
An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt

Jugendliche mit Migrationshintergrund
an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert

Justin J.W. Powell und Sandra J. Wagner

1 Einleitung

An der Schnittstelle Ethnie und „schulische Behinderung“ (Powell 2009) werden Jugendliche mit Migrationshintergrund in sonderpädagogische Fördersysteme durch die Klassifizierung als sonderpädagogisch förderbedürftig und die räumliche Segregation weiterhin benachteiligt. Es zeigt sich, dass sowohl von der Klassifizierung als auch von der Überweisung an die Sonderschule¹ bestimmte Gruppen wesentlich häufiger betroffen sind als andere und dies entlang bestimmter sozio-struktureller und kultureller Merkmale. Nach Staatsangehörigkeit, Förderschwerpunkt, aber auch Wohnort sind Schülerinnen und Schüler z. T. erheblich in sonderpädagogischen Maßnahmen überrepräsentiert. Die Brisanz dieser Befunde liegt weniger darin, dass sie neu sind. Vielmehr ist es ihre Persistenz über Jahrzehnte hinweg, trotz Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland. Dies gilt als eine der größten Herausforderungen für das deutsche Bildungswesen (vgl. Muñoz 2007, 2012; Blanck et al. 2013).

Wir stellen im vorliegenden Beitrag einen Bildungsindikator vor, der zeigt, dass ethnisch-kulturelle Differenzen in sonderpädagogischen Förderbedarf umdefiniert und durch klinische und sonderpädagogische Professionen legitimiert werden. Motiv der Förderung ist vor allem die Sicherung zusätzlicher Ressourcen, um der sozialen und kulturellen Benachteiligung zu begegnen oder sie gar zu

¹ Im Folgenden wird bewusst nur die traditionelle Bezeichnung „Sonderschule“ verwendet, um deutlich auf die Stigmatisierung und räumliche Trennung hinzuweisen. Euphemismen in sonderpädagogische Fördersysteme bergen eine besondere Gefahr der empirischen Analyse der individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen der Aussonderung; gleiches gilt für den schlichten Ersatz des Begriffes „Integration“ durch „Inklusion“ ohne eine Transformation der Lernbedingungen oder ein Umdenken in der Definition von Leistung.

kompensieren. Jedoch impliziert die sonderpädagogische Förderung oft die Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen sowie eine Verminderung ihrer Lernmöglichkeiten durch die Segregation in Sonderschulen oder Separierung in Sonderklassen. Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann (1993) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (vgl. auch Powell 2003, 2010). Auch die Erfolge der Integrationspädagogik seit den 1970er-Jahren (vgl. Schnell 2003) vermochten die „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla und Radtke 2002) in den Schulkarrieren dieser besonders benachteiligten Gruppe nicht zu beheben und somit deren Teilhabe und gesellschaftliche Integration zu sichern. Die Aufnahme Jugendlicher mit Migrationshintergrund und mit Behinderungen in den gemeinsamen Unterricht bzw. in inklusive Klassen ist eine große Herausforderung geblieben (vgl. z. B. Merz-Atalik 1998, i. d. B.; Kornmann 2003; Mand 2006; Moser 2012). Zukünftige Bildungsreformen und -politiken werden sich daran messen lassen müssen, inwiefern sie sich dieser Herausforderung gestellt haben (Tomlinson 2013). Hier werden empirische Ergebnisse vorhergehender eigener Studien zusammengefasst (vgl. Powell und Wagner 2001, 2002; Wagner und Powell 2003; Wagner 2005; Powell 2011), durch Auswertungen aktueller Daten ergänzt und in die soziologische Fachliteratur zur Schnittstelle Behinderung und Migration eingebettet.

Wir beginnen mit einem kurzen historischen Rückblick zur Frage der Integration und Inklusion im deutschen Bildungswesen. Dann besprechen wir Fachbegriffe der sonderpädagogischen Förderung sowie der Migration, Ethnie und Staatsangehörigkeit. Mit einem kurzen Resümee aktueller Studien zum Bildungs(miss)erfolg von Migrant*innen im deutschen Bildungssystem leiten wir dann über zum spezifischen Indikator für persistente Bildungsungleichheit: das erhöhte Risiko von nicht-deutschen, eine Sonderschule zu besuchen, im Vergleich zu denjenigen mit deutschem Pass, bezeichnet als Relativer-Risiko-Index (RRI). Unsere Ergebnisse sind als Teil eines weltweiten Trends der Überrepräsentanz von ethnischen Minderheiten an Sonderinstitutionen zu verstehen (vgl. Artiles und Bal 2008; Dyson und Gallanaugh 2008; Gabel et al. 2009).

2 Von der Integration zur Inklusion in Deutschland

Ein kurzer historischer Rückblick ist hilfreich, um die Komplexität und besondere Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund, ihrer Familien und der ggf. im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern zu verstehen. Dieser Zustand ist in seiner Schärfe erst sehr spät erkannt worden, lange nachdem Millionen von Arbeitsmigrantinnen und -migranten sowie deren Familien bereits in der alten Bundesrepublik lebten. So ging beispielsweise der Strukturplan für

das Bildungswesen des Deutschen Bundesrates von 1970, in dessen Erscheinungsjahr bereits drei Millionen Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik angekommen waren, in seinen Planungen für das künftige Schulwesen mit keinem Wort auf mögliche besondere Schulprobleme dieser Kinder und Jugendlichen ein. Dies gilt ebenso für den Bildungsgesamtplan von 1973 sowie für die bildungspolitische Zwischenbilanz von 1976 (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung 1994, S. 368). Das nur sehr langsame Tröpfeln der „Migrantenproblematik“ in die deutsche Bildungspolitik hinein war u. a. auch Folge der weitverbreiteten Annahme, dass diese Arbeiter und Arbeiterinnen sowie ihre Familien nur eine vorübergehende und damit zeitlich begrenzte Phase in Deutschland bleiben würden (Stichwort: „Gastarbeiter“). Mittlerweile hat sich die Situation mehrfach deutlich verändert, insbesondere seit der Wiedervereinigung, seit dem Balkankonflikt und Jugoslawienkrieg Ende des 20. Jahrhunderts sowie der Einführung des sogenannten „Optionsmodells“ im Rahmen der Staatsangehörigkeitsreform im Jahr 2000. In der Folge stieg die Zahl der Einbürgerungen in der zweiten Einwanderungsgeneration. Damit werden die hier präsentierten statistischen Effekte ab der Jahrhundertwende ggf. noch unterschätzt.

Viele Migranten und Migrantinnen leben seit Jahrzehnten in der Bundesrepublik; die meisten haben längst Familienmitglieder nachkommen lassen. Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist inzwischen hier geboren oder zumindest zeitweise in Deutschland aufgewachsen. Ihre Eltern sind Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den süd- und südosteuropäischen ehemaligen Anwerbeländern, deutschstämmige (Spät-)Aussiedler aus Osteuropa und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, Bürgerkriegsflüchtlinge sowie Asylbewerber oder Zuwanderer aus aller Welt bzw. anderen EU-Staaten, die zum Studium, zur Berufsausbildung oder Arbeitsausübung nach Deutschland kamen. Damit wandern Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Motiven zu. Sie gehören verschiedenen Kulturen an. Zudem unterscheiden sie sich oft durch ihre soziale Lage, ihren Aufenthaltstitel und ihren Rechtsstatus: Es gibt systematische Disparitäten zwischen den privilegierten Aussiedlern und EU-Bürgerinnen und -Bürgern im Vergleich zu den Flüchtlingen und Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus Drittstaaten – aufgrund ihres deutlich voneinander unterscheidbaren Rechts- und Aufenthaltsstatus sowie der Selektivität der Aufnahmekontexte, d. h. in welche sozial-räumlichen Bedingungen sie aufgenommen wurden (vgl. Sohn 2012). Vor diesem Hintergrund darf die Gruppe der ausländischen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem keineswegs als homogen betrachtet werden.

