

Winfried Kronig

Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes

Zusammenfassung

Überweisungen an Sonderklassen kommen bei Kindern und Jugendlichen von Zuwanderern nicht nur unverhältnismäßig häufig vor, sie nehmen bedenklich schnell zu. Obschon der begrenzte Erklärungsgehalt individualtheoretischer Interpretationen von Lernschwierigkeiten seit Jahrzehnten bekannt ist, dominiert der schlichte Rückgriff auf individuelle Mängel die Diskussion um geringeren Bildungserfolg von Immigrantenkindern. Die Analyse bildungsstatistischer Daten aus der Bundesrepublik Deutschland und aus der Schweiz sowie Vergleiche von Leistungsergebnissen aus einer Längsschnittuntersuchung zeigen hingegen, dass die Überweisungsanteile eher das Ergebnis der örtlichen Eigenheiten der Selektionsstruktur sind, als dass sie in der Varianz der Schülermerkmale begründet wären. Unter anderem ist ein irritierend lockerer Zusammenhang zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der Zuweisung in eine Sonderklasse zu beobachten. Die Ergebnisse der Studie weisen ausserdem darauf hin, dass ein Verzicht auf die kaum zu legitimierende Selektionspraxis mit keinem Nachteil für die inhaltliche Lernentwicklung der Immigrantenkinder verbunden ist.

Summary

Weak-ability Immigrant Children as a Social Construct

The referral of children and young people from immigrant families to special schools is not only disproportionately high; it is increasingly at a concerning pace. Despite the restrictive explanation power of individual-theoretic interpretations, which has been known for decades, the discussion on low educational achievement commonly falls back on individual deficiencies for explanations. In contrast, an analysis of educational statistics from Germany, Switzerland and a long-range study of comparative achievement show that the referral rate is more likely to be related to the local characteristics of the respective selection structure, than a variance in pupil characteristics. Among other things, an irritatingly loose connection between individual ability and referrals to special schools is observable. The results of the study show, further, that dropping selection practices, which seem hard to legitimize anyway, does not result in disadvantages for the learning development of immigration children.

Der in Relation zu heimischen Schülern geringere Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen von Einwanderern provoziert seit geraumer Zeit eine Reihe von schulstrukturellen Veränderungen, programmatischen Entwürfen und bildungspolitischen Forderungen. Als Belege für geringeren Bildungserfolg gelten dabei üblicherweise bildungsstatistische Daten, die nahezu ausnahmslos ihre Überrepräsentation in niedrig qualifizierenden bzw. ihre Unterrepräsentation in höher qualifizierenden Schulen abbilden (vgl. z.B.

LISCHER 1997; POWELL/WAGNER 2001, S. 26ff.; DINKEL/LUY/LEBOK 1999). Markantes Beispiel unter den verschiedenen Selektionsstufen und gleichsam eine Zuspitzung der Problematik ist die Überweisung in eine Sonderklasse bzw. -schule für Lernbehinderte. Bei dieser früh angesetzten Selektion werden Schülerinnen und Schüler dauerhaft aus der regulären Bildungslaufbahn genommen, mit äusserst geringen Aussichten auf Wiedereingliederung (vgl. HILDESCHMIDT/SANDER 1996; HAEBERLIN u.a. 1991, S. 27). Dass von der einschneidenden Maßnahme überzufällig häufig Immigrantenkinder betroffen sind, hat vermutlich wie kaum eine andere Selektionsform die Bereitschaft erhöht, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen aufzuwenden. Zum Beispiel wurden in den vergangenen Jahren an vielen Schulorten der Schweiz Spezialklassen oder Zusatzkurse zum Erlernen der Unterrichtssprache installiert. Die Forderung, Inhalte aus der Interkulturellen Pädagogik in die Lehrpläne der Ausbildungsinstitute für das Lehrpersonal aufzunehmen, wird sogar ausdrücklich mit dem überhöhten Überweisungsanteil von Immigrantenkindern an Sonderklassen legitimiert (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 2000, S. 40). Zusätzlich hat die Erziehungsdirektorenkonferenz bereits vor 25 Jahren damit begonnen, einen Katalog von Empfehlungen zu verfassen, welche das Risiko einer Überweisung für fremdsprachige Kinder minimieren sollten. Unter anderem ist es zu vermeiden, dass sie wegen mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache eine Sonderklasse besuchen oder ein Schuljahr wiederholen müssen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1995, S. 11). Ähnlich lautende Formulierungen sind auch in den Richtlinien bundesdeutscher Bildungsbehörden zu finden (z.B. zusammenfassend bei GOMOLLA/RADTKE 2000, S. 329ff.).

Bislang scheinen jedoch alle Anstrengungen ihre Wirkung auf die Sonderklassenüberweisungen zu verfehlen. Der Anteil der als lernbehindert eingestuften Immigrantenkinder ist nicht nur unverhältnismässig hoch, er steigt annähernd kontinuierlich weiter an. Unter Immigrantenkindern werden im vorliegenden Beitrag, um mit den nachfolgenden bildungsstatistischen Angaben am ehesten kompatibel zu bleiben, alle Schülerinnen und Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit verstanden. In der Schweiz hat sich ihre Zahl in den Sonderklassen für Lernbehinderte seit den frühen 1980er-Jahren mehr als verdreifacht, während sie in den Regelklassen der Grundschule im gleichen Zeitraum lediglich um rund 35 Prozent zugenommen hat.¹ Zugleich ist der Bestand der heimischen Kinder in den Sonderklassen um fast ein Viertel zurückgegangen. Diese fortschreitende Ablösung der Schweizer Kinder durch Kinder anderer Nationalität erinnert an den von Soziologen in den 1970er-Jahren als „Unterschichtung“ bezeichneten Prozess (vgl. HOFFMANN-NOWOTNY 1973, S. 24). Es sieht so aus, als ob der Effekt nicht nur im Arbeitsmarkt, sondern ebenfalls im Bildungssystem wirksam ist (vgl. dazu auch BOMMES/RADTKE 1993, S. 485), so dass für heimische Kinder das zutrifft, was für ihre Väter und Mütter im Beschäftigungssystem gilt: Ihnen eröffnen sich zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten. Denn sobald die Immigrantenkinder die unteren Plätze der Bildungspyramide einnehmen, führt dies zu vermehrten Aufstiegserfahrungen der heimischen Kinder.

In der Bundesrepublik Deutschland fällt der Anstieg der Überweisungen von Immigrantenkindern in Klassen mit Förderschwerpunkt Lernen, die ehemaligen Sonderschulen für Lernbehinderte, vergleichsweise moderat, aber dennoch deutlich aus. Während in der Schweiz für die Zeitspanne von 1992 bis 1999 ein Zuwachs der Überweisungsraten von 38 Prozent zu beobachten ist, erreicht er in der Bundesrepublik etwa 24 Prozent. Zeitgleich trägt aber die Zunahme der Immigrantenkinder in den bundesdeutschen allgemeinbildenden Schulen nur knapp mehr als 12 Prozent.² Bei Schülerinnen und Schülern mit deutschem

Pass hingegen folgt der Anstieg der Überweisungen von 8 Prozent in etwa der demographischen Entwicklung. Allen eingeleiteten Zusatzmaßnahmen und guten Vorsätzen zum Trotz umschreibt das Kriterium Staatszugehörigkeit die Gruppe der als leistungsschwach klassifizierten Schülerinnen und Schüler immer treffender. Laut den jüngsten verfügbaren Daten werden in der Bundesrepublik Immigrantenkinder doppelt so häufig wie heimische Kinder, in der Schweiz viermal so häufig an spezielle Klassen für Lernbehinderte überwiesen.

