SSOAR

Open Access Repository

www.ssoar.info

# Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich

Luciak, Mikael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Luciak, M. (2009). Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *SWS-Rundschau*, *49*(3), 369-390. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-322905

**Nutzungsbedingungen:**
*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*
*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

**Terms of use:**
*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*
*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

# Behinderung oder Benachteiligung?

## SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich

**Mikael Luciak (Wien)**

Mikael Luciak: *Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich* (S. 369–390)

Im österreichischen Schulwesen ist die Zuerkennung von sonderpädagogischer Förderung von der Feststellung einer physischen oder psychischen Behinderung abhängig. Ziel dieses Beitrags ist es, anhand statistischer und qualitativ erhobener Daten auf schichtspezifische, ethnisch-kulturelle und geschlechtsspezifische Disparitäten in der Population von SonderschülerInnen, in der so genannte lern- oder leistungsbehinderte SchülerInnen den größten Anteil haben, hinzuweisen und die Nachteile der gängigen Praxis von Sonderschulüberweisungen aufzuzeigen. Im schulischen Kontext werden sozial benachteiligte SchülerInnen zu SchülerInnen mit Behinderungen, ein Umstand, der für sie weitreichende negative Konsequenzen hat. Daher bedarf es inklusiver Strukturen im Bildungsbereich, die der Heterogenität der SchülerInnen besser gerecht werden und zur Beseitigung von Ungleichheiten im Bildungswesen führen.

*Keywords: Behinderung, Benachteiligung, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Migrationshintergrund, Minderheiten*

Mikael Luciak: *Disability or Disadvantage? Pupils with Immigrant Background and Ethnic Minorities with Special Educational Needs in Austria* (pp. 369–390)

In the Austrian educational system, the entitlement to special needs education requires a prior diagnosis of physical or mental disability. Drawing on statistical data and the results of qualitative empirical studies, this article identifies disparities of social class, ethnicity and gender in the population of students with learning disabilities. It highlights the inherent problem of labeling disadvantaged students with learning difficulties as disabled. There is a need for introducing inclusive educational measures in order to meet the requirements of a diverse pupil population and to overcome inequalities of the educational system.

*Keywords: disability, disadvantage, special educational needs, immigrant background, minorities*

## 1. Einführung in die Thematik

Seit geraumer Zeit wird der Begriff »Behinderung« in der wissenschaftlichen Literatur in Frage gestellt und kontrovers diskutiert. Dieser Beitrag beschränkt sich darauf, die Verwendung dieses Begriffs in pädagogisch relevanten Feldern zu skizzieren. Dabei wird insbesondere auf den Begriff der Lernbehinderung eingegangen und der Behinderungsbegriff am Beispiel jener SchülerInnen diskutiert, welche sonderpädagogische Förderung erhalten und nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden. Die Einführung der Bezeichnung »Sonderpädagogischer Förderbedarf« im Bildungsbereich deutschsprachiger Länder in den 1980er-Jahren hat nur teilweise den Behinderungsbegriff ersetzt. Das Vorliegen einer physischen oder psychischen Behinderung gilt in Österreich weiterhin als Voraussetzung für die Zuerkennung sonderpädagogischer Förderung. Sonderschul- und IntegrationsschülerInnen gelten demzufolge als behindert – eine Etikettierung, die weitreichende Konsequenzen für ihre Lebensperspektiven hat.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der Wandel des Behinderungsbegriffs skizziert (Kap. 2) und am Beispiel von Lernbehinderung näher diskutiert (Kap. 3). Weiters wird in den Abschnitten 4 und 5 die Zuschreibung von Sonderpädagogischem Förderbedarf vor dem Hintergrund der Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnischen Minderheiten an Sonderschulen kritisch beleuchtet. Mit Bezug auf empirische Untersuchungen wird schließlich in Kapitel 6 am Beispiel der Überweisung von Roma-SchülerInnen an Sonderschulen der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dabei Behinderung und Benachteiligung spielen. Schlussbetrachtungen fassen die Argumentation zusammen und plädieren für inklusive Strukturen im Bildungswesen, um Ungleichheiten im Zuge der schulischen Selektion zu beseitigen.