Ebenfalls äußerst heterogen ist die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. Auch in diesem Fall hat es viele Jahrzehnte gedauert, bis die Themen Sonderschule, schulische Integration sowie zuletzt inklu-

sive Bildung in der Bildungsforschung und politischen Öffentlichkeit angekommen waren (vgl. z. B. Hänsel 2005), trotz einschlägiger Forschung zum Thema (vgl. z. B. Preuss-Lausitz 1981; Benkmann und Pieringer 1991; Hofsäss 1993; Feuser 1995; Eberwein und Knauer 2002). Derzeit werden die strukturellen Voraussetzungen, die Reform regionaler Bildungslandschaften und die Standards zur Gestaltung inklusiven Unterrichts vorangetrieben (vgl. Wernstedt und John-Ohnesorg 2010; Moser 2012). Bereits 1974 initiierte der Bildungsrat in der alten Bundesrepublik ein Gutachten zum Thema Integration. Zwanzig Jahre später wurde das Grundgesetz ergänzt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3, Abs. 3 GG). Die internationale Salamanca-Erklärung von 1994 verbrieft die beiden globalen Normen „Bildung für Alle“ und „schulische Integration“. Im gleichen Jahr wurden in Deutschland die seit den 1950er-Jahren geltenden Kategorien des Förderbedarfs der „Sonderschulbedürftigkeit“ durch pädagogisch definierte „Förderschwerpunkte“ seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) der deutschen Bundesländer ersetzt.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention, die bis zum 05. Mai 2013 von 130 Staaten weltweit ratifiziert wurde (vgl. www.un.org/disabilities), konnte der eingangs beschriebene Paradigmenwechsel fortgeführt werden: Die UN-Behindertenrechtskonvention manifestiert inklusive Bildung im Sinne des gemeinsamen Lernens in einem Klassenzimmer und der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen im allgemeinen deutschen Bildungssystem von der Kita bis zur tertiären Bildung als ein Menschenrecht (Artikel 24). Nicht mehr die Eltern sollen kämpfen und begründen müssen, warum ihr Kind die wohnortnahe Regelschule besuchen möchte, sondern die Kita, Schule, Berufsschule und Hochschule müssen ihre Türen öffnen oder erklären, warum dem geltenden internationalen wie nationalen Recht nicht entsprochen werden kann. Vorangetrieben durch rechtliche Bestimmungen enthält das Recht auf Inklusion, verstanden als Teilhabe aller am Unterrichtsgeschehen und am Leben der Schule, eine prozessuale Dimension, die veränderte institutionelle und professionelle Praktiken impliziert (vgl. Pfahl 2013).

Im Jahr 2009 trat in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft. Deutschland hat sich damit verpflichtet ein inklusives Bildungssystem sicherzustellen. Das ist eine enorme Herausforderung, denn im internationalen Vergleich wird in Deutschland ein besonders hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen unterrichtet (gegenwärtig vier fünfteil, vgl. KMK 2012; Powell und Pfahl 2012). Dies ist nach Auffassung von Menschenrechtsexperten mit der o. g. UN-Konvention unvereinbar (vgl. Degener 2009; Aichele 2010). Um die inklusive Schule in Deutschland zu etablieren, müssen die Bundesländer in ihrer Zuständigkeit für die Schulpolitik grundlegende Reformen einleiten bzw. verfolgen bereits solche Transformationen (vgl. Blanck et al. 2012, 2013). In vie-

len Bundesländern werden zur Zeit neue Regelungen erarbeitet. Dabei zeigt sich in der Umsetzung eine große Heterogenität, selbst innerhalb eines Bundeslandes ist die Varianz erstaunlich groß (vgl. Dietze 2011). Stadtstaaten wie Bremen und Berlin sowie Flächenländer wie Schleswig-Holstein und Brandenburg sind Vorreiter, während Bayern an der Sonderbeschulung parallel zum allgemeinbildenden Schulsystem starr festhält (vgl. Erdsiek-Rave 2010, S. 39). Inwiefern sich diese demografischen, rechtlichen und politischen Entwicklungen auf das Verhältnis von Ethnie, Migration und Behinderung in Schulen ausgewirkt haben, untersucht der vorliegende Beitrag.

3 Zentrale Begriffe und Kategorien der Behinderung, Benachteiligung und Zugehörigkeit

Auch die Übersetzung des international gebräuchlichen Begriffs „inklusiv“ mit dem Begriff „integrativ“ im 24. Artikel der deutschen Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention stiftet Verwirrung, denn Jahrzehntlang wurde zwar von „Integrationspädagogik“ im Sinne des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder gesprochen, aber Integration und Inklusion können nicht gleichgesetzt werden. „Integration“ setzt die Klassifizierung eines Schülers/einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf voraus, im zweiten Schritt wird dieser Schüler/diese Schülerin dann in die Regelschule „integriert“. Hingegen gehen „inklusive“ Schulen davon aus, dass die Schule sich an die verschiedenen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler anpassen muss, nicht umgekehrt, damit jede Schülerin bzw. jeder Schüler individuell und optimal gefördert werden kann. Somit nutzen diese Schulen die in jeder Lerngruppe vorhandene Vielfalt, im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Preuss-Lausitz 1993; Pregel 2006).

Wenn es um ethnisch-kulturelle Diversität geht wird meistens von (gesellschaftlicher) Integration als Ziel gesprochen. Die inklusive Schule steht jedoch für alle Kinder offen – unabhängig vom sozio-ökonomischen Status, Nationalität oder Förderbedarf, ohne dass sie sich erst bewerben oder anpassen müssen. Die spannungsreichen Themen Integration und Inklusion sind sowohl bei Befürwortern als auch Gegnern in Politik und Wissenschaft in aller Munde (vgl. Wocken 2010). Die Grenzziehung zwischen diesen Begriffen bedarf sowohl alltagsprachlicher als auch wissenschaftlicher Klärung (vgl. Dannenbeck und Dorrance 2009; Dorrance und Dannenbeck 2013 und die Beiträge der *Zeitschrift für Inklusion* 2012 Nr. 4 und 2013 Nr. 1).

Allgemein bezieht sich der Begriff „ethnische Zugehörigkeit“ oder „Ethnizität“ auf gemeinsame Charakteristika einer Gruppe von Menschen aus den Bereichen

Sprache, Religion, Nationalität und Kultur, d. h. aufgrund bestimmter Merkmale definieren sich Angehörige einer ethnischen Gruppe als verschieden von anderen kulturellen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft oder aber sie werden von außen als „anders“ definiert. Wir gehen von einer sozialen Konstruktion von Ethnizität aus, in der ethnische Zugehörigkeit nicht naturwüchsig gegeben erscheint, sondern in sozialer Praxis ständig produziert und reproduziert wird (vgl. Rüesch 1998, S. 28).