1 Zur Tauglichkeit von Erklärungsversuchen

Von den verschiedenen Angeboten, diese Entwicklung zu erklären, gehört die These der falschen Zuteilung aufgrund fehlerhafter Diagnosen zu den populärsten. Danach sollen viele Kinder ausländischer Staatszugehörigkeit ungerechtfertigt „der fragwürdigen Kategorie ‚lernbehindert‘ zugeordnet werden“, weil es gerade bei ihnen an einer Differenzierung zwischen echten und nur vermeintlich lernbehinderten Schülern mangelt (AUERNHEIMER 1995, S. 221; vgl. auch bei NIEKE 1995, S. 34; BOOS-NÜNNING 1990, S. 562). Viel Hoffnung auf eine Angleichung der Überweisungen an die Verhältnisse der heimischen Kinder liegt dementsprechend in der Verbesserung bzw. Anpassung des diagnostischen Instrumentariums (vgl. ALLEMANN-GHIONDA 1998, S. 19f.). Die Gründe für die Attraktivität dieser These liegen zum einen in ihrer vordergründigen Plausibilität, sind aber zum andern vielleicht auch in der Ideengeschichte der Interkulturellen Pädagogik zu suchen. NIEKE beschreibt diese u.a. als eine „Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung“ (1995, S. 17). Unter dem Eindruck der Kritik an einseitigen kompensatorischen Maßnahmen verlässt die ehemalige Ausländerpädagogik ihren zielgruppen- bzw. sonderpädagogischen Status und erhebt allgemeinpädagogische Erziehungsansprüche. Diese mit guten Begründungen vollzogene Entwicklung wird aber durch die zunehmende Delegation der Immigrantenkinder mit Schulproblemen an die Sonderpädagogik erkaufte. Das oben beschriebene Interpretationsmuster ermöglicht es hier, auf die Abspaltung und Überantwortung von Kindern mit gravierenderen Schulschwächen zu dringen, ohne dabei grundsätzlich das Terrain der Schulkritik zu verlassen, indem auf Mängel bei der Zuweisung hingewiesen wird. In ihrem Kern bleibt aber die These der ungerechtfertigten Kategorisierung individuumszentrierter Natur, da sie davon ausgeht, dass es unter den Immigrantenkindern solche mit Lernbehinderungen gibt, die anhand von bestimmten Merkmalen prinzipiell diagnostisch zu identifizieren sind. Wie viele es betrifft, darüber gibt es freilich nicht einmal grobe Schätzungen.

Dieses Verständnis von Schulproblemen widerspricht jedoch fundamentalen Ergebnissen aus der Theoriebildung zur Lernbehindertenpädagogik: Es gibt kein Merkmal mittlerer Stabilität, das allen lernbehinderten Kindern gemeinsam ist und das sie gleichzeitig eindeutig von anderen Kindern unterscheiden würde (vgl. KRONIG 2000, S. 43f.). Nicht anders kann das Fazit einer jahrzehntelang dauernden Suche nach spezifischen Merkmalen leistungsschwacher Schüler lauten. Dabei kann keineswegs unterstellt werden, es hätte diesen Bemühungen an Motivation gefehlt. Im Gegenteil, in der starken Kontrastierung zwischen leistungsschwachen und durchschnittlichen Schülern hätte ein wesentliches Argument für die schulideologische Absicherung der Sonderklassen gelegen (vgl. WILLAND 1983, S. 18). Doch bereits in den späten 1970er-Jahren fasst BLEIDICK in einem Aufsatz die damals existierenden vielfältigen Erklärungsversuche in vier grundlegende

Ansätze zusammen (vgl. BLEIDICK 1977). Schon zu diesem Zeitpunkt wird deutlich, dass individualtheoretische Erklärungen zu kurz greifen und schulische Leistungsschwächen auch als das Ergebnis von sozialen Erwartungshaltungen und Zuschreibungsprozessen, als Konsequenz aus den Eigenheiten und Eigengesetzlichkeiten des Bildungssystems und als Folge des sozioökonomischen Gefüges der Gesellschaft aufgefasst werden müssen. Am Beispiel des Intelligenzkriteriums wird die eng begrenzte Reichweite des Erklärungsvermögens von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen deutlich. Abgesehen von den bekannten Problemen der mangelnden Prognosesicherheit der Messverfahren (vgl. etwa THONHAUSER 1993, S. 91) kommt man nicht um eine willkürliche Grenzziehung herum, wenn man Intelligenz als Abgrenzungskriterium zwischen lernbehinderten und anderen Schülerinnen und Schülern nutzen will. Und dies führt zur präskriptiven Fragestellung, welche oder wie viele Kinder man als lernbehindert ansehen und benennen will. Die Tatsache, dass sich in der Literatur keine Veränderungen der Sonderklassenbestände nach Einführung des Intelligenzkriteriums finden lassen, spricht für die Vermutung, dass entsprechende länderspezifische Grenzwerte (vgl. HAEBERLIN u.a. 1991, S. 25) an die bestehenden Kapazitäten der Sonderklassen angepasst wurden. Dennoch gibt es empirisch begründbare Zweifel daran, dass eine tiefere Intelligenz überhaupt den als leistungsschwach eingestuften Schülern eigen ist und sie verlässlich definiert. In einer frühen Untersuchung findet SCHMALOHR (vgl. 1962) rund die Hälfte der IQ-Werte bei normalen und bei lernbehinderten Kindern jeweils in der Gegengruppe wieder. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch spätere Studien (vgl. ORTHMANN 1993, S. 58ff.; HAEBERLIN u.a. 1991, S. 209). Derartige Untersuchungsergebnisse sind bisher in der Praxis weitgehend folgenlos geblieben. Weiterhin wird bei Überweisungsentscheidungen ein Untersuchungsinstrumentarium eingesetzt, das wenige Persönlichkeitsmerkmale nahezu ausschliesslich und erst noch ungenau misst und dessen Validität auch für humanwissenschaftliche Maßstäbe bemerkenswert gering ist.

Von den vier damals von BLEIDICK (vgl. 1977) aufgezählten grundsätzlichen Zugängen individualtheoretischen, interaktionstheoretischen, systemtheoretischen und gesellschaftstheoretischen Ursprungs ist bislang keiner im Grundsatz empirisch widerlegt worden, so dass Lernbehinderungen heute als multikausal bedingt angesehen werden. Die Einführung des relativ unverbindlichen Begriffs der Multikausalität hat die Debatte um Definition und Ursache dauerhafter Schulschwierigkeiten merklich zum Erlahmen gebracht. Unter der Oberfläche sind aber die damaligen Kontroversen nicht beigelegt. Dies spiegelt sich schon in der Unzufriedenheit mit der Bezeichnung für die betreffende Gruppe. So hat der seit 1988 in Deutschland gebräuchliche Begriff „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ längst seine Kritiker gefunden (vgl. z.B. BACH 1996, S. 43; HOMFELDT 1996, S. 181; EBERWEIN 1995; BLEIDICK/RATH/SCHUCK 1995). Insgesamt hat paradoxerweise der Versuch einer differenzierten Beschreibung der Gruppe der leistungsschwachen Schüler zur Auflösung des Konstrukts „Lernbehinderung“ beigetragen (vgl. LANGFELDT/RICKEN 1996, S. 86). Denn das Ergebnis dieser Versuche ist die Tatsache, dass sich die Modelle zur Bestimmung von Lernbehinderungen durch nichts von den Modellen zur Erklärung von Schulleistungen im Allgemeinen unterscheiden. Es wäre ja auch überaus schwer zu erklären gewesen, weshalb die ausserindividualen Faktoren, die sich in der Schuleffektivitätsforschung als bestimmend für Leistungsstand und Leistungszuwachs herausgestellt haben (vgl. etwa die Überblicke bei DITTON/KRECKER 1995; LEVINE/LEZOTTE 1995; REYNOLDS 1991; PURKEY/SMITH 1991), ausgerechnet bei leistungsschwachen Schülern marginal oder gar bedeutungslos sein sollten.

