbeit zwischen den Diensten	44
2.3.5 Information und Einbeziehung der Eltern	45
2.3.6 Finanzierung der Angebote	46
2.4 Unterstützungsmaßnahmen	48
2.4.1 Wichtigste Herausforderungen für die Schulen und die Lehrkräfte	49
2.4.2 Wahrnehmung der Beteiligten.....	51



2.4.3 Erfolge und positive Ergebnisse durch Unterstützungsmaßnahmen	53
2.4.4 Erfolgsfaktoren in Bezug auf ein inklusives Lernumfeld im Rahmen einer multikulturellen Klasse	55
2.5 Assessment	57
3. ZUSAMMENGEFASSTE ERGEBNISSE AUS DER PRAXISANALYSE	63
3.1 Präsentation und Hauptmerkmale der besuchten Orte	64
3.1.1 Malmö (Schweden)	64
3.1.2 Athen (Griechenland)	66
3.1.3 Paris (Frankreich)	68
3.1.4 Brüssel (Belgien)	70
3.1.5. Amsterdam (Niederlande)	73
3.1.6 Warschau (Polen)	76
3.2 Allgemeine Bemerkungen	78
3.2.1 Zielgruppe	78
3.2.2 Vorhandene Daten	79
3.2.3 Bildungsangebot	80
3.2.4 Unterstützungsmaßnahmen	81
3.2.5 Assessment	82
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	85
4.1 Vorhandene Daten	85
4.2 Bildungsangebote	86
4.3 Unterstützungsmaßnahmen	88
4.4 Assessment	90
LITERATUR	92
MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER	96
Namen und Anschriften der besuchten Orte	99



VORWORT

Dieser Bericht fasst die Ergebnisse einer Untersuchung zusammen, welche die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) im Kontext der sonderpädagogischen Förderung und Einwanderung – einem vorrangigen Themenbereich der Mitgliedsländer der Agency – durchgeführt hat.

2005 äußerten die Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsministerien, die an der Agency mitwirken, ihr Interesse daran, dieses sensible Thema zu untersuchen. Dabei sollte der Schwerpunkt auf folgender Frage liegen: Wie kann am besten auf den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern eingegangen werden, die aus verschiedenen Kulturkreisen kommen und häufig eine andere Sprache als die Landessprache sprechen?

Insgesamt waren 25 Länder an der Untersuchung beteiligt: Belgien (flämische und französische Gemeinschaft), Deutschland, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz (französischer und deutscher Sprachraum), Spanien, Grossbritannien (England), die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern.

Für die Teilnahme an der Untersuchung wurden pro Land ein bis zwei Expertinnen bzw. Experten nominiert. Ohne ihren Sachverstand und ihre Kompetenz hätte die Untersuchung nicht durchgeführt werden können. Sie haben sehr interessante Informationen über die Situation auf der lokalen und/oder nationalen Ebene geliefert und mit ihren Überlegungen wesentlich zum Endergebnis beigetragen. Die Kontaktadressen sind am Ende dieses Berichts sowie auf der Internetseite der Agency aufgeführt. Für ihre Beiträge sowie die Beiträge der Mitglieder des Representative Board der Agency und der nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren sind wir sehr zu Dank verpflichtet. Alle diese Beiträge haben zum Erfolg des Agency-Projekts beigetragen.

Dieser Synthesebericht stellt die wichtigsten Ergebnisse des Projekts vor. Er basiert auf Informationen aus den Länderberichten aller



teilnehmenden Länder und einer Praxisanalyse. Die gesamten Daten sind auf der Internetseite der Agency im Projektbereich „Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung“ unter der folgenden Adresse abrufbar: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direktor
Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen
Förderung



EINLEITUNG

Dieser Bericht ist eine Zusammenfassung der Untersuchung, die von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency) auf Wunsch der Vertreterinnen und Vertreter der Mitgliedsländer zum Thema sonderpädagogische Förderung und Einwanderung durchgeführt wurde. Die Vertreterinnen und Vertreter der Agency hatten darum gebeten, aus den verschiedenen Ländern Informationen zu den kombinierten Auswirkungen dieser beiden Aspekte zu erhalten. Auch nach konkreten Empfehlungen, welche die Länder aus ihren Untersuchungen ableiteten, wurde gefragt.

Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung verweist auf Angebote, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) bereitgestellt werden. Die UNESCO (1994) definiert die sonderpädagogische Förderung (oder auch: Pädagogik für besondere Bedürfnisse) im Rahmen der inklusiven Bildung als pädagogische Maßnahmen, die auf die Bewältigung von sonderpädagogischem Förderbedarf abzielen. Dieser Begriff hat den Begriff der „sonderschulischen Bildung“ allmählich abgelöst.

Migration ist ein sensibles Thema, das in der (öffentlichen) Wahrnehmung eine negative Konnotation haben kann. Migrationsbewegungen sind seit jeher ein Merkmal der europäischen Gesellschaft. Während die Menschen früher aus wirtschaftlichen Gründen ihre Heimat verliessen, um in anderen Ländern bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen vorzufinden, haben Konflikte und Kriege der jüngsten Geschichte zu erneuten Auswanderungsbewegungen geführt. Die europäischen Gesellschaften sehen allerdings Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund nicht immer als Quelle der Bereicherung für ihre Gesellschaft oder für ihre Bildungssysteme an. Vielmehr wird diese Vielfalt häufig als problematisch wahrgenommen.

Aus diesem Grund heben maßgebliche europäische und internationale Organisationen dieses Thema hervor und ermutigen die nationalen Behörden in ihrem Bestreben, eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig



von ihrer Herkunft und kulturellen Situation anzubieten. Die UNESCO hat (1994) unmissverständlich erklärt, dass „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Damit sollen behinderte und begabte Kinder eingeschlossen werden, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (S. 6).

Im Aktionsplan des Europarats 2006–2015 wird ebenfalls erklärt, dass „behinderte Menschen aus Minderheitengruppen, behinderte Migranten und Flüchtlinge durch Diskriminierung oder wegen unzureichender Kenntnis der öffentlichen Dienste mehrfache Benachteiligungen erleben können. Die Mitgliedsstaaten sollten sicherstellen, dass bei der Unterstützung behinderter Menschen ihr sprachlicher und kultureller Hintergrund und die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Minderheitengruppe berücksichtigt werden“ (Abschnitt 4.6, S. 40).

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung besagt, dass Menschen mit Behinderung Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität haben (Artikel 30, 2008).

Der Begriff „Migranten“ ist in den unterschiedlichen Ländern verschieden definiert. Die Unterschiede entsprechen den unterschiedlichen nationalen Situationen in Bezug auf die betroffenen Bevölkerungsgruppen. Die Definitionen spiegeln auch die Geschichte der Länder und ihre politische und wirtschaftliche Lage wider. Die verschiedenen Länder verwenden die Begriffe „Migranten“ oder „Ausländer“, wenn der Geburtsort der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern nicht in ihrem Land liegt, oder wenn als erste Sprache in der Familie eine Sprache gesprochen wird, die nicht der Landessprache entspricht.

Die OECD (2006) und Eurydice (2004) verwenden den Begriff „eingewanderte Schülerinnen und Schüler“ in Bezug auf ausländische Kinder, die außerhalb des Aufnahmelandes geboren wurden, oder „Schülerinnen und Schüler der ersten Generation“ für Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden. „Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation“ werden Kinder genannt, die im



Aufnahmeland geboren wurden, deren Eltern aber eingewandert sind. „Schülerinnen und Schüler der dritten oder vierten Generation“ entsprechen den „Einheimischen“: Sie besitzen möglicherweise die Staatsangehörigkeit ihres Wohnsitzlandes und mindestens ein Elternteil wurde ebenfalls im Aufnahmeland geboren. In Ländern mit einer langen Einwanderungstradition werden Schülerinnen und Schüler der dritten und weiteren Generation nicht als Einwanderer betrachtet, sondern eher als Personen mit einem anderen ethnischen Hintergrund oder als Angehörige von Minderheiten oder ethnischen Minderheitengruppen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die Untersuchung der Agency nicht auf Fragen der allgemeinen Bildung von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund bezog, sondern lediglich auf Fragen betreffend Schülerinnen/Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Die Untersuchung zielte im Wesentlichen darauf ab, herauszufinden, wie den Bildungsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit SPF, die aus anderen Kulturen kommen und in manchen Fällen eine andere Sprache als die Landessprache sprechen, am besten entsprochen werden kann.

Diese zweifache Themenstellung führte zu den folgenden Hauptfragen:

- a) Inwieweit werden Sprachprobleme als Lernschwierigkeiten betrachtet?
- b) Wie werden die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewertet?
- c) Wie können die Lehrkräfte und die Familien am besten unterstützt werden?

Um diese Fragen beantworten zu können, definierte die Gruppe der Projektextpertinnen und -experten die Zielgruppe der Untersuchungen als Schülerinnen und Schüler

- mit sämtlichen Behinderungsarten bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf,
- mit Migrationshintergrund, und zwar
 - i) im Sinne von Einwanderern der ersten, zweiten oder dritten Generation,



- ii) die eine andere Sprache als die Landessprache sprechen – auch wenn diese Sprache nur leicht von der Landessprache abweicht,
- iii) die die Staatsangehörigkeit des Wohnsitzlandes besitzen / nicht besitzen,
- iv) mit einem / ohne einem im Vergleich zum Aufnahmeland niedrigen Bildungsniveau und/oder niedrigem ökonomischen Status, und

- die einen anderen kulturellen Hintergrund haben.

Im Lauf der Untersuchung wurde deutlich, dass der Begriff „Einwanderer“ neu definiert werden muss. Eine solche Definition sollte die gesamte betroffene Schülerschaft berücksichtigen, d. h. Neuankömmlinge (im Sinne von Einwanderern) und Schülerinnen und Schüler, die Staatsangehörige des jeweiligen Landes sind, aber zu ethnischen Minderheiten gehören. Daher umfasste die für die Untersuchung ausgewählte Zielgruppe Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Einwanderer sind oder zu einer ethnischen Minderheit gehören. Der in diesem Bericht verwendete Begriff „Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund“ bezeichnet die definierte Zielgruppe.

Trotz der Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern haben wir uns bei der Untersuchung darum bemüht, fünf Kernbereiche abzudecken. Für die Erfassung von Informationen und die anschließende Praxisanalyse bezüglich der Bildung von Schülerinnen und Schülern, die die Kombination von SPF und Migrationshintergrund aufweisen, wurde folgenden Bereichen zentrale Bedeutung beigemessen:

1. Zielgruppe (in der Landesdefinition),
2. Auf lokaler (und/oder nationaler) Ebene vorhandene Daten,
3. Bildungsangebot für die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien,
4. Unterstützungsmaßnahmen,
5. Assessment- bzw. Bewertungsinstrumente zur Erstfeststellung des Bedarfs und der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund.



Der Mangel an vorhandenen Daten zu diesem Thema stellte eine große Herausforderung dar, die im Laufe der Untersuchung zu bewältigen war. Man kann davon ausgehen, dass nur begrenzt vorliegende bzw. keine Daten ein positives Ergebnis und eine Konsequenz von in den Bildungssystemen der einzelnen Länder eingeführten Nichtdiskriminierungsmaßnahmen darstellen.

Wir denken, dass das Agency-Projekt zur Erfassung von Informationen geführt hat, die eine stärker nuancierte Wiedergabe der Realität ermöglichen; diese ist in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Die Untersuchung im Rahmen dieses Projekts stellt das Ergebnis eines Prozesses dar, der eine Reihe von Schritten umfasst:

- Es wurde ein Überblick von Studien und veröffentlichten Ergebnissen aus der einschlägigen Forschung, unter Berücksichtigung der fünf oben genannten Kernbereichen, erstellt. In Kapitel 1 wird dieser Literaturüberblick vorgestellt.
- In Zusammenarbeit mit den Projektextperten wurde ein Fragebogen erstellt, um wichtige lokale Informationen zu den fünf oben genannten Kernbereichen zu erfassen. Ein erweiterter Fragebogen zur Erfassung von nationalen Informationen wurde als Option ausgearbeitet. Die Expertinnen und Experten haben in der Folge anhand der Fragebogenergebnisse lokale/nationale Länderberichte verfasst. Diese Berichte bildeten die Grundlage für die Gesamtsynthese, die in Kapitel 2 vorgestellt wird.
- Die fünf Kernbereiche des Fragebogens bilden auch die Grundlage für die Praxisanalyse, die im Projekt durchgeführt wurde. Sechs Orte wurden ausgewählt, um zu untersuchen, wie das Bildungsangebot in Ländern mit einer langen Einwanderungstradition bzw. bei neu angekommenen Schülerinnen und Schülern in der Praxis aussieht. Die Ergebnisse dieser Praxisanalyse werden in Kapitel 3 vorgestellt.
- Die Ergebnisse aus der Forschung, den Länderberichten und die Praxisbeispiele wurden vom Projektteam der Agency zusammengetragen und bildeten den Schwerpunkt in der Diskussion mit den Projektextperten und -expertinnen. Vorschläge und die wichtigsten Schlussfolgerungen aus dieser Phase der gemeinsamen Überlegungen werden in Kapitel 4 – Schlussfolgerungen und Empfehlungen – vorgestellt.



1. THEORIE-ELEMENTE AUS DER FORSCHUNG

1.1 Stand der Forschung auf europäischer Ebene

In diesem Kapitel werden die Hauptelemente zusammengefasst, die in verschiedenen europäischen Studien zur Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund als prioritär eingestuft wurden. Im Fokus der Untersuchungen stehen die bereits in der Einführung skizzierten Bereiche (Definition der Zielgruppe, Daten, Bildungsangebot, Unterstützungsmaßnahmen und Assessment-Verfahren). Eine Literaturliste mit allen in dieser Untersuchung berücksichtigten europäischen, internationalen und nationalen Dokumenten ist abrufbar auf der Website der Agency: www.european-agency.org/agency-projects

Für diese Literaturstudie wurden systematisch Datenbanken (z. B. ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris usw.) und gedruckte Veröffentlichungen durchsucht, in denen die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund erwähnt bzw. thematisiert wird. Da die Informationsverbreitung heute zunehmend über Informations- und Kommunikationstechnologien erfolgt, wurde eine umfassende Internetsuche nach relevanten Websites, Online-Abstracts, Berichten und wissenschaftlichen Arbeiten durchgeführt, in denen die Kombination von SPF und Migrationshintergrund bei Schülerinnen und Schülern untersucht wird.

Für diese Untersuchung sind vor allem Ergebnisse von Studien und Arbeiten relevant, die innerhalb Europas durchgeführt wurden, da dies dem geografischen Schwerpunkt des Agency-Projekts entspricht. Jedoch wurden auch außerhalb Europas wichtige Arbeiten durchgeführt und interessante Beiträge aus amerikanischen und kanadischen Quellen wurde ebenfalls berücksichtigt (z. B. AMEIPH 1998 und 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education 2002; Losen und Orfield 2002).

Neben den von Einzelpersonen oder im nationalen oder lokalen Rahmen durchgeführten Studien wurden auch Untersuchungen und Berichte europäischer Institutionen, z. B. der Europäischen Kommission, der Europäischen Stelle zur Beobachtung von



Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (jetzt Agentur der Europäischen Union für Grundrechte), Eurydice und internationaler Organisationen, wie z. B. die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), einbezogen.

Es wurden Ergebnisse und Forschungsarbeiten aus den letzten 15 Jahren berücksichtigt. Diesen großen Zeitrahmen halten wir aufgrund der hohen Spezifität des Untersuchungsgegenstands und der begrenzten Verfügbarkeit einschlägiger Literatur für notwendig.

Ehe wir die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung bisheriger Arbeiten zu den fünf Kernbereichen beschreiben, die für das Projekt der Agency festgelegt wurden, sollten die wesentlichen Faktoren umrissen werden, die den Kontext der Untersuchung bilden.

Die meisten europäischen Länder verzeichnen erhebliche Migrationsströme, die in einigen Ländern bereits eine lange Tradition haben. Für andere Länder ist die Einwanderung ein neues Phänomen; manche Teile Europas, in denen bisher hauptsächlich eine Abwanderung zu verzeichnen war, erleben jetzt eine Niederlassung von Zuwanderern aus dem Ausland auf ihrem Territorium. Einer aktuellen Studie der OECD zur Migration (2006) zufolge werden die europäischen Länder „mit einiger Wahrscheinlichkeit“ weiterhin eine starke und sogar steigende Zuwanderung erleben. Dieser vielschichtige demografische Wandel hat die Identität der europäischen Bevölkerung verändert. Die europäische Gesellschaft wird zunehmend multikulturell.

Diese Vielfalt spiegelt sich in der derzeitigen Schülerpopulation in Europa wieder. Die Schulen nehmen Schülerinnen und Schüler verschiedenster ethnischer Herkunft auf, die aus anderen Ländern als ihrem Wohnsitzstaat kommen oder deren Eltern im Ausland geboren wurden. Sie haben eine andere Kultur und manchmal auch eine andere Sprache als das Gastland, in dem sie zur Schule gehen.

Bildungssysteme und Rechtsvorschriften können einen Beitrag zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in die Gastgesellschaft leisten. In dem Weißbuch der Europäischen Kommission zur Migration (2008) wird betont: „Die signifikante Präsenz von Migrantenschülern hat für die Bildungssysteme erhebliche Folgen. Die Schulen müssen sich darauf einstellen und die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder in die traditionelle



Aufgabenstellung einbeziehen, d. h. eine qualitativ hochwertige Bildung zu vermitteln (...). Die Schulen müssen eine führende Rolle bei der Schaffung einer integrativen Gesellschaft übernehmen, denn vor allem sie bieten Jugendlichen aus Migrantenfamilien und einheimischen Jugendlichen die Möglichkeit, einander kennen-zulernen und zu respektieren (...). Sprachliche und kulturelle Vielfalt kann für die Schulen eine nicht zu überschätzende Ressource sein“ (S. 4). Mit diesen neuen Bevölkerungsgruppen angemessen umzugehen und den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gerecht zu werden ist eine wichtige Aufgabe der politischen Entscheidungsträger und eine Herausforderung, die Bildungssysteme in ganz Europa zu bewältigen.

Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zeigen Fachleute aus der Praxis, Wissenschaftler und Entscheidungsträger auf EU- und nationaler Ebene wachsendes Interesse für die Situation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund. Dennoch wurde, obwohl alle europäischen Länder sich bemühen, ihre Bildungspolitik und -praxis auf die neue multikulturelle Identität der Schülerpopulation abzustimmen, noch keine groß angelegte Studie über die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die sonderpädagogische Förderung in Europa durchgeführt.

Das themenspezifische Projekt der Agency ist die erste Initiative zur Untersuchung der Situation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund in den europäischen Schulen.

Der bestehenden Literatur in diesem Bereich lässt sich entnehmen, dass einige europaweite Studien durchgeführt wurden, die entweder die sonderpädagogische Förderung (z. B. Meijer, Soriano und Watkins 2003 und 2006; OECD 2004) oder die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (z. B. Eurydice 2004; OECD 2006) zum Thema hatten. Keine Studie hat sich jedoch bisher mit der Kombination beider Themen im europäischen Rahmen beschäftigt.

Die einzigen belegten Arbeiten auf europäischer Ebene zur Kombination dieser beiden Themen sind: ein Projekt im Rahmen der Comenius-Aktion 2 („Development of Conditions for Disabled Children of Gypsies and Migrant Workers – the SEN Project“) über die Entwicklung der Bedingungen für behinderte Kinder von Sinti und Roma und Wanderarbeitnehmern, zwischen 1996 und 1998 in neun



Ländern durchgeführt, ein weiteres Projekt im Rahmen der Comenius-Aktion 2 („Teaching materials for pupils with disabilities and immigrant background“) über Unterrichtsmaterialien für Schüler mit Behinderungen und Migrationshintergrund, das von 1999 bis 2001 unter Beteiligung dreier Länder durchgeführt wurde, sowie die „European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs“ (Europäische Konferenz über Migrantenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) in Kopenhagen am 7. und 8. Juni 1999.

Es wäre dennoch völlig falsch, daraus den Schluss zu ziehen, dass im europäischen Rahmen bisher keine Forschungsarbeiten zur potenziellen doppelten Benachteiligung im Bildungswesen von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund durchgeführt wurden. Es gibt durchaus relevante Studien und Untersuchungen, doch sie beschränken sich auf einen lokalen oder nationalen Rahmen.

Der Rest dieses Kapitels beschäftigt sich mit den wesentlichen Erkenntnissen, die sich aus der Untersuchung dieser Arbeiten ergeben. Wir möchten darauf hinweisen, dass sich die Untersuchung bewusst auf Arbeiten konzentriert, die sich mit der Kombination der beiden Themen „Migration“ und „sonderpädagogische Förderung“ befassen. Die zahlreichen Forschungsarbeiten, die zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durchgeführt und veröffentlicht worden sind, wurden deshalb, obwohl sie für dieses Projekt von Interesse sind, soweit wie möglich aussortiert, sofern sie nicht auch die sonderpädagogische Förderung thematisieren.

Ehe wir die Ergebnisse beschreiben (Abschnitt 1.3), werden im nächsten Abschnitt (1.2) die kontrovers diskutierten Aspekte bzw. die Fragen betrachtet, zu denen in der Literatur unterschiedliche Ansätze und Ergebnisse ermittelt wurden. In beiden Abschnitten beziehen sich die Ergebnisse auf die fünf Kernbereiche, die für die Projektanalyse ermittelt wurden.

1.2 Kontroversen und Diskussionen

1.2.1 Zielgruppe

Es existiert keine europäische Vereinbarung über die Terminologie zur Bezeichnung von Schülerinnen und Schülern mit Migrations-



hintergrund. In einigen Untersuchungen wird der Begriff „ethnic minority“ oder „minority ethnic groups (ethnische Minderheit/en)“ benutzt (UNESCO 1994; SIOS 2004; Lindsay, Pather und Strand 2006; Rosenqvist 2007), während andere die Bezeichnungen „migrants“ (Migranten) (OECD 2007; Europäische Kommission 2008), „immigrants“ (Zuwanderer) (OECD 2006; Eurydice 2004), „bilingual pupils“ (zweisprachige Schüler) oder „minority groups“ (Minderheitengruppen) (Europarat 2006) verwenden. In Europa sind heute die meisten Kinder in dem Land geboren, in dem sie ihren Wohnsitz haben und zur Schule gehen. In europäischen Grenzgebieten sind jedoch Durchgangsmigranten (die unter Umständen nicht die Absicht haben, in dem europäischen Land zu bleiben, in dem sie als Erstes landen, auch wenn sie möglicherweise lange dort bleiben) zunehmend eine Realität. Deshalb kann es problematisch sein, Begriffe zu verwenden, die sich auf bestimmte Formen der „Migration“ beziehen.