Ähnlich sozial konstruiert werden „Behinderungen“ als negativ-bewertete Abweichungen von körperlichen oder funktionalen Normen oder Verhaltenserwartungen verstanden. Basierend auf vielfältigen Arbeiten der „Disability Studies“ (vgl. z. B. Albrecht et al. 2001; Cloerkes 2003, 2007; Hermes und Rohrman 2006; Waldschmidt und Schneider 2007) wurden aus der vor allem in der anglophonen Sozial- und Geisteswissenschaften entwickelten sozialkonstruktivistischen Perspektive die Ähnlichkeiten der askriptiven Merkmale Rasse/Ethnizität, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Behinderung herausgearbeitet (vgl. z. B. Gordon und Rosenblum 2001). Diese meist von Vorurteilen und negativen Stereotypen behafteten, stigmatisierten Kategorien von Personen zeigen ähnliche Wirkungsweisen: Die Personen einer Kategorie werden (1) benannt und etikettiert, (2) aggregiert und disaggregiert, (3) dichotomisiert und stigmatisiert und letztlich (4) werden ihnen Ressourcen vorenthalten, wie bspw. Anerkennung, Bildungschancen oder die Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt und ein damit verbundener hoher sozialer Status. Der Goffman'sche Ansatz des Stigmas (1963), welcher schon 1975 von Walter Thimm (2006) für die Gruppe der „Lernbehinderten“ herausgearbeitet wurde, wird in neueren wissenschaftlichen Arbeiten wieder aufgegriffen, um Subjektivierungsprozesse gezielt zu untersuchen und die psychischen und sozialen Konsequenzen eines negativen gesellschaftlichen Umgangs mit askriptiven Merkmalen zu verdeutlichen (vgl. z. B. Pfahl 2011, 2012). Zudem wird die damit verbundene „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla und Radtke 2002, S. 35 ff.) als eine wesentliche, längerfristige und weniger kritisch hinterfragte soziale Reaktion auf solche Merkmale aufgefasst.

Begriffe wie „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ sind komplex, denn es handelt sich dabei um multidimensionale soziale, rechtliche und politische Zusammenhänge, keinesfalls um leicht erfassbare, objektive biologische Tatsachen (vgl. Powell 2003, 2010). In der Operationalisierung der amtlichen Statistik sowie im alltäglichen Sprachgebrauch werden oft die unterschiedlichsten Paradigmen, Konzepte und Definitionen davon neben-, über- und gegeneinander aufgestellt. Deshalb müssen die Relationen zwischen „behindert werden“ und „nichtdeutsch sein“ sowie deren schulische Bedingtheit thematisiert werden. Des Weiteren werden in neueren Ansätzen der Intersektionalität versucht, die „Achsen der Differenz“ und deren Verbundenheit mit Ungleichheiten auf Ba-

sis von Klasse, Rasse und Geschlecht zu untersuchen (vgl. z. B. Klinger 2009). Sowohl Kumulationen von Differenzen als auch Regelmäßigkeiten – wie die Überrepräsentanz von Jungen, Kindern aus sozial-benachteiligten und bildungsfernen Familien und denjenigen mit bestimmten ethnischen Zugehörigkeiten in sonderpädagogischen Maßnahmen – müssen gleichzeitig analysiert und verstanden werden (zum Zusammenhang zwischen Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg, siehe z. B. Hadjar und Hupka-Brunner 2013).

Wenn in der amtlichen KMK-Statistik von Ausländerinnen und Ausländern die Rede ist, handelt es sich stets um alle nichtdeutschen Personen, gleich welcher Staatsangehörigkeit, welchem Familienstand, welcher Altersgruppe sie angehören und gleich aus welchem Grund sie in der Bundesrepublik leben. So können aber auch Jugendliche die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber dennoch aus einer Familie nichtdeutscher Herkunft kommen und damit nicht in den Daten der amtlichen Statistik als solche erscheinen. Demzufolge sind Ausländerinnen und Ausländer in der amtlichen Statistik nicht nur Serbinnen und Serben, Türkinnen und Türken oder Italienerinnen und Italiener, sondern ebenso Schweizer Bürger und Bürgerinnen, Amerikanerinnen und Amerikaner oder Vietnamesinnen und Vietnamesen. Die Gruppe der Spätaussiedler und -aussiedlerinnen gehört hier nicht dazu, da sie die deutsche Staatszugehörigkeit besitzen und in der amtlichen Statistik demzufolge als „Deutsche“ ausgewiesen werden. Andererseits sind ein Bestandteil des „Ausländeranteils“ der amtlichen Statistik Personen, die sich nur vorübergehend in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten, wie z. B. Saisonarbeiter, Werkvertragsarbeiterinnen, und Asylsuchende. Dieser Definition zu Grunde liegend, ist im Folgenden mitzudenken, dass herausgearbeitete Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Daten der amtlichen Statistik *unterschätzt* werden.

Festzuhalten ist, dass weder im Falle von Ethnie und Migrationshintergrund noch im Falle von sonderpädagogischem Förderbedarf und „schulischer Behinderung“ die in der amtlichen Statistik aufgeführten Zahlen einen belastbaren Zensus aller Kinder und Jugendlichen mit wahrgenommenen Beeinträchtigungen oder anerkannter Behinderung oder Migrationserfahrung bzw. -hintergrund repräsentieren. Auch deshalb werden im nächsten Abschnitt kurz die Ergebnisse der Bildungsforschung referiert, bevor das empirische Beispiel der Über- bzw. Unterrepräsentanz von bestimmten Migrantengruppen in sonderpädagogischen Maßnahmen vertieft analysiert wird.

4 Forschung zu Migration und Behinderung

In der bildungssoziologischen Forschung zur Chancen(un)gleichheit in Deutschland wird heute neben den klassischen Analysemerkmalen im Zugang zu Bildung, Geschlecht, sozialer Herkunft, Religion, schulische Vorbildung und Region, gebündelt in der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Peisert 1967), seit den 1990er-Jahren zunehmend auch die Ethnizität als ursächlich für Benachteiligungen im Bildungserwerb betrachtet (vgl. z. B. Herwartz-Emden 2003; Kornmann 2003; Klindworth 2012). Welche Mechanismen und Prozesse den Bildungserwerbsprozess von Migrantenkindern am meisten beeinflussen, wird kontrovers diskutiert, ohne jedoch die notwendige Stringenz (vgl. Diefenbach 2010). Auf der einen Seite finden sich Untersuchungen, die argumentieren, dass deutsche Schulsystem sei „color-blind“, denn es sind innerhalb des deutschen Bildungssystems keine ethnozentristischen Barrieren entstanden, sondern vor allem auf Basis sozialer Herkunft und Bildungsstand der Familie (vgl. Baker und Lenhardt 1988). Aktuelle Studien zeigen ähnliche Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, z. B. werden sie, bei gleicher Leistung und Sozialschicht, mindestens so oft an ein Gymnasium empfohlen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Gresch 2012). Auch in Mehrebenenanalysen für 24 westliche Länder konnte gezeigt werden, dass die Lücke zwischen der Schülerschaft mit und solchen ohne Migrationshintergrund im Zeitverlauf abnimmt (vgl. Verwiebe und Riederer 2013). Demnach ist es wichtig, einen differenzierten, auf sozialstrukturelle Merkmale und kulturelles Kapital achtenden, Blick auf bestimmte Gruppen zu präsentieren, denn je nach Herkunftsland, zu Hause gesprochener Sprache, Migrationserfahrung und Integrationspolitik gibt es große Disparitäten in der Benachteiligung und im Bildungserfolg (vgl. Wagner 2005; Söhn 2011, 2012).