Man hätte eigentlich erwarten müssen, dass die Erkenntnisse aus der Theoriebildung zur Lernbehindertenpädagogik der Dominanz individualtheoretischer Erklärungsmuster in der Diskussion um die hohen Anteile von Immigrantenkindern in Sonderklassen entgegenwirken würden. Dies ist jedoch nicht eingetreten. GOGOLIN bemängelt die unbefriedigenden Interpretationsangebote für den geringen Bildungserfolg von Zugewanderten. Vielfach würden Deutungsversuche auf Mangellagen bei den Immigranten selbst hinweisen, etwa in der Form einer Unterstellung allgemeiner Bildungsferne oder der kulturbedingt unangepassten Auffassung vom Verhältnis zwischen Schule und Familie (vgl. GOGOLIN 2002). Individualtheoretisch geprägte Interpretationen von schulischen Leistungsschwächen scheinen bei Immigrantenkindern geradezu eine Renaissance zu erleben. Dabei ist seit Beginn der 1980er-Jahre eine „Verschiebung von der ‚Problematik‘ der Arbeitsmigration als einem von der sozialökonomischen Situation abhängigen und dadurch wesentlich bestimmten Prozess der Eingliederung in gesellschaftliche Teilsysteme hin zu ‚Integrationsproblemen‘, die über die ‚Kultur‘ und kulturelle Differenz behandelt werden“, zu beobachten (HÖHNE/KUNZ/RADTKE 1999, S. 9). Kulturelle Unterschiede sind als moderne, aber nicht minder diffuse Variante an die Stelle überholter Begabungskonzeptionen getreten. Ein Beispiel dafür ist die These einer Identitätsdiffusion infolge eines behaupteten Kulturkonflikts, des so genannten Kulturschocks. Als scheinbar elaborierter Ansatz im Vergleich zu früheren Defizit-Theorien findet die Problem erklärende Variante „Kulturkonflikt“ eine rasche und nachhaltige Verbreitung (CZOCK 1993, S. 93). Sie gilt als eine der wesentlichen Ursachen, wenn nicht sogar als Ursache überhaupt, für die Schulschwierigkeiten von Immigrantenkindern (z.B. BOOS-NÜNNING 1990, S. 559f.). Aber die Herstellung dieses kausalen Zusammenhangs ist deshalb besonders zwiespältig, weil aufgrund der als nahezu gesetzmässig geltenden Voraussage eines Kulturkonflikts bei einer Immigration (vgl. dazu die Kritik bei CZOCK 1993, S. 86f.) die darauf folgenden Schulschwierigkeiten geradewegs erwartet werden. Die Prognose einer Identitätsdiffusion basiert jedoch auf kaum mehr haltbaren Annahmen von fixen, in sich einheitlichen Kulturen und von Identität als stabilem Muster der Selbstwahrnehmung (vgl. zur Kritik bei HAMBURGER 1998, S. 129ff.). Individualtheoretische Erklärungen haben überdies die Schwäche, dass sie das Ansteigen von Sonderklassenüberweisungen mit beständigen Persönlichkeitsmerkmalen nicht erklären können. Ausser man würde annehmen, dass diese bei neu eingewanderten Gruppen häufiger auftreten. Diese Mutmaßung lässt sich aber mit den zur Verfügung stehenden bildungsstatistischen Daten nicht abbilden. Vielmehr treten bei den verschiedenen Herkunftsländern erhebliche Schwankungen in Bezug auf die Überweisungszahlen auf, so dass Herkunftsgruppen mit ehemals hohen Überweisungsanteilen heute als unproblematisch gelten und umgekehrt (vgl. KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 14f.).

Die erkennbare Vernachlässigung alternativer Erklärungsmodelle ist auch deshalb eher verwunderlich, weil beispielsweise interaktionstheoretische Überlegungen bei Immigrantenkindern mit einiger Wahrscheinlichkeit in besonderem Maße relevant sind. JUNGBLUTH (vgl. 1994, S. 117f.) weist in einer niederländischen Querschnittstudie nach, dass die Anforderungen des Lernzielniveaus, die an die Schüler gestellt werden, von sozialen Stereotypen geprägt sind. Die Leistungsfähigkeit türkischer und marokkanischer Schüler wird tiefer eingeschätzt, und überdurchschnittliche Intelligenz wird in der Regel nicht als solche erkannt – wobei ein Grossteil der Unterschiede auf sozioökonomische Differenzen zurückgeht (a.a.O., S. 119f.). Eine Längsschnittuntersuchung in der Schweiz findet Unterschiede in der Erwartungshaltung von Lehrpersonen entlang nationalstaatli-

cher Zugehörigkeit. Im Hinblick auf die erwartete Testleistung zur Unterrichtssprache werden Immigrantenkinder von Lehrpersonen aus 111 Schulklassen im Durchschnitt signifikant tiefer als Schweizer Kinder eingeschätzt; selbst dann, wenn sie eine vergleichbare Performanz in der Ausgangsleistung zeigen, eine vergleichbare Intelligenzleistung gemessen wurde, sie vergleichbaren Alters und jeweils gleichen Geschlechts wie die heimischen Kinder sind (vgl. KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 146f.). Diese systematisch verzerrte Wahrnehmung wirkt sich nachweislich auf die Leistungsentwicklung der Schüler aus. Immigrantenkinder mit einer adäquaten Einschätzung oder aber einer Überschätzung in Verbindung mit einer mittleren bis günstigen Leistungsprognose weisen höhere Lernfortschritte auf als nach den erwähnten Kriterien vergleichbare Immigrantenkinder, deren Leistungsfähigkeit in Verbindung mit einer ungünstigen Prognose unterschätzt wird (a.a.O., S. 142ff.). Dass die Leistungserwartung von Lehrpersonen durch die Faktoren ethnische Herkunft und sozioökonomischer Status sowie durch deren Kombination beeinflusst wird, ist ebenfalls im englischsprachigen Raum mehrfach nachgewiesen worden (vgl. Überblick bei BARON/TOM/COOPER 1985).

In der Bundesrepublik sucht eine Autorengruppe seit längerem in der Systemlogik des Bildungswesens nach Erklärungen für gehäufte Rückstellungen vom Schulbesuch und die Sonderschulüberweisungen bei Immigrantenkindern. Den Arbeiten ist das Konzept der institutionalisierten Diskriminierung unterlegt (vgl. BOMMES/RADTKE 1993; LENTZ/RADTKE 1994; GOMOLLA/RADTKE 2000). Darin wird nicht eine Entgleisung wegen mangelnder Aufklärung gesehen, sondern eine praktische Organisationsressource, die regelmäßig Handlungsoptionen für die Erhaltung schulischer Teilsysteme liefert. Diese wirkt weitgehend unabhängig von den effektiven Eigenschaften und Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Schule selektiert immer dann positiv oder negativ, „wenn es ihrer Logik opportun erscheint“ (BOMMES/RADTKE 1993, S. 483). Den Begründungshintergrund liefern hinterher oftmals Konstrukte über kulturelle Differenzen und deren Wirkung auf den Leistungsbereich (vgl. dokumentierte Beispiele in GOMOLLA 2000). In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von KORNMANN (vgl. 1998): Das Scheitern von Immigrantenkindern ist eine Frage der jeweils angelegten Erfolgskriterien und eine unausweichliche Folge der Selektivität des Bildungssystems. Solange ein bestimmter Prozentsatz an negativer Auslese schulrechtlich und institutionell vorgesehen ist und erwartet wird, werden Förderprogramme daran nichts ändern, die „lediglich Reaktionen auf ein artifizielles, durch bildungspolitische Entscheidungen heraufbeschworenes Problem“ sind (a.a.O., S. 61). Der Zuwachs von Überweisungen ist aus dieser systemlogischen Perspektive dann darauf zurückzuführen, dass Sonderklassen einerseits eine willkommene Entlastungsfunktion ausüben, und gleichzeitig andererseits die Sicherung und Legitimation von zusätzlichen Ressourcen für Teilsysteme mit der Erstellung von Diagnosen verbunden ist. Dies hat, wie WOCKEN (vgl. 1996) zeigt, auch in integrierenden Schulformen zu einer Eskalation der Bedarfsanforderungen geführt.