Diese Vielfalt und das Fehlen einer Übereinkunft über die zu verwendende Terminologie spiegeln die unterschiedlichen Ansätze – in Politik und Praxis – der europäischen Länder gegenüber dem Phänomen der Migration wider. Diese Unterschiede machen auch deutlich, dass jedes Land einen anderen historischen Hintergrund hat. In dieser Untersuchung geht es nicht darum, die Unterschiede auf der Ebene der Definitionen auszuloten. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage, wie der Bildungsbedarf von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund erfüllt werden kann.

1.2.2 Vorhandene Daten

Die Literaturstudie im Rahmen des Projekts hat gezeigt, dass es derzeit unmöglich ist, ein umfassendes und vergleichbares statistisches Bild über die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der sonderpädagogischen Förderung in Europa zu vermitteln. Studien zeigen, dass es kaum möglich ist, auf internationaler Ebene Länderstatistiken über die Migration zu erstellen, da die nationalen statistischen Systeme nicht harmonisiert sind.

Poulain, Perrin und Singleton (2006): „Es wird weithin anerkannt, dass Migrationsdaten nicht leicht zu erfassen sind und dass Datenerfassungssysteme und die für Migrationsvorgänge in verschiedenen Ländern verwendeten Definitionen sich stark



unterscheiden“ (S. 77). Weiter heißt es: (...) „Unter statistischen Gesichtspunkten gibt es auf internationaler Ebene keinen angemessenen Indikator, um die Bevölkerung mit ausländischem oder Migrationshintergrund zahlenmäßig zu erfassen. (...) Daten, die als verlässlich betrachtet werden können, sind aufgrund der Vielzahl der verwendeten Datenquellen, Definitionen und Konzepte auf EU-Ebene nicht notwendigerweise vergleichbar“ (S. 373).

Nach Fassmann (in Pflegerl 2004) betrifft die Einwanderung heute – und im Gegensatz zu den 1950er Jahren – nicht mehr nur eine kleine Gruppe, sondern sehr viele Menschen. Statistiken über Migrationsströme sind mit großer Vorsicht zu genießen, da die wahren Ausmaße der Einwanderung oft unterschätzt werden. Fassmann gibt an, dass 2002 die positive Nettomigration in der EU höher war als in den USA, obwohl die USA häufig als Haupt-Einwanderungsländer betrachtet werden.

Mit der Untersuchung der Agency wurde versucht, ein Bild der tatsächlichen Situation zu zeichnen. Die Daten, die größtenteils auf lokaler Ebene erhoben wurden, sind in Kapitel 2 dargestellt.

2.2.3 Bildungsmaßnahmen

Über geeignete Strategien zur Verbesserung des Bildungsangebots für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund sind die Meinungen geteilt.

Umstritten sind in den für diese Untersuchung erfassten Forschungsarbeiten vor allem Stellenwert und Rolle, die die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler in der Schule einnehmen sollte. Über die Verwendung der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler in der Schule gibt es verschiedene Auffassungen: Einige Forscher sind für eine bilinguale Bildung, andere vertreten die Meinung, die Schülerinnen und Schüler sollten in der Schule (und sogar manchmal in der Familie) nur die Sprache des Gastlandes sprechen.

Das Sprechen der Muttersprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schule kann als Unterstützung dieser Kinder gesehen werden, aber auch das Risiko in sich bergen, dass gerade diese Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe, die die Sprache des Gastlandes spricht, ausgegrenzt werden. Der mehrsprachige Ansatz für alle Schüler (Candelier 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot und de Pietro 2003) ist ein neues soziales und didaktisches Modell, um in der Schule Anerkennung für alle



Sprachen zu zeigen und allen Kindern einen Zugang zur Vielfalt zu eröffnen.

Ebenfalls diskutiert werden in der Literatur auch die Profile der Fachkräfte. Einige Arbeiten kommen zu dem Schluss, dass die Fachkräfte nicht viel über den kulturellen Hintergrund einer Schülerin oder eines Schülers oder ihrer/seiner Familie zu wissen brauchen. „Man muss nicht alles über den kulturellen Hintergrund eines Menschen wissen, um ihm angemessen zu begegnen und eine erfolgreiche Arbeit zu ermöglichen. (...) Man muss kein Experte für Kultur oder verschiedene Sprachen sein. Man muss jedoch einem Menschen und seiner Kultur unvoreingenommen begegnen; (...) es zählt mehr, was Menschen gemeinsam haben, was für alle gleich ist“ (SIOS 2004, S. 64).

In anderen Veröffentlichungen wird dagegen entschieden die Einbeziehung von Fachkräften befürwortet, die denselben ethnischen Hintergrund haben wie das Kind oder die Familie. „Mit zweisprachigen Kinder sollten ausschließlich – wenn nicht ohnehin zweisprachiges oder bikulturelles Personal eingesetzt wird – Kräfte arbeiten, die zumindest ein umfassendes Verständnis der wesentlichen Merkmale des kulturellen Hintergrundes und der Sprache der Kinder mitbringen“ (Bericht der Europäischen Konferenz über Migrantenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kopenhagen im Juni 1999, S. 7).

Leman (1991) nennt die Präsenz von Lehrkräften aus der Migrantengemeinschaft als wichtigen interkulturellen Faktor: Diese Lehrkräfte können eine Brücke zur Herkunftsgemeinschaft und ihrer Sprache bilden. Verkuyten und Brug (2003) betonen ebenfalls, dass Lehrkräfte mit anderem ethnischen Hintergrund der Schule neue Perspektiven eröffnen und als Rollenmodelle fungieren können.

Trotz dieser Unterschiede sind in der europäischen Literatur über die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund eine Reihe übereinstimmender Ergebnisse und Schlussfolgerungen zu finden. Diese sind im folgenden Kapitel dargestellt.



1.3 Wichtigste übereinstimmende Ergebnisse der untersuchten Forschungsarbeiten

1.3.1 Vorhandene Daten

Das erste Element, in dem die untersuchten Forschungsarbeiten und Studien übereinstimmen, ist die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der sonderpädagogischen Förderung nicht ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend vertreten sind. Einige lokale und nationale Forschungsarbeiten (Leman 1991; Manço 2001; Henriot 1996; Lindsay, Pather und Strand 2006; Werning, Löser und Urban 2008) stellen eine deutliche Verzerrung beim Assessment von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund heraus, die zu einer Über- oder Unterrepräsentierung in der sonderpädagogischen Förderung führen. Internationale Untersuchungen bestätigen den Trend, dass „Mitglieder von Migranten- und Minderheitengruppen unverhältnismäßig oft an Sonderschulen überwiesen werden“ (OECD 2007, S. 156).

Die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit weist darauf hin, dass „in verschiedenen EU-Mitgliedstaaten eine Überrepräsentierung von Schülern aus Migrantenfamilien und ethnischen Minderheiten in Sonderschulen verbreitet ist. (...) Geht man davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in allen ethnischen Gruppen etwa gleich verteilt sind, deutet eine Überrepräsentierung von Migranten und Angehörigen von Minderheiten in diesen Einrichtungen darauf hin, dass ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler zu Unrecht in solche Einrichtungen oder Klassen überwiesen wurde“ (Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit 2004, S. 28). In Studien aus den USA wird dieser Trend ebenfalls festgestellt. Losen und Orfield (2002) sind der Auffassung, dass „ungeeignete Unterrichtspraktiken sowohl im Regelschulbereich als auch im sonderpädagogischen Umfeld zu einer Überrepräsentierung und Fehlklassifizierung und Härten für Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten, vor allem für schwarze Kinder, geführt haben“ (S. xv).

Unangemessen hoch ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vor allem in sonderpädagogischen Einrichtungen für Kinder mit geistigen Behinderungen und Lernschwierigkeiten. Als mögliche Gründe dafür werden in der Literatur aufgeführt: Häufige Auffälligkeiten im Sozialverhalten innerhalb der



Migrantengemeinschaft und innerhalb von ethnischen Minderheiten, mangelnde Frühförderung und Gesundheitsversorgung in diesen Gruppen, Vorurteile innerhalb der Gesellschaft des Gastlandes gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und schließlich Probleme bei der Bewertung der Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Die Unterscheidung von Lern- und Sprachschwierigkeiten ist nach wie vor eine Herausforderung. So könnte z. B. „die Unterrichtsrepräsentierung aller asiatischen Gruppen und chinesischen Schülerinnen und Schülern bei spezifischen Lernschwierigkeiten und dem autistischen Spektrum die Vermutung nahelegen, dass manchmal Probleme bei der Unterscheidung von Schwierigkeiten in Zusammenhang mit Englisch als zusätzlicher Sprache auftreten“ (Lindsay, Pather und Strand 2006, S. 117). Außerdem verursacht nach Aussage von Salameh (2003 und 2006) „Zweisprachigkeit niemals eine sprachliche Beeinträchtigung. Ein zweisprachiges Kind mit einer sprachlichen Beeinträchtigung ist in beiden Sprachen beeinträchtigt: der Muttersprache und der Sprache des Gastlandes“.

In der Forschung wird auch darauf hingewiesen, dass Armut große Auswirkungen auf die Überstellung von Schülerinnen und Schülern in sonderpädagogische Einrichtungen hat. Aufgrund der schlechten sozioökonomischen Bedingungen, unter denen manche Migranten und ethnischen Minderheiten leben, können gesundheitliche Probleme auftreten, welche die Entwicklung solcher Kinder beeinträchtigen. Armut ist somit ein Risikofaktor für ein späteres Auftreten von sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies ist die Grundlage der Theorie der sozioökonomischen Deprivation, der zufolge Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dieselben Probleme haben wie einheimische Kinder mit dem gleichen sozioökonomischen Status (Nicaise 2007).

Daraus lässt sich schließen, dass die Überrepräsentierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in sonderpädagogischen Einrichtungen darauf zurückgeführt werden kann, dass ethnische Minderheiten in den niedrigeren sozioökonomischen Schichten der europäischen Gesellschaft stärker vertreten sind. Nach Aussage von Werning, Löser und Urban (2008) kann „die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Familien als mehrsystemische Ausgrenzung konzeptualisiert werden. Der Ausschluss der Familien von der Staatsbürgerschaft und ihre



Marginalisierung in Bezug auf die Möglichkeiten zur Partizipation am Wirtschaftsleben sowie den Zugang zum Arbeitsmarkt sind mit starken Einschränkungen des Bildungserfolgspotenzials ihrer Kinder verbunden“ (S. 51).

Solche Situationen müssen jedoch sorgfältig analysiert werden, wie Pather und Strand (2006) betonen: „Sozioökonomische Benachteiligung (Armut) und Geschlecht korrelieren stärker als ethnische Herkunft mit der Gesamthäufigkeit von sonderpädagogischem Förderbedarf generell sowie bestimmter Kategorien davon. Auch wenn man die Auswirkungen von sozioökonomischer Benachteiligung, Geschlecht und Jahrgang berücksichtigt, bleibt eine deutliche Über- und Unterrepräsentierung verschiedener ethnischer Minderheiten gegenüber den weißen britischen Schülerinnen und Schülern bestehen“ (S. 3).

Die abweichende Repräsentierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen könnte darauf hindeuten, dass es den Regelschulen in manchen Fällen nicht gelingt, den Bedürfnissen dieser Kinder gerecht zu werden. Aus diesem Grund stellen manche Forscher die Qualität des Bildungsangebots für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Regelschulwesen in Frage, wobei zwei Aspekte in der Literatur besonders thematisiert werden: einerseits die Überweisungs- und Assessmentpraxis und andererseits die Unterrichtsmethoden, die bei Kindern mit Migrationshintergrund eingesetzt werden.

In Untersuchungen zu diesem Thema in verschiedenen europäischen Ländern wurde ein weiterer wichtiger Trend ermittelt: Sowohl Kinder und Jugendliche mit SPF als auch mit Migrationshintergrund werden von anderen Personen (Sozialarbeiter/innen, Schulpraktikern, Mitschülerinnen und Mitschülern usw.) als Vertreter ihrer Gruppen angesehen. Mit anderen Worten: Es besteht offenbar die Tendenz, mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. mit SPF auf der Grundlage von Vorurteilen gegenüber den „Gruppen“ umzugehen, denen sie angehören. Diese Vorurteile lassen die reale Person in den Hintergrund treten, da das einzelne Kind ein Symbol für die kollektive Gruppe wird und die Gruppe mit Fürsorge und Unterstützung (bei Personen mit SPF) oder mit einer Kultur und Religion (bei Migranten und ethnischen Minderheiten) verbunden wird. Diese Tendenz ist bedauerlich, da natürlich Menschen nicht eine ganze Kultur oder Gruppe



repräsentieren. Kategorisierungen und Vorurteile gegenüber der „Gruppe“ verstellen die Sicht auf die reale Person, um die es geht und machen sie bedeutungslos, es kommt zu einem Marginalisierungsprozess (SIOS 2004).

1.3.2 Bildungsangebot

Aus den untersuchten Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen zu diesem Thema lässt sich außerdem folgendes schließen: Die abweichende Repräsentierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in sonderpädagogischen Einrichtungen könnte die Tatsache widerspiegeln, dass Pädagogik und Unterrichtsmethoden in Regelklassen dem pädagogischen Bedarf dieser speziellen Gruppe nicht gerecht werden.

Die Literatur über die Situation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund zeigt, dass den Lehrkräften nicht bewusst ist, wie stark ihre Unterrichtsmethoden in ihrer eigenen Kultur verwurzelt sind. Tatsächlich sind Lehrmethoden und Schüler-einstellungen in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich. In manchen Gesellschaften ist es normal, dass die Kinder durch die Interaktion mit den Lehrkräften lernen, während sie in anderen Kulturen mit Erwachsenen nicht direkt sprechen, sondern aus den Gesprächen der Erwachsenen untereinander lernen sollen. Deshalb sollten die Lehrkräfte – soweit wie möglich – den kulturellen Hintergrund ihres Unterrichts erklären und klar machen, was von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird. Anstatt Kindern mit Migrationshintergrund (vor allem, wenn die Sprache des Gastlands nicht ihre Muttersprache ist) tendenziell weniger komplexe Aufgaben zu stellen, sollten die Lehrkräfte sich bemühen, die Kinder mit Migrationshintergrund besser mit den Unterrichtsaktivitäten vertraut zu machen (Bericht der Europäischen Konferenz über Migrantenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kopenhagen, Juni 1999).

1.3.3 Unterstützungsmaßnahmen

In der Literatur über die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund wird auch die wichtige Rolle der Familie hervorgehoben. Die Untersuchungen zeigen, dass Familien von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund Unterstützungsdienste nicht in vollem Umfang nutzen. Als häufigste Gründe werden u. a. aufgeführt: Die Familie des Kindes



spricht die Sprache des Gastlandes nicht; die Familie versteht das System und die angebotenen Dienste nicht gut genug oder ist ein solches Angebot aus ihrem Herkunftsland nicht gewöhnt; die Familie hat Angst, das Land verlassen zu müssen, wenn sie „übertriebene Forderungen“ stellt.

Deshalb ist es entscheidend, dass Familien von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund umfassend informiert werden. Ziel dieser Information sollte es sein, den Eltern zu vermitteln, wie sonderpädagogischer Förderbedarf im Wohnsitzland verstanden wird und welche didaktischen und pädagogischen Ansätze verfolgt werden. Von Anfang an sollten die Familien klare, zugängliche und direkte Informationen erhalten. Bei Bedarf sollte die Information über Dolmetscher oder Schulkräfte, die die Muttersprache der Familie beherrschen, erfolgen. Die Verwendung von unterschiedlichem Anschauungsmaterial (Fotos von Unterrichtsaktivitäten usw.) kann ebenfalls für einen reibungslosen Informationsfluss zwischen der Schule und der Familie hilfreich sein. Diskussionsgruppen für Familien sind ebenfalls sinnvoll und bieten den Vorteil, dass Bindungen zwischen den Eltern entstehen und die Isolierung von Familien von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund verhindert wird.

Den Forschungsarbeiten zufolge sollte der Informationsfluss nicht nur in eine Richtung, d. h. von der Schule zu den Familien erfolgen. Die Familien sollten ihrerseits die Schule über ihr Kind informieren und bei Entscheidungen, die ihr Kind betreffen, befragt und einbezogen werden. Wie auf der Europäischen Konferenz über Migrantenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kopenhagen im Juni 1999 betont wurde, hängt „eine erfolgreiche Schulbildung für ein Kind mit Migrationshintergrund stark von der Kooperation, der Kommunikation und dem gegenseitigen Verständnis zwischen Eltern und Lehrkräften ab. Der Lehrberuf muss entmythologisiert werden, und die Eltern müssen in Bottom-up-Entscheidungsprozesse in der Schule einbezogen werden“ (Konferenzbericht, S. 15).

Ganz allgemein sollten die Familien als Partner einbezogen werden. In einschlägigen Studien wird ausdrücklich gefordert, dass die Schulen die ganze Familie berücksichtigen sollten– nicht nur die Eltern, sondern auch Geschwister sowie Großeltern und den erweiterten Familienkreis. Einige Untersuchungen zeigen auch, dass



gerade im Umfeld von Familien mit Migrationshintergrund ein Kind mit SPF starke Auswirkungen auf die Familienstruktur haben kann und manchmal zu einem Rollenwechsel der Familienmitglieder führt (SIOS 2004).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Aufgabe der Fachkräfte ist, für eine gute Interaktion mit den Familien zu sorgen und einen „Kulturschock“ zu verhindern. Moro (2005): „Für Migrantenkinder (...) trägt jede Verfahrensweise, die ihre kulturelle Einzigartigkeit nicht berücksichtigt nur dazu bei, die Kluft zwischen ihren beiden Bezugswelten zu vergrößern. Wir tragen damit zu ihrer De-facto-Ausgrenzung aus der Gesellschaft des Aufnahmelandes, ihrer Marginalisierung, bei. Eine Berücksichtigung ihres kulturellen Hintergrunds führt dagegen zu einer Begünstigung individueller Behandlungsstrategien, des Lernprozesses und der Teilhabe an der Gesellschaft im Aufnahmeland“ (S. 21).

Der Literatur zufolge sollten aktive Ansätze zur Einbeziehung von Kindern und ihren Eltern erwogen werden, bei denen die Erfolge im Mittelpunkt stehen. Die Wertschätzung der soziokulturellen, kognitiven und sprachlichen Vielfalt der Familien und Schülerinnen und Schüler ist nicht nur für die Bekämpfung möglicher diskriminierender Haltungen von entscheidender Bedeutung, sondern auch für die Stärkung der Selbstachtung und Motivation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund.

Und schließlich wird in der Literatur auch darauf hingewiesen, dass die Fachkräfte gut ausgebildet sein müssen, wenn sie diese Aufgabe erfüllen und die Herausforderungen der neuen Schülerpopulation erfolgreich bewältigen sollen. Alle vorliegenden Untersuchungen zur Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund zeigen die entscheidende Bedeutung der Ausbildung der Fachkräfte für die Verbesserung des Assessment-Prozesses, der Qualität des Bildungsangebots und der Zusammenarbeit mit den Familien von Kindern mit SPF und Migrationshintergrund. Um den Bedürfnissen der neuen Schülerpopulation gerecht zu werden, müssen die Beschäftigten der Schulen verstärkt Fortbildungsmaßnahmen absolvieren und eigene Unterrichtsmethoden entwickeln. Außerdem müssen Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen – nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Psychologinnen und Psychologen, Förderkräfte, Gesundheitsfachkräfte usw. – zusammenarbeiten, um dem Bedarf von



Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund gerecht zu werden.

Aus der Analyse der hauptsächlich in Europa veröffentlichten Arbeiten zur Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund lässt sich die wesentliche Schlussfolgerung ziehen, dass dieses Thema auf der Agenda der politischen Entscheidungsträger und der Fachkräfte in der sonderpädagogischen Förderung zwar zunehmend in den Blickpunkt rückt, der Anteil von Forschungsarbeiten und Untersuchungen aber sehr begrenzt ist. In der Regel wird jeweils nur einem dieser Faktoren Aufmerksamkeit geschenkt: der Bildung von Kindern mit SPF oder der Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund. In sehr wenigen Studien wurde die Kombination von beiden Aspekten untersucht.

Die Bildungspolitik und -praxis in den Ländern Europas folgt offenbar demselben einleisigen Ansatz. Untersuchungen zeigen, dass das Förderangebot für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund oft nur auf eines der beiden Merkmale der Zielgruppe ausgerichtet ist. Entweder geht es um den sonderpädagogischen Förderbedarf des Kindes oder um seinen Migrationshintergrund. Programme, die Schülerinnen und Schülern zum Erlernen der Sprache des Gastlands angeboten werden, sind z. B. in der Regel nicht auf SPF ausgerichtet. Assessment-Instrumente und Methoden zur Ermittlung der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern dagegen berücksichtigen in der Regel ihre kulturelle Identität nicht.

Alle Forschungsarbeiten zur Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund kommen zu dem Schluss, dass auf diesem Gebiet weitere Entwicklungsarbeiten vonnöten sind. Das erfordert ein Nachdenken über eine neue Politik und Praxis, um den Bedürfnissen von Kindern mit SPF und Migrationshintergrund gerecht zu werden. Um das zu erreichen, müssen auf diesem Gebiet mehr Forschungsarbeiten und Untersuchungen durchgeführt werden.

1.3.4 Assessment

Ausgehend von der erheblich abweichenden Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der sonderpädagogischen Förderung wurde in einigen Studien die



Qualität der Assessment-Verfahren (vor allem beim Erstassessment) für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Frage gestellt (Andersson 2007, Rosenqvist 2007). Solche Assessment-Instrumente und -Methoden sind oft in der Kultur des Landes verwurzelt, in dem das Kind wohnt und zur Schule geht. Das Assessment-Verfahren ist deshalb kulturell voreingenommen; Kinder mit einer anderen Kultur als der des Wohnsitzlandes haben weniger Chancen als einheimische Kinder, die impliziten kulturellen Bezüge im Assessment-Material zu erfassen und zu decodieren, mit dem sie getestet werden. Deshalb wird in der Literatur vorgeschlagen, Assessment-Materialien und -Verfahren auf mögliche kulturelle Bezüge hin zu überprüfen.

Eine der wichtigsten und offensichtlichsten kulturellen Barrieren für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Assessment – auf die in der Literatur wiederholt hingewiesen wird – betrifft die Sprache, die zur Bewertung der Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes verwendet wird. Wie Landon (1999) am Beispiel der Lese-Rechtschreibschwäche auf der Europäischen Konferenz über Migrantenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kopenhagen deutlich machte, „müssen wir die Schwierigkeiten beseitigen, vor denen diese Kinder stehen, ehe wir ermitteln können, ob sie Wahrnehmungsschwierigkeiten oder kognitive Beeinträchtigungen haben. Die Zahl der zweisprachigen Kinder, bei denen eine Lese-Rechtschreibschwäche vermutet wird, ist sehr viel geringer als bei den einheimischen Schülerinnen und Schülern: Tatsächlich haben manche dieser Kinder eine Lese-Rechtschreibschwäche, doch niemand stellt eine klare Diagnose (...). Die Lehrkräfte sehen das Problem nicht, weil sie nicht wissen, wie sie es diagnostizieren können“ (Konferenzbericht, S. 18).