Auf der anderen Seite zeigen Untersuchungen anhaltende Ausgrenzung, teilweise auch ethnische Diskriminierung nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildender, auch für die in der Bundesrepublik Deutschland geborenen Generationen: Durch Struktur und Praktiken der Schulen und Betriebe werden in diesen Studien Benachteiligungen nachgewiesen, trotz Diversifizierung außerschulischer Förderung und Beratungsangebote (vgl. z. B. Gomolla und Radtke 2002; Kornmann 2003; Boos-Nünning 2010; für die Schweiz Kronig et al. 2007). Der nationale Bildungsbericht 2010 präsentierte eine indikatorengestützte Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010): Es zeigte sich auch hier, dass Übergänge in höhere qualifizierende Schularten zwar zunahmen, aber Jugendliche mit Migrationshintergrund dennoch häufiger an niedriger qualifizierenden Schularten verblieben.

Obwohl mehr Schülerinnen und Schüler innerhalb von Regelschulen gefördert werden, zum Teil in „inkluisiven“ Klassen, gibt es gleichzeitig eine Zunahme der Schülerschaft an Sonderschulen, d. h. die weiterhin räumlich getrennt werden – ein in vielen Nationen weltweit beobachtbares Phänomen (vgl. Richardson und Powell 2011). Demzufolge handelt es sich um eine Ausweitung der *Segregation* bei gleichzeitiger Zunahme der *Inklusion*. Umso mehr lohnt sich die Analyse der Schnittstelle dieser z. T. paradoxen Entwicklungen und widersprechenden Befunde und Interpretationen. Sie unterstreichen die Wichtigkeit von empirischen Untersuchungen der Differenzierungs- und Allokationsprozesse im Bildungssystem: Inwieweit beeinflussen Kulturen und Strukturen des Bildungssystems selbst eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit, spezifisch sichtbar in einem erhöhten Risiko eines Sonderschulbesuchs nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher? Damit werden die Ursachen nicht in den Eigenschaften der Jugendlichen gesucht, sondern in den Strukturen und Praktiken des Bildungssystems selbst. Sofern überrepräsentativ mehr ausländische Schülerinnen und Schüler die Sonderschule besuchen, wäre das ein Effekt, der nicht nur der Sonderschule, sondern vor allem dem Schulwesen im Allgemeinen anzulasten wäre. Aus dieser Sichtweise trägt das Bildungssystem selbst mit seinen Strukturen zur Aufrechterhaltung einer ethnisch-kulturellen Ungleichheit bei, in dem es die Etiketten des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ benutzt, um eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit über pädagogische und klinische Definitionen und Diagnosen stärker zu legitimieren.

Eine ethnische Zugehörigkeit „nichtdeutsch“ (einschließlich unterschiedlicher Sprachkompetenz, kulturell-bedingtem Habitus, usw.) wird in diesem Bildungssystem als defizitäre Eigenschaft wahrgenommen. Die Kinder werden „schulisch behindert“ (Powell 2009), klassifiziert, etikettiert und häufig segregiert. Die überproportionale Überweisung von ausländischen Kindern auf Sonderschulen kann auf stigmatisierende individuelle Merkmale, wie eben ihre ethnische Zugehörigkeit „nichtdeutsch“, zurückgeführt werden. Das deutsche Bildungssystem verursacht durch seine frühzeitige Selektion und sein hohes Maß an Stratifikation und Standardisierung (vgl. Allmendinger 1989) diese institutionelle Aussonderung aus dem Regelschulsystem an Sonderschulen, mit negativen Konsequenzen für die Individuen beim Übergang in die berufliche Bildung oder in den Arbeitsmarkt (vgl. Wagner 2005; Schumann 2007; Pfahl und Powell 2010; Pfahl 2011). Dieses Aussortieren ermöglicht, dass das Regelschulsystem so weiter arbeiten kann wie bisher, vermeintlich „homogene“ Schulklassen existieren und die Aufgabe der Statusreproduktion innerhalb einer Gesellschaft weiterhin erfüllt ist (vgl. z. B. Gomolla und Radtke 2002). Folglich trägt das Bildungssystem selbst mit seinen Strukturen zur Aufrechterhaltung einer ethnisch-kulturellen Ungleichheit bei.

5 Befunde zum Sonderschulbesuch von ausländischen Jugendlichen im Zeitverlauf

Relevanz erhält der Begriff der ethnisch-kulturellen Ungleichheit durch die Tatsache, dass es nach wie vor zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen demokratischer Gesellschaften gehört, allen Heranwachsenden ähnlich gute Bildungschancen zu geben und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung auszugleichen. Mit einem Vergleich der Bundesländer in einem föderalen System greifen wir eine analytische Ebene auf, die seit den 1960er-Jahren in der Bildungsforschung unter der Frage „Gleiche Bildungschancen in allen Bundesländern?“ immer wieder diskutiert wird – und werden muss, weil Länderdisparitäten persistieren. Jedoch richten wir den Blick auf eine Gruppe, die zu einer der „problematischsten“ für das auf Leistungshomogenisierung und Kompetenzmessung fixierte deutsche Schulsystem geworden ist: Nichtdeutsche Kinder und Jugendliche, die als sonderpädagogisch förderbedürftig wahrgenommen werden.

Die im Folgenden empirisch präsentierte Überrepräsentanz ausländischer Kinder und Jugendlicher an Sonderschulen lässt sichtbar werden, dass wenn eine ethnische Zugehörigkeit „nichtdeutsch“ im Bildungssystem als sonderpädagogischer Förderbedarf etikettiert wird, dieser Prozess nicht nur nach objektiven Kriterien vorgenommen wird, sondern vielmehr eine zum erheblichen Teil subjektive Differenzierung darstellt.

6 Die Sonderschulbesuchsquote: Ein Indikator der Bildungsungleichheit

Die Sonderschulbesuchsquote von ausländischen Kindern und Jugendlichen bildet einen wichtigen Indikator für ihre Partizipationschancen im deutschen Bildungssystem. Sie gibt Auskunft über ungleiche Risiken deutscher und nicht-deutscher Kinder, in die unteren Schultypen kanalisiert zu werden. An eigene Vorarbeiten (vgl. Powell und Wagner 2001, 2002; Wagner und Powell 2003; Gabel et al. 2009) und aktuelle Studien (vgl. Zschke 2010; Kemper und Weishaupt 2011) zum Thema anknüpfend wird gezeigt, wie sich dieses Risiko der Sonderschulüberweisung über die Jahre verändert hat und welche regionalen Unterschiede in der Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen weiterhin produziert werden. Unsere Berechnungen basieren auf Daten der Kultusministerkonferenz und des Statistischen Bundesamtes.²

2 Studien zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern, wie die OECD-PISA Untersuchung, haben in Deutschland zu wenige Sonderschülerinnen und -schüler befragt,