Die diskutierten Ergebnisse qualitativer Untersuchungen machen deutlich: Entgegen gesetzlicher Bestimmungen erfolgt die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) auch dann, wenn SchülerInnen aufgrund mangelnder Frühförderung, fehlender Lernunterstützung im Elternhaus, unregelmäßigen Schulbesuchs oder unzureichender Kompetenzen in der Unterrichtssprache dem Regelunterricht nicht folgen können. Auch die statistisch ausgewiesene Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutet darauf hin, dass soziale Benachteiligung sowie sprachliche und kulturelle Verschiedenheit Sonderschulzuweisungen begünstigen. Deshalb werden im Schlussteil des Artikels inklusive Bildungsansätze und pädagogische Förderung, die nicht die Zuschreibung von Behinderung für jene Kinder und Jugendliche bedingen, die gegenwärtig als lern- oder leistungsbehindert gelten, als Beitrag zu Entstigmatisierung und zum Abbau von Bildungsungleichheit postuliert.

## 2. Der Wandel des Behinderungsbegriffs

Der Titel »Leben mit Behinderung« lässt auf den ersten Blick vermuten, dass sich die Beiträge dieses Themenhefts mit der Situation von Menschen beschäftigen, die auf-

grund einer physischen oder psychischen Schädigung und der damit einhergehenden Beeinträchtigungen als behindert gelten. Der hier vorliegende Beitrag bezieht sich jedoch vielmehr auf die Situation von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denen aufgrund unzureichender Schulleistungen, aber ohne Vorliegen einer eindeutig feststellbaren körperlichen oder psychischen Schädigung das Merkmal »Behinderung« zugeschrieben wird.

Die Zuschreibung von »Behinderung« in schulischen Kontexten bedarf einer näheren Betrachtung des Behinderungsbegriffs. Selbst wenn eine organische Schädigung vorliegt, wird, was Behinderung ausmacht, in der wissenschaftlichen Literatur mittlerweile nicht mehr ausschließlich als Resultat dieser Schädigung gesehen. Medizinische Sichtweisen von *Behinderung als individuelle Eigenschaft* – im Sinne von *behindert sein* – werden durch alternative Betrachtungen von Behinderung ersetzt, die darauf verweisen, dass Menschen durch ihre physische und soziale Umwelt *behindert werden*. Dabei kann man verschiedene Paradigmen unterscheiden: Bleidick nennt neben dem Personen-orientierten, medizinischen ein interaktionistisches und systemtheoretisches Paradigma sowie eine gesellschaftstheoretische Sichtweise (Bleidick 1999, 25–52). Entsprechend der Theorie des symbolischen Interaktionismus kann Behinderung als Resultat gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse und sozialer Reaktionen gesehen werden. Aus systemtheoretischer Sicht ist Behinderung das Resultat von institutionellen Selektionsmechanismen und Leistungsdifferenzierung, deutlich erkennbar im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt. Die gesellschaftstheoretische Betrachtungsweise deutet Behinderung als Produkt einer kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung. Gesellschaftliche Strukturen erhöhen einerseits das Risiko, dass benachteiligte Gruppen Schädigungen erleiden, und führen andererseits dazu, dass Menschen mit Beeinträchtigungen der gesellschaftliche Aufstieg erschwert wird (siehe auch Biewer 2009, 41–42 sowie Maschke 2007, 32–34).

Die Sichtweise, dass bei der Entstehung des Phänomens Behinderung unterschiedliche Faktoren zusammenwirken, spiegeln auch internationale Klassifikationen wider. So liegt bereits der *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) der Weltgesundheitsorganisation WHO von 1980 ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung zugrunde: In diesem wird neben organischer Schädigung (*impairment*) und Beeinträchtigung im Handlungsvermögen (*disability*) auch auf gesellschaftliche Benachteiligung (*handicap*) verwiesen.[1] Auch die aktuelle WHO-Klassifikation von 2005 mit dem Titel *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) sieht Behinderung als »das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit« (Schuntermann 2007, 34, zit. in: Biewer 2009, 63). Zu diesen Kontextfaktoren gehören Umweltfaktoren, die neben der natürlichen auch die soziale Umwelt beinhalten, wie etwa Beziehungen, Unterstützung und Einstellungen sowie Personen-bezogene Faktoren, wie Geschlecht, ethnische Zu-