Einige Autoren sind überzeugt, dass zweisprachige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein komplett zweisprachiges Erstassessment durchlaufen sollten bzw. dass dieses von Fachkräften durchgeführt werden sollte, die über gute Kenntnisse der Sprache und ein umfassendes Verständnis des kulturellen Hintergrunds des Kindes verfügen (Cline 1999, Andersson 2007, Rosenqvist 2007).

In manchen Fällen kann ein Erstassessment sicherlich auch ohne die Verwendung von Sprache durchgeführt werden. Es gibt jedoch auch kulturelle Unterschiede (z. B. auf der Ebene der Festlegung von



Farben oder des Lernumfelds, vgl. Salameh 2006), die das nonverbale Assessment beeinflussen können, wenn sie nicht berücksichtigt werden. In Kapitel 2 wird auf den Einsatz des nonverbalen Assessments näher eingegangen.

Schließlich zeigt die Auswertung der Forschung, dass das Assessment insofern umfassend sein sollte, als die gesamte Situation der Schülerin / des Schülers berücksichtigt wird: die Gründe für die Migration der Familie, die Sprache, Kultur, die Situation der entsprechenden Gemeinschaft im Wohnsitzland, das häusliche Umfeld usw.

Die Untersuchung der Agency (Watkins 2007) zum Assessment in inklusiven Schulen hat gezeigt, dass sich in den meisten europäischen Ländern das Verständnis des prozessorientierten¹ Assessments in den letzten Jahren geändert hat und die Schwächen des „Testkonzepts“ deutlich geworden sind. Als Folge wurde der Schwerpunkt des prozessorientierten Assessments breiter gefasst, um mehr als nur schulspezifische Inhalte zu erfassen. Gleichzeitig werden prozessorientierte Assessment-Verfahren nicht mehr nur von Fachkräften außerhalb des Unterrichts durchgeführt, sondern zunehmend gemeinsam mit dem Kind, seinen Eltern und den Lehrkräften entwickelt. Das Agency-Projekt hat gezeigt, dass in den meisten Ländern dieser Ansatz bislang lediglich ein Ziel ist, das in Bezug auf das Erstassessment sonderpädagogischen Förderbedarfs verfolgt wird.

¹ Im Assessment-Projekt der Agency wurde das „prozessorientierte Assessment“ (auch als „kontinuierliches Assessment“ bezeichnet) definiert als im Unterricht von den Klassenlehrkräften und den sie unterstützenden Fachkräften eingesetzt, um Informationen für Entscheidungen über Unterrichtsmethoden und die nächsten Lernschritte zu erhalten. „Erstassessment“ oder „Erstfeststellung“ bezeichnet die Ermittlung eines möglichen SPF bei einem Kind, die den Prozess der Sammlung systematischer Informationen einleitet, anhand derer ein Profil der Stärken, Schwächen und möglicher Bedürfnisse der Schülerin/des Schülers erstellt werden kann. Die Erstfeststellung des SPF kann mit anderen Assessment-Verfahren verbunden sein; es können Fachkräfte außerhalb der Regelschule (einschließlich Gesundheitsfachkräfte) einbezogen werden.



2. LÄNDERINFORMATIONEN

In diesem Kapitel soll eine Zusammenfassung der Länderberichte gegeben werden, die im Hinblick auf die fünf für die Projektuntersuchung festgelegten Kernbereiche – Definition der Zielgruppe, Daten, Bildungsangebote, Unterstützungsmaßnahmen und Assessment – erstellt wurden. Das Kapitel basiert auf den Informationen und Daten, die anhand eines Fragebogens von den Länderexpertinnen und -experten in Zusammenarbeit mit den verschiedenen beteiligten Diensten, Gemeinden und Schulen zur Bildungsversorgung von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund zusammengetragen wurden und somit die jeweilige lokale und oder nationale Situation widerspiegeln. Zwar wurden einige Punkte berücksichtigt, die sich auf nationale Situationen beziehen, bei den erfassten Informationen wurde aber hauptsächlich die jeweilige lokale Situation in den Mittelpunkt gestellt. Zudem werden in diesem Kapitel der nationale Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und jener der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund statistisch dargelegt. Daten zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einem Migrationshintergrund werden aufgrund der begrenzten Informationen in den Länderberichten hier nicht präsentiert.

Detailliertere Informationen zu spezifischen nationalen und lokalen Daten, Themen und Diskussionen bezüglich der Lage der Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund in den verschiedenen teilnehmenden Ländern können aus den Länderberichten auf der Internetseite der Agency im Projektbereich abgerufen werden: www.european-agency.org/agency-projects

Eine Zusammenfassung der Antworten auf die Fragen wird im Folgenden vorgestellt.

2.1 Zielgruppe

In Europa ist ein beträchtlicher Einwanderungsstrom zu verzeichnen und Fragen der „Migration“ werden in vielen Ländern immer wichtiger. Den Länderberichten lässt sich entnehmen, dass es in Europa verschiedene Definitionen des Begriffs „Einwanderer“ gibt. Die meisten Länder verwenden die Begriffe „Einwanderer“ oder



„Ausländer“ oder „Fremde“ im Hinblick auf den Geburtsort der betreffenden Person und ihrer Eltern, ihre Staatsangehörigkeit und die Sprache, die sie zu Hause sprechen.

Länder mit langer Einwanderungstradition unterscheiden zwischen:

- Neuankömmlingen und/oder Einwanderern der ersten Generation, wenn Schülerinnen und Schüler und/oder ihre Eltern in einem anderen Land als dem Aufnahmeland geboren wurden,
- Einwanderern der zweiten Generation, mit denen Kinder bezeichnet werden, die im Aufnahmeland geboren wurden, deren Eltern jedoch in einem anderen Land geboren wurden und
- Einwanderern der dritten bzw. vierten Generation, die im Aufnahmeland geboren wurden und bei denen zumindest ein Elternteil ebenfalls im Aufnahmeland geboren wurde, und die möglicherweise die Staatsangehörigkeit des Wohnsitzlandes besitzen. In den meisten Fällen wird die dritte, vierte und weitere Generation nicht mehr als „Einwanderer“ betrachtet, sondern als „Schülerinnen und Schüler mit anderem ethnischen Hintergrund“ oder Angehörige von „Minderheitengruppen“ oder „ethnischen Gruppen“.

Im Bildungskontext vieler Länder beziehen sich die Rechtsvorschriften für eingewanderte Schülerinnen und Schüler wie auch die Unterrichtspraxis auf einen eher bildungsorientierten Ansatz, der sich an den Sprachkenntnissen der Kinder ausrichtet: zweisprachige/mehrsprachige Schülerinnen und Schüler oder solche, deren Muttersprache sich von der Landessprache unterscheidet. Diese Definition trifft auf alle Schülerinnen und Schüler zu, die im Alltag ihrer Kindheit mehr als eine Sprache lernen müssen.

Für die Zwecke dieser Untersuchung – wie bereits in der Einleitung erwähnt – wurden die Länderexpertinnen und -experten gebeten, Informationen über alle Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund (eingewanderte Neuankömmlinge oder auch Angehörige ethnischer Minderheiten) zu liefern.

Entsprechend der Muster der Einwanderungsströme in Europa können die Länder in drei Gruppen eingeteilt werden:

- Länder, die aufgrund ihrer industriellen und wirtschaftlichen Merkmale und/oder ihrer kolonialen Vergangenheit eine lange Einwanderungstradition aufweisen (z. B. Belgien, Deutschland,



Dänemark, Frankreich, Grossbritannien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Schweden, die Schweiz).

- Länder, in denen Einwanderung ein vergleichsweise neues Phänomen ist, das sich erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, wie beispielsweise in Finnland, Island, Norwegen, oder Länder, die früher selbst Emigrationsländer waren, wie z. B. Griechenland, Italien, Malta, Portugal, Spanien oder Zypern.
- Neue EU-Mitgliedstaaten wie die Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen oder Polen, die vor allem Asylbewerber aus den Ländern des Nahen Ostens und Einwanderer aus Ländern der früheren Sowjetunion aufnehmen.

Einwanderer, die sich in Europa niedergelassen haben, kommen aus vielen verschiedenen Ländern. Es können aber dennoch drei Hauptgruppen unterschieden werden: Zuwanderer aus Ländern der Europäischen Union (EU), des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder der Schweiz; Asylbewerber, Flüchtlinge und Staatsangehörige aus nordafrikanischen Ländern; Zuwanderer aus anderen Ländern.

Der Prozentsatz der Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterscheidet sich in den europäischen Ländern sehr stark: Einige Länder weisen ungefähr 1 % Einwanderer auf (z. B. Polen oder Litauen), während in anderen etwa 40 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben (z. B. Luxemburg). Die Länderdaten sind nicht so einfach zu vergleichen, was zurückzuführen ist auf:

- verschiedene Definitionen des Begriffs „Einwanderer“,
- verschiedene Verfahren für die Einbürgerung,
- die Tatsache, dass sich die Daten entweder auf lokale oder auf nationaler Gegebenheiten beziehen, oder auf beides,
- verschiedene Erfassungsjahre der Länderdaten (2005, 2006 oder 2007).

Unter diesen Vorbehalten kann aus Tabelle 1 abgelesen werden, dass in den meisten Ländern zwischen 6 und 20 % der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist.



Tabelle 1: Prozentsatz der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Daten aus den Länderberichten der Jahre 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Dänemark	Belgien	Deutschland	Luxemburg*
Finnland	Griechenland	Estland	Schweiz
Litauen	Island	Frankreich	
Malta	Italien	Lettland	
Polen	Norwegen	Niederlande	
Portugal	Spanien	Österreich	
Tschechische Republik	Zypern	Schweden	
Ungarn		Vereinigtes Königreich (England)	

*über 40 %

Die Zahl der von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Familien gesprochenen Sprachen ist in den verschiedenen Ländern und Gemeinden ganz unterschiedlich: So liegt diese Zahl in manchen Ländern bei 18, in anderen Ländern bei über 100.

Ein großer Anteil der Bevölkerung weist einen Migrationshintergrund auf: In einigen Ländern oder Gemeinden stammt über die Hälfte der lokalen Bevölkerung aus nicht europäischen Ländern (z. B. Türkei, Irak, Somalia, Russland, Pakistan, Brasilien, Ukraine, Marokko usw.).

In einigen Ländern (in Schweden bis in die 1970er Jahre und in anderen bis 1990) handelte es sich bei der Mehrheit der Einwanderer um Wirtschaftsmigranten, die auf der Suche nach besseren Arbeits- und Lebensbedingungen waren. Während der 1990er Jahre ist die Zahl der Flüchtlinge aus dem Nahen Osten und der Staatsangehörigen aus Osteuropa und der früheren Sowjetunion beträchtlich gestiegen.

Diese Zahlen unterscheiden sich je nach den betroffenen Ländern, es bleibt jedoch die Tatsache, dass Europa derzeit einen Anstieg der Zahl der sozioökonomischen Migranten zu verzeichnen hat. Dazu



trägt natürlich auch die Personenfreizügigkeit der EU-Bürger innerhalb der Grenzen der Europäischen Union bei.

2.2 Vorhandene Daten zu Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund

Viele am Projekt beteiligte Länder berichteten, dass derzeit ein Mangel an Daten über Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund bestehe. Unterschiedliche staatliche Stellen haben verschiedene Zuständigkeiten und es gibt keinen koordinierten Ansatz für die Datenerfassung. Aber es gibt auch andere Gründe für den Datenmangel. Einige Länder führen keine offiziellen Statistiken über die ethnische Herkunft ihrer Bürgerinnen und Bürger. Sie erfassen lediglich deren Staatsangehörigkeit und Geburtsland. Die Verarbeitung von persönlichen Daten, die Auskunft geben könnten über Rasse, ethnische Herkunft, Behinderung oder religiösen Glauben ist untersagt. In anderen Ländern gibt es keine systematische Datenerfassung zu Schülerinnen und Schülern mit SPF oder Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund auf nationaler oder lokaler Ebene. In einigen Gemeinden ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund so gering, dass eine Datenerfassung weder notwendig noch sinnvoll ist. Am zweckmäßigsten und praktischsten lässt sich die Datenerfassung über die Schulen bewerkstelligen, welche die Kinder besuchen. Einige Gemeinden erfassen solche Daten, die nationalen Statistiken sind jedoch nicht verlässlich.

Aus den lokalen und/oder nationalen Daten, welche die Länderexpertinnen und -experten erfasst haben, lässt sich ablesen, dass der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den europäischen Ländern, aber auch in verschiedenen Gemeinden und/oder Schulen desselben Landes, sehr unterschiedlich ist. Auch in diesem Fall sind die Länderdaten wegen der verschiedenen Definitionen des Begriffs „Einwanderer“ und der Tatsache, dass sich die Daten auf lokale oder nationale Situationen oder beides beziehen, nicht so leicht vergleichbar.

Unter diesem Vorbehalt lässt sich aus Tabelle 2 ersehen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den meisten teilnehmenden Ländern zwischen 6 und 20 % der Pflichtschulbesucher liegt (in Luxemburg beträgt dieser Anteil mehr als 38 %).



Tabelle 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerzahl (bezogen auf Schülerinnen und Schüler der lokalen Pflichtschulen, Schuljahre 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Finnland	Belgien	Estland	Deutschland
Litauen	Dänemark	Frankreich	Luxemburg
Malta	Griechenland	Lettland	Schweiz
Polen	Island	Niederlande	
Portugal	Italien*	Österreich	
Tschechische Republik	Norwegen	Schweden	
Ungarn	Spanien	Vereinigtes Königreich (England)	
	Zypern		

*In Italien beziehen sich die Daten auf das Schuljahr 2007/2008.

Zahl und Anteil der Familien / Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden sich innerhalb desselben Landes von einer Gemeinde zur anderen beträchtlich und hängen häufig von der geografischen Lage und Größe der Gemeinde ab, in der die Daten erfasst wurden. Die meisten Familien mit Migrationshintergrund leben in großen Städten oder in deren Vorstädten, da sie glauben, dort bessere Arbeits- und Bildungsmöglichkeiten zu finden. Daher kann die Konzentration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Hauptstädten (z. B. Amsterdam, Athen, Brüssel, Lissabon, London, Madrid, Paris usw.) das Doppelte oder sogar Dreifache ihres sonstigen landesweiten Anteils betragen.

Obwohl im Rahmen dieser Studie nicht in allen teilnehmenden Ländern Daten zu Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund vorlagen, lieferten manche Länder einige Daten auf nationaler, föderaler, regionaler und/oder lokaler Ebene. Manche Länder (z. B. Österreich, Zypern, Deutschland, Italien Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Spanien, die Schweiz) haben einige Daten sowohl auf nationaler *als auch* föderaler, regionaler oder lokaler Ebene vorgelegt. Andere Länder (z. B. Belgien, Finnland, Frankreich, Griechenland) haben Daten auf regionaler oder lokaler bzw. schulischer Ebene vorgelegt. In anderen Fällen (z. B. die



Tschechische Republik, Portugal, das Vereinigte Königreich (England)) beziehen sich die vorgelegten Daten auf die nationale Ebene. Die von den Expertinnen und Experten erfassten Länderdaten beziehen sich entweder auf die allgemeine Zahl und den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund auf nationaler, föderaler, regionaler und/oder lokaler Ebene – oder auf die spezifischen Zahlen und Anteile in verschiedenen Gemeinden und/oder Schulen. Daher sind diese Daten nicht leicht zu vergleichen und können nicht in Form einer Tabelle präsentiert werden.

Detailliertere Informationen über die spezifischen nationalen und lokalen Daten in den verschiedenen teilnehmenden Ländern sind in den Länderberichten zu finden, die von der Internetseite der Agency aus dem Projektbereich abrufbar sind.

Auf der Grundlage der genannten Informationen wird aus vielen Länderberichten ein beträchtliches Missverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Altersgenossen ersichtlich: Erstere sind im Bereich der sonderpädagogischen Förderung über- oder unterrepräsentiert. Dies gibt seit über 30 Jahren in einigen Ländern, z. B. Grossbritannien, Anlass zu großer Besorgnis. In den 1970er Jahren wurde erkannt, dass Kinder, die von den karibischen Inseln nach Grossbritannien ausgewandert waren, unverhältnismäßig oft in Sonderschulen anzutreffen waren. Andere Länder (z. B. Belgien, Dänemark, Finnland, Norwegen, Schweden) haben berichtet, dass sich in vielen Gemeinden vergleichsweise mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich der sonderpädagogischen Förderung befinden und ihre Zahl in höheren Bildungsstufen noch zunimmt (Ende des Primarbereichs und anschließende Bildungsbereiche). Eine Studie, die 1998 in Oslo durchgeführt wurde, ergab, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in allen Sonderschuleinrichtungen überrepräsentiert waren (Nordahl und Øverland 1998).

Außerdem ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund in Sonderschulen höher als der von Schülerinnen und Schülern mit SPF des Gastlandes – und somit ihr Anteil in Regelschulen niedriger. Der Länderbericht der Schweiz betont, dass diese Überrepräsentierung in den letzten 20 Jahren kontinuierlich weiter zugenommen hat und dass die durchschnittliche Zunahme



von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen viel stärker ausgefallen ist, als die Gesamtzunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich.

Bei der Untersuchung der statistischen Informationen aus den teilnehmenden Gemeinden/Schulen (z. B. Österreich, Finnland, Griechenland) scheint sich ein Paradox zu ergeben. Aus den Daten wird ersichtlich, dass es in einigen Schulen mehr Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund gibt als Schülerinnen und Schüler mit SPF, die keinen Migrationshintergrund haben. In anderen Gemeinden/Schulen scheint das Gegenteil der Fall zu sein.

Eine mögliche von den Ländern gelieferte Erklärung besteht darin, dass es allein vom Zufall abhängt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit SPF die einzelnen Schulen besuchen. Eine weitere Möglichkeit könnte darin bestehen, dass einige Schulen die Fortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler effizienter bewerten als andere Schulen. In anderen Berichten wird darauf hingewiesen, dass die Zunahme der Sonderklassen und die wachsende Zahl der sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkräfte sich auch auf die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten auswirkt: Ist ein Angebot verfügbar, wird es von Lehrkräften tendenziell auch genutzt, vor allem, wenn sie keine andere Unterstützung erhalten. Und schließlich besteht eine weitere Möglichkeit darin, dass in bestimmten Schulen bei manchen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird, obwohl möglicherweise lediglich kommunikations- bzw. sprachbezogene Schwierigkeiten bestehen. Überrepräsentierung tritt häufig auf im Zusammenhang mit Sprachschwierigkeiten (Sprechen und Lesen), aber auch mit anderen bereits erwähnten Faktoren.

Auf der anderen Seite ist es möglich, dass bei Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund der sonderpädagogische Förderbedarf nicht erkannt werden kann, da die Schule Lern-, Sprach-, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als mangelnde Kompetenz in der Gastlandessprache einordnet. Die große Herausforderung scheint darin zu bestehen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine Förderung in der Gastlandessprache benötigen, von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die eine sonderpädagogische Förderung benötigen, zu unterscheiden.



Bei einer kürzlich durchgeführten Studie in Grossbritannien wurde die gesamte Schülerschaft in englischen staatlichen Schulen (etwa 6,5 Mio. Schülerinnen und Schüler) untersucht. Dabei wurde eine viel komplexere Situation deutlich (Lindsay, Pather und Strand 2006). Kurz gesagt waren bei Schülerinnen und Schülern aus den verschiedensten ethnischen Minderheiten, bei denen irgendeine oder auch eine spezielle Form von sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt wurde, Variationen komplexer Art zu verzeichnen. Einige wichtige Ergebnisse sind hierbei festzuhalten: Erstens zeigte die Studie, dass zwischen den verschiedenen ethnischen Minderheitengruppen im Hinblick auf die sozioökonomische Benachteiligung eine erhebliche Varianz bestand. Beispielsweise konnten 14,1 % der weißen britischen Schülerinnen und Schüler an der kostenlosen Schulspeisung teilnehmen (ein Förderprogramm für Kinder aus Familien mit geringem Einkommen, das als Armutsindikator herangezogen wird), wohingegen dies auf 30 % der schwarzen karibischen und auf 43,8 % der schwarzen afrikanischen Schülerinnen und Schüler zutraf.

Zweitens: Wurde der Einfluss von sozioökonomischer Benachteiligung, Geschlecht und Alter berücksichtigt, ergaben sich in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Minderheitengruppen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen, interessante Muster. Verglichen mit der Wahrscheinlichkeit des Auftretens von SPF bei weißen britischen Schülerinnen und Schülern, wich der Anteil der schwarzen Schülerinnen und Schüler mit SPF *nicht* wesentlich ab. Doch wurden schwarze karibische Schülerinnen und Schüler immer noch mit einer um die anderthalbfache höheren Wahrscheinlichkeit als Kinder mit Verhaltensproblemen, emotionalen oder sozialen Schwierigkeiten eingeordnet. Bei Schülerinnen und Schülern pakistanischer und bangladeschischer Abstammung war die Wahrscheinlichkeit im Vergleich zu weißen britischen Schülerinnen und Schülern geringer, verschiedene Formen von SPF zu haben. Doch bestand vor allem bei pakistanischen Schülerinnen und Schülern eine zweieinhalbfach größere Wahrscheinlichkeit, eine Hörbehinderung, Sehbehinderung oder schwere und mehrfache Lernschwierigkeiten zu haben.



2.3 Bildungsangebote

Aus den Länderberichten lässt sich in den meisten Ländern die allgemeine Tendenz ablesen, angesichts des wachsenden Zustroms von Einwanderern in Europa eine Integrationspolitik auf der Grundlage der Prinzipien der Menschenrechte und Chancengleichheit zu propagieren. Diese Politik wird praktisch umgesetzt durch eine Reihe verschiedener Maßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Familien, in deren Rahmen sie die Sprache des Gastlandes erlernen, Hilfe bei der Arbeitssuche erhalten und in die lokale Gemeinschaft integriert werden sollen. Solche Angebote umfassen unter anderem: Sprachkurse, angemessene Bildungs- und Berufsbildungsmöglichkeiten, Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Situation und Bildung für Mädchen und Frauen, Integration in die lokale Gemeinschaft, Leben in einem multikulturellen Umfeld und Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen, Integration durch Einbeziehung in sportliche Aktivitäten usw.

Daher haben in den meisten europäischen Ländern Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Rahmen der allgemeinen Bildungspolitik dasselbe Recht auf Vorschul-, Pflichtschul- und Sekundarschulbildung wie Schülerinnen und Schüler des Gastlandes. Anders ausgedrückt, gelten sämtliche Rechtsvorschriften im Bildungsbereich für alle Schülerinnen und Schüler, einschließlich derer mit Migrationshintergrund.