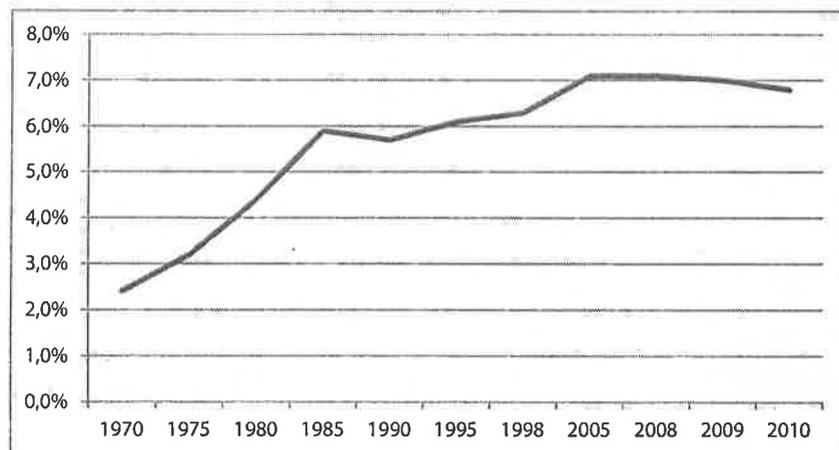
Während im Laufe der 1990er-Jahre die absolute Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen um 18 % – von 801 600 (1991/1992) auf 950 500 (1999/2000) – stieg, zeigt sich für die 2000er-Jahre ein anderes Bild. Vom Jahr 2002 bis zum Jahr 2010 sank die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen um 24 % – von 947 900 (2002) auf 723 400 (2010). Gründe können im demografischen Wandel, in einer verstärkt restriktiven Einwanderungspolitik der Bundesregierung, aber zugleich in den über 100 000 jährlichen Einbürgerungen gesehen werden. Gleichzeitig erhöhte sich der Prozentanteil dieser Schülerschaft an allen Schülerinnen und Schülern von 8,8 % im Jahr 1991 auf 9,7 % im Jahr 2005, um bis 2010 auf 8,2 % abzufallen (vgl. KMK 2002; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, 2003–2011). Diese Tendenzen zeigen sich auch an den Sonderschulen (Abbildung 1). Anhand der amtlichen Statistik zeigt diese Abbildung einen kontinuierlichen Anstieg der Sonderschulbesuchsquote ausländischer Schülerinnen und Schüler zwischen 1970 und 2005.³ Erst ab 2009 zeigen sich zum einen ein leichtes Absenken und damit zum anderen eine Verbesserung in der allgemeinen schulischen Bildungsbeteiligung. Faktoren, die hier gewirkt haben könnten sind u. a. das Zuwanderungsgesetz und der nationale Integrationsplan. Im Zuge des PISA-Schocks und umfassender Empfehlungen zur Bildungsreform und Sprachförderung haben auch Maßnahmen der Bundes- und Länderregierungen zu einer Sensibilisierung für die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beigetragen. Zudem wurde bereits eingangs auf die neue Regelung zur Staatsangehörigkeit hingewiesen.

Im Anschluss an die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. UN 2006), welche dem Thema Inklusion Gesetzescharakter verleiht und es stärker in den Mittelpunkt einer öffentlich-politischen Debatte rückte, sind die Bundesländer nun verpflichtet ihre Schulgesetze zu überarbeiten und verstärkt integrative Förderung in Kita, Primar- und Sekundarschulen sowie Berufsschulen anzubieten. Inwieweit inklusive Angebote durch

um aussagekräftige Analysen zu dieser Fragestellung vornehmen zu können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Kap. 9).

3 Wir thematisieren in diesem Beitrag bewusst einen Zeitreihenvergleich von 1970 bis 2010, wohl wissend, dass zwei politische Systeme unterschiedliche Einwanderungs- und Bildungspolitiken verfolgten sowie unterschiedliche Datensätze zur Verfügung stehen. Wir erlauben uns aufgrund der im Vergleich der Bundesländer eher geringen Ausländeranteile in den ost-deutschen Ländern diesen Zeitreihenverlauf vorzunehmen. In dieser zeitlichen Betrachtung gilt es darüber hinaus die Veränderung der Analysepopulation durch Einbürgerung und Zuerkennung der deutschen Staatsbürgerschaft für annähernd die Hälfte der zuvor als ausländische Kinder (geborenen ab dem 01. Januar 2000) mitzudenken (vgl. Kemper 2010). Dies gilt insbesondere für zukünftige Analysen mit einem hohen Anteil von nach 2000 geborenen Schulkindern. Demnach wird das Ergebnis statistisch eher unter- als überschätzt.

Abbildung 1 Entwicklung der Sonderschulbesuchsquote: Schülerinnen und Schüler ohne deutschen Pass in Sonderschulen, 1970–2010



Anmerkung: Bis 1990 westdeutsche, ab 1991 gesamtdeutsche Werte.

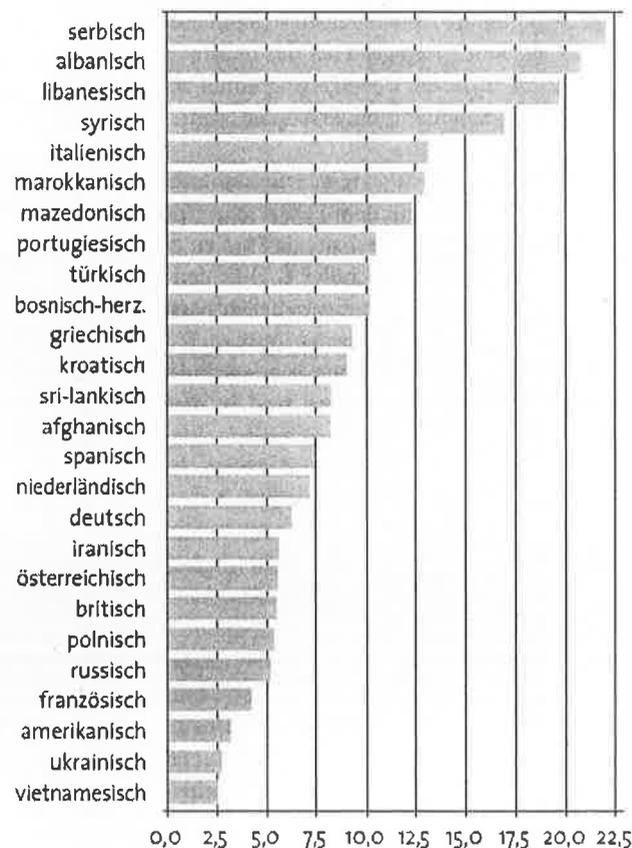
Quellen: Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage von Seiser 2001, S. 166; KMK 1980, 1990, 1997; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, Veröffentlichungen der Jahre 2003 bis 2011.

die Berücksichtigung der Prinzipien der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) die mehrfach-benachteiligten Schülerinnen und Schüler erfolgreich fördern und die Sonderbeschulungsrate reduzieren ist dringliche Aufgabe der empirischen Bildungsforschung (zu den Überweisungsverfahren als Quelle der Benachteiligung, vgl. Kottmann 2006).

Dennoch zeigt sich innerhalb dieser Entwicklung für den Schulbereich eine deutliche Varianz nach Staatsangehörigkeit. Deshalb müssen differenzierte Analysen erfolgen, um diesen Indikator zur Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler mit einer Kumulation von stigmatisierten Merkmalen zu nutzen. Das *relative* Risiko muss untersucht werden, um die historische Entwicklung der Relation zwischen der deutschen und nichtdeutschen Schülerschaft zu analysieren. Thomas Kemper und Horst Weishaupt haben 2011 eine solche Untersuchung, nach Vorbild von Reimer Kornmann und Kollegen (vgl. Kornmann et al. 1999; Kornmann 2003), vorgenommen. Der Relative-Risiko-Index (RRI) zeigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schülergruppen mit bestimmten Merkmalen (hier: ausländischer oder deutscher Pass) eine Sonderschule besuchen (siehe Abbildung 2).