Es ist aber aus einsehbarer Gründen für die Rechtfertigung eines zur ständigen Generierung von Unterschieden gedrängten Bildungssystems von vitaler Bedeutung, dass Selektionsentscheide nicht von den eben beschriebenen Effekten abhängig sind, sondern eindeutig auf individuelle Merkmale der Betroffenen zurückgeführt werden können. Nur allzu bereitwillig werden all jene Erklärungsversuche in die Argumentation aufgenommen, die es erlauben, an dem Konstrukt des „echten“ lernbehinderten Immigrantenkindes weiterhin festzuhalten. Zumal die bildungsstatistischen Daten mittlerweile ein Ausmaß an nationalstaatlicher Prägung der Selektionsstruktur dokumentieren, das sich am Rand des

formaldemokratisch gerade noch Erlaubten befindet. Die eingangs erläuterte gängige These über die fehlerhafte Zuteilung von Immigrantenkindern als Erklärung für deren Überrepräsentation in Sonderklassen offenbart zwar implizit einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der als lernbehindert erachteten Immigrantenkinder und der Güte des eingesetzten Testmaterials. Das Beharren auf der Vorstellung von eindeutig identifizierbaren Schülern mit Leistungsschwächen übersieht indes konsequent die Gründe, weshalb dies selbst bei heimischen Schülern nicht möglich ist. Erwartungsgemäss haben denn auch die Versuche, die Benachteiligungen durch Regelungen wie die Anwendung sprachfreier Verfahren oder das Hinzuziehen von Dolmetschern zu minimieren (vgl. KORNMANN/NEUHÄUSLER 2001, S. 347), das weitere Ansteigen der Überweisungsquoten bei Immigrantenkindern nicht verhindern können.

Häufigstes Missverständnis bei der Interpretation bildungsstatistischer Daten ist die vorbehaltlose Gleichsetzung von inhaltlichen Qualifikationen bzw. Schulleistungen und formalen Qualifikationen bzw. Überweisungsquoten. Bildungsstatistische Daten sind jedoch zunächst nicht mehr als ein Maß für die Entscheidungen, die innerhalb des Systems getroffen werden. Aussagen über das schulische Leistungsvermögen sind erst nach direkten und vergleichbaren Messungen zulässig. Falls sich diese beiden Maße unterscheiden, womit nach den bisherigen Ausführungen gerechnet werden muss, wäre die Frage nach den Ursachen von Schulproblemen bei Immigrantenkindern grundsätzlich von der Frage über die Gründe für ihre Überrepräsentation in Sonderklassen für Lernbehinderte zu trennen. Der nächste Abschnitt befasst sich mit den empirischen Evidenzen, die eine solche Aufspaltung der Problemanalysen nahe legen. Die ausschlaggebende Frage dabei lautet: Welche Hinweise gibt es darauf, dass ausserindividuale Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf eine Überweisungsmaßnahme haben?

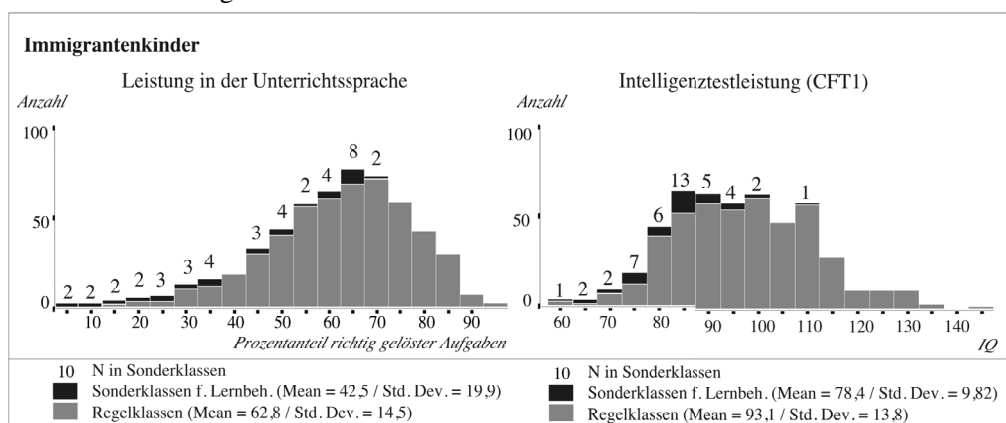
2 Empirische Indizien zur Relativität schulischer Leistungsschwächen

2.1 Leistungsüberschneidungen zwischen hierarchischen Schulformen

Ein erster Hinweis zur Relativität institutioneller Zuweisungen findet sich in den schon erwähnten Leistungsüberschneidungen zwischen Sonderklassen- und Regelklassenschülern. Sie werden nachfolgend anhand von Daten einer vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Längsschnittuntersuchung dargestellt. An den Erhebungen haben 2.129 Schülerinnen und Schüler des zweiten Schuljahres aus den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz und aus dem Fürstentum Liechtenstein teilgenommen. Die verwendeten Daten stammen aus dem ersten Messzeitpunkt zu Beginn des Schuljahres und beziehen sich auf die Intelligenztestleistung, gemessen mit dem CFT 1 (vgl. WEISS/ OSTERLAND 1980), sowie auf die schriftlichen Leistungen in der Unterrichtssprache, gemessen mit einem für die Untersuchung konstruierten Instrument (vgl. KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 96–101). Bei beiden Variablen handelt es sich um überweisungsrelevante Leistungsmerkmale. In *Abbildung 1* sind die Testergebnisse von Immigrantenkindern aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen einander gegenübergestellt. Die rechtsschiefe Verteilung im Sprachtest ist darauf zurückzuführen, dass das Verfahren für die Untersuchungszwecke so konstruiert wurde, dass es vor allem im unteren Leistungssegment gute Differenzierungssei-

genschaften aufweist. Zur besseren Übersicht sind die Histogrammsäulen gestapelt dargestellt, so dass eine Aufaddierung der grauen und der schwarzen Säule das Total der Schulkinder im jeweiligen Leistungsabschnitt ausmacht.