Entsprechend der allgemeinen Bildungspolitik wird in den Länderberichten klar gesagt, dass die Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit SPF auch für solche mit SPF und Migrationshintergrund gelten. Daher sind Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund entsprechend den Rechtsvorschriften im Bildungsbereich in den meisten europäischen Ländern berechtigt, dieselbe Art von sonderpädagogischer Förderung in Anspruch zu nehmen und erhalten dieselben Bildungsangebote auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene wie die Schülerinnen und Schüler des Gastlandes. Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund haben in den meisten der Länder, über die hier berichtet wird, Zugang zu denselben Diensten wie andere Schülerinnen und Schüler.



Außerdem sind sie berechtigt, spezielle Angebote wahrzunehmen, die in zwei Kategorien eingeteilt werden können: Angebote für alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Angebote speziell für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund. Für beide Fälle wird eine breite Palette von Maßnahmen auf nationaler, regionaler oder sogar lokaler Ebene angeboten. Die Arten von Bildungsangeboten, die in den beiden Kategorien vorhanden sind, werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

2.3.1 Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

- Spezielle Empfangsabteilung auf lokaler oder sogar auf Schulebene, um die Neuankömmlinge willkommen zu heißen und sich hauptsächlich mit ihnen zu beschäftigen.
- Vorbereitungs- oder Aufnahmeklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Normalerweise für Neuankömmlinge und Schülerinnen und Schüler, denen es an Sprachkompetenz in der Sprache des Gastlandes fehlt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten spezielle Förderung zum Erlernen der Sprache und zum Vertrautwerden mit der Kultur des Gastlandes, die üblicherweise für einen Zeitraum von bis zu einem Jahr bereitgestellt wird. Danach gehen sie zu der Schulart über, die am besten für sie passt.
- Asylbewerberzentren für Asylbewerber und Flüchtlinge, in denen sich auch Schulen für ihre Kinder befinden.
- Sprachtests für alle zweisprachigen Schulanfänger, um ihr Niveau der Gastlandessprache herauszufinden und entsprechend den Ergebnissen den Unterricht anzupassen.
- Intensivsprachkurse zum Erlernen der Gastlandessprache.
- Multikulturelles Beratungszentrum: Üblicherweise ist auf lokaler Ebene eine Schule mit der Aufgabe der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund betraut.
- Kulturdolmetscher: In der Regel Lehrkräfte, die als Muttersprache die Sprache der betreffenden Schülerinnen und Schüler sprechen und eine kulturelle Brückenfunktion zwischen den Familien mit Migrationshintergrund und der Schulgemeinschaft wahrnehmen.



- Hausaufgabenbetreuung: Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, bei ihren Hausaufgaben nach der Unterrichtszeit unterstützt zu werden.
- Stützunterricht: Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, mehr individuelle Anleitung und Unterstützung in einer kleineren Gruppe zu erhalten.
- Schulassistenten: Einige der Schulassistentinnen und Schulassistenten haben selbst einen Migrationshintergrund und können daher die Schülerinnen und Schüler in ihrer Muttersprache unterstützen.
- Dolmetschdienste, die für Gespräche zwischen dem Schulpersonal und Eltern mit Migrationshintergrund zur Verfügung stehen.
- Interkulturelle Programme für alle Kinder, die auf verschiedenen Bildungsstufen durchgeführt werden, um soziale, kognitive, emotionale und instrumentelle Fähigkeiten zu entwickeln, ein Bewusstsein für mehrere Sprachen zu schaffen und Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten zu stärken.
- Vermittlung von Informationen über die Schulen und Bildungsangebote an die Eltern: Solche Informationsblätter werden normalerweise in verschiedene Sprachen übersetzt (vor allem in die üblichsten Fremdsprachen).
- Zusätzlicher Förderunterricht, Einsatz von Materialien für kulturübergreifenden Unterricht, Schul- und Berufsberatung, Entwicklung und Einsatz von angepassten Büchern und Materialien, interaktive Materialien aus dem Internet usw.
- Interkulturelle Ausbildung für alle Lehrkräfte im Rahmen von Erstausbildung und Weiterbildung.

In den Länderberichten wird betont, dass die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Familien eingebrachten Ressourcen anerkannt und geschätzt werden müssen, um ihr Selbstbild und ihre Identität zu stärken und ihre Lernmotivation zu entwickeln.

In bestimmten Ländern gibt es eine Rechtsgarantie auf muttersprachliche Unterstützung und den Unterricht der Muttersprache im Vorschul-, Pflichtschul- und oberen Sekundarbereich. Dies folgt der Forschung, die herausgefunden hat, dass sich durch den Unterricht



der Muttersprache die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern lassen, vor allem in den ersten Vorschul- und Schuljahren. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler erforderlichenfalls auch in anderen Fächern Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten. Angestrebt wird, die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau ihrer Selbstachtung zu unterstützen und ihre Entwicklung zu bilingualen Personen mit multipler kultureller Identität zu fördern.

Obwohl in vielen Länderberichten bilingualer Unterricht sehr positiv eingestuft wird, wird auch auf die Kluft zwischen rechtlichen Verpflichtungen und täglicher Praxis auf diesem Gebiet hingewiesen, sowie auf vielfältige Unterschiede bei den Umsetzungsstrategien zwischen den verschiedenen Regionen/Gemeinden im selben Land.

2.3.2 Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung/SPF und Migrationshintergrund

Neben den oben genannten Angeboten werden für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund auch spezielle Angebote im Hinblick auf ihren sonderpädagogischen Förderbedarf bereitgestellt. Normalerweise sind das dieselben Angebote, die sich auch an die anderen Schülerinnen und Schüler mit SPF richten, unter anderem:

- die Schülerinnen und Schüler besuchen Regelklassen und werden im Klassenzimmer durch eine sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft unterstützt,
- die Schülerinnen und Schüler besuchen Regelklassen und werden während bestimmter Zeiten außerhalb des Klassenzimmers durch eine sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkraft unterstützt,
- die Schülerinnen und Schüler besuchen Regelklassen, werden aber für einen kürzeren oder längeren Zeitraum auch in einer kleineren Gruppe von einer sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkraft unterrichtet,
- die Schülerinnen und Schüler und ihre Klassenlehrkraft können vom lokalen Förderzentrum oder anderen spezialisierten Fachkräften unterstützt werden,
- es werden individuelle Förderpläne für die Schülerinnen und Schüler entwickelt,



- die Schülerinnen und Schüler besuchen in Teilzeit- oder Vollzeitunterricht Sonderklassen in den Regelschulen,
- die Schülerinnen und Schüler besuchen Sonderschulen.

Ein großes Problem, das in den meisten Länderberichten klar genannt wird, besteht darin, dass diese Maßnahmen, Aktionen oder Angebote sich entweder auf den Aspekt „Migrationshintergrund“ oder auf den Aspekt „sonderpädagogischer Förderbedarf“ beziehen. Es gibt nur wenige Initiativen und Maßnahmen, bei denen die Kompetenzen und das Fachwissen beider Bereiche kombiniert werden, so dass die Maßnahmen für beide Bereiche sich gegenseitig unterstützen und allen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Die Bildungsdienstleister – Schulen, Lehrkräfte und spezialisierte Fachkräfte – verfügen über wenig Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Allgemeinen. Noch weniger verfügen über Kompetenzen in beiden Bereichen der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und SPF. Es muss noch mehr getan werden, um Fähigkeiten und Arbeitsmethoden zu entwickeln, die zur Unterstützung im Bereich der doppelten Herausforderung von SPF und Migrationshintergrund benötigt werden.

2.3.3 Zuständige Dienste

Eine breite Palette an Diensten ist für die Maßnahmen, Aktionen und Initiativen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund zuständig. Dieses Angebot wird entsprechend der zentralisierten oder dezentralen allgemeinen politischen und administrativen Systeme sowie der Bildungssysteme in den verschiedenen europäischen Ländern bereitgestellt.

In den meisten Fällen liegt die allgemeine Zuständigkeit beim Bildungsministerium, das die nationalen allgemeinen Ziele der Bildungspolitik und -praxis festlegt, die Ergebnisse evaluiert und Qualitätsentwicklungen in diesem Bereich unterstützt. In einigen Fällen wird diese Arbeit zusammen mit anderen relevanten Ministerien ausgeführt (z. B. Ministerium für Einwanderung und Integration).

Im Einklang mit der jeweiligen Stufe und dem Ausmaß an dezentraler Gestaltung in den Bildungssystemen der verschiedenen Länder ist die allgemeine Zuständigkeit folgendermaßen verteilt: Das einschlägige Ministerium legt die nationalen Ziele der Bildung fest,



wohingegen die zentralen oder föderalen Behörden, die Gemeinden und Schulen dafür zuständig sind, dass die pädagogischen Aktivitäten entsprechend den gesetzlichen Vorgaben durchgeführt und die nationalen bzw. föderalen Ziele erreicht werden.

In den meisten Fällen werden in den Lehrplanrichtlinien oder -rahmen der Länder die wichtigsten pädagogischen Werte, die Verantwortung für die verschiedenen Aspekte der schulischen Aktivitäten und die Bildungsziele genannt. Innerhalb dieses Rahmens stellt jede Gemeinde oder Schule einen Plan für das lokale Bildungssystem auf. In vielen Fällen steht es den einzelnen Schulen frei, über die Mittel und Ressourcen zur Verwirklichung dieser Ziele zu entscheiden, und es gibt eine große Vielfalt bei der praktischen Umsetzung des Lehrplans.

Eine Reihe verschiedener Dienste und Stellen sind auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene mit der Bildung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund befasst. Am häufigsten sind dies:

- nationale Bildungsagenturen,
- nationale Agenturen für Schulentwicklung,
- nationale Institute für sonderpädagogische Förderung,
- nationale Agenturen für Sonderschulen,
- Universitäten (z. B. für die Lehrerbildung),
- nationale Organisationen für ethnische Minderheitsgruppen,
- Zentren für Gesundheit und Sozialdienste,
- Zentren für Diagnostik, Assessment und Beratung,
- Zentren für die Entwicklung von pädagogischen Materialien,
- Förderzentren,
- Erziehungsberatungsstellen,
- Netzwerke von Schulen, Wohlfahrtseinrichtungen und -verbänden, Gemeinden usw.,
- Rehabilitationszentren,
- interkulturelle Zentren,
- religiöse Verbände.



In einigen Gemeinden mit vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund befassen sich spezialisierte Koordinatoren mit der Planung und Entwicklung der schulischen Bildung dieser Kinder. In anderen Gemeinden wird diese Aufgabe von einem speziellen Team verschiedener Expertinnen und Experten für multikulturelle Bildung wahrgenommen, das verschiedene Bildungsstufen abdeckt: frühkindliche Erziehung und Betreuung, Primarbereich, berufliche Bildung und Erwachsenenbildung. Das Team arbeitet an der Schaffung wirksamer Formen der Unterstützung für die Entwicklungs- und Bildungsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Perspektive des lebenslangen Lernens.

Häufig nehmen in großen Städten, in denen viele Familien mit Migrationshintergrund leben, einige wenige Schulen die meisten dieser Kinder auf, die aus der ganzen Stadt zusammenkommen. Daher haben in einigen wenigen Schulen mehr als 80 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. Dadurch besteht die Gefahr der Ghettoisierung. Ein Beispiel einer Strategie zur Vermeidung dieser so genannten Schulghettos kommt aus Dänemark: Dort ermöglichen es die Schulgesetze, Schülerinnen und Schülern mit anderem ethnischen Hintergrund auch in anderen Schulen als den lokalen einzuschulen.

2.3.4 Zusammenarbeit zwischen den Diensten

Die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen, Stufen und Akteuren innerhalb der für die Angebote für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund zuständigen Bildungsverwaltung wird in allen Länderberichten herausgestellt. Eine aktive bereichsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Schulen, Sozial- und Gesundheitsdiensten, zwischen den Bereichen Jugendarbeit, frühkindliche Erziehung und Betreuung, Kinderfürsorge, Gesundheit, Sozialarbeit usw. wird als grundlegende Voraussetzung betrachtet. In der Praxis scheint in vielen Ländern eines der Haupthindernisse für die effiziente Bildung von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund die Tatsache zu sein, dass es an einer zufriedenstellenden Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Diensten fehlt.



2.3.5 Information und Einbeziehung der Eltern

In diesem Bereich haben die europäischen Länder verschiedene Maßnahmen eingerichtet, um die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Familien bei der schulischen Eingliederung und beim Zugang zu Informationen über Wahlmöglichkeiten im Schulsystem zu unterstützen. Es wurde wenig auf Bildungsangebote für die Eltern eingegangen, meist ging es vor allem um die Verbreitung von Informationen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Methoden in den verschiedenen Ländern, verschiedenen Gemeinden und sogar Schulen im selben Land ganz erheblich im Hinblick darauf, wie aktiv die Rolle der Eltern ist.

Die verschiedenen Angebote umfassen unter anderem:

- Print- oder Multimedia-Materialien (d. h. DVDs) in verschiedenen Sprachen (normalerweise in den am meisten verbreiteten Fremdsprachen) über das Regelschulsystem und das System der sonderpädagogischen Förderung, die verfügbaren Angebote, den Lehrplan usw.,
- Organisation von Tagen der offenen Tür auf Gemeinde- oder Schulebene mit Unterstützung durch Dolmetscher, an denen über das Bildungssystem, die Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, den Lehrplan usw. informiert wird,
- Dolmetschdienste zur Erleichterung der Kommunikation zwischen Schule und Familien, zuweilen auch Treffen zwischen Eltern und Lehrkräften; erforderlichenfalls werden Dolmetschdienste auch im Rahmen von speziellen Einführungstreffen mit neu angekommenen Familien angeboten, um ihnen ihre Rechte in Bezug auf die Vorschul- und Schulbildung und die dem nationalen Curriculum zugrunde liegenden Werte zu erläutern,
- muttersprachliche Lehrkräfte oder Assistenten für die Zusammenarbeit mit den Familien,
- Treffen mit Organisationen, die mit eingewanderten Familien arbeiten, bei denen die Familien Informationen bekommen und Fragen zum Schulanfang und allgemein zum Schulbesuch ihrer Kinder stellen können,
- Sprachkurse in der Sprache des Gastlandes,



- in einigen wenigen Fällen kontaktieren Elternverbände die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Die meisten Länderberichte betonen die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien für eine optimale und ausgeglichene Entwicklung und Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die schulische Gemeinschaft. Sie weisen auch auf die Tatsache hin, dass dies sehr zeitintensiv ist und dass mehr für eine tatsächliche Einbeziehung der Eltern in die schulischen Aktivitäten getan werden muss.

2.3.6 Finanzierung der Angebote

Es ist nicht einfach, die finanziellen Implikationen der Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Familien en détail zu beschreiben. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass diese Angebote in den meisten Ländern allen Schülerinnen und Schülern mit SPF unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem Status offen stehen. Das Bildungsministerium und andere für die Strategien zur Integration und Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF und einem Migrationshintergrund zuständige Ministerien stellen Mittel zur Verfügung, um weitere relevante Aktivitäten und Projekte zu unterstützen. In den meisten Fällen sind die lokalen Behörden und Schulen am besten in der Lage, die Prioritäten festzulegen. Sie erhalten Finanzmittel für alle erforderlichen Leistungen von der zentralen oder föderalen Regierung, wobei bestimmte Beschränkungen bestehen, wofür das Geld ausgegeben werden darf.

Zusätzliche Mittel sind für Integrationsmaßnahmen und Programme vorgesehen, die auf den Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen und Sprachschwierigkeiten abzielen. Unter anderem werden durch diese Investitionen die Kosten für Vorbereitungs-/Aufnahmeklassen, Vorschulen, Primar- und Sekundarschulen, sonderpädagogische Förderung sowie die Unterstützung von Sprachkursen und muttersprachlichem Unterricht abgedeckt. Ebenfalls finanziert werden Projekte im Primar- und Sekundarbereich zur Sprachförderung für neu angekommene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Projekte für die Einbeziehung der Eltern, Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs zwischen verschiedenen Bildungsstufen, die Qualifizierung von Sprachlehrern, Initiativen zur Verringerung der großen Zahl von Schülerinnen und Schülern, die die Schule vorzeitig ohne Abschluss verlassen, usw.



Eine neue Initiative im Finanzierungsbereich, die in einigen wenigen Gemeinden (z. B. in den Niederlanden) eingeführt wurde, das „schülerbezogene Budget“, scheint für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund effizient zu sein. Mit dieser Initiative wird das Ziel verfolgt, sich von einer angebotsorientierten Finanzierung zu einem System hinzubewegen, in dem die Finanzmittel der Person, welche die Leistungen benötigt, zur Verfügung gestellt werden, also einer nachfrageorientierten Finanzierung. Die Schülerinnen und Schüler können die Finanzmittel zur Schule ihrer Wahl oder zu der Schule, die sie besuchen werden, „mitnehmen“.

Allerdings wird der nachfrageorientierte Finanzierungsansatz in anderen Länderberichten kritisch bewertet. Einige Autoren (z. B. Bleidick, Rath und Schuck 1995) weisen auf das problematische „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ hin: Schulen erhalten in problematischen Situationen (wie z. B. einer starken Zunahme der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) zusätzliche Ressourcen nur, wenn die Schülerinnen und Schüler mit einer Abweichung, einer Behinderung oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechend „etikettiert“ werden.

Ein alternatives Finanzierungssystem wurde in einigen Schweizer Kantonen eingeführt: Anstelle einer Etikettierung Einzelner als Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen oder mit SPF erhalten die Schulen finanzielle Mittel, die auf den sozioökonomischen Status ihrer Schülerschaft abgestimmt sind. Dadurch erhalten Schulen in Vierteln mit hoher Arbeitslosigkeit, weniger Einfamilienhäusern, die mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aufnehmen, Vorrang. Der Sozial-Index, anhand dessen die Verteilung der Mittel vorgenommen wird, wurde auf empirischer Grundlage entwickelt (Milic 1997 und 1998). Die Schulen entscheiden selbst, wofür sie das zusätzliche Geld ausgeben wollen, z. B. für die Verringerung der Klassenstärke von Regelklassen, für die Einstellung von spezialisierten Lehrkräften oder für die Entsendung von einzelnen Schülerinnen und Schülern in spezielle Programme.

Der Fachunterricht in der Muttersprache scheint in einigen Ländern umstritten zu sein. Manche Fachkräfte wie auch Wissenschaftler weisen auf die hohen Kosten einer zweisprachigen Bildung hin und stellen die rechtliche Verpflichtung des Staates in Frage, eine solche zu organisieren. Außerdem sei es schwierig, das Recht auf



muttersprachlichen Unterricht zu garantieren, wenn in einem Land mehr als 100 Sprachen gesprochen werden. Einige Fachkräfte betonen zudem, dass es an Lehrerausbildung in diesem Bereich fehle. Indes fordern andere, dass es individuelle Wege geben müsse, in deren Verlauf ein allmählicher Übergang vom Unterricht in der Muttersprache zum Unterricht in der Gastlandsprache erfolgen könne.

Unterschieden werden muss zwischen:

- Unterricht in der Muttersprache, getrennt vom Regelunterricht,
- Erklärungen in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch den Einsatz von Dolmetschern) während des Sprachunterrichts,
- bilingualen Unterricht in allen Fächern.

In einigen Ländern wird die erwähnte bilinguale Problematik nicht allein unter finanziellen Vorzeichen gesehen, sondern hängt auch von der jeweiligen Bildungspolitik und von Grundanschauungen über die nationale Identität eines Landes ab.

Art und Qualität der Angebote unterscheiden sich in den Teilnehmerländern wie auch in den Regionen und Gemeinden ein und derselben Länder ganz erheblich. Diese Unterschiede sind nach den Länderberichten unter anderem auf Folgendes zurückzuführen: die nationale oder föderale Bildungspolitik, zentralisierte oder dezentrale Zuständigkeit für die Bildungsangebote, Angemessenheit der personellen und finanziellen Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Diensten und Dienstleistern, die Angemessenheit und Kohärenz der Strategien, die Kompetenz der Bildungsgemeinschaft und deren Engagement usw.

2.4 Unterstützungsmaßnahmen

Anhand der verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen, welche die Länder für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund anbieten, gehen die Länderberichte auf die wichtigsten Herausforderungen ein, welche die Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern bewältigen müssen. Zudem wird über positive Unterstützungsmaßnahmen berichtet.



2.4.1 Wichtigste Herausforderungen für die Schulen und die Lehrkräfte

Durch die Länderberichte wird deutlich, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern vor große Herausforderungen stellt. Die Gründe dafür sind vielfältig:

Die Erstfeststellung des besonderen Bedarfs von bilingualen Schülerinnen und Schülern ist zumeist die erste Hürde für die Schulen und die Lehrkräfte. Die Ergebnisse von standardisierten und/oder psychologischen Tests scheinen nicht sehr verlässlich zu sein und kein genaues Maß der Fähigkeiten und des Potenzials der Schülerinnen und Schüler zu liefern, weil für die Entwicklung und Standardisierung dieser Tests einsprachige Kinder in der Gastlandkultur oder sogar in anderen Ländern (z. B. USA) als Testpopulation herangezogen werden.

Die Forschungsergebnisse zeigen beispielsweise ein Missverhältnis der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Form einer Über- oder Unterrepräsentierung in Sonderschulen. Die Ursache für eine Über-Repräsentierung liegt häufig in Sprach-, Kommunikations- und Leseschwierigkeiten. Im Falle der Unterrepräsentierung wird bei Schülerinnen und Schülern mit SPF und einem Migrationshintergrund der sonderpädagogische Förderbedarf nicht erkannt, da die Schule Lern-, Sprach-, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten als mangelnde Kompetenz in der Gastlandessprache sieht. Die große Herausforderung für die Schulen und die Lehrkräfte scheint darin zu bestehen, Schülerinnen und Schüler, die eine Förderung in der Gastlandessprache benötigen, von jenen zu unterscheiden, die eine sonderpädagogische Förderung benötigen.

In den Länderberichten wird zudem auf die ungenügende Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund hingewiesen. Die Staaten und die Gemeinden sollten dazu beitragen, dass die Lehrplanziele erreicht werden können. Dies ist besonders schwierig, wenn die Kinder und Jugendlichen noch dabei sind, die Grundlagen der Gastlandessprache zu erlernen. Ebenso wird bemängelt, dass für den muttersprachlichen Unterricht der verschiedenen Fächer nicht



ausreichend Material vorhanden ist. Jugendliche, die im Gastland im Alter von 13 bis 16 Jahren ankommen und zuvor kaum zur Schule gegangen sind, möglicherweise Lese- und Schreibprobleme haben, müssen beim Schulbesuch im Gastland große Schwierigkeiten bewältigen. Die Überwindung der Diskrepanz zwischen dem Schulbesuch im Herkunftsland und dem Schulbesuch im Gastland ist eine Herausforderung, der nicht alle Schulen gewachsen sind.