Während 6,2% aller schulpflichtigen deutschen Kinder eine Sonderschule besuchen, gibt es eine erstaunliche Spannweite in den Sonderbeschulungsquoten

Abbildung 2 Sonderschulbesuchsquoten der 25 häufigsten Staatsangehörigkeiten an Allgemeinen Schulen und Förderschulen, 2008/09



Quelle: Kemper und Weishaupt 2011, S. 421; Statistisches Bundesamt 2009, Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen 2008/09.

nach Staatsangehörigkeit, teilweise niedriger und teilweise höher als der deutsche Wert (vgl. Abbildung 2). Während z.B. lediglich ca. 2,5% vietnamesische oder ukrainische Schülerinnen und Schüler eine Sonderschule besuchen, sind es bei den serbischen oder albanischen Schülerinnen und Schülern mehr als das Achtfache. Nach wie vor haben Schülerinnen und Schüler aus den ehemaligen Anwerbeländern der Bundesrepublik einen deutlich höheren Sonderschulanteil als

die Gruppe der deutschen. Ihr Anteil ist innerhalb der letzten zehn Jahre sogar gestiegen. Unter diesen Anwerbeländern bleibt Italien an der Spitze⁴ (doppelt so hoher Wert wie Deutschland), gefolgt von Portugal und der Türkei sowie Griechenland und Spanien. Noch höhere Anteile zeigen sich unter den Kindern, die in Familien aufwachsen, die aus den Kriegsgebieten des Balkans nach Deutschland geflüchtet sind. Im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil sind diese Gruppen junger Migrantinnen und Migranten an Sonderschulen weiterhin deutlich überrepräsentiert.

Hervorzuheben ist zudem, dass sich 70 % der ausländischen Sonderschüler-schaft nach wie vor auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen befinden. Problematisch ist dies insbesondere deshalb, da Studien gezeigt haben, dass „die Fortschritte schulleistungsschwacher Schüler (...) in den Regelschulen mit und ohne heilpädagogische(r) Schülerhilfe unbezweifelbar besser [sind – d. Verf.] als in Sonderschulen für Lernbehinderte“ (Haeblerlin 1989, S. 359; vgl. auch Wocken 2000 zu Hamburg). 30 % der ausländischen Sonderschülerinnen und -schüler besuchen die anderen Sonderschularten und sind in diesen Förderschwerpunkten klassifiziert: Die verschiedenen Förderschwerpunkte wurden seit 1994 systematisch re-evaluiert und pädagogisch (um-)definiert: emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Kranke, Sehen, Sprache und übergreifend/ohne Zuordnung (vgl. Powell 2003). Bei der deutschen Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich dagegen ein über Jahre stabiles Verhältnis von etwa 50 zu 50 in der Verteilung auf die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Andere“ (vgl. Powell und Wagner 2001, S. 16). Dieser Trend wird auch im Jahr 2011 fortgeführt.

Im Jahr 2002 betrug der Anteil aller Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen 7,16 % unter den nichtdeutschen und 4,12 % unter den deutschen. Dies ergibt einen RRI von 1,74 bezogen auf die gesamte Schülerschaft. Im Jahr 2010 sind beide Anteile leicht zurückgegangen: 6,83 % unter den nichtdeutschen und 4,08 % unter den deutschen. Dies ergibt ein RRI von 1,67 (Tabelle 1). Diese Befunde gehen mit einer Konstanz über das letzte Jahrzehnt einher und zeigen, dass diese Ungleichheit in den letzten zehn Jahren nicht abgenommen hat, trotz Veränderungen im Staatsangehörigkeitsrecht und Bildungsreformen.

Auch in der regionalen Varianz des RRI nach Bundesländern lassen sich große und im Vergleich zu unseren Vorstudien persistente Ungleichheiten identifizieren, die nicht lediglich auf individuelle Merkmale zurückzuführen sind. Die aktuell verfügbaren Zahlen zeigen beispielhaft kontextabhängige Disparitäten auf. Die

4 Obwohl die Statistik seit längerem einen sehr hohen Anteil der italienischen Kinder in den Sonderschulen aufweist, liegen kaum Untersuchungen vor, die diesen Wert befriedigend erklären könnten (vgl. weiterführend Cavalli-Wordel 1989).

Tabelle 1 Relativer-Risiko-Index (RRI) des Sonderschulbesuchs nach Bundesländern, 2010

2010	DE	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV
Nichtdeutsch	6.83	8.14	6.17	3.77	1.47	6.86	6.92	6.50	6.87
Deutsch	4.08	3.92	3.97	3.49	4.57	3.16	3.41	3.52	7.50
RRI	1.67	2.08	1.55	1.08	0.32	2.17	2.03	1.85	0.92

2010	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Nichtdeutsch	7.46	7.34	5.13	5.21	10.06	6.74	3.95	3.55
Deutsch	3.63	4.27	3.24	3.75	6.02	7.36	2.48	5.32
RRI	2.06	1.72	1.58	1.39	1.67	0.92	1.60	0.67

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 11, Reihe 1, Veröffentlichungen der Jahre 2003 bis 2011.

Spannbreite des RRI für das Jahr 2010 betrug 0,32 für Brandenburg bis hin zu 2,06 für Niedersachsen und 2,08 für Baden-Württemberg (vgl. Tabelle 1). Auch in den Abschlüssen gibt es eine große Bandbreite im relativen Risiko, keinen qualifizierten Schulabschluss zu erhalten, wobei konstant über mehrere Jahrzehnte mehr als drei viertel aller Sonderschulabgängerinnen und Sonderschulabgänger die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. Powell und Pfahl 2012, S. 731).

Insgesamt muss festgehalten werden, dass die Klassifikation als förderbedürftig und die Überweisung an eine Sonderschule weitreichende Folgen für die Betroffenen hat. Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besucht haben, stehen mit dem Ende der Schulzeit vor großen Hürden, da sie in der Regel kein qualifizierendes Schulzertifikat besitzen und ihnen der Übergang in postsekundäre Bildung ohne solche Zertifikate weitestgehend verwehrt wird (vgl. Wagner 2005; Pfahl 2011). Auch der Übergang in berufliche Bildung wird strukturell stark erschwert, denn nur einer bzw. eine von fünf Abgängern bzw. Abgängerinnen verlässt die Sonderschule mit einem Abschluss – allerdings mit einer großen Varianz je nach KMK-Förderschwerpunkt. Davon erhalten die meisten Sonderschülerinnen und -schüler einen Hauptschulabschluss (2008: 21,5 %; 9 978), einige wenige erreichen einen Realschulabschluss (2,1 %; 971), nur sehr wenige die (Fach-)Hochschulreife (0,1 %; 76) (vgl. KMK 2010, xvi). Der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss variiert innerhalb Deutschlands stark; im Jahr 2008 lag die Quote zwischen 57 % in Thüringen oder 61 % in Berlin über einen Mittelwert für Deutschland insgesamt von 76 % bis hin zu 95 % in Brandenburg oder 97 % in Schleswig-Holstein. Die Spannbreite reflektiert auch Unterschiede in den schul-

gesetzlichen Regelungen, Differenzen in der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft und Disparitäten in den Integrationsraten.

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der Staatsangehörigkeit eine deutliche Varianz und insgesamt eine Kontinuität, vergleicht man die Befunde mit denen vor 10 Jahren (vgl. Powell und Wagner 2001, 2002). Im Vergleich mit anderen europäischen Staaten liegt Deutschland mit dem Anteil von Schülerinnen und Schülern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, im Mittelfeld (vgl. EADSNE 2011). Der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Sonderschulen unterrichtet werden, ist hingegen im europäischen Vergleich sehr hoch (vgl. EADSNE 2011; Powell 2011; Powell und Pfahl 2012).