Abbildung 1: Vergleich der Verteilung überweisungsrelevanter Leistungsmerkmale bei Immigrantenkindern aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen

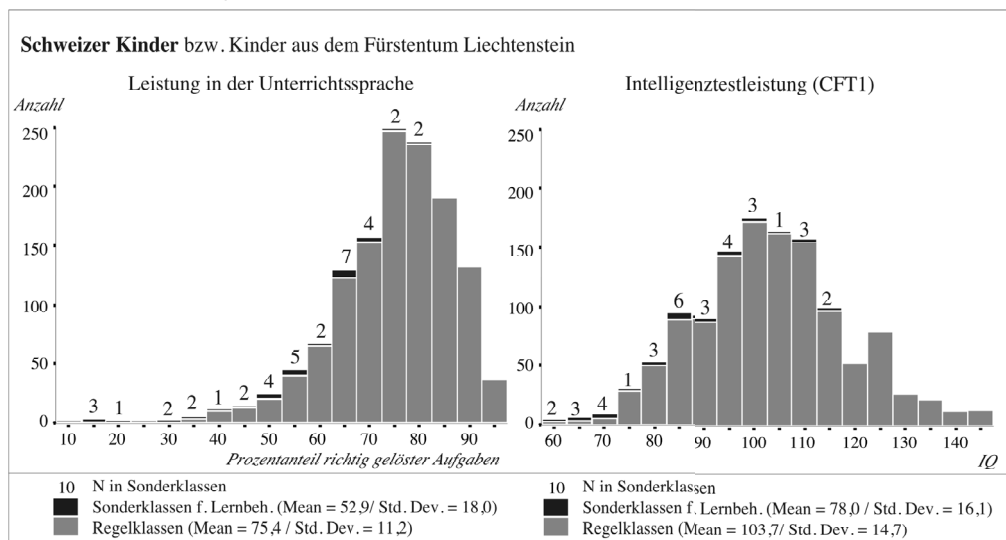


(Quelle: KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 21)

Die Einschätzung von SCHRÖDER (vgl. 2000, S. 120f.), dass eine leichte Überschneidung der Leistungsbereiche in unterschiedlichen Schultypen aufgrund der Schwierigkeiten bei der Messung von diesen Eigenschaften nahezu unumgänglich sei, diese aber durch die unterschiedliche Verteilung der Gruppen relativiert würde, so dass auch bei einem mittleren gemeinsamen Skalenanteil nur wenige Schüler am Rand der Verteilung betroffen seien, trifft hier nicht zu. Zwar gibt es bei den Mittelwerten zwischen den beiden Gruppen jeweils deutliche Unterschiede, dennoch geht die Varianz der Schüler aus Sonderklassen fast vollständig in jener der Regelklassenschüler auf. Die empirischen Daten lassen die legitimatorisch wichtige Grenzziehung zwischen unauffälligen und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nicht mehr zu. Gleichzeitig erfährt die Gültigkeit der These, wonach die Überrepräsentation von Immigrantenkindern in Sonderklassen mit fehlerhaften Zuteilungen zu erklären ist, eine erste Relativierung. Denn die Verteilung der Werte des Leistungstests in der schriftlichen Unterrichtssprache zeigt Schulkinder, die trotz mittleren bis guten Ergebnissen an eine Sonderklasse überwiesen wurden. Es ist fraglich, ob fairere Instrumente, welche die Herkunftssprache und -kultur berücksichtigen, eine Überweisung verhindern würden, wenn dies selbst die guten Kenntnisse in den Kulturtechniken des Aufnahmelandes nicht konnten. Die These wird weiter entkräftet, wenn die gleiche Gegenüberstellung der Leistungsverteilungen bei Schweizer Kindern bzw. bei Kindern aus dem Fürstentum Liechtenstein vorgenommen wird (vgl. *Abbildung 2*). Der Befund ist jenem bei den Immigrantenkindern ähnlich. Obschon hier die systematische Benachteiligung durch den Einsatz sprach- und kulturgebundener Überweisungsverfahren wegfällt, betreffen die gemeinsamen Varianzanteile weit mehr Kinder, als es der in diesem Zusammenhang gebräuchliche, aber offensichtlich unangemessene Begriff der Grenzfälle erahnen lässt.

Mit Ausnahme der Intelligenzleistung der Sonderklassenschüler sind die Mittelwerte der Immigrantenkinder bei den gemessenen Merkmalen jeweils erkennbar tiefer als in der entsprechenden Vergleichsgruppe der Schweizer Kinder. Eine argumentative Verwendung dieser Beobachtung für die Erklärung der Überrepräsentation der Immigrantenkinder in Sonderklassen dürfte allerdings nur in beschränktem Maße schlüssig sein, da die Daten im individuellen Fall eine relative Unabhängigkeit des Überweisungsentscheids von der Leistungsfähigkeit erwarten lassen.

Abbildung 2: Vergleich der Verteilung überweisungsrelevanter Leistungsmerkmale bei heimischen Kindern aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen



(Datenquelle: Nationalfondsuntersuchung 'Immigrantenkinder und schulische Selektion'. Detaillierte Darstellung von Instrumenten und Stichprobe in KRONIG/HAEERLIN/ECKHART 2000, Kap. 6)

Es ist zwar denkbar, dass das Sozialverhalten eines Schülers unter der Hand bei Überweisungsentscheiden eine verfälschende Rolle spielt. Allerdings dürften Messungen oder Einschätzungen dieses Kriteriums noch um einiges schwieriger und deshalb ungenauer sein, als dies ohnehin schon bei den Leistungskriterien der Fall ist. Insgesamt widersprechen die Daten der Vorstellung, dass in der Überweisungspraxis ein generelles Leistungskriterium angelegt wird oder, umgekehrt formuliert, dass einheitliche Ansprüche existieren, die zum Verbleib in der Regelklasse berechtigen. Obschon WOCKEN für Hamburg nachweist, dass Überschneidungen auch in einem eng begrenzten geographischen Raum auftreten (vgl. WOCKEN 2000, S. 497f.), dürfte ein Teil des Phänomens aufgrund regionaler Unterschiede zustande kommen.

2.2 Regionale Unterschiede in der Überweisungspraxis

Die Pointe systemtheoretischer Ansätze liegt in der Annahme, dass sich Überweisungsquoten eher nach den Merkmalen des Systems und weniger nach den Merkmalen der

Schülerpopulation richten. Regional stark variierende Überweisungsquoten wären ein Hinweis für den Erklärungsgehalt dieser These. In *Tabelle 1* sind die Quoten für die Schweizer Kantone aufgelistet, nach dem Prozentanteil der Immigrantenkinder in der sechs Jahre dauernden Primarschulstufe geordnet. Um eine Vergleichbarkeit der Überweisungsquoten zu erreichen, sind sie, getrennt für Immigrantenkinder und Schweizer Kinder, in Form von relativen Überweisungsquotienten dargestellt. Dazu wird die Zahl der Sonderklassenschüler mit derjenigen der Regelklassenschüler ins Verhältnis gesetzt (vgl. KRONIG 2000, S. 122). Der Kanton Tessin hat keine Sonderklassen, für den Kanton Basel-Stadt sind sie in der Bildungsstatistik nicht ausgewiesen. Im Kanton Appenzell Ausserrhoden gibt es nur wenige Sonderklassen mit insgesamt 18 Schülerinnen und Schülern, alle schweizerischer Nationalität.