1 Zur Diskussion über die unterschiedlichen Übersetzungsweisen der englischsprachigen Termini ins Deutsche siehe Biewer (2009), 61–62.

gehörigkeit, sozialer Hintergrund oder Erziehung und Bildung (Biewer 2009, 66). Sieht man von der teilweise problematischen Unterteilung ab, die u. a. Ethnizität nicht als relationalen Begriff, sondern als Personen-bezogenen Faktor ausweist, oder Erziehung und Bildung nicht als Zusammenspiel von Umwelt- und Personen-bezogenen Merkmalen definiert, so wird dennoch deutlich: Behinderung wird nicht nur als Folgeerscheinung physischer oder psychischer Schädigung angesehen, sondern Einschränkungen von Körperfunktionen, Aktivitäten und gesellschaftlicher Teilhabe (Partizipation) einer Person sind immer auch gesellschaftlich bedingt.

In der aus der Behindertenbewegung in den USA und in Großbritannien hervorgegangenen interdisziplinären Forschungsrichtung *Disability Studies* werden ein soziales und ein kulturwissenschaftliches Modell von Behinderung diskutiert. Die in Abkehr vom medizinischen Modell lange Zeit eingenommene Position von VertreterInnen des sozialen Modells, dass man nur durch die Gesellschaft und nicht durch den Körper behindert wird, wurde allerdings mittlerweile selbst von BefürworterInnen dieses Ansatzes einer Kritik unterzogen. Dieser Wandel lässt sich anhand von zwei Publikationen der britischen Autoren Shakespeare und Watson nachzeichnen, die in einem 1997 veröffentlichten Beitrag noch das soziale Modell verteidigen,[2] in einem späteren Beitrag aus dem Jahr 2002 jedoch die Frage stellen, ob es sich beim sozialen Modell nicht um eine überholte Ideologie handelt.[3] Damit nehmen sie auf eine von Crow bereits 1996 geäußerte Kritik am sozialen Modell Bezug, dass nämlich auch körperliche Schädigung zu Behinderung gehört und ein Begriffsverständnis von Behinderung die Erfahrung von Schmerzen, Erschöpfung, Depression und chronischer Krankheit ebenso beinhalten muss wie soziale Unterdrückung (Crow 1996, o. S.). Ähnlich lautende Kritik gibt es auch von VertreterInnen einer kulturwissenschaftlichen Sichtweise von Behinderung. Waldschmidt (2006, 71) kritisiert darüber hinaus, dass, wie im medizinischen Modell, auch im sozialen Modell *Behinderung als Problem* angesehen wird, welches einer Lösung bedarf. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wird hingegen die gesellschaftliche Konstruktion von Behinderung hinterfragt. In das Zentrum der Analyse dieses Forschungszugangs rücken daher die symbolische Repräsentation des Phänomens Behinderung und der Umgang mit Behinderung innerhalb der Gesellschaft. Historische und kulturvergleichende Studien machen zudem deutlich, dass die Sichtweisen von Behinderung und der Umgang mit Menschen mit Behinderung in verschiedenen Gesellschaften variieren und einem ständigen Wandel unterliegen (siehe dazu: Neubert/ Cloerkes 2001).

Im sonderpädagogischen Bereich ist die Feststellung von Lernschwierigkeiten Teil der Förderdiagnostik. Nicht unwesentlich ist dabei die Frage, was die jeweiligen Lernschwierigkeiten verursacht. Handelt es sich primär um organische Formen von Behinderung, die Lernen erschweren, oder sind die Lernschwierigkeiten, die bei schulischen Anforderungen deutlich werden, primär durch Umweltbedingungen verursacht? Län-

2 Die Publikation (Shakespeare/ Watson 1997) erschien unter dem Titel: *Defending the Social Model.*

3 Die Veröffentlichung (Shakespeare/ Watson 2002) erschien unter dem Titel: *The Social Model of Disability: an Outdated Ideology?*

derübergreifende Kategorien der OECD unterscheiden zwischen Behinderungen (*disabilities*), Lernschwierigkeiten (*learning difficulties*) und Benachteiligungen (*disadvantages*) und grenzen dabei organisch verursachte Behinderungen von Lernschwierigkeiten in Form von Lern- und Verhaltensstörungen ab. Sozioökonomische, kulturelle und sprachliche Benachteiligungen bilden die dritte Kategorie (OECD/CERI 2004). Die OECD-Klassifikation orientiert sich an der Fragestellung, welche Ressourcen und Formen pädagogischer Förderung die Schule für die verschiedenen Gruppen bereitstellt. Ausschlaggebend für die Entwicklung dieser länderübergreifenden Kategorien war die Erkenntnis, dass die einzelnen OECD-Länder für die Klassifikation von SchülerInnen mit besonderem Erziehungs- und Bildungsbedarf (*special educational needs*, SEN) sehr unterschiedliche Kategorien verwenden.