In vielen Ländern sind die Disparitäten zwischen einheimischen Schülerinnen und Schülern und denjenigen mit Migrationshintergrund seit vielen Jahrzehnten persistent geblieben, sowohl in der Regelschule als auch der Sonderschule (vgl. OECD 2012). Auch weisen viele Länder erhöhte Risiken des Sonderschulbesuches für Jugendliche mit Migrationserfahrung oder aus ethnischen Minderheiten auf, etwa in England (vgl. Dyson und Gallannaugh 2008) sowie in Kanada, Neuseeland und den USA (vgl. Gabel et al. 2009; vgl. auch Losen und Orfield 2002; Artiles und Bal 2008). Somit ermöglicht dieser Indikator einen Vergleich und die Analyse von Trends der Bildungsungleichheit in verschiedenen Weltregionen.

7 Fazit

Unsere empirischen Befunde belegen erneut ethnisch-kulturelle Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem, gemessen an der Überrepräsentanz von nichtdeutschen Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen. Mehr noch, sie zeigen, dass diese ethnisch-kulturelle Ungleichheit in Bezug auf den Sonderschulbesuch in den letzten Jahren nicht abgenommen, sondern eher konstant geblieben ist, mit deutlichen Unterschieden je nach Staatsangehörigkeit. Die Schulbesuchs- und Abschlussstatistiken der Kultusministerkonferenz haben diese Befunde bereits vor Jahrzehnten verdeutlicht. Insofern gilt auch heute: In Deutschland stellen Migrantenkinder eine Gruppe dar, der im Bildungssystem besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, denn sie sind schulisch nach wie vor erheblich benachteiligt. Kemper und Weishaupt (2011, S. 421) ist zuzustimmen: „Insbesondere scheint die Förderschule bezogen auf die Ausgrenzung von Schülern einzelner Staatsangehörigkeiten eine als kritisch anzusehende Funktion einzunehmen.“ Eine ernsthafte politisch-öffentliche Debatte auch jenseits der Wissenschaft ist dringend nötig, auch wenn mit Minderheiten-Themen keine Wahlkämpfe zu gewinnen sind. Auch das Bundestagswahljahr 2013 bildete keine Ausnahme. Bil-

dungs- und Sozialpolitik, die auf die Bedürfnisse und Belange von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingehen und systematisch versuchen, der „Bildungsarmut“ (Allmendinger und Leibfried 2003) zu begegnen, sind weder einfach noch günstig, aber die Kosten der Ignoranz ebendieser sind um ein Vielfaches höher, besonders langfristig über den Lebensverlauf kalkuliert: Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz (2008) zeigen, dass Inklusion nicht (wesentlich) teurer ist, einen größeren – nicht nur volkswirtschaftlichen – Nutzen bringt und soziale Integration fördert. Deshalb sind Bestrebungen, diese vielfältigen Bedürfnisse zu verstehen und zu befriedigen, unabdingbar. Es wird die Anstrengung aller nötig sein, um die Diversität dieser Gruppe im Bildungssystem zu respektieren und konsequent für Lernprozesse zu nutzen, wie es in inklusiven Bildungssystemen längst praktiziert wird. Mit Hinweis auf Menschenrechte verlangt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Transformation des Bildungssystems hin zur Inklusion, eine Entwicklung von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren können.

Literatur

- Aichele, Valentin. 2010. Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010 (23): 13–19.
- Albrecht, Gary L., Katherine D. Seelman, und Michael Bury. Hrsg. 2001. *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allmendinger, Jutta. 1989. Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5 (3): 231–250.
- Allmendinger, Jutta, und Stephan Leibfried. 2003. Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2003 (21/22): 12–18.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung. 1994. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Artiles, Alfredo J., und Aydin Bal. 2008. The Next Generation of Disproportionality Research: Toward a Comparative Model in the Study of Equity in Ability Differences. *Journal of Special Education* 42 (1): 4–14.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baker David P., und Gero Lenhardt. 1988. Ausländerintegration, Schule und Staat. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (1): 40–61.
- Benkmann, Rainer, und Gabriele Pieringer. 1991. *Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule: Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.

- Blanck, Jonna M., Benjamin Edelstein, und Justin J.W. Powell. 2012. Der steinige Weg zur Inklusion. Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention. *WZB-Mitteilungen 2012* (138): 17–20.
- Blanck, Jonna M., Benjamin Edelstein, und Justin J.W. Powell. 2013. Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39 (2): 267–292.
- Boos-Nünning, Ursula. 2010. Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*, hrsg. Gudrun Hentges, Volker Hinnekamp, und Almut Zwengel, 6–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cavalli-Wordel, Alessandra. 1989. *Schicksale italienischer Migrantenkinder. Eine Fallstudie zur Schul- und Familiensituation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Cloerkes, Günther. Hrsg. 2003. *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter.
- Cloerkes, Günther. 2007. *Soziologie der Behinderten*. 3. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Dannenbeck, Clemens, und Carmen Dorrance. 2009. Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion* 4 (2).
- Degener, Theresia. 2009. Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57 (2): 200–219.
- Deutsches PISA-Konsortium. Hrsg. 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, Heike. 2010. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietze, Torsten. 2011. Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion* 6 (2).
- Dorrance, Carmen, und Clemens Dannenbeck. 2013. Editorial zum Heftthema Begriff Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 8 (1).
- Dyson, Alan, und Frances Gallannaugh. 2008. Disproportionality in special needs education in England. *Journal of Special Education* 42 (1): 36–46.
- EADSNE. 2011. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Eberwein, Hans, und Sabine Knauer. Hrsg. 2002. *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim: Beltz.
- Erdsiek-Rave, Ute. 2010. Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland. In *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*, hrsg. Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg, 39–48. Berlin: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Feuser, Georg. 1995. *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Füssel, Hans-Peter, und Rudolf Kretschmann. 1993. *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle.
- Gabel, Susan, Svtelana Curcic, Justin J.W. Powell, Khaled Kader, und Lynn Albee. 2009. Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education. *Disability & Society* 24 (5): 625–639.
- Goffman, Erving. 1963. *Stigma*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gordon, Beth Omansky, und Karen E. Rosenblum. 2001. Bringing Disability Into the Sociological Frame: A Comparison of Disability, Race, Sex and Sexual Orientation Status. *Disability & Society* 16 (1): 5–19.
- Gresch, Cornelia. 2012. *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas, und Sandra Hupka-Brunner. Hrsg. 2013. *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haeblerlin, Urs. 1989. Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projektes. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 58: 354–361.
- Hänsel, Dagmar. 2005. Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (1): 101–114.
- Hermes, Gisela, und Eckhardt Rohrmann. Hrsg. 2006. *Nichts über uns – ohne uns. Disability Studies als neuer Ansatz interdisziplinärer und emanzipatorischer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Herwartz-Emden, Leonie. 2003. Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, und Luitgard Trommer, 661–709. Reinbek: Rowohlt.
- Hofsäss, Thomas Reinhold. 1993. *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte: Eine historisch-vergleichende Untersuchung*. Berlin: Marhold.
- Kemper, Thomas. 2010: Migrationshintergrund eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule* 102 (4): 315–326.
- Kemper, Thomas, und Horst Weishaupt. 2011. Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (10): 419–431.
- Klemm, Klaus, und Ulf Preuss-Lausitz. 2008. Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Folgen der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. *Verband Sonderpädagogik NRW: Mitteilungen* 4: 6–17.
- Klindworth, Heike. 2012. *Bildungsbenachteiligung unter Lebenslaufperspektive bei türkischen und osteuropäischen Migrantinnen – Sonderauswertung der Studie „Familienplanung und Migration im Lebenslauf von Frauen“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klinger, Cornelia. 2009. Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In *Soziale Ungleichheit*, hrsg. Heike Solga, Justin J. W. Powell, und Peter A. Berger, 267–277. Frankfurt a. M.: Campus.
- KMK. 1980. *Statistische Veröffentlichung der KMK. Ausländische Schüler 1965–1979*. Bonn: KMK.
- KMK. 1990. *Statistische Veröffentlichung der KMK. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1980–1989*. Bonn: KMK.
- KMK. 1997. *Statistische Veröffentlichung der KMK. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985–1996*. Bonn: KMK.
- KMK. 2002. *Statistische Veröffentlichung der KMK. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000*. Bonn: KMK.
- KMK. 2010. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen Dokumentation Nr. 189*. Bonn: KMK.
- KMK. 2012. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Statistische Veröffentlichungen Dokumentation Nr. 196*. Bonn: KMK.
- Kornmann, Reimer. 2003. Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, hrsg. Georg Auernheimer, 81–96. Opladen: Leske + Budrich.
- Kornmann, Reimer, Peter Burgard, und Hans-Martin Eichling. 1999. Zur Überrepräsentanz von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50 (3): 106–109.
- Kottmann, Brigitte. 2006. *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronig, Winfried, Urs Haeblerin, und Michael Eckhart. 2007. *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. 2. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Losen, Daniel J., und Gary Orfield. Hrsg. 2002. *Racial Inequity in Special Education*. Cambridge, MA: Harvard Publishing Group.
- Mand, Johannes. 2006. Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57 (10): 109–115.
- Merz-Atalik, Kerstin. 1998. Integration ausländischer Jugendlicher mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht – Eine Herausforderung an die Integrationspädagogik. In *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*, hrsg. Ulf Preuss-Lausitz und Rainer Maikowski, 136–153. Weinheim: Beltz.
- Moser, Vera. Hrsg. 2012. *Die Inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Muñoz, Vernor. 2007. *The Right to Education of Persons with Disabilities. Report of the Special Rapporteur*. New York: UN General Assembly.