Für den erfolgreichen Schulbesuch der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die Kompetenz vieler Schulen und Lehrkräfte im Bereich der multikulturellen Erziehung entscheidend. Es scheint, dass erst wenige Schulen Erfahrung im Umgang mit dieser Zielgruppe haben.

Weitere Hindernisse sind in der Einstellung jener Lehrerinnen und Lehrer begründet, die Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund in ihrer Klasse als zusätzliche Belastung betrachten. Die Lehrkräfte berücksichtigen häufig nur ein Merkmal: entweder den sonderpädagogischen Förderbedarf oder den Migrationshintergrund. Zuweilen sehen sie diese beiden Aspekte getrennt oder als sich gegenseitig ausschließend. In den Länderberichten werden Beispiele von autistischen Kindern und Jugendlichen genannt, denen der Zugang zum Unterricht in ihrer Muttersprache verwehrt wurde. In diesen Fällen erhielt der sonderpädagogische Förderbedarf Priorität und wurde als Hinderungsgrund für eine Teilnahme an Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angegeben. Die Lehrkräfte müssen ihren Unterrichtsansatz reflektieren und an neue Situationen anpassen. Dazu gehört ein Überdenken der im Unterricht eingesetzten Inhalte, Methoden und Prozesse, der Lernmaterialien und Ausstattung, der Einbeziehung der Eltern usw. Außerdem vergessen die Lehrkräfte, die mit Kindern mit SPF und Migrationshintergrund arbeiten häufig den Migrationshintergrund, weil sie tagtäglich mit vielen anderen Problemen konfrontiert sind. Daher werden vorwiegend sonderpädagogische Ansätze im Unterricht berücksichtigt.

In einigen Länderberichten gibt es Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund, vor allem in Sonderschulen im Sekundarbereich, stark der Gefahr ausgesetzt sind, von anderen beeinflusst zu werden. Daher müssen die Schulen darauf achten, dass die Jugendlichen möglichst nicht in Straftaten



verwickelt werden. Ein positiver Ansatz hierzu besteht in der aktiven Vorbereitung auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Die Einrichtung von Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit SPF oder mit Leistungsschwächen führt dem Schweizer Bericht zufolge zu erhöhter sozialer Segregation.

Schülerinnen und Schüler nehmen voneinander sozial unerwünschtes Verhalten an. Die Einrichtung von Integrationsklassen könnte dieser Dynamik entgegen wirken.

Und schließlich ist auch die unzureichende Zusammenarbeit zwischen den Diensten, die sich mit der Ermittlung und Durchführung von Strategien und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit SPF und einem Migrationshintergrund befassen, ein Thema, das in vielen Länderberichten angesprochen wird. Ferner scheint in vielen Gemeinden keine systematische Beobachtung und Evaluierung der Durchführung von interkulturellen pädagogischen Methoden stattzufinden.

Der inklusive Ansatz, in dessen Rahmen die Vielfalt gefördert wird, kann als Chance zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler gesehen werden.

2.4.2 Wahrnehmung der Beteiligten

Immer wieder wird in den Schulen Rassismus und eine negative Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beobachtet. Aus der Analyse der Länderberichte geht hervor, dass nicht genug für die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und den einheimischen getan wird. Zudem mangelt es an interkulturellen Ansätzen auf Schulebene.

Nach dem Besuch von Vorbereitungsklassen scheint die Reintegration von Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund nicht so einfach zu sein. Die Expertinnen und Experten berichten von Kindern, die sich zuweilen isoliert fühlen und häufiger als andere Kinder gemobbt werden. Dieser Integrationsprozess verlangt den Lehrkräften der Regelschulen viel Flexibilität ab.

Die Länderberichte weisen darauf hin, dass zuweilen die Eltern Schwierigkeiten haben, ihr Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen, weil sie die Sprache des Aufenthaltslandes nicht gut



beherrschen, ihr Bildungsniveau nicht ausreicht und/oder weil sie Analphabeten sind. Eltern mit Migrationshintergrund arbeiten nicht immer aktiv mit der Schule zusammen. Diese Eltern haben teilweise andere Ansichten über sonderpädagogische Förderung und Förderunterricht als im Gastland aufgewachsene Personen. Sie betrachten die sonderpädagogische Förderung als eine Form negativer Etikettierung. Eltern haben unter Umständen auch unterschiedliche Erwartungen an Mädchen und Jungen. Einige vertreten den Standpunkt, dass Bildung für Mädchen nicht so wichtig ist wie für Jungen, was zu Konflikten zwischen den Werten der Familie und der Schule führen kann. Daher muss ein gemeinsames Verständnis erreicht werden. Es liegt aber auch in der Verantwortung der Schule oder des Bildungssystems, die Zusammenarbeit mit den Familien zu verbessern, damit soziale Unterschiede möglichst ausgeglichen werden können.

Den Länderberichten zufolge können auch kulturelle oder religiöse Unterschiede der Auslöser von Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund und ihren Familien sein. Beispielsweise kann sich der Unterrichtsstil im Gastland sehr stark von jenem im Herkunftsland unterscheiden. In bestimmten Kulturen werden Kinder mit SPF überhaupt nicht in ihrer Entwicklung gefördert – bzw. die Eltern schämen sich für die Behinderung ihres Kindes. Teenager, vor allem Mädchen, werden zu Hause behalten, damit sie im Haushalt helfen. Außerdem ist der Anpassungsprozess der Eltern häufig sehr kompliziert und die Eltern müssen oft mit sozialen Schwierigkeiten fertig werden. Die Probleme der Kinder spiegeln fallweise diese schwierigen Familiensituationen wider.

In anderen Länderberichten wird betont, dass die Schulen, die sich nicht an den Wandel ihres Umfelds und ihrer Schülerschaft anpassen, größere Probleme haben. Das führt dann beispielsweise zu Situationen, in denen die Stadtviertel um die Schulen herum multikulturell werden, die Schulen und Lehrkräfte aber sich in ihrem Unterricht immer noch an eine einsprachige Zuhörerschaft richten und alle Schülerinnen und Schüler für eine statische und monokulturelle Zukunft ausbilden.

Die Wohnungspolitik für Einwohner mit Migrationshintergrund führt in vielen Gemeinden dazu, dass viele Familien mit Migrationshintergrund in denselben Vierteln leben. Diese Gettoisierung kann sich ebenfalls negativ auf die Integration von Schülerinnen und



Schülern in die lokale Gemeinschaft auswirken. Andererseits nehmen andere Gemeinden nur wenige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf, und die Schulen verfügen daher auch über sehr wenig Mittel für deren Unterstützung. In vielen Fällen mangelt es an qualifizierten Lehrkräften und an Ressourcen für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Schließlich wird in den meisten Länderberichten angegeben, dass die kulturellen und sprachlichen Schwierigkeiten eines Elternteils oder beider Eltern – und häufig auch der Kinder selbst – Probleme bei der Kommunikation mit der Schule verursachen können.

2.4.3 Erfolge und positive Ergebnisse durch Unterstützungsmaßnahmen

Neben diesen Problemen berichten die Expertinnen und Experten von vielen positiven Auswirkungen der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und SPF. Im Folgenden werden einige Beispiele vorgestellt.

In vielen Ländern sind auf Gemeindeebene Koordinatoren und Koordinatorinnen für die verschiedenen Bildungsstufen für die Planung, Organisation und Entwicklung des Bildungsangebots der Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund zuständig. Unter Umständen gibt es auch Fachkräfte (Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter usw.) die sich auf Fragen der Migration spezialisiert haben. Viele Gemeinden verfügen außerdem über Beratungs- und Koordinierungspersonal, das mit den Schulen, Lehrkräften und Familien mit Migrationshintergrund arbeitet.

Auf Schulebene werden spezialisierte Fachkräfte, wie muttersprachliche Lehrkräfte und Assistenten, Sprachlehrerinnen und -lehrer für die Sprache des Gastlandes als Fremdsprache, Lehrkräfte für Vorbereitungsklassen, mit der Schule kooperierende pädagogische Fachkräfte, die als Kulturdolmetscher arbeiten und sonderpädagogische Lehrkräfte für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als unverzichtbar betrachtet.

Individuelle Förderpläne werden als sehr wichtige Fördermaßnahme gesehen. Bilingualer Unterricht wird in einigen Gemeinden ebenfalls eingesetzt und als sehr effiziente Unterstützung erlebt. Schülerinnen



und Schüler mit Migrationshintergrund können sich nach einem eigenen persönlichen Lernprogramm weiterentwickeln, anstatt einem Jahrgangslehrplan folgen zu müssen. Dies scheint sehr effizient zu sein, vor allem bei neu angekommenen. Das bedeutet Flexibilität im Hinblick auf Lernzeiten und Lerninhalte. Die Kinder sind nicht gezwungen, ein Schuljahr zu wiederholen, wenn sie nicht alle Ziele ihrer Jahrgangsstufe erreicht haben. In vielen Schulen können sie zusätzlich gefördert werden sowie nach dem Unterricht Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten.

Wenn in einer Schule Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund unterrichtet werden, werden die Unterstützung des Schulleiters, die Teamarbeit der Lehrkräfte, die Unterstützung des gesamten pädagogischen Personals und die Fähigkeiten der Lehrkräfte als wesentliche Indikatoren für den Erfolg der Arbeit gesehen. Der Besuch der Lehrkräfte von schulübergreifenden Kursen und von der Schule angebotene Ausbildungs- und Coachingmaßnahmen wirken sich ebenso positiv auf die Unterstützung der angesprochenen Zielgruppen aus.

Die in einigen Ländern (z. B. Ungarn) durchgeführte Forschung hat ergeben, dass inzidentelle und individuelle Faktoren – in erster Linie die Einstellung der Lehrkräfte, professionelle Beweglichkeit und Eignung – für die erfolgreiche Integration von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund sehr wichtig sind. Eine erfolgreiche schulische Integration hängt vor allem von der Persönlichkeit, dem professionellen Engagement und der pädagogischen Erfahrung der Lehrkräfte ab.

Eine frühe Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (d. h. Kinder zwischen 3 und 5 Jahren) wirkt sich positiv auf die spätere Sprachentwicklung der Kinder aus. Ferner erkennen Wissenschaftler, dass Sprachförderung dazu beitragen kann, den sonderpädagogischen Förderbedarf von bilingualen Kindern früher zu erkennen. In einigen Ländern (z. B. in Schweden) haben die Förderteams ein Programm entwickelt, durch das kleine Kinder beim Spracherwerb unterstützt werden können. Dieses Programm basiert auf den jüngsten Studien und wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Einige der Grundsätze der Programme sind: Die Kinder ermutigen, sowohl die Sprache des Gastlandes als auch ihre Muttersprache zu



sprechen; den Kindern helfen, ein gutes Sprachniveau zu erreichen; viel mit ihnen sprechen und ihnen viel Gelegenheit zum Sprechen zu geben; unvoreingenommen zuhören; den Austausch mit Erwachsenen und Gleichaltrigen fördern; Dialoge einsetzen; ein anregendes Umfeld schaffen; in kleinen Gruppen arbeiten; die Ressourcen der Kinder und ihrer Familien anerkennen und wertschätzen.

In anderen Fällen (z. B. Zürich in der Schweiz) zeigen die Ergebnisse externer Evaluierungen, dass sich das Image multikultureller Schulen verbessert, wenn die Schulen insgesamt Unterstützung erhalten, um die steigende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu bewältigen. Die Eltern und die breite Öffentlichkeit gewinnen eine bessere Meinung über diese Schulen; die Lernleistungen aller Schülerinnen und Schüler – nicht nur derjenigen mit Migrationshintergrund – verbessern sich; die Kompetenzen der Lehrkräfte entwickeln sich beträchtlich; die Lehrkräfte verbessern ihre Teamarbeit und entwickeln gemeinsame Bildungsstrategien.

In einigen Ländern verfolgen die Schulen einen interkulturellen Ansatz, um die soziale Gemeinschaft aller Kinder zu stärken, und setzen multikulturelle Programme ein, um ihre kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. In anderen Fällen (z. B. Portugal) liegen sämtliche Angebote, Unterstützungsmaßnahmen und die Bewertung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Verantwortung der Klassenlehrkräfte, so dass alle Angebote zur Deckung des Bedarfs auf Regelschulebene koordiniert werden. Im Rahmen eines individuellen Förderplans wird die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten mit der sonderpädagogischen Förderung koordiniert. Diese Politik wird als inklusiv betrachtet und trägt zu einer empfehlenswerten Praxis im Rahmen eines kindzentrierten Ansatzes bei.

2.4.4 Erfolgsfaktoren in Bezug auf ein inklusives Lernumfeld im Rahmen einer multikulturellen Klasse

Den meisten Länderberichten ist zu entnehmen, dass es zwar nicht viele vollständige Studien gibt, die auf die Bewältigung der Herausforderung der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und SPF eingehen, wohl aber einige wenige kleinere Studien und Evaluierungsberichte, die auf nationaler oder lokaler Ebene erstellt wurden bzw. gerade erstellt werden. Die



hier beschriebenen Erfolgsfaktoren und Hindernisse, die sich im Rahmen eines multikulturellen Unterrichts entweder auf ein inklusives oder ein getrenntes Lernumfeld beziehen, werden im Folgenden vorgestellt.

Der Grundsatz des inklusiven Lernens wurde in vielen lokalen Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund zusammen mit ihren Gleichaltrigen besuchen, erfolgreich umgesetzt. Für diesen Erfolg ist die Bereitstellung ausreichender zusätzlicher Ressourcen unverzichtbar. Als wesentlich wird auch eine Lehrplandifferenzierung angesehen, um Inhalte und Materialien, die den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund gerecht werden, in den Unterricht einzubeziehen. Kleinere Gruppen für den Unterricht bestimmter Fächer scheinen ebenfalls von Vorteil zu sein.

Als empfehlenswerte Praxis hat sich die gemeinsame Unterrichtsgestaltung von Klassenlehrkräften mit muttersprachlichen Lehrkräften oder Assistenten, mit zweisprachigen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen oder Sonderpädagogen erwiesen.

Die Unterstützung durch die Schulleitung und eine positive Einstellung des Schulpersonals wirken sich ebenfalls positiv auf das inklusive Lernen aus. Lehrerausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung der Lehrkräfte werden als wichtig betrachtet. Schulpraktiker begrüßen die Offenheit von Schulen, in denen die Lehrkräfte untereinander kooperieren und mit Organisationen und Fachkräften außerhalb des Bildungsbereichs zusammenarbeiten. Einige Gemeinden sind der Ansicht, dass in den Vorbereitungsklassen multikulturelle Gruppen unterrichtet werden sollten und nicht nur Schülerinnen und Schüler aus einer oder zwei ethnischen Herkunftsgruppen. Schulpersonal mit Migrationshintergrund wird als großes Plus angesehen.

Schließlich scheint die Nutzung von kontinuierlichen, im Unterricht eingesetzten Assessment-Verfahren – beispielsweise Beobachtungen und Portfolio-Assessment – als Alternative zu standardisierten Tests im Prozess der inklusiven Bildung sehr wichtig zu sein.



2.5 Assessment²

Viel Aufmerksamkeit wird in den meisten Ländern derzeit auf die Bewertung der Fähigkeiten zweisprachiger Schülerinnen und Schüler in der Sprache des Gastlandes gerichtet. Das betrifft auch den Förderbedarf der betreffenden Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten in der Vorschule oder zum Zeitpunkt des ersten Schulbesuchs. Sprachfähigkeiten werden als sehr wichtig für einen erfolgreichen Schulbesuch angesehen. Viele Länder nutzen zu diesem Zweck Sprachscreening-Tests.

In allen Ländern wurden Assessment-Instrumente und Tests entwickelt, die an den nationalen Kontext angepasst und zur Bewertung der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und ihrer grundlegenden schulischen Fähigkeiten sowie zur Ermittlung eines eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs genutzt werden. Meist handelt es sich dabei um standardisierte Verfahren, die in erster Linie für den Einsatz bei einsprachigen Kindern entwickelt wurden. Einige dieser Tests wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. Allerdings werden Sprachtests durch die Übersetzung verändert – sie werden fallweise komplizierter (oder einfacher), Satzbau und Flexionsformen unterscheiden sich von Sprache zu Sprache. Ebenso ist der Schwierigkeitsgrad eines Wortes oder Ausdrucks nicht immer in allen Sprachen gleich, auch wenn das Wort oberflächlich betrachtet dieselbe Bedeutung hat. Außerdem können, auch wenn die Materialien in die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler übersetzt werden, durch Unterschiede zwischen Herkunftskultur und Gastlandkultur Barrieren und Blockaden entstehen und das Ergebnis des Tests verfälschen.

In anderen Fällen werden die Diagnoseverfahren mit Unterstützung von Dolmetschern durchgeführt, die den Inhalt und die Anweisungen übersetzen, oder auch einiges mehr zum Test erklären, um die

² *Assessment* bezeichnet die Art und Weise, wie Lehrkräfte und andere Fachkräfte Informationen über den Lernstand von Schülerinnen und Schülern und/oder ihre Entwicklung in verschiedenen Bereichen ihrer Bildungserfahrung (Schule, Verhalten oder soziales Umfeld) systematisch erfassen und nutzen. In diesem Abschnitt werden sowohl die *erstmalige Ermittlung* oder *Eingangsdiagnose* zur Ermittlung der Fähigkeiten und des eventuellen Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler als auch das *kontinuierliche Assessment* betrachtet, durch das die Lehrkräfte über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler informiert werden und Input für die Planung der nächsten Lernschritte im Unterricht erhalten.



Auswirkungen der Unterschiede aufgrund kultureller und sozio-ökonomischer Faktoren abzuschwächen. Manchmal werden auch die Eltern aufgefordert, diese Aufgabe wahrzunehmen. Die Beteiligung von Personen, die emotional den Schülerinnen und Schülern sehr nahe sind, wird jedoch stark kritisiert.

Um den kulturellen Einfluss und die Implikationen von Sprachfähigkeiten im Assessment-Prozess zu verringern, setzen einige Länder zur Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auch nonverbale Instrumente ein.

In einigen Länderberichten wird darauf hingewiesen, (z. B. Zypern, Dänemark, Finnland, Deutschland, Griechenland, Schweden), dass die Assessment-Instrumente und psychologischen Tests nicht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entwickelt oder an sie angepasst wurden und deshalb viele Probleme verursachen. Fachkräfte müssen daher bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Tests sehr vorsichtig sein. Aufgrund eingeschränkter Sprachkenntnisse und/oder anderer durch das Assessment-Instrument verlangte Fähigkeiten haben die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht dieselben Chancen wie jene des Gastlandes.

Daher hängt die wirksame Einschätzung der individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern nicht nur in hohem Maße von der Fachkraft ab, die für den Assessment-Prozess verantwortlich ist, sondern auch von deren Kenntnissen und Fähigkeiten, Zweisprachigkeit und multikulturelle Aspekte beim Einsatz der Assessment-Instrumente und der Auswertung zu berücksichtigen. Obwohl in vielen Ländern auf nationaler Ebene die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler mehr als 10 % der Gesamtschülerschaft ausmachen, gibt es keine spezifischen Regeln oder Anforderungen an die Ausbildung und die Kenntnisse der Fachkräfte, die in diesem Bereich arbeiten.

Um diese Herausforderung zu bewältigen, werden Diagnoseverfahren mit einem ganzheitlichen Ansatz mit Schwerpunkt auf dem Lern- und Entwicklungsprozess als entscheidend betrachtet. In vielen Fällen setzen die Lehrkräfte eine kontinuierliche Einschätzung und den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern als Assessment-Instrumente ein. Die Zielvorgaben für die Lernergebnisse werden am Niveau der vorhandenen



Grundkenntnisse, der Lernvorgeschichte und der Lebenssituation ausgerichtet. Im Assessment-Prozess dienen Informationen der Eltern und der Schülerinnen und Schüler selbst als Grundlage. Sollte eine weitere Einschätzung benötigt werden, setzt die Schule Assessment-Teams aus multidisziplinären Fachkräften ein. Dazu werden Informationen sämtlicher Lehrkräfte benötigt, die die betreffenden Schülerinnen oder Schüler unterrichten (Klassenlehrkraft, Fachlehrerinnen und Fachlehrer, Sprachlehrkräfte, Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen, muttersprachliche Lehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte). Sozialarbeiter und Psychologen werden zur Ermittlung und Einschätzung von sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernschwierigkeiten ebenfalls herangezogen.

In einigen Ländern bzw. Gemeinden (z. B. in Finnland) optieren einige Psychologen für eine Kombination von traditionellen Assessment-Methoden mit zwischensprachlichen Analysen der Zweitsprachentwicklung des Kindes und in einigen Fällen auch mit Beschreibungen der Fähigkeiten in der Muttersprache.

In den meisten Ländern werden die betreffenden Schülerinnen und Schüler, falls zur Ermittlung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. ihrer Lernschwierigkeiten ein weiteres Gutachten erforderlich ist, von der Schule und/oder den Eltern an spezialisierte Dienste für Assessment, Diagnostik und später dann Förderung überwiesen (z. B. schulpsychologischer Beratungsdienst, Förderzentrum, medizinisch-pädagogische Zentren, Assessment- und Förderzentren usw.). Als Grundlage für die Assessment-Verfahren dienen die Berichte der Schule und der Eltern. Beobachtungen, Untersuchungen und Tests werden von Fachkräften (z. B. Psychologen, Pädagogen usw.) durchgeführt mit dem Ziel, die Schulen und die Eltern betreffend der Entwicklung ihres Kindes und der für seinen spezifischen Bedarf erforderlichen Förderung zu beraten.

In den meisten Gastländern werden zum Zeitpunkt des Schuleintritts zwar Unterlagen zur Schulbildung im Herkunftsland (Schulberichte, Ergebnisse von Assessment-Prozessen usw.) angefordert, viele Eltern haben diese Unterlagen jedoch nicht aufbewahrt. In Fällen, in denen zum Zeitpunkt des Schuleintritts im Gastland nicht genügend Informationen vorliegen oder Zweifel am sonderpädagogischen Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers bestehen, werden



zur Einschätzung der Fähigkeiten der Schülerin bzw. des Schülers schulpсихologische Gutachten anhand der verfügbaren Unterlagen aus dem Herkunftsland erstellt und/oder zusätzliche Tests durchgeführt, um über die notwendige Förderung zu entscheiden.