Während manche Länder sich dabei nur auf SchülerInnen mit organisch verursachten Behinderungen beziehen, verwenden andere eine sehr ausgeweitete SEN-Kategorie, die überwiegend SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen erfasst, bei denen keine organisch verursachte Behinderung vorliegt. So kommt es, dass laut einer Statistik der *European Agency for Development in Special Needs Education* der Anteil von SEN-PflichtschülerInnen 1999 in Finnland 17,8 Prozent erreichte, während er in Griechenland 0,9 Prozent und in Österreich 3,2 Prozent ausmachte (European Agency 2003, 128).

## 3. Lernbehinderung im schulischen Kontext

Dem oben skizzierten Wandel des Begriffsverständnisses von »Behinderung« kommt im Hinblick auf jene Gruppe von Menschen, die als »lernbehindert« bezeichnet wird, eine besondere Bedeutung zu. »Lernbehinderung« gehört zu den umstrittensten sonderpädagogischen Kategorien. Einerseits bezieht sie sich primär auf schulische Kontexte – außerhalb der Schule gilt man nicht als lernbehindert –, andererseits umfasst sie unterschiedlichste Ursachenzuschreibungen: Dazu zählen biologische (Hirnschädigungen, Wahrnehmungsstörungen), psychologische (mangelnde Intelligenz, Verhaltensstörung) oder soziale und strukturelle Faktoren (Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen in der Familie, sozioökonomische Benachteiligung).

Die von Kanter im »Handbuch der Sonderpädagogik« vorgenommene Definition verdeutlicht die vagen Bewertungskriterien dafür, was »Lernbehinderung« ausmacht:

> *»Als lernbehindert i.e.S. werden Personen bezeichnet, die schwerwiegend, umfänglich und langandauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen«* (Kanter 1977, 106).

Wie in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik die Bewertungskriterien »schwerwiegend, umfänglich und langandauernd« interpretiert werden, ist Sache des Betrachters und der Betrachterin.

Im »Online-Handbuch: Teilhabe am Arbeitsleben« definieren Kanter und Scharff »Lernbehinderung« folgendermaßen:

> *»Lernbehinderung ist keine eindeutig umrissene, definierte Behinderungsform wie etwa Sinnes- oder Körperbehinderungen, für die bestimmte physische oder psychische Ursachen zu benennen sind (kausaler Behinderungsbegriff). Vielmehr handelt es sich um einen Arbeitsbegriff, durch den ein Anspruch auf spezifische Hilfestellung für junge Menschen signalisiert wird, die längerfristig erheblichen Beeinträchtigungen in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten unterliegen (funktionaler Behinderungsbegriff). Dabei wird sowohl im schulischen als auch beruflichen Bereich in einem Feststellungsverfahren stets im Einzelfall entschieden werden müssen, ob und in welcher Weise besondere Hilfe zu leisten ist«* (Kanter/ Scharff 2008, o. S.).

Lernbehindert sind demzufolge SchülerInnen, die normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen zeigen und für die angenommen wird, dass sie längerfristig erheblichen Beeinträchtigungen in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten unterliegen und daher entsprechender Sonderförderung bedürfen. Allgemein wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Faktoren zur Entwicklung einer Lernbehinderung beitragen. Weiß nennt in diesem Zusammenhang drei Faktorengruppen: erstens entwicklungs- und lernerschwerende biologische Faktoren, zweitens entwicklungs- und lernerschwerende Umwelteinflüsse sowie drittens ungünstige schulische Lehr- und Lernbedingungen (Weiß 2004, o. S.).