Tabelle 1: Bildungsstatistische Daten zur Darstellung unterschiedlicher Zuweisungspraxis bei den Kantonen der Schweiz (Schuljahr 1999/2000)

Kanton	% Immigrant. in Regelklassen	relative Überweisungsquotienten Immigrant.	Schweiz	Überrepräsentation (RRI)	Veränderung RRI seit '92
GE	41,8	→ 26,0	11,4	2,3	0,2
BS	38,3	–	–	–	–
TI	28,6	–	–	–	–
VD	28,5	175,6	→ 40,4	4,3	0,6
NE	25,4	83,7	19,9	4,2	0,2
GL	24,6	59,5	11,5	5,2	1,0
ZH	24,3	39,3	5,8	→ 6,8	2,7
SH	23,1	125,7	22,7	5,5	–0,3
AG	21,9	→ 188,3	29,0	6,5	1,7
CH	21,7	87,1	20,1	4,3	0,6
SG	21,4	97,1	18,0	5,4	0,2
SO	21,2	149,3	33,7	4,4	0,5
ZG	20,7	116,8	18,8	6,2	2,3
VS	19,7	55,9	10,3	5,4	–0,5
BL	19,4	134,1	32,6	4,1	0,5
TG	19,3	119,2	20,6	5,8	–0,1
SZ	18,8	118,6	23,4	5,1	2,1
LU	17,8	121,9	22,0	5,5	1,6
FR	17,6	52,9	13,3	4,0	0,6
BE	13,8	96,1	29,1	3,3	0,6
JU	13,4	75,0	16,1	4,7	1,0
AR	12,5	0,0	→ 4,7	→ 0,0	–5,0
GR	11,0	104,2	21,2	4,9	0,0
OW	10,4	135,4	29,1	4,7	1,9
AI	10,1	81,5	24,0	3,4	0,6
NW	9,7	77,7	26,2	3,0	2,2
UR	9,0	212,9	36,1	5,9	2,7

Spalte 2: Gerundete *Prozentanteile* Immigrantenkinder in Regelklassen der Primarschule (bis 6. Schuljahr).

Spalten 3 und 4: *Gerundete relative Überweisungsquotienten* = (N Sonderklassen f. Lb/N Regelklassen) x 1000.

Spalte 5: Gerundeter Relativer Risikoindex (RRI) als Mass für die Überrepräsentation (vgl. KORNHANN / BURGARD/EICHLING 1999, S. 106f.) = Rel. ÜQ Immigr. / Rel. ÜQ Schweiz. Lesebeispiel: In der Schweiz werden Immigrantenkinder im Verhältnis 4,3-mal häufiger als heimische Kinder an Sonderklassen überwiesen.

→ Extremwerte

* Die Rohdaten stammen aus der Schweizer Bildungsstatistik und wurden auf telefonische Anfrage hin vom Schweizerischen Bundesamt für Statistik zur Verfügung gestellt.

Offensichtlich gehen verschiedene Ausprägungen des Systemprofils mit verschiedenen Überweisungsquotienten einher. Die Unterschiede sind beträchtlich: Lässt man die oben angeführten Kantone weg, bleiben immer noch Differenzen, die das Siebenfache übersteigen (vgl. Kantone GE und AG). Sie sind unabhängig von dem prozentualen Anteil der Immigrantenkinder in der Regelschule: Die Korrelation zwischen dem Anteil und den Überweisungsquoten der Immigrantenkinder wird nicht signifikant. Sie sind relativ zeitstabil: Frühere Analysen (vgl. KRONIG 1996) zeigen kaum eine Veränderung der Rangfolge der Kantone, was die Bedeutung der Angebotsstruktur unterstreicht. Und sie sind kaum durch die nach Herkunft differente Zuwanderung in den Kantonen zu erklären (vgl. dazu auch NAUCK/DIEFENBACH 1997), da ebenso grosse Unterschiede auch bei Schweizer Kindern zu beobachten sind. Allerdings ist die Annahme einer generell variierenden Selektivität nur zum Teil richtig. Die Überweisungsquotienten der Immigrantenkinder korrelieren zwar mit denen der Schweizer Kinder ($r = .877/p < .001$), aber dennoch bleiben Restvarianzen übrig. In Anlehnung an einen Vorschlag von KORNHANN/BURGARD/EICHLING (vgl. 1999, S. 106f.) werden in der nächsten Spalte die relativen Überweisungsquotienten von Schweizer Kindern und von Immigrantenkindern zueinander ins Verhältnis gesetzt. Daraus ergibt sich ein Maß, das sich zur Darstellung der Überrepräsentation von Immigrantenkindern eignet. Auch in dieser bereinigten Form bleiben die Unterschiede bestehen, die ebenfalls nicht mit dem Anteil der Immigrantenkinder in den Regelklassen korrelieren. Mit fünf Ausnahmen hat die Überrepräsentation in den vergangenen Jahren überall zugenommen.

Bei der Analyse der Differenzen zwischen den Bundesländern der BRD wiederholen sich die Resultate in abgeschwächter Form (vgl. *Tabelle 2*). Als Referenzgruppe für die Berechnung der relativen Überweisungsquotienten gelten die allgemeinbildenden Schulen ohne Sonderschulen. Sowohl in Bezug auf die beiden Überweisungsquotienten wie auch in Bezug auf die Überrepräsentation von Immigrantenkindern sind die Kontraste zwischen den Bundesländern erheblich. Im Unterschied zur Schweiz korreliert hier aber das Maß zur Überrepräsentation mit dem Anteil der Immigrantenkinder in den allgemeinbildenden Schulen ($r = .602/p = 0.14$). Das Ergebnis erklärt sich durch die Daten aus den neuen Bundesländern. Für die alten Bundesländer gesondert berechnet, wird die Korrelation zwischen den beiden Maßen aufgehoben. Ebenfalls im Widerspruch zu den Daten der Schweiz sind die relativen Überweisungsquotienten von Kindern bzw. Jugendlichen ausländischer und deutscher Nationalität unabhängig voneinander.

Die Widersprüche in den gerechneten Zusammenhängen zwischen der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland sowie zwischen den neuen und den alten Bundesländern können mit den vorliegenden Daten nicht aufgeklärt werden. Ebenfalls unklar bleiben die Einfluss nehmenden Faktoren, die für die unterschiedliche Angebotsstruktur zwischen den Regionen verantwortlich sind. Wie das System an der Schnittstelle zu separaten sonderpädagogischen Maßnahmen funktioniert, wurde mit den Arbeiten von GOMOLLA/RADTKE (vgl. 2000) bzw. GOMOLLA (vgl. 2000) exemplarisch gezeigt. Dennoch bleibt die Frage offen, wie die Differenzen bezüglich der Überrepräsentation der Immigrantenkinder in Sonderklassen zwischen den Bundesländern, und vermutlich auch innerhalb eines Bundeslandes, im Einzelnen zustande kommen. Außerdem zeigen die gewählten bildungsstatistischen Daten nur einen, wenn auch bedeutenden, Teilausschnitt der Selektionsproblematik. In den Tabellen nicht enthalten sind Angaben über die übrigen Sonderklassen- bzw. Sonderschultypen sowie über Klassenwiederholungsraten, so dass Aussagen über die allgemeine Selektivität der Regionen unzulässig sind (Analysen

über alle sonderpädagogischen Maßnahmen für die Schweiz in KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 19f.; für die Bundesrepublik z.B. in POWELL/WAGNER 2001, S. 13ff.).

Tabelle 2: Bildungsstatistische Daten zur Darstellung unterschiedlicher Zuweisungspraxis bei den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 1999/2000)

Bundesland	% Immigrant. in allg. Schulen	relative Überweisungsquotienten Immigrant.	BRD	Überrepräsentation (RRI)	Veränderung RRI seit '92
HH	19,3	42,4	19,8	2,1	0,4
HB	14,6	28,4	→ 15,2	1,9	0,4
HE	14,6	41,4	15,3	2,7	0,3
BE	14,3	19,5	17,9	1,1	0,1
NW	12,7	46,1	17,5	2,6	0,3
BW	12,5	60,9	15,5	→ 3,9	0,1
<i>BRD</i>	9,0	47,1	21,8	2,2	0,2
SL	7,9	44,9	13,1	3,4	1,4
BY	7,6	40,2	16,7	2,4	0,5
RP	7,2	47,6	19,7	2,4	0,6
NI	6,9	→ 74,0	22,5	3,3	0,8
SH	5,2	47,1	24,8	1,9	0,0
ST	0,9	19,0	→ 46,6	0,4	0,3
BB	0,8	12,2	34,1	0,4	-
SN	0,8	16,3	35,6	0,5	0,4
MV	0,7	→ 10,0	45,2	→ 0,2	0,0
TH	0,7	14,5	34,5	0,4	-

Spalte 2: Gerund. *Prozentanteile* Immigr.kinder u. -jugendliche in allgemeinbild. Schulen (ohne Sonderschulen).