- Muñoz, Vernor. 2012. *Das Meer im Nebel. Bildung auf dem Weg zu den Menschenrechten*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD. 2012. *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD.
- Peisert, Hansgert. 1967. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pfahl, Lisa. 2011. *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa. 2012. Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52* (hrsg. Heike Solga und Rolf Becker): 415–436.
- Pfahl, Lisa. 2013. Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*, hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 272–284. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pfahl, Lisa, und Justin J. W. Powell. 2010. Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010 (23): 32–38.
- Powell, Justin J. W. 2003. Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In *Wie man behindert wird*, hrsg. Günther Cloerkes, 103–140. Heidelberg: Winter.
- Powell, Justin J. W. 2009. To Segregate or to Separate? The Institutionalization of Special Education in the United States and Germany. *Comparative Education Review* 53 (2): 161–187.
- Powell, Justin J. W. 2010. Change in Disability Classification: Redrawing Categorical Boundaries in Special Education in the United States and Germany, 1920–2005. *Comparative Sociology* 9 (2): 241–267.
- Powell, Justin J. W. 2011. *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Powell, Justin J. W., und Lisa Pfahl. 2012. Sonderpädagogische Fördersysteme. In *Handbuch Bildungs- & Erziehungssoziologie*, hrsg. Ullrich Bauer, Uwe Bittlingmayer, und Albert Scherr, 721–739. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powell, Justin J. W., und Sandra J. Wagner. 2001. *Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Powell, Justin J. W., und Sandra J. Wagner. 2002. Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung* 10 (2): 66–71.
- Prenzel, Annedore. 2006. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Preuss-Lausitz, Ulf. 1981. *Fördern ohne Sonderschule: Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 1993. *Die Kinder des Jahrhunderts: Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Richardson, John G., and Justin J. W. Powell. 2011. *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rüesch, Peter. 1998. *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Schnell, Irmtraud. 2003. *Geschichte schulischer Integration*. Weinheim: Juventa.
- Schumann, Brigitte. 2007. „Ich schäme mich ja so!“: Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seiser, Kismet. 2001. Ausländische Schüler im deutschen Schulsystem. In *Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland*, hrsg. Helmut Lukesch und Helmut Peez, 157–175. Regensburg: Roderer Verlag.
- Söhn, Janina. 2011. *Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Söhn, Janina. 2012. Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52* (hrsg. Heike Solga und Rolf Becker): 164–185.
- Statistisches Bundesamt. Diverse Jahrgänge (Veröffentlichungen der Jahre 2003 bis 2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Fachserie 1, Reihe 4.2.1: Struktur der Arbeitnehmer, Reihe 2: Ausländer; Fachserie 11, Reihe 1*. Wiesbaden.
- Thimm, Walter. 2006. *Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Winter.
- Tomlinson, Sally. 2013. *Ignorant Yobs: Low Attainers in a Global Knowledge Economy*. London: Routledge.
- United Nations. 2006. *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York, NY: United Nations.
- Verwiebe, Roland, und Bernhard Riederer. 2013. Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009. *Zeitschrift für Soziologie* 42 (3): 201–221.
- Wagner, Sandra J. 2005. *Jugendliche ohne Berufsausbildung: eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Wagner, Sandra J., and Justin J. W. Powell. 2003. Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Zur Überrepräsentanz von Migrant*innenjugendlichen an Sonderschulen. In *Wie man behindert wird*, hrsg. Günther Cloerkes, 183–208. Heidelberg: Winter.
- Waldschmidt, Anne, und Werner Schneider. Hrsg. 2007. *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.

- Wernstedt, Rolf, und Marei John-Ohnesorg. Hrsg. 2010. *Inklusive Bildung: Die UN-Konvention und ihre Folgen*. Berlin u. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wocken, Hans. 2010. Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010 (23): 25–31.
- Zaschke, Wolfgang. 2010. Fluchtpunkt Sonderschule – Alternativen zur Abschiebung von Migrant*innen in die Förderschulen. www.sonderpaedagoge.de/hpo/2010/heilpaedagogik_online_0210.pdf#page=50. Zugegriffen: 20. Januar 2013.

Gudrun Wansing
Manuela Westphal (Hrsg.)

Behinderung und Migration

Inklusion, Diversität, Intersektionalität

 Springer VS

Herausgeber
Prof. Dr. Gudrun Wansing
Prof. Dr. Manuela Westphal

Universität Kassel
Kassel, Deutschland

ISBN 978-3-531-19400-4
DOI 10.1007/978-3-531-19401-1

ISBN 978-3-531-19401-1 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Lektorat: Dr. Cori Antonia Mackrodt, Yvonne Homann

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

<i>Gudrun Wansing und Manuela Westphal</i> Einleitung	9
Teil I Inklusion, Diversität und Intersektionalität	
<i>Gudrun Wansing und Manuela Westphal</i> Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven	17
<i>Dominik Baldin</i> Behinderung – eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung?	49
<i>Christine Weinbach</i> Von personalen Kategorien zu Sozialstrukturen. Eine Kritik der <i>Intersektionalitäts</i> -Debatte	73
<i>Clemens Dannenbeck</i> Vielfalt neu denken. Behinderung und Migration im Inklusionsdiskurs aus der Sicht Sozialer Arbeit	83
<i>Elisabeth Tuidier</i> Körper, Sexualität und (Dis-)Ability im Kontext von Diversity Konzepten	97