Unter den SchülerInnen in Sonderschulen bzw. mit sonderpädagogischer Förderung nimmt die Gruppe der SchülerInnen mit Lernbehinderung, die in sonderpädagogischen Kontexten auch mit den Begriffen »leistungsbehindert« oder »lernschwach« bezeichnet wird, neben körperbehinderten, sinnesbehinderten sowie schwerst- und mehrfach behinderten SchülerInnen den größten Anteil ein. Wissenschaftliche Arbeiten aus unterschiedlichen Ländern[4] lassen hinsichtlich Lernbehinderung bzw. Sonderbeschulung eine Reihe von Auffälligkeiten erkennen:

1. Überrepräsentanz von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Verhältnissen;
2. Überrepräsentanz von männlichen Schülern;
3. Überrepräsentanz benachteiligter MigrantInnengruppen und ethnischer Minderheiten;
4. unterschiedlich hohe Anteile von lern- und leistungsbehinderten SchülerInnen in verschiedenen Ländern und Länderregionen.

Auch wenn sozial benachteiligte Lebenslagen das Risiko von Gesundheitsgefährdungen und Schädigungen erhöhen, ist von folgender Prämisse auszugehen: Die teilweise sehr hohen Überrepräsentanzen, die in Zusammenhang mit sozialen, ethnischen, sprachlichen oder auch geschlechtsspezifischen Merkmalen stehen, können, wenn überhaupt, nur zu einem geringen Anteil mit höherem Vorkommen von organischen Schädigungen in Verbindung gebracht werden. Vielmehr dürfte hier das Zusammenspiel von lernerschwerenden Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen, die zu wenig auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen Rücksicht nehmen, von Bedeutung sein.

4 Exemplarisch für Österreich: Luciak (2008a), (2008b); für Deutschland: Kornmann (2003a), (2003b); für die Schweiz: Häfeli/ Walther-Müller (2005); für Großbritannien: Dyson/ Gallannaugh (2008); für die USA: Artiles et al. (2006).

Versucht man, das Phänomen Lernbehinderung aus dem Blickwinkel der verschiedenen, oben beschriebenen Paradigmen von Behinderung zu betrachten, lässt sich folgendes sagen: Aus *medizinischer Sicht* ergibt es nur dann Sinn, von Lernbehinderung als einer Form von Behinderung zu sprechen, wenn eine organische Schädigung vorliegt, die zumindest anteilsmäßig Entwicklungsverzögerungen und herabgesetzte Lernleistungen verursacht. Aus *interaktionistischer* Sicht erfolgt die Zuschreibung »lernbehindert«, wenn die SchülerInnen zu einem gegebenen Zeitpunkt den Leistungsansprüchen des Schulsystems nicht entsprechen. Lernbehinderung konstituiert sich somit in Bezug auf die nicht erfüllte Leistungserwartung innerhalb des gegebenen sozialen Kontexts. Die Erwartungshaltungen und Einstellungen des Lehrpersonals bzw. das von LehrerInnen antizipierte Leistungsvermögen der SchülerInnen spielen dabei eine bedeutende Rolle. SchülerInnen aus sozial randständigen Familien sind in einer an Mittelschichtnormen orientierten Schule einer größeren Gefahr ausgesetzt, als lernbehindert eingestuft zu werden. Aus *systemischer Sicht* werden Kinder und Jugendliche durch das Zusammenspiel von mangelnder schulischer Vorbereitung im familiären Umfeld und schulischen Selektionsmechanismen zu lernbehinderten SchülerInnen. Diagnostische Verfahren und institutionelle Gegebenheiten, die unterschiedliche Sozialisationsbedingungen sowie differierende kulturelle und sprachliche Voraussetzungen der SchülerInnen kaum berücksichtigen, benachteiligen jene SchülerInnen, deren Hineinwachsen in eine Sprach- und Kulturform deutlich von der in der Schule praktizierten und geforderten abweicht (Schröder 1992 und 2000 sowie Wocken 2000, zit. in: Weiß 2004, o. S.). Aus *gesellschaftstheoretischer Perspektive* trägt das Gesellschafts- und Wirtschaftsystem zur Reproduktion von Ungleichheiten bei, indem es das Entstehen von Lernbehinderungen bei SchülerInnen begünstigt, die mit Armut und sozialer Benachteiligung konfrontiert sind und die nicht dieselben förderlichen Entwicklungsbedingungen vorfinden