Spalten 3 und 4: Gerundete *relative Überweisungsquotienten* = (N Klassen mit Förderschwerpunkt Lernen/N allg. Schulen) x 1000.

Spalte 5: Gerundeter Relativer Risikoindex (RRI) als Mass für die *Überrepräsentation* (vgl. KORNMANN / BURGARD / EICHLING 1999, S. 106f.) = Rel. ÜQ Immigr. / Rel. ÜQ BRD.

→ Extremwerte

* Die Rohdaten stammen aus der Bundesdeutschen Bildungsstatistik und wurden auf elektronische Anfrage hin vom Büro der Kultusministerkonferenz zur Verfügung gestellt. Sie sind ausserdem teilweise über das Internet <http://www.kmk.org/statist/home.htm> einsehbar. Vergleichbare Berechnungen mit einer etwas veränderten Kategorienwahl sind in KORNMANN/NEUHÄUSLER (vgl. 2001) publiziert.

Auch wenn die Funktionsweise vorerst nur sehr grob beschrieben werden kann, sind die Systemeffekte selbst deutlich nachweisbar. Für ein Immigrantenkind mit einer bestimmten Leistungsperformanz bedeutet dies, dass es an einem Wohnort in die Sonderklasse eingewiesen wird, während es an einem anderen in der Regelklasse verbleiben kann. Aus der Grösse der regionalen Unterschiede lässt sich abschätzen, dass dieses Beispiel für eine nicht unerhebliche Anzahl Schüler gilt.

3 Alternativen

Wenn man die steigende Zahl der Sonderklassenüberweisungen bei Immigrantenkindern senken will, gibt es wahrscheinlich keinen anderen Weg, als die Zahl der Sonderklassenüberweisungen zu senken. Gerade an der praktischen Umsetzung ist die Idee gescheitert, dass es so etwas wie eine quasinatürliche Grenze gäbe, deren Notwendigkeit sich aus ei-

nem bestimmten Leistungsgefälle ergibt, welches sich bei einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell und objektiv feststellen lässt. Für die Bildungsplanung scheint es deshalb hilfreich zu sein, bei Fragen des Bildungserfolgs zwischen den bildungsstatistisch messbaren formalen Qualifikationen und den inhaltlichen Qualifikationen als Grad der Beherrschung eines vorgegebenen Lernstoffes zu unterscheiden. Es besteht sonst die Gefahr, die Wirkung von eingeleiteten Maßnahmen, wie beispielsweise spezifische Unterstützungen des Lernprozesses oder die Vermittlung von Inhalten aus der Interkulturellen Pädagogik in der Ausbildung des Lehrpersonals, falsch einzuschätzen.

Mit den Folgen, die eine Veränderung der Selektionsstruktur für die Lernentwicklung von Immigrantenkinder haben würde, hat sich das schon früher erwähnte schweizerische Forschungsprojekt beschäftigt (vgl. KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000). Dazu wurde der Lernzuwachs in der Unterrichtssprache von Immigrantenkinder in Regelklassen, in Sonderklassen für Lernbehinderte und in speziellen Klassen für die intensive Förderung der Unterrichtssprache, in so genannten Fremdsprachenklassen, verglichen. Um die interne Validität zu erhöhen, sind personengebundene Störvariablen über das „Matched-Samples“-Verfahren konstant gehalten. Dabei wird aus den drei Schulformen jeweils ein Schüler bzw. eine Schülerin ausgewählt, die in Bezug auf die Merkmale Alter, Intelligenzleistung und Ausgangsleistung in der Unterrichtssprache vergleichbar sowie jeweils gleichen Geschlechts sind. Als Toleranzgrenze gelten die Kritische Differenz für die Deutschleistung, das Vertrauensintervall von 12 IQ-Punkten für den CFT 1 sowie ein Jahr für den Altersunterschied. Anschliessend wurde die Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen mittels t-Test geprüft. Aufgrund der Überschneidungen zwischen den Schulformen ging das Verfahren nicht zu Lasten der spezifischen Repräsentativität im Leistungsbereich. Es konnten Schüler aus allen Leistungssegmenten der separierenden Schulformen in die Stichprobe aufgenommen werden (vgl. detaillierte Vorgehensbeschreibung in KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 116ff.). Anschliessend wurde die Lernentwicklung in der Unterrichtssprache zwischen den drei Gruppen ($N = 3 \times 18$) mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung verglichen. Die für die Fragestellung maßgebliche Interaktion Schulform \times Messzeitpunkt wird mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = .006$ hochsignifikant ($F = 5.77$; Effektgrösse = 0.49). Demnach machen die jeweils in Bezug auf die erwähnten Kriterien vergleichbaren Immigrantenkinder in Regelklassen die grössten Fortschritte, gefolgt von denjenigen in Fremdsprachenklassen und schliesslich von jenen in Sonderklassen für Lernbehinderte (a.a.O., S. 131f.). Das Ergebnis deckt sich mit Befunden aus anderen Untersuchungen. Die zumeist US-amerikanischen Studien zeigen relativ unabhängig vom gewählten methodischen Zugang mehrheitlich und konsistenter einen Vorteil des integrierten gegenüber dem separierten Unterricht, der vor dem Hintergrund einer anregenderen Lernumgebung in Regelklassen interpretiert wird (vgl. den Forschungsüberblick in KRONIG/HAEBERLIN/ECKHART 2000, S. 73ff.; SCHOFIELD 1995). Der in der Praxis oft befürchtete Nachteil für die Lernentwicklung der übrigen Mitschüler konnte mit einem ähnlichen forschungsmethodischen Vorgehen nicht nachgewiesen werden (vgl. a.a.O, S. 139ff.)

Doch der Verzicht auf gewohnte Selektionsstufen fällt offensichtlich schwer. Integrierende Schulformen werden verbreitet additiv zu den bisherigen Sondermaßnahmen eingesetzt. Obwohl an vielen Schweizer Schulorten integrative Maßnahmen verwirklicht wurden, hat dies einen weiteren Anstieg der Sonderklassen nicht verhindern können (vgl. BLESS/KRONIG 1999). In den USA hat sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit der gesetzlichen Verankerung der Integration

Mitte der 1970er-Jahre vervielfacht (vgl. JÜLICH 1996, S. 102f. und S. 131ff.). In der Bundesrepublik Deutschland publiziert die Kultusministerkonferenz für das Schuljahr 1999/2000 erstmalig Zahlen über die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen in Klassen mit Förderschwerpunkt Lernen. Eine Aufschlüsselung nach nationalstaatlicher Herkunft ist nicht möglich. Immerhin rechnet sich hier zwischen den Bundesländern eine negative Korrelation zwischen der Veränderung der relativen Überweisungsquotienten in Sonderschulen für Lernbehinderte und den relativen Quotienten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in diesen Klassen ($r = -.644/p = .005$). In Bundesländern mit einem höheren relativen Anteil dieser Klassen hat sich die relative Zahl der Schüler in Sonderschulen für Lernbehinderte weniger stark erhöht oder ist vereinzelt sogar zurückgegangen. Der Zusammenhang verliert sich allerdings, wenn man die alten Bundesländer wieder getrennt berechnet.