In einigen Ländern, z. B. in Grossbritannien, haben die Eltern das Recht, vor Gericht zu gehen – bzw. Beschwerde bei einer Streit-schlichtungsstelle einzulegen, die sich speziell mit Fragen des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Behinderung befasst, – wenn sie mit den Entscheidungen der örtlichen Behörden bezüglich der Diagnose und der sonderpädagogischen Förderung für ihr Kind nicht zufrieden sind. Anlass kann z. B. die Weigerung der lokalen Behörde sein, eine Überprüfung durchzuführen oder einen Bericht zu erstellen, der als Grundlage für die sonderpädagogische Förderung oder die Unterbringung des Kindes in einer bestimmten Schule benötigt wird.

Entsprechend den unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und Diagnosemethoden befassen sich in den einzelnen Ländern verschiedenste Dienste und Fachkräfte mit der Gutachtenerstellung. Üblicherweise werden die Bedürfnisse und Fähigkeiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler zunächst von der Klassen-lehrkraft beobachtet. Der besondere Förderbedarf wird dann in Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften ermittelt.

In vielen Fällen ist ein Team an den Assessment-Verfahren beteiligt, das aus sämtlichen Lehrkräften besteht, welche die Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund unterrichtet (Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen, muttersprachliche Lehrkräfte, Lehrkräfte der Sprache des Gastlandes, sonderpädagogische Lehrkräfte) Bei Bedarf können auch weitere Fachkräfte, wie Psychologinnen, Krankenschwestern, Sozialarbeiterinnen, Sprachtherapeutinnen und Ärztinnen aus den Sozialdiensten oder örtlichen Förderzentren der Gemeinde oder Schule mitarbeiten. Die Teilnahme der Eltern ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für den Assessment-Prozess. Falls erforderlich, kann die Schule die betreffenden Schülerinnen oder Schüler und deren Eltern beraten bezüglich zusätzlicher Hilfe von Assessment-Diensten, Rehabilitationseinrichtungen außerhalb der Schule, Sozial- und Gesundheitsdiensten, lokalen Förderzentren, Assessment-/Diagnostik-/Förderzentren, Instituten für sonderpädagogische Förderung.



Aufgrund der Gutachten wird dann eine Entscheidung gefällt – in den meisten Fällen durch die örtlichen Schulbehörden in Zusammenarbeit mit den für die sonderpädagogische Förderung zuständigen Diensten. In der Folge wird ein Aktionsplan formuliert, in dem die für die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler erforderliche und angemessene Förderung detailliert aufgeführt ist.

Sämtliche Informationen in diesem Abschnitt stammen aus den Länderberichten und verdeutlichen die Komplexität des Zusammenhangs zwischen SPF und Migrationshintergrund. Verschiedene Parameter wie soziokultureller Hintergrund, Normen, religiöser Glaube, Geschlecht, ökonomische Faktoren usw. können sich ebenfalls erheblich auf diesen komplexen Zusammenhang auswirken.



3. ZUSAMMENGEFASSTE ERGEBNISSE AUS DER PRAXIS-ANALYSE

Die Praxisanalyse für diese Studie stützt sich auf die Ergebnisse der Präsentationen und Diskussionen, die im Rahmen dieses Projekts bei sechs Besuchen an den folgenden Orten durchgeführt wurden: Malmö (Schweden), Athen (Griechenland), Paris (Frankreich), Brüssel (Belgien), Amsterdam (Niederlande) und Warschau (Polen). Für die Auswahl der Orte, die besucht werden sollten, wurden im Wesentlichen die drei folgenden Kriterien berücksichtigt:

- a) Die Länder meldeten sich freiwillig für die Organisation von Aktivitäten zur Praxisanalyse während der Studienbesuche,
- b) die geografische Lage und Vielfalt der Länder in ihrer Kultur und ihrem Bildungskonzept,
- c) Einwanderungstradition – eine Kombination von Orten mit einer weit zurückreichenden Tradition der Einwanderung und Orten mit einer relativ neuen Einwanderungssituation.

Mit Hilfe der Besuche sollte in der Praxis beobachtet werden, welche Unterstützung die Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund in den verschiedenen Einrichtungen erhalten.

Alle in die Besuche involvierten Fachkräfte wurden vorab über die Ziele und den Ablauf des Projekts informiert. Der Fokus galt den fünf Themenbereichen, die die Projektgruppe im Dialog mit den Fachkräften aus der Praxis untersuchen wollte.

Sämtliche Besuche liefen nach demselben Modell ab: Einführung zum Thema durch lokale und/oder nationale Sachverständige, Präsentation der Örtlichkeiten durch die Gastgeber, Besuche und Gespräche mit den Fachkräften der Gastgeber, anschließend Diskussionen und vorläufige Analyse durch die Experten der Projektgruppe.

An jedem Ort wurden unterschiedliche Gruppen für die Teilnahme am Besuch ausgewählt, um die standortspezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen zu berücksichtigen: Familien, nicht lehrende Fachkräfte, Fachkräfte aus Assessment-Zentren und Politikerinnen und Politiker.



Bevor wir zu einer kurzen Beschreibung der wichtigsten Merkmale der Standorte übergehen, ist zu betonen, dass die Fachkräfte sehr offen eingestellt waren und sich bereit erklärten, sich über ihre positiven und negativen Erfahrungen mit den Fachkräften aus anderen Ländern auszutauschen. Alle zeigten ein hohes Niveau an professionellem Engagement.

3.1 Präsentation und Hauptmerkmale der besuchten Orte

Die Darstellung der Besuchs-Ergebnisse wird jeweils eingeleitet durch eine kurze Vorstellung der verschiedenen Orte mit einigen allgemeinen Anmerkungen. Die vollständigen Länderberichte, detailliertere Informationen sowie die Kontaktinformationen der besuchten Schulen und Zentren in den sechs Ländern können von folgender Internetseite der Agency heruntergeladen werden: www.european-agency.org/agency-projects

Kontaktinformationen zu den besuchten Orten sind auch am Ende dieses Berichts zu finden.

3.1.1 Malmö (Schweden)

Der erste Studienbesuch fand in Malmö statt. Malmö war der einzige Ort, in dem die Projektgruppe keine Schulen besuchte. Hier traf sich die Projektgruppe mit Fachkräften aus Regelschulen im Primarbereich (die 7- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler aufnehmen) und einem Förderzentrum, Diskussionen fanden statt.

Die gastgebenden Fachkräfte arbeiteten allesamt in Rosengård, einem Stadtviertel von Malmö, einer der größten multikulturellen Städte in Schweden, wo ungefähr 34 % der Einwohner einen Migrationshintergrund haben. Diese weisen hohe Arbeitslosigkeitsquoten auf. In Rosengård erreicht die Arbeitslosigkeit bis zu 80 % der Bevölkerung. In Schweden kommen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hauptsächlich aus Ländern des Nahen Ostens und aus Ländern der früheren Republik Jugoslawien. In den Schulen des Stadtviertels Rosengård sind Schülerinnen und Schüler mit diesen ethnischen Hintergründen stark konzentriert. Vorschulklassen, die für Kinder ab dem Alter von sechs Jahren angeboten werden, werden in Rosengård vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund besucht.

In Schweden ist die Bildungspolitik stark dezentral gestaltet. Die Gemeinden sind sehr selbständig und für die Umsetzung der Bildung



zuständig. In Malmö stellt der Stadtrat zusätzliche Mittel für die Unterstützung der ausländischen Bevölkerung zur Verfügung. Viele Dienste sind für alle Schülerinnen und Schüler und ihre Familien offen, einige davon richten sich speziell an jene mit Migrationshintergrund: Ausschuss für Migration, lokales Gesundheitszentrum für Kleinstkinder, Gesundheitszentrum für Flüchtlinge und Einwanderer, Zentrum für muttersprachliche Beratung usw. Die Einbeziehung der Eltern hat einen hohen Stellenwert, die Fachkräfte berichten jedoch, dass sie zuweilen Kommunikationsprobleme mit den Eltern haben. Familien mit Migrationshintergrund verstehen die Struktur und die Funktionsweise der Schulen und des Bildungssystems nicht immer. Im Ergebnis berichten die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien zuweilen, dass sie sich ausgegrenzt fühlen. Zudem müssen die Familien ein langes Verfahren durchlaufen, bevor sie eine Aufenthaltserlaubnis für das Gastland erhalten.

Kinder und Jugendliche, deren Muttersprache nicht Schwedisch ist, haben im Pflichtschul- und Sekundarbereich II ein Recht auf Unterricht in der Muttersprache. Sie sollen dabei unterstützt werden, ihre Muttersprache auszubauen und mehr über ihre eigene Kultur sowie die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kulturen zu erfahren. Außerdem können die Kinder und Jugendlichen auch Unterricht anderer Fächer in ihrer Muttersprache erhalten. Die Fachkräfte bemerkten, dass es zuweilen nicht einfach sei, Lehrkräfte zu finden, welche die betreffende Muttersprache sprechen, vor allem, wenn es sich um eine kleine Minderheit handelt. Außerdem betonten die Fachkräfte, dass Unterricht und Assessment in beiden Sprachen, der Muttersprache und Schwedisch, sehr wichtig sei. Verschiedene kulturelle Hintergründe erfordern verschiedene Wege des Unterrichtens und der Kommunikation. Kulturelle Vielfalt soll in den Schulen in positiver Weise präsentiert und gefördert werden.

Grundsätzlich besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Regelschulen, mit Ausnahme von Kindern mit Hörbehinderung, die häufig besondere Unterstützung erhalten und spezielle Angebote wahrnehmen. Ein spezielles Programm wird für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung angeboten: Diese besuchen Sonderklassen in Regelschulen. Die entsprechenden Maßnahmen werden im Wesentlichen durch Förderlehrer und ein mobiles Team im



Klassenzimmer durchgeführt. Die Schulen verfügen über qualitativ hochwertige Materialien und Instrumente zur Unterstützung der Lehrkräfte.

Lehrkräfte und Fachkräfte aus dem Förderzentrum haben folgende klare Prioritäten vorgetragen: hohe Priorität für die Frühförderung, Wichtigkeit und Erfordernis der Arbeit mit den Eltern, Zusammenarbeit mit/unter den Fachkräften der Schule und Schaffung einer guten schulischen Atmosphäre. Sie waren sich auch des Problems bewusst, dass die hohe Konzentrationen von Menschen mit Migrationshintergrund möglicherweise zur Ghettoisierung führt.

3.1.2 Athen (Griechenland)

Der zweite Besuch fand in einer Regelschule des Primarbereichs und einer Regelschule des Sekundarbereichs in Athen statt. Schülerinnen und Schüler, die diese Schulen besuchen, sind zwischen 5 und 16 Jahren alt. Außerdem wurde auch ein Assessment-Zentrum besucht.

Die Primarschule wurde von insgesamt 110 Schülerinnen und Schülern besucht, davon weisen 40 einen Migrationshintergrund auf. Einige wenige dieser 40 hatten leichte Lernprobleme. Die Sekundarschule hatte 270 Schülerinnen und Schüler, davon 25 mit Migrationshintergrund. Bei zweien dieser Kinder wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf anerkannt. Die meisten Migrantinnen und Migranten kamen aus Ländern außerhalb der EU – Albanien, Moldawien, Ukraine, Russland, afrikanischen Ländern, Pakistan, den Vereinigten Arabischen Emiraten und der Türkei – sowie aus Rumänien, Polen und Bulgarien.

Die Primarschule und die Sekundarschule nahmen in jüngster Zeit eine große Zahl Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Ländern auf. Häufig ist es sehr schwierig, diesen zu erkennen, weil diesen Familien die Möglichkeit geboten wird, ihre Nachnamen in griechische Namen zu ändern; damit kann jegliche Art der Diskriminierung vermieden werden. Summa summarum scheint dies für diejenigen, die gut Griechisch sprechen, zu funktionieren. Beide Schulen waren multikulturellen Ansätzen gegenüber offen und hatten ein flexibles Bildungskonzept. Die Primarschule bemühte sich um Kontakt zu den Familien, um sie und ihre Kinder willkommen zu heißen. Außerdem erhielt das Personal die erforderliche Unterstützung zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis.



Zwar müssen die Schulen einem nationalen Lehrplan folgen, die Lehrkräfte erstellen jedoch einen individuellen Bildungsplan für alle Schülerinnen und Schüler. Neu angekommenen wird ein langsamer und flexibler Integrationsprozess angeboten, damit sie die griechische Sprache lernen können. Während der ersten anderthalb Jahre müssen die Kinder keine schriftlichen sondern nur mündliche Prüfungen ablegen.

Die Diagnose wird von einem Assessment-Zentrum durchgeführt, welches die Lehrkräfte in der Frage der erforderlichen Lehrplananpassungen berät. Unterstützung leisten auch ein Psychologe und ein Sonderpädagoge, der im Wesentlichen maximal fünf Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Griechisch unterrichtet. Dieser Unterricht findet in einem eigenen Klassenzimmer statt und erstreckt sich über maximal 10 Stunden.

Das besuchte Assessment-Zentrum ist neu. Es bietet Dienste für Schülerinnen und Schüler an 250 Schulen in Athen mit 18 Fachkräften, die interdisziplinär zusammenarbeiten. Es handelt sich um ein dem Bildungsministerium unterstelltes, kostenloses öffentliches Dienstleistungsangebot, das allerdings eine lange Warteliste hat (Wartezeit: ein bis zwei Jahre). Es bestehen keine Unterschiede in der Art der Angebote für Schülerinnen und Schüler mit SPF (griechische Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund). Die Aufgaben werden jedoch unter Berücksichtigung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden verändert und angepasst. Die Fachkräfte setzen bei Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund folgende Methoden ein: Beobachtungen zu Hause und in der Schule, informelle, nonverbale und formelle Tests. Manchmal werden die Gutachten, die im Herkunftsland erstellt wurden übersetzt. Es werden jedoch auch neue erstellt. Die weitere Entwicklung wird verfolgt, und nach drei Jahren findet ein neues Verfahren statt. Das Assessment von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund findet immer in der Schule statt.

Das Zentrum arbeitet im Wesentlichen über informelle Kanäle mit den Eltern, den Schulen und dem Bildungsministerium zusammen. Die Eltern erhalten den abschließenden Bericht über den Bedarf ihres Kindes und können selbst entscheiden, ob sie ihn an die Schule weiterreichen oder nicht. Die Fachkräfte erwähnten, dass zu wenige Informationen für die Familien in ihrer eigenen Sprache



vorliegen und dadurch Kommunikationsprobleme entstehen können. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem Assessment-Zentrum basiert auf Empfehlungen, die an die Schulpraktiker gerichtet sind. Die Schulen sind allerdings nicht verpflichtet, diese umzusetzen. Dies scheitert nach Meinung der Lehrkräfte manchmal an einem Mangel an Ressourcen oder an überfüllten Klassen. Das Zentrum erarbeitet auch Empfehlungen zu geeigneten Ressourcen zuhanden des Bildungsministeriums, welche den Schülerinnen und Schülern und den Schulen zur Verfügung gestellt werden sollten.

Der Umgang mit einer wachsenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen stellte eine ziemlich neue Situation dar, in der das Engagement der Schulleitung und Lehrkräfte in beiden Schulen eine wichtige positive Rolle spielte. Die Schulen setzten ein flexibles Curriculum ein, entwickelten kooperatives Lernen und arbeiteten in gemeinsamer Verantwortung mit anderen Diensten zusammen.

3.1.3 Paris (Frankreich)

Der dritte Besuch fand in Paris in vier Vorschulen und Primarschulen des Regelschulbereichs statt. Die Schulkinder waren zwischen 3 und 11 Jahren alt. Eine der Schulen verfügte über eine CLIS, eine Integrationsklasse (Classe d'Intégration Spécialisée), welche ein Integrationsprogramm umsetzt, das Schülerinnen und Schülern mit SPF in Regelklassen unterstützt und separate Unterstützung bietet, wenn sie benötigt wird.

Die vier Schulen liegen im selben Stadtviertel, das einen hohen Prozentsatz an Bewohnern mit Migrationshintergrund aufweist, und einer „zone d'éducation prioritaire“ (Gebiete mit vorrangigem Bildungs- und Erziehungsbedarf) zugeordnet wurde. Viele Familien leben unter wirtschaftlich schwierigen Bedingungen, die Arbeitslosenquote ist hoch. Etwa 680 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schulen, 85 % haben einen Migrationshintergrund. Die Mehrheit kommt aus Nord- und Westafrika, vor allem aus den früheren Kolonien, aber auch aus Asien. Ein geringerer Prozentsatz stammt aus europäischen Ländern. 50 % der Schülerinnen und Schüler werden von Förderlehrkräften in der Schule oder von medizinisch-psychologischen Zentren außerhalb der Schulen unterstützt, 12 Schülerinnen und Schüler besuchen die CLIS. Nach der Unterrichtszeit oder während der Schulferien organisieren die



Schulen in Zusammenarbeit mit den lokalen Diensten ein breites Spektrum an Freizeitaktivitäten, um den Kindern die Teilnahme an Angeboten zu ermöglichen, die sich ihre Familien normalerweise nicht leisten können. Bei allen von den Schulen angebotenen Aktivitäten wird die Teilnahmegebühr für Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status ermäßigt, außerdem erhalten die Kinder kostenlose Schulspeisung. Dennoch meinten die Lehrkräfte, dass die finanzielle Unterstützung für die Bedürfnisse, mit denen die Schulen konfrontiert sind, nicht ausreicht.

Die besuchten Schulen arbeiten eng mit dem teilweise von der Gemeinde finanzierten *Centre d'aide, d'interaction et de recherche ethnopsychologique* (CAIREP – Zentrum für Unterstützungsmaßnahmen und ethno-psychologische Forschung) zusammen. Ein Psychologe und vier Mediatoren sind in diesem Zentrum beschäftigt. Ihre Rolle ist es, eine Brückenfunktion zwischen den Eltern und der Schule wahrzunehmen. Das Personal aus dem Zentrum unterstützt das Schulpersonal und bietet den Familien seine Dienste an, wenn ein Kind Lernschwierigkeiten hat. CAIREP hält zweimal monatlich außerhalb der Unterrichtszeit in der Schule eine Sprechstunde ab. Kenntnis und Verständnis der Herkunftskultur wird als sehr wertvoll betrachtet, um die Kinder, die Familien und damit auch die Schule besser zu unterstützen. Die Schulen waren der Elternbeteiligung gegenüber aufgeschlossen. Die Eltern wurden in den Besuch einbezogen und trugen mit sehr wertvollen Informationen zum Verständnis der Reaktionen der Schülerinnen und Schüler bei. Diese werden je nach ihrem Wohnort einer bestimmten Regelschule zugewiesen. Die Eltern haben keine Wahlfreiheit.

Wenn Lernschwierigkeiten auftreten, bleiben die Kinder in der Schule und werden von Förderlehrkräften und anderen Fachkräften unterstützt. Die Schule stellt für Schülerinnen und Schüler mit SPF vereinfachte Ausgaben der Schulbücher zur Verfügung. Die spezielle Förderung endet, sobald diese das erwartete Niveau erreicht haben. Sollten ihre Probleme andauern, bietet die Schulpsychologin/der Schulpsychologe, die/der mit der Förderlehrkraft zusammen arbeitet, nach Zustimmung der Eltern an, den Bedarf des betreffenden Kindes einzuschätzen. Falls die Unterstützung der Schule nicht ausreicht oder von der Familie nicht akzeptiert wird, können externe Sozialdienste oder medizinische Dienste aktiv werden. Diese Dienste laden die Familie und das Kind ein, bewerten seinen Förderbedarf



und leiten unter Umständen eine Therapie ein (beispielsweise im Fall eines Kindes mit Hörbehinderung). Andere externe Maßnahmen können bei Mobilitätsproblemen oder psychischen Störungen ergriffen werden. Das Assessment kann auch dazu führen, dass eine Schülerin oder ein Schüler in eine Sonderklasse versetzt wird.

Unterrichtssprache der Schule ist Französisch. Da Schülerinnen und Schülern mit schlechten Französischkenntnissen Rechnung getragen werden soll, haben einige Schulen im Viertel Vorbereitungsklassen eingerichtet, die der Verbesserung des Spracherwerbs der Gastlandsprache dienen sollen. Die Kinder können dort für die Dauer von drei Monaten bis zu einem Jahr Französisch lernen und dann an ihre Schule zurückkehren. Das Erlernen der Muttersprache wurde nicht als relevant betrachtet, auch nicht von Seiten der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Das Erlernen der Gastlandsprache scheint die Hauptpriorität darzustellen.

Die Schulen hatten eine gute Atmosphäre und boten ausreichenden, gut gestalteten Bewegungsraum. Die Organisation von Schulaktivitäten wurde entsprechend den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sorgfältig geplant. Die Lehrkräfte sprachen folgende Problembereiche an: mehr finanzielle Unterstützung, mehr berufs begleitende Ausbildung und das Problem, Lehrkräfte für Schulen in Vierteln zu gewinnen, die als „schwierig“ wahrgenommen werden.

3.1.4 Brüssel (Belgien)

Der vierte Besuch fand in zwei französischsprachigen Schulen in Brüssel – einer Regelschule im Primarbereich und einer Sonderschule – und in einem flämischsprachigen Assessment-Zentrum statt. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulen waren zwischen 2,5 und 14 Jahre alt.

Vor dem Besuch hatte die Projektgruppe Gelegenheit, Berichte einer Familie und einer Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund anzuhören und mit ihnen zu diskutieren. Angesprochen wurden die Hindernisse, mit denen die Familie zu kämpfen hatte, damit ihr Kind in der Sonderschule die bestmögliche Förderung bekam und in die Regelschule überwechseln konnte, sowie der Kampf gegen indirekten Rassismus. Die Jugendlichen vertraten weitgehend dieselbe Meinung. Zudem hatten sie einige Anliegen und Fragen bezüglich ihrer Identität: Zu welcher Kultur gehöre ich? Zuweilen fühlten sie sich sowohl vom Gastland als auch von ihrer



eigenen ethnischen Gruppe abgelehnt. Sie meinten, sie gehörten tatsächlich zwei verschiedenen Kulturen an. Dies müssten zunächst sie selbst und dann auch die anderen akzeptieren.

Bei der Regelschule handelte es sich um eine Primar- und Sekundarschule in einem Gebiet, in dem viele Einwohner leben, die vor allem aus nordafrikanischen Ländern, aber auch aus Asien, aus anderen nicht zur Europäischen Union gehörenden Ländern und in geringerem Umfang aus Südamerika eingewandert waren. Die Schule, die von etwa 400 Schülerinnen und Schülern aus 57 verschiedenen Ländern besucht wird, legte großes Augenmerk auf diese Situation. Die Schule hatte fünf so genannte "Brückenklassen" für Neuankömmlinge eingerichtet, die sie für maximal ein Jahr besuchten, bevor sie in die ihrem schulischen Niveau entsprechende Klasse aufgenommen wurden. Die Schülerinnen und Schüler können jederzeit in diese Brückenklassen aufgenommen werden. Zum Zeitpunkt des Besuchs gingen 80 Kinder mit fast keinen Französischkenntnissen in diese Klassen. Hauptkriterium für die Zusammensetzung dieser Klassen sind die Sprachkenntnisse. Offenbar hatten die Schülerinnen und Schüler keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern lediglich Förderbedarf im Hinblick auf Sprachprobleme. Sie sprachen verschiedene Sprachen, in den Klassen waren verschiedene Altersstufen und Kompetenzniveaus vertreten. Im Primarbereich gab es drei verschiedene Leistungsstufen und es stand unter anderem eine interkulturelle Lehrkraft zur Verfügung. Im Sekundarbereich gab es fünf Leistungsstufen und ausschließlich französische Lehrkräfte.

Die Atmosphäre war sehr freundlich, die Schülerinnen und Schüler und das Personal schienen motiviert zu sein. Disziplin und festgelegte Regeln sind Teil des traditionellen Unterrichts, werden aber als Teil der Schulbildung mit einer Kombination aus Autorität und Respekt für die Unterschiede gut aufgenommen. Die Schule nahm an einem Pilotprojekt mit dem Titel „Herkunftssprache und -kultur“ teil, das die französische Sprache in die Kultur der Lernenden mit Migrationshintergrund einbinden will. Durch das Pilotprojekt sollen – falls es positive Ergebnisse erzielt – 80 weitere Schulen in der Französischen Gemeinschaft von Belgien unterstützt werden.

Die Lehrkräfte waren den verschiedenen Kulturen der Schülerinnen und Schüler gegenüber sehr positiv eingestellt. Sie setzten die verschiedensten Methoden und didaktischen Ansätze ein, um die



Sprache des Gastlands zu unterrichten, und sie nutzten alle möglichen pädagogischen Mittel, um den Kommunikations- und Lernprozess zu fördern. Einige Bemerkungen sollen hervorgehoben werden: Bei der Auswahl der Materialien sollte nicht nur das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, sondern auch ihr Alter. Für den Unterricht bestimmter Fächer sollten angepasste Texte verwendet werden. Durch mehr gemeinsame Aktivitäten mit altersentsprechenden Klassen könnte der Übergang zur Regelklasse erleichtert werden. Gemeinsames Lernen schafft ein nicht diskriminierendes Klima in den Brückenklassen und die Schule erfüllt damit ihre Rolle als erste Anlaufstelle zwischen den Kulturen und Ländern. Es sollte auch die Einbeziehung der Eltern und Familien erleichtern. Wichtig ist, dass dafür gesorgt wird, dass Raum für Dialog besteht und die Lehrkräfte die erforderliche Unterstützung erhalten.

Bei der Sonderschule handelte es sich um eine Einrichtung des Primar- und Sekundarbereichs mit berufsorientierten Angeboten, die von 300 Schülerinnen und Schülern besucht wurde. 60 % hatten den Angaben zufolge einen Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und mit körperlichen Behinderungen besuchten die Schule, welche sich in einem großen Gebäude mit einigen baulichen Hindernissen befindet.

Außerdem berichteten die Fachkräfte, dass die Kommunikation mit den Familien aufgrund von Sprachbarrieren häufig eingeschränkt war. In einigen Fällen gab es auch Kommunikationsprobleme mit den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, da der gesamte Unterricht in französischer Sprache erteilt wurde. Um dieses Problem zu überwinden, kommunizierten die Lehrkräfte mit Hilfe von Bildwörterbüchern. Dieses Problem kann das Assessment der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen, auch wenn sich die Fachkräfte der Situation bewusst sind. Der Kontakt zu den Regelschulen ist, so wird berichtet, recht begrenzt.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) ist ein Verband von Zentren für die Förderung und Beratung von Schülerinnen und Schülern. Seine Hauptaufgabe besteht in der Zusammenarbeit, Koordination und Unterstützung der 48 angeschlossenen Regionalzentren (CLB) und nicht in der direkten Arbeit mit den Kindern und ihren Familien. Alle Zentren arbeiten gebührenfrei und werden von der Bildungsabteilung der flämischen



Gemeinschaft organisiert und finanziert. Die CLB-Zentren bieten Unterstützung und Beratung für die Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und die Primar- und Sekundarschulen. Der VCLB-Verband will diese Zielgruppen durch die Förderung der Regelschulen stärken, Barrieren abbauen, welche die Beratung beeinträchtigten/verhindern und Präventionsstrategien durch die Ausarbeitung verschiedener Schritte auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnose entwickeln (Ausräumung von Störfaktoren, Betonung positiver Faktoren). Den Fachkräften zufolge haben Schülerinnen und Schüler des Gastlandes und jene mit Migrationshintergrund ähnliche Probleme, wenn sie aus einkommensschwachen Familien kommen. Auf Schülerinnen und Schüler mit SPF *und* Migrationshintergrund wurde in diesem Zusammenhang kein besonderes Augenmerk gelegt.

3.1.5. Amsterdam (Niederlande)

Der fünfte Besuch fand in Amsterdam in zwei Sonderschulen des Primarschulbereichs, in einer beruflichen Sonderschule des Sekundarschulbereichs, die auf fünf verschiedene Orte verteilt war, und in zwei Assessment-Zentren statt. Während des Besuchs hatte die Projektgruppe Gelegenheit, ein Mitglied des niederländischen Parlaments zu hören, das erklärte, welche Schwierigkeiten überwunden und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um Diskriminierung zu vermeiden und dafür zu sorgen, dass sich die Qualität der Bildung für diese stärker gefährdeten Schülerinnen und Schüler verbessert. Unter anderem wurde die Bereitstellung von Vorschul- und Frühförderklassen, von Sprachklassen und einem zusätzlichen Budget für Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen betont.

Eine der Primarschulen wurde von 320 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 3 und 13 Jahren besucht, von denen etwa 70 % einen Migrationshintergrund hatten. Die Schule bietet Angebote für Kinder mit Sprech- und Sprachstörungen. Außerdem unterstützt sie 180 Schülerinnen und Schüler in anderen Schulen in Amsterdam. Die Entwicklung guter Sprech- und Sprachfähigkeiten war das Hauptziel. Einige der Schülerinnen und Schüler besuchten zunächst eine Regelschule, wurden dann aber aufgrund von Sprachproblemen an eine Sonderschule überwiesen. Manche kehren in ihre Regelschule zurück, viele bleiben aber während ihrer gesamten Primarschulzeit in der Sonderschule.



Die Eltern haben freie Schulwahl, was aber für Eltern mit Migrationshintergrund nicht so einfach sein dürfte. In naher Zukunft werden die lokalen Schulen gemeinsam mit den Eltern für das Assessment und die Suche nach der am besten geeigneten Schule zuständig sein.

Was Lernmaterialien angeht, nutzte die Schule alle Arten von visuellen Hilfsmitteln. Alle möglichen Mittel wurden eingesetzt, um das Vokabular der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und die Kommunikation mit den Familien zu erleichtern. Die Schule arbeitete eng mit den Regelschulen zusammen und bot Lehrerfortbildung, Unterstützung und Weiterbetreuung an. Die Fachkräfte wiesen auf die Bedeutung einer frühen Einschätzung des Förderbedarfs und früher Fördermaßnahmen hin.

Die andere Primarschule wurde von 153 Schülerinnen und Schülern im Alter von 4 bis 12 Jahren besucht. Diese Kinder hatten schwere Lernschwierigkeiten und ernsthafte Kommunikationsstörungen (z. B. Autismus). Von diesen hatten 85 % einen Migrationshintergrund. Sie stammten hauptsächlich aus Afrika und Asien, einige wenige kamen aus europäischen Ländern. 40 Schülerinnen und Schüler wurden in Regelklassen integriert. Die Schule unterstützt Eltern in ihrer Entscheidung für eine wohnortnahe Bildung in Primarschulen und bietet ambulante Unterstützung und Betreuung. Im Fall von autistischen Schülerinnen und Schülern, die in die Regelschulen integriert werden, erteilten spezialisierte Lehrkräfte Fortbildung für ihre Kollegen an den Regelschulen. Die Lehrkräfte werden für diese Aufgabe bezahlt.

Die Schule verfolgte eine inklusive Unterrichtspraxis: autistische Schülerinnen und Schüler waren in gemischte Gruppen integriert; alle Schülerinnen und Schüler folgten einem individuellen Bildungsplan. Nonverbale Kommunikationsformen waren gut ausgewählt und wurden in der gesamten Schule eingesetzt.

Die Schule legte großen Wert auf die Einbeziehung der Eltern in alle schulische Aktivitäten – Bildung, Freizeit usw. Bei Bedarf wurden Dolmetscher eingeladen, um die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern zu erleichtern. Es gab auch ein Kontaktbuch, um die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern zu fördern. Trotzdem besuchten einige Kinder nicht den Unterricht, sondern blieben zu Hause. Das Erlernen



der Muttersprache schien keine Priorität dieser Schule zu sein, obwohl drei Mitglieder des Schulpersonals einen Migrationshintergrund hatten. Die Assimilierung der Kultur des Gastlandes wurde stark betont.

Die berufliche Sekundarschule war auf fünf verschiedene Orte verteilt. Sie nahm Jugendliche auf, die leichte und mittlere Lernschwierigkeiten, häufig in Kombination mit Verhaltensproblemen aufwiesen. Die Schule hatte um die 300 Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 20 Jahren. Ein hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler (80 % und mehr) hatte einen Migrationshintergrund. Eine der Schulen wies einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Surinam, einer früheren holländischen Kolonie, auf. Die Mehrheit dieser Kinder könnte mit einer zusätzlichen Förderung die Regelschule besuchen. In vielen Fällen berichteten die Schulpaktiker, dass schwere kulturelle Deprivation Spracherwerb und Sprachlernen beeinträchtigt. Diesen Schülerinnen und Schülern fehlt es an ausreichender Kontrolle, an Unterrichtseinheiten zu Themen, die ihnen etwas sagen, und stärker praktisch ausgerichteten Programmen. Alle Jugendlichen haben einen individuellen Lehrplan, der auf ihre eigenen Fähigkeiten abgestimmt ist. Nach vier Schuljahren beginnen sie mit regelmäßigen Arbeitspraktika in Unternehmen.

Die Atmosphäre an den verschiedenen Orten war gut, die Regeln waren klar und wurden eingehalten, das Umfeld wirkte sicher. Die Lehrkräfte schienen sehr engagiert und gingen stark auf jeden einzelnen Jugendlichen ein. Sie arbeiteten sogar in ihrer Freizeit. Materialien und Ausstattung waren gut angepasst. Zur Unterstützung der Jugendlichen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt wurde ein gut strukturierter praktischer Ansatz angewandt, und es bestanden Verbindungen zum Arbeitsmarkt.

Das Verhältnis zu den Eltern wurde als unterschiedlich beschrieben: an einigen Orten schien sehr viel Wert auf den Austausch von Informationen mit den Familien gelegt zu werden, was nicht in allen Schulen der Fall gewesen sein dürfte. In der Schule mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Surinam berichteten die Eltern von einer starken gesellschaftlichen Diskriminierung.



Die Schulen boten spezielle Sprachprogramme für Schülerinnen und Schüler an, deren Muttersprache nicht Niederländisch war. Kontakte zu Regelschulen schienen eher begrenzt zu sein.

Die beiden Assessment- und Rehabilitationszentren arbeiteten hauptsächlich mit Jugendlichen, die schwere Verhaltensstörungen und soziale Probleme aufwiesen. Die meisten Jugendlichen hatten einen Migrationshintergrund – sie stammten hauptsächlich aus nordafrikanischen Ländern. Einige hatten bereits mit Polizei und Justiz zu tun gehabt. Die Zentren zielten mit ihrer Arbeit vor allem darauf ab, die Geschichte dieser Jugendlichen in Erfahrung zu bringen, eine gemeinsame Beobachtungszeit zu planen und sie auszubilden, damit sie eine Stelle finden konnten. Die Arbeit mit der Familie hatte hohe Priorität. Dazu gehörte der Einsatz von Dolmetschern und/oder Mediatoren, um die Situation der Familie besser zu verstehen.

3.1.6 Warschau (Polen)

Der sechste Besuch fand in fünf Regelschulen – zwei Primar- und drei Sekundarschulen – und in einer Vereinigung für Unterstützung in rechtlichen Angelegenheiten (*Association for Legal Intervention*) in Warschau statt. Die Primarschulen waren öffentliche Schulen, die Sekundarschulen Privatschulen.

Über 700 Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren besuchten die beiden Primarschulen. Eine der Schulen wurde von 35, hauptsächlich tschetschenischen Kindern und solchen aus dem nördlichen Kaukasus besucht. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwankte stark, da Polen für viele Familien ein Transitland ist. Sprachschwierigkeiten waren – neben den erlittenen Kriegstraumata, – die größte Herausforderung. Die lokalen Schulbehörden boten zweimal pro Woche Polnischunterricht an. Die Schule kooperierte mit der *Association for Legal Intervention* im Rahmen des Pilotprojekts „Multikulturelle Schule“, das vom Erziehungsbüro der Stadt Warschau gefördert wurde. Damit sollte die Integration in die schulische Gemeinschaft gefördert werden. Ein Assistent aus Tschetschenien, der auch Unterricht der Muttersprache erteilte, half als interkultureller Mediator und Dolmetscher aus. Dies wurde für die kulturelle Identität und die weitere Integration der Schülerinnen und Schüler als wichtig angesehen. In diesen Schulen



wurden keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermittelt.

An der zweiten Primarschule hatten ungefähr 10 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, der größte Teil von ihnen kam aus Vietnam. Sie hatten keinerlei SPF, sondern zeigten im Gegenteil sehr gute Schulleistungen. Die Familien waren bereit, für zusätzlichen Unterricht zur Förderung ihrer Kinder zu bezahlen, sobald der Bedarf sichtbar wurde.

Die besuchten Sekundarschulen waren neu, ihre pädagogische Ausrichtung stark beeinflusst von relevanten nationalen Erziehungswissenschaftlern oder Bildungspolitikern. Zwei der Sekundarschulen hatten 420 Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren. 30 Schülerinnen und Schüler waren Flüchtlinge aus Tschetschenien und anderen asiatischen und afrikanischen Ländern. 27 weitere hatten ebenfalls einen Migrationshintergrund. Zwei Schülerinnen/Schüler hatten eine Behinderung bzw. wiesen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Die Schulen wurden von Eltern und Lehrkräften gemeinsam betrieben.

Die Kinder werden in diese Schulen über eine Aufnahmeprüfung aufgenommen, ausgenommen diejenigen mit SPF. Weniger als 10 % der Schülerinnen und Schüler sind von den Schulgebühren befreit. Die Schulen werden zum Teil von den Bildungsbehörden finanziert.

Das Hauptziel besteht darin, das Leben in einer demokratischen Gesellschaft zu lernen und die Schülerinnen und Schüler zu einer offenen Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Umfeldern zu ermutigen. Die Lehrkräfte wurden von den Eltern stark unterstützt. Lehrkräfte, Eltern und die Kinder tragen die Verantwortung gemeinsam. Zwei der eingesetzten pädagogischen Methoden waren Tutoring und kontinuierliches Assessment. Zusätzlicher Unterricht der polnischen Sprache oder anderer Fächer wurde angeboten, sobald ein Problem erkannt wurde. Tschetschenische Schülerinnen und Schüler erhielten auch Unterricht in ihrer Muttersprache.

Die dritte Sekundarschule hatte 103 Schülerinnen und Schüler im Alter von 16 bis 19 Jahren. Neun Schülerinnen und Schüler hatten einen Migrationshintergrund. Es gab keine Kinder mit SPF. Diese Schule zielte wie die beiden anderen Sekundarschulen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler auf eine aktive Teilhabe an einer



modernen, multikulturellen und demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Die *Association for Legal Intervention* ist eine NRO, die kostenlosen Rechtsbeistand für marginalisierte und diskriminierte Personen, vor allem Migranten, Flüchtlinge und Asylbewerber leistet. Die Vereinigung vertritt sie als Mediatoren gegenüber den lokalen Behörden und unterstützt sie auch durch Dolmetscher. Die Vereinigung war in das Pilotprojekt mit der einen oben beschriebenen Primarschule voll einbezogen und stellte einen Mediator zur Unterstützung der sprachlichen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.

3.2 Allgemeine Bemerkungen

Der Besuch bot die Gelegenheit, Einblick in verschiedene Herangehensweisen in der Praxis zu erhalten, Erfahrungen mit den Fachkräften und den Familien auszutauschen und, was sehr wichtig ist, einige Überlegungen anzustellen. Die Ergebnisse dieser Gespräche können nicht im Einzelnen wiedergegeben werden. Im Folgenden werden jedoch die wichtigsten Punkte zusammengefasst, die mit den Schulpraktikern und innerhalb der Projektgruppe erörtert wurden. Sie werden entsprechend den fünf für die Projektanalyse festgelegten Kernbereichen vorgestellt und betreffen nur die besuchten Orte.

3.2.1 Zielgruppe

Die Besuche boten die Gelegenheit, Einblick in viele unterschiedliche Situationen auf lokaler Ebene zu erhalten: Auf der einen Seite Schulen aus Ländern mit langer Einwanderungstradition und auf der anderen Seite Schulen in Ländern, die erst seit kurzem eine Zuwanderung von Familien aus anderen Ländern erleben, die ihre Heimatländer aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen verlassen haben. An den verschiedenen Orten war eine signifikante Zahl von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern vertreten. In nur einer Schule kam die Mehrheit aus einer früheren Kolonie des Gastlandes. An sämtlichen besuchten Orten hatten die Fachkräfte den Eindruck, dass die Zahl der neu ankommenden Schülerinnen und Schüler im Zunehmen begriffen sei. Diese Wahrnehmung war in Ländern ohne Einwanderungstradition deutlicher ausgeprägt.



Kulturelle Vielfalt scheint in den Schulen nicht negativ wahrgenommen zu werden. Im Allgemeinen besteht in den Schulen eine positive Einstellung. Die Fachkräfte bemühen sich darum, den Wert zu betonen, den andere Kulturen in das Gastland einbringen, auch wenn diese Vielfalt manchmal auch als Ursache für einen gewissen „Problemlösungsaufwand“ gesehen wird. Dies wurde hauptsächlich in Schulen betont, die in Gebieten mit einem hohen Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund liegen und in denen die Familien üblicherweise mit schwierigen sozioökonomischen Situationen zurechtkommen müssen. Einige Fachkräfte gaben ebenfalls an, dass es für sie nicht einfach ist, die neue schulische Situation zu bewältigen.

3.2.2 Vorhandene Daten

Zur Darstellung der Daten müssen zwei Aspekte betrachtet werden: In Bezug auf den Ort ist festzustellen, dass in Vierteln mit signifikantem Anteil an Bewohnern mit Migrationshintergrund bis zu 85 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen. Die Fachkräfte erklärten, dass diese Situation zur Bildung von „Ghettos“ oder „von Migranten dominierten Schulen“ führen könne. Diese Schulen befanden sich im Wesentlichen in sozio-ökonomisch benachteiligten Gebieten.

Die Art der Schule, welche die Schülerinnen und Schüler besuchen – Regel- oder Sonderschule – ist ein weiterer Aspekt der Informationen, die in diesem Bericht mit der gebotenen Vorsicht betrachtet werden müssen, da die Angaben lediglich bei einer kleinen Anzahl von Schulen erfasst wurden. Die besuchten Regelschulen, ob sie nun viele oder wenige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hatten, hatten nur eine begrenzte Zahl von Schülerinnen und Schülern mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zur natürlich großen Zahl dieser Schülerinnen und Schüler in den Sonderschulen. Die Regelschulen integrierten und unterstützten diese Schülerinnen und Schüler durch spezialisiertes Personal und die verschiedenen vorhandenen Dienste. Falls eine Schule mit ihren vorhandenen Ressourcen dem besonderen Bedarf der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden konnte, wurden diese an eine Sonderschule überwiesen.



Der Prozentsatz der Kinder mit SPF und Migrationshintergrund an den besuchten Sonderschulen betrug zwischen 60 und 80 %. Die Lehrkräfte waren sich dieser Situation bewusst. An einigen Orten kooperierten die Sonderschulen mit den Regelschulen: Sie integrierten und unterstützten die Schülerinnen und Schüler mit SPF so, dass sie in den Regelschulen bleiben konnten. Das war allerdings nicht durchgängig der Fall. Die besuchten Sonderschulen beschulten vor allem Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen.

3.2.3 Bildungsangebot

Die meisten besuchten Schulen und Dienste waren öffentlich und gebührenfrei. Auf eine Einrichtung traf dies nicht zu. Die Schulen wurden entsprechend den länderspezifischen Gegebenheiten auf verschiedene Weisen finanziert: entweder zentralisiert auf nationaler Ebene, dezentral auf Gemeindeebene oder sogar Schulebene, oder durch eine andere Finanzierung (hauptsächlich über private Spenden).

Die Familien und deren Kinder mit Migrationshintergrund genießen dieselben Rechte wie die Bevölkerung des Gastlandes. Die an den Besuchen beteiligten Fachkräfte betonten die Wichtigkeit einer umfassenden Achtung der Menschenrechte und der Bekämpfung von Diskriminierung. Es wurden aber auch Probleme mit potenziell diskriminierenden Situationen angesprochen. Nicht immer besteht für die Eltern Wahlfreiheit bezüglich der Schulen. Aber auch in Ländern, in denen eine freie Wahl möglich ist, kann sie durch Kommunikationsprobleme zwischen Familien und Diensten „verfälscht“ werden. Dies kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in einigen Gebieten oder in bestimmten sonderschulischen Angeboten überrepräsentiert sind. Es wurde angesprochen, dass sich die Familien häufig ausgegrenzt und von der Gastbevölkerung nicht wirklich akzeptiert fühlen.

Diese Familien können bei Bedarf zusätzliche finanzielle Unterstützung erhalten, die den Leistungen für die lokale Bevölkerung entsprechen. In einigen Fällen können Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status die Gebühren für schulische außerunterrichtliche Aktivitäten – wie Schulspeisung – reduziert oder erlassen werden. Die Fachkräfte gaben jedoch an, dass nicht genügend Mittel zur Verfügung stehen, um den Bedarf



sämtlicher Schülerinnen und Schüler zu decken. Dieser Punkt wurde im Wesentlichen von Fachkräften an Schulen in benachteiligten Gebieten angesprochen und schien sich auf alle Schülerinnen und Schüler zu beziehen – nicht speziell auf solche mit Migrationshintergrund.

Verschiedene Dienste sind beteiligt und kooperieren mit den Schulen. Welche Dienste das sind, hängt hauptsächlich vom Schultyp ab, in der Regel handelt es sich aber um Gesundheits- und Sozialdienste. Eine besondere Situation stellte in Paris die Beteiligung des ethno-psychologischen Zentrums (CAIREP) und in Malmö das Vorhandensein eines Unterstützungsteams für die lokalen Schulen dar.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und einschlägigen Diensten schien allzu häufig informell zu sein. Die Schulpraktiker wiesen darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit anderen Arten von Organisationen wie Verbänden ethnischer Gruppen ausgebaut werden müsse. Sie betonten außerdem den potenziellen Wert von Assistenten mit unterschiedlichem ethnischen und kulturellen Hintergrund. Sie können nicht nur aus praktischen Gründen hilfreich sein – um Sprachbarrieren zu vermeiden und die Kommunikation mit den Familien zu erleichtern – sondern auch zu einem besseren Verständnis der Frage beitragen, wie in verschiedenen Kulturen Behinderungen und sonderpädagogischer Förderbedarf wahrgenommen werden.

Die Information der Eltern, die Kommunikation mit ihnen sowie ihre umfassende Beteiligung an allen ihre Kinder betreffenden Entscheidungen waren klare Prioritäten an allen besuchten Orten. Den Schulpraktikern war aber bewusst, dass Sprachprobleme gravierende Kommunikationslücken verursachten.

3.2.4 Unterstützungsmaßnahmen

Alle besuchten Schulen haben verschiedene Maßnahmen eingerichtet, um die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu erleichtern. Die Fachkräfte waren sich des Stellenwerts eines möglichst schnellen Erlernens der Gastlandessprache, vor allem für neu angekommene Schülerinnen und Schüler, und des Erreichens eines möglichst guten Niveaus in dieser Sprache sehr stark bewusst. Nach Aussage der Fachkräfte spielt die Schule eine entscheidende Rolle als Treffpunkt zwischen den Kulturen und



als erster Schritt für eine weitere Integration in die Gesellschaft des Aufnahmelandes.

Das Hauptziel der Fachkräfte aus den besuchten Schulen bestand darin, die potenziellen Sprachbarrieren durch den Einsatz verschiedener Mittel abzubauen. Einige Schulen setzen Brückenklassen ein, um den Spracherwerb optimal und für begrenzte Zeit zu unterstützen. An einigen wenigen Orten wird bilingualer Unterricht angeboten. In anderen Fällen wird in den Hauptfächern Unterstützung – auch in der Muttersprache – angeboten. Die Verwendung einsprachiger Schulbücher war weit verbreitet, aber auch alternative Wege wurden eingeschlagen und Bilder oder vereinfachte Bücher usw. eingesetzt. Die meisten Fachkräfte erwähnten, dass nach einem flexiblen Lehrplan unterrichtet wird, und in einigen Schulen wurden individuelle Bildungspläne erstellt. Alle Fachkräfte betonten, dass die Aufmerksamkeit auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler gerichtet werden müsse.

Die positive Einstellung des Personals spielte sicherlich eine wichtige Rolle bei den in den Schulen erzielten Ergebnissen, auch wenn die Schulpraktiker Probleme ansprachen, insbesondere den Fortbildungsbedarf.

Trotz der in den besuchten Schulen beobachteten Anstrengungen und des Engagements der Lehrkräfte blieben einige Fragen offen:

- Wie kann klar zwischen Sprachproblemen und Lernschwierigkeiten unterschieden werden?
- Inwieweit übernehmen die Regelschulen zuverlässig die Verantwortung für die Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, und inwieweit unternehmen die Sonderschulen genügend Anstrengungen, um diesen die Rückkehr in die Regelschule zu ermöglichen?
- Inwieweit nutzen die Schulen verlässliche und ausreichende Instrumente zur Ermittlung des tatsächlichen Bedarfs der Schülerinnen und Schüler und stellen anschließend die erforderliche Unterstützung zur Verfügung?

3.2.5 Assessment

Die besuchten Assessment-Zentren waren öffentlich und ihre Inanspruchnahme kostenlos. Sie standen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulen zur Verfügung. Ihre



Hauptaufgabe bestand darin, den Bedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, die Eltern darüber zu informieren und zu beraten und die Arbeit der Regelschulen zu stärken und zu unterstützen. Die Fachkräfte der Zentren wiesen auf die Bedeutung von Präventionsstrategien hin und auf die Aufgabe der Zentren, die Schulpraktiker in dieser Frage zu unterstützen. Ein spezielles Beispiel für präventive Strategien betraf zwei Zentren, die mit Fachkräften aus Diensten im Justizbereich zusammenarbeiteten, da sie mit Jugendlichen zu tun hatten, die gravierende Verhaltensprobleme aufwiesen. Eines dieser beiden Zentren setzte kulturelle Mediatoren ein und hatte ein zweimonatiges Beobachtungsprogramm für diese Jugendlichen eingerichtet.

Obwohl die Fachkräfte der Assessment-Zentren sich der Bedeutung eines (Erst-)Assessments in zwei Sprachen – Muttersprache und Gastlandessprache – zum besseren Verständnis der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewusst waren, setzten dies nur wenige Zentren in die Praxis um. Sie setzten informelle wie auch formelle Assessment-Instrumente sowie verbale und nonverbale Methoden ein, um Sprachbarrieren zu überwinden. Die Fachkräfte berichten, dass bezüglich neu angekommener Schülerinnen und Schüler nur einige wenige Informationen aus Assessment-Verfahren im Herkunftsland mitbringen.

Assessment war ein heikles Thema, das viele Fragen aufwarf. Sprachbarrieren erscheinen offensichtlich und beeinträchtigen alle Prozesse – Kontakt und Kommunikation mit den Familien, Ermittlung des Bedarfs der Schülerinnen und Schüler usw. – so stark, dass sie den Wert eines laufenden Assessment-Prozesses einschränken können. Den besuchten Assessment-Zentren zufolge scheinen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter den bei ihnen vorgestellten Personen unterrepräsentiert zu sein. Ein Grund dafür könnte sein, dass Eltern mit Migrationshintergrund möglicherweise nicht angemessen über diese Art von Zentren (sowie über andere Dienste) informiert sind. Es könnte auch daher rühren, dass verschiedene Kulturen sonderpädagogischen Förderbedarf unterschiedlich wahrnehmen. In Bezug auf die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen daher eine ganze Reihe erheblicher Probleme berücksichtigt werden.



Natürlich können die Ergebnisse dieser Besuche nur ein begrenztes Bild der lokalen Situationen vermitteln. Sie sind nicht notwendigerweise repräsentativ für nationale Situationen, sollten aber als Beispiele betrachtet werden, die zum Verständnis lokaler Situationen beitragen können.



4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Aus den Ergebnissen der Analyse lassen sich einige allgemeine Punkte herausfiltern, welche die Relevanz der von den Ländervertretern zu Beginn des Projekts aufgeworfenen Fragen bestätigen.

- a) In welchem Umfang werden Sprachprobleme als Lernschwierigkeiten betrachtet?
- b) Wie werden die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewertet?
- c) Wie können die Lehrkräfte und die Familien am besten unterstützt werden?

Es scheint sicher, dass die Schulen in Europa mehr und mehr multikulturell werden. Das bedeutet, dass in der Schule auf neue Situationen reagiert werden muss, die häufig als kompliziert wahrgenommen werden, da sie neu oder relativ neu sind. Die Länder haben in der Vergangenheit Familien aus ihren früheren Kolonien oder aus Ländern aufgenommen, die mit ihrem wirtschaftlichen oder industriellen Wachstum in Verbindung standen. In jüngerer Zeit sind zwei neue Situationen festzustellen: Familien, die in europäischen Ländern als Flüchtlinge oder Asylbewerber ankommen, und Familien, die bei der Ankunft in einem europäischen Land in einer Transit-Situation sind. Die Schulen haben eine wichtige Rolle, da sie zuweilen für diese Familien den ersten Kontaktpunkt mit der Gastgesellschaft darstellen.

Die Hauptschlussfolgerungen in Bezug auf die vier Kernbereiche sind zusammen mit den wesentlichen Empfehlungen an Fachkräfte und politische Entscheidungsträger unten aufgeführt.

4.1 Vorhandene Daten

Die Datenerfassung war erwartungsgemäß keine leichte Aufgabe. Im Rahmen des Projekts konnten relevante Informationen, vor allem auf lokaler Ebene, erfasst werden. In einigen Ländern wurde als Ergebnis der Nachfrage des Projekts nach solchen Informationen ein neues Datenerfassungssystem eingeführt. Es muss allerdings betont werden, dass die erfassten Daten nur ein begrenztes Bild der Lage in den teilnehmenden Ländern geben können. Diese sind nicht unbedingt repräsentativ für die nationalen Situationen.



Aus vielen Länderberichten wurde ein erhebliches Missverhältnis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich, das zu ihrer Über- oder Unter-Repräsentierung in Sonderschulen führte. Den Länderberichten zufolge beläuft sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den meisten beteiligten Ländern auf 6 bis 20 % der Schülergesamtzahl im Pflichtschulbereich (für das Schuljahr 2005/06).

Die Informationen aus den Länderberichten und der Praxisanalyse zeigen, dass vor allem bei Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen sowie auch in gewissem Umfang mit Verhaltensproblemen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind. Die Situation muss sorgfältig analysiert werden und lässt keine einfache Interpretation zu. Verschiedene miteinander zusammenhängende Faktoren wie die Art des Förderbedarfs, Lernprobleme, die betroffene Bevölkerungsgruppe und Schülerinnen und Schüler mit niedrigem soziokulturellem und/oder wirtschaftlichem Status müssen berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund zuweilen in sonderschulischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen überrepräsentiert sind, scheint darauf hin zu deuten, dass bei der Unterscheidung zwischen Sprachschwierigkeiten und Lernproblemen Verwirrung besteht und mehr zu diesem Thema geforscht werden muss.

Empfehlung zu den Daten

Es sind mehr Daten und mehr Forschung erforderlich, um das offensichtliche Missverhältnis von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in sonderschulischen Angeboten zu untersuchen.

4.2 Bildungsangebote

Alle Länder stellen entsprechend ihrer nationalen sonderschulischen und/oder inklusiven Bildungsstrategie vielfältige Bildungsangebote zur Verfügung. Die Rechtsvorschriften und auch die Zuständigkeiten sind in den einzelnen Ländern verschieden, ebenso die schulischen Angebote. Die Einhaltung der Menschenrechte und die Politik der Chancengleichheit sind jedoch wichtige Grundsätze in allen Ländern. Sämtliche schulische Angebote für Schülerinnen und Schüler mit



SPF können auch von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund wahrgenommen werden.

Es bestehen drei wichtige Herausforderungen: Erstens verfügen die verschiedenen beteiligten Fachkräfte und Dienste nicht über die erforderliche kombinierte Erfahrung in sonderpädagogischer Förderung *und* der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, um ein optimales pädagogisches Angebot für deren kombinierten Bedarf zu erbringen.

Zweitens berichten einige Länder, dass sich die Leistungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler durch Unterricht in beiden Sprachen, der Muttersprache und der Gastlandsprache, vor allem wenn damit in frühem Alter begonnen wird, verbessern lassen. Dadurch werden sie beim Aufbau ihrer Selbstachtung unterstützt und ihre Entwicklung als bilinguale Personen mit dualer kultureller Identität gefördert. Bilingualer Unterricht wird allerdings in den verschiedenen Ländern, wie auch innerhalb der einzelnen Länder selbst, unterschiedlich umgesetzt. Drittens erklären alle Länder, dass die Zusammenarbeit zwischen den Diensten sowie die Einbeziehung und Beteiligung der Eltern äußerst wichtig sind. Sowohl die Fachkräfte als auch die Familien müssen im gegenseitigen Kontakt die kulturellen Unterschiede berücksichtigen.

Die Projektextpertinnen und -experten betonten außerdem, dass die Zusammenarbeit mit Organisationen, welche die verschiedenen ethnischen Minderheits- und Einwandergruppen vertreten, aus denen die Kinder kommen, gesucht und verbessert werden muss. Die Zusammenarbeit mit den Familien und Organisationen muss besser funktionieren.

Empfehlungen zum Bildungsangebot

Die politischen Entscheidungsträger sollten sicherstellen, dass Grundsätze wie die Achtung der Menschenrechte und Chancengleichheit, die durch die Gesetze des jeweiligen Landes garantiert werden, umgesetzt werden. Die wichtigsten politischen Ziele sind der Kampf gegen Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, sowie die Sensibilisierung und die Förderung und Verbreitung positiver Vorgehensweisen auf lokaler und nationaler Ebene. Durch diese positiven Praktiken sollten solche integrative und inklusive Bildungsstrategien unterstützt werden, die



offen für die Vielfalt sind und den Wert aller Schülerinnen und Schüler im Bildungswesen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Förderbedarf hervorheben.

Die Schulen sollten angemessene Leitlinien und Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Unterrichtspraxis haben. Die Schulen sollten

- a) die Vielfalt verstehen und respektieren,
- b) eine Aufnahme- und Anmeldepolitik vermeiden, die eine Segregation fördert,
- c) pädagogische Strategien, die dem Bedarf von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund gerecht werden, anerkennen, fördern und umsetzen,
- d) aktiv mit einschlägigen Diensten, einschließlich Vereinigungen von und für Migranten, zusammenarbeiten und
- e) die Familien zur Kommunikation und Beteiligung ermutigen.

Die Schulen sollten eine interkulturelle Strategie verfolgen, die den Bedürfnissen des lokalen Kontexts angepasst ist und diesen gerecht wird. Diese Strategie würde erfordern, dass sowohl die Regelschulen als auch die Sonderschullehrkräfte ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ausbauen und die erforderliche Fortbildung belegen, um multikulturelle Vielfalt besser zu verstehen und dann kompetent damit umgehen zu können.

Das Gesamtziel besteht darin, die inklusive Unterrichtspraxis auszubauen, indem den Schulen und den Fachkräften die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. „Ghetto-ähnliche“ Situationen sollen durch die Vermeidung von Trennung und Ausgrenzung reduziert werden.

4.3 Unterstützungsmaßnahmen

In den verschiedenen Ländern steht den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften ein breites Spektrum an pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung. Sie sind in erster Linie auf die Unterstützung des Spracherwerbs der Gastsprache gerichtet und umfassen unter anderem bilingualen Unterricht, „Brückenklassen“, Förderunterricht, zusätzliche Förderung und Unterstützung bei den Hausaufgaben nach der Schule. Als sehr wichtige Unterstützungsmaßnahme wird die Erstellung und Umsetzung von individuellen Bildungsplänen erwähnt. Das Engagement der



Schulleitung und des Schulpersonals, ihre Unterstützung sowie ein funktionierendes Teamwork werden als wesentliche Faktoren betrachtet. Eine wichtige Rolle spielen auch die Kompetenz, das Engagement und die Erfahrung der Lehrkräfte. In einigen Ländern wurden weitere erfolgreiche Unterstützungsmaßnahmen ermittelt: Die betreffenden Schülerinnen und Schüler besuchen eine Schule in ihrem Viertel zusammen mit Gleichaltrigen, die Einrichtung kleiner Gruppen für den Unterricht bestimmter Fächer, die Anwesenheit in den Regelschulen von Lehrkräften oder Assistenten mit demselben Migrationshintergrund, die mit der Klassenlehrkraft zusammen arbeiten.

Schließlich wird als positiv angesehen, wenn Inhalte und Unterrichtsmaterialien in den Rahmen des individuellen Bildungsplans einbezogen werden, die den Erfahrungen und den Kulturen der Schülerinnen und Schüler, einschließlich derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf *und* Migrationshintergrund, gerecht werden.

Empfehlungen in Bezug auf Unterstützungsmaßnahmen

Die Bildungsbehörden sollten unter Berücksichtigung des lokalen Kontexts erwägen, welche Form von bilinguaem Unterricht oder multikulturellen Konzepten eingesetzt werden sollte, um die schulische Entwicklung, soziale Integration und Selbstachtung der Schülerinnen und Schüler wirksam zu fördern.

Schulen mit einem hohen Prozentsatz an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern müssen zur Entwicklung einer eigenen Sprachenstrategie ermutigt werden. Dies erfordert:

- a) Analyse der schulspezifischen Situation,
- b) Aufstellung eines schulinternen Plans und Vorschlags, mit dem Ziel, die Qualität der verfügbaren Unterstützungsmaßnahmen zu verbessern.

Die Lehrkräfte sollten ihre Unterrichtsmethoden anpassen, die Beteiligung der Eltern fördern und Unterstützung von qualifizierten Fachkräften sowie Assistenten mit verschiedenen kulturellen Hintergründen erhalten.

Das Gesamtziel besteht darin, die Regelschulen zu unterstützen, damit diese in der Lage sind, dem Bedarf einer heterogenen Schülerpopulation unabhängig von ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf und ihrer ethnischen Herkunft gerecht zu werden.



4.4 Assessment

Viele Dienste und Fachkräfte sind entsprechend den verschiedenen Regelungen und Assessment-Methoden in den einzelnen Ländern mit der Eingangsdiagnose von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Migrationshintergrund befasst. Die meisten der eingesetzten Assessment-Verfahren sind Standard-Verfahren, die sich auch an die Schülerinnen und Schüler des Gastlandes richten. Einige dieser Diagnose-Instrumente und Tests wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. In anderen Fällen findet die Erstdiagnose mit Unterstützung einer Dolmetscherin / eines Dolmetschers statt. Auch der Einsatz von nonverbalen Instrumenten wird empfohlen. Trotz der Bemühungen der Fachkräfte wirken sich die kulturellen Aspekte dieser Instrumente nach wie vor als Barriere für Schülerinnen und Schüler mit SPF und Migrationshintergrund aus.

Um sprachliche und kulturelle Barrieren zu überwinden und eine potenzielle Verfälschung der Ergebnisse von standardisierten Assessment-Verfahren zu vermeiden, sollte ein ganzheitliches Konzept eingesetzt werden. In vielen Fällen verwenden die Lehrkräfte das kontinuierliche/prozessorientierte Assessment und nutzen den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern. Im Rahmen dieses Prozesses sind die von den Eltern vorgelegten Informationen und Unterlagen von großer Bedeutung – auch wenn sie nicht immer verfügbar sind. Die wichtigsten Elemente, auf die ein solches Assessment-Konzept basiert, sind das Niveau der Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernvorgeschichte und ihre Lebenssituation. Die Informationen aller beteiligten Lehrkräfte (Klassenlehrkraft, Förderlehrkraft, Sonderpädagogin/Sonderpädagoge usw.) und anderer Fachkräfte, wie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen, sowie der Eltern sollten berücksichtigt werden.

Empfehlungen zum Assessment

Die Assessment-Verfahren sollten es ermöglichen, zwischen Schwierigkeiten beim Erlernen der Gastlandessprache und allgemeinen Lernschwierigkeiten zu unterscheiden.

Alle Schulpraktiker müssen beteiligt werden und gemeinsam die Verantwortung für die Assessment-Verfahren übernehmen.



Das Hauptziel besteht in der Entwicklung von geeignetem Material für das Assessment von Schülerinnen und Schülern mit SPF und Migrationshintergrund.

Auf Basis der vorhandenen Dokumentation, der ausgewerteten Fragebögen und der praktischen Analyse, konnten einige Fragen beantwortet werden. Da dies der erste Versuch ist, Informationen zu diesem Thema zusammenzutragen, haben sich letztlich mehr Fragen als Antworten ergeben. Wir hoffen, dass diese erste Analyse und dieser erste Überblick die Tür zu weiteren Untersuchungen und einer gründlichen Analyse zu diesem Thema öffnen wird.



LITERATUR

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. und Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ in *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 41, S. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

Europarat, 2006. *Empfehlung des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006–2015*, Straßburg: Europarat. Empfehlung Rec(2006)5, angenommen vom Ministerkomitee am 5. April 2006 bei der 961. Sitzung der Ministerbeauftragten

Europäische Kommission, 2008. Grünbuch: *Migration und Mobilität. Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme*. Europäische Kommission: KOM(2008) 423 endg.

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und



Fremdenfeindlichkeit), 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education“ in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (Schulische Integration von Migrantenkindern)*, Brüssel: Eurydice (Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur)(liegt nur in französischer und englischer Sprache vor)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique“ in *Revue Française de Pédagogie*, Nr.177: Oktober–Dezember 1996. S. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Bd. 28, Nr. 3: September 2007, S. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Bd. 22, Nr. 2: Juni 1991, S. 140–153

Lindsay G., Pather S. und Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. und Orfield G. (Hrsg.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone“ in *L'Observateur*, Paris, Nr. 6–7, S. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. und Watkins, A. (Hrsg.), 2003. *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. und Watkins, A. (Hrsg.), 2006. *Sonderpädagogische Förderung in Europa: Bildungsangebote nach der Grundschule. Thematische Publikation*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des pädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brüssel 9. Oktober 2007

Nordahl T. und Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities“ in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. und de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. Bd. I und II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. und Singelton A. (Hrsg.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children“, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) (in Kraft getreten am 3. Mai 2008, nach Annahme am 13. Dezember 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. und Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents“ in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), S. 189–200

Watkins, A. (Hrsg.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice (Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte)*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. und Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools“ in *The Journal of Special Education*, Bd. 42, Nr. 1: Mai 2008, S. 47–54



MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER

Belgien (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Belgien (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Dänemark	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Deutschland	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Estland	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finnland	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Frankreich	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Griechenland	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Island	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Italien	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Lettland	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv

Litauen	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxemburg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Niederlande	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Norwegen	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Österreich	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Polen	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Portugal	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Schweden	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Schweiz	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Spanien	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es



Tschechische Republik	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Ungarn	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Vereinigtes Königreich	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Zypern	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com



Namen und Anschriften der besuchten Orte

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athen	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johnts@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Paris	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Brüssel	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



Warschau	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Dieser Bericht ist eine Zusammenfassung der Untersuchung, die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung auf Wunsch der Vertreterinnen und Vertreter der Mitgliedsländer zum Thema der sonderpädagogischen Förderung und multikulturellen Vielfalt durchgeführt hat.

Drei wichtige Fragen sollten beantwortet werden:

a) Inwieweit hängen Fragen des Erlernens einer zweiten Sprache mit Lernschwierigkeiten zusammen bzw. werden mit ihnen verwechselt? b) Wie werden die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingeschätzt und bewertet? und c) Wie können Lehrkräfte, Familien und die Schülerinnen und Schüler selbst optimal unterstützt werden?

Während des dreijährigen Projekts waren nationale Expertinnen und Experten aus 25 Ländern mit der Erfassung und Analyse von Länderinformationen befasst. Ihre gemeinsame Arbeit führte zu ersten sehr interessanten Antworten auf diese Fragen.

Da es sich um den ersten Versuch handelt, auf europäischer Ebene Informationen zu diesem Thema zusammenzutragen, sind viele weitere Punkte aufgetaucht und es haben sich mehr Fragen als Antworten ergeben. Daher hoffen wir, dass diese erste Analyse und dieser erste Überblick die Tür zu weiteren Untersuchungen zu diesem Thema öffnen wird.