Gleichwohl dürfte angesichts der bestehenden Unsicherheiten in der Frage, welche Schüler denn überhaupt überwiesen werden sollen und angesichts der berechtigten Zweifel an der gewünschten Wirkung der Maßnahme eine glaubhafte Legitimation der Selektionsstufe immer schwerer gelingen. Doch selbst bei ihrer weitgehenden Aufhebung kann einstweilen nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden, dass die früher anhand bildungsstatistischer Daten beschriebenen Effekte, wie etwa die Unterschichtung der Bildungspyramide durch Kinder und Jugendliche von Zuwanderern, nicht auch innerhalb einer Schulklasse wirksam sind. Ist dies der Fall, dürften einige der alten Schwierigkeiten in neuer Form wieder auftauchen.

Anmerkungen

- 1 Die Rohdaten, auf denen diese Angaben die Schweiz betreffend basieren, wurden vom Schweizerischen Bundesamt für Statistik auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Detaillierte Indexberechnungen bis 1999/2000 sind in KRONIG (2000 und 2001) publiziert.
- 2 Die Rohdaten, auf denen diese Angaben die Bundesrepublik Deutschland betreffend basieren, wurden auf Anfrage von der Kultusministerkonferenz zur Verfügung gestellt.

Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1998): Die Schule und die fiktive „Normalität“. In: STURNY-BOSSART, G./BÜCHNER, C. (Hrsg.): Behindert und fremd. Eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen? – Luzern, S. 11-23.
- AUERNHEIMER, G. (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. – 2., überarb. und erg. Auflage. – Darmstadt.
- BACH, H. (1996): Begriffe im Bereich Sonderpädagogik. Wegweiser und ihre Risiken. In: OPP, G./PETERANDER, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. – München, S. 36-44.
- BARON, R. M./TOM, D. Y. H./COOPER, H. M. (1985): Social Class, Race and Teacher Expectations. In: DUSEK, J. B./HALL, V. C./MEYER, W. J. (Eds.): Teacher Expectancies. – New Jersey, S. 251-269.
- BLEIDICK, U. (1977): Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 28. Jg., S. 207-229.
- BLEIDICK, U./RATH, W./SCHUCK, K. D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, S. 247-264.
- BLESS, G./KRONIG, W. (1999): Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? – Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Maßnahmen bei „Normabweichungen“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 68. Jg., S. 414-426.

- BOMMES, M./RADTKE, F.-O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., S. 481-497.
- BOOS-NÜNNING, U. (1990): Eingliederungsprobleme bei behinderten ausländischen Kindern. In: SPECK, O./MARTIN, K. R. (Hrsg.): *Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 10. – Berlin, S. 556-573.
- CZOCK, H. (1993): *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration*. – Frankfurt a. M.
- DINKEL, R. H./LUY, M./LEBOK, U. (1999): Die Bildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: LÜTTINGER, P. (Hrsg.): *Sozialstrukturanalysen mit dem Mikrozensus. ZUMA-Nachrichten Spezial Band 6*. – Mannheim, S. 354-375.
- DITTON, H./KRECKER, L. (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., S. 507-528.
- EBERWEIN, H. (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46. Jg., S. 468-476.
- GOGOLIN, I. (2002): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen. In: LOHMANN, I./RILLING, R. (Hrsg.): *Privatisierung des Bildungsbereichs*. – Opladen, S. 153-167.
- GOMOLLA, M. (2000): Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: ATTIA, I./MARBURGER, H. (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen*. – Frankfurt a. M., S. 49-70.
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: GOGOLIN, I./NAUCK, B. (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. – Opladen, S. 321-341.
- HAEBERLIN u.a. 1991 = HAEBERLIN, U./BLESS, G./MOSER, U./KLAGHOFER, R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. – 2., erw. Aufl. – Bern.
- HAMBURGER, F. (1998): „Identität“ und interkulturelle Erziehung. In: GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. – Opladen, S. 127-149.
- HILDESCHMIDT, A./SANDER, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze*. – Weinheim, S. 115-134.
- HÖHNE, T./KUNZ, T./RADTKE, F.-O. (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht. – Frankfurt a. M.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H. J. (1973): *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. – Stuttgart.
- HOMFELDT, H. S. (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze*. – Weinheim, S. 176-191.
- JÜLICH, M. (1996): Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes „Public Law 94-142“ – dargestellt anhand einer Analyse der „Annual Reports to Congress“. – Bad Heilbrunn.
- JUNGBLUTH, P. (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg., S. 113-125.
- KORNMAN, R. (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 67, S. 55-68.
- KORNMAN, R./BURGARD, P./EICHLING, H.-M. (1999): Zur Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50. Jg., S. 106-109.
- KORNMAN, R./NEUHÄUSLER, E. (2001): Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: *Die neue Sonderschule*, 46. Jg., S. 337-349.
- KRONIG, W. (1996): Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 65. Jg., S. 62-79.
- KRONIG, W. (2000): Die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. – Zürich.

- KRONIG, W. (2001): Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23. Jg., S. 357-364.
- KRONIG, W./HAEERLIN, U./ECKHART, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. – Bern.
- LANGFELDT, H.-P./RICKEN, G. (1996): Diagnose der Diagnostik bei Lernbehinderten. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. – Weinheim, S. 77-94.
- LENTZ, A./RADTKE, F.-O. (1994): Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft, 22. Jg., S. 182-191.
- LEVINE, D. U./LEZOTTE, L. W. (1995): Effective schools research. In: BANKS, J. A./MCGEE BANKS, C. A. (Eds.): Handbook of research on multicultural education. – New York, S. 525-547.
- LISCHER, R. (1997): Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Herausgegeben vom Schweizerischen Bundesamt für Statistik. – Bern.
- NAUCK, B./DIEFENBACH, H. (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandesaufnahme. In: SCHMIDT, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. – Baltmannsweiler, S. 289-308.
- NIEKE, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. – Opladen.
- ORTHMANN, D. (1993): Vergleichende Untersuchungen zu den biosozialen Entwicklungsbedingungen bei leistungsstarken, leistungsschwachen und lernbehinderten Schülern. – Frankfurt a. M.
- POWELL, J. J. W./WAGNER, S. (2001): Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeitspapier Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. – Berlin.
- PURKEY, S. C./SMITH, M. S. (1991): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulkwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? – Bad Heilbrunn, S. 14-45.
- REYNOLDS, D. (1991): Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? – Bad Heilbrunn, S. 88-100.
- SCHOFIELD, J. W. (1995): Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In: BANKS, J. A.; MCGEE BANKS, CH. A. (Eds.): Handbook of research on multicultural education. – New York, S. 597-634.
- SCHMALOHR, E. (1962): Gruppennorm des „HAWIK“ im Hilfsschulüberweisungsverfahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 13. Jg., S. 165-176.
- SCHRÖDER, U. (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. – Stuttgart.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1995): Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A. – Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dossier 60. – Bern.
- THONHAUSER, J. (1993): Intelligenztestleistung der Schüler, Sozialstatus der Eltern und örtliche Entfernung von der Schule als Determinante für Schullaufbahnentscheidungen. In: OLECHOWSKI, R./PERSY, E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. – Frankfurt, S. 86-101.
- WEISS, R./OSTERLAND, J. (1980): Grundintelligenztest Skala 1. – 4. Aufl. – Braunschweig.
- WILLAND, H. (1983): Pädagogik der Lernbehinderten. – München.
- WOCKEN, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik, 26. Jg., S. 34-38.
- WOCKEN, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., S. 492-503.

Anschrift des Verfassers: Dr. phil. Winfried Kronig, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, CH-1700 Freiburg (Schweiz), E-mail: winny.kronig@unifr.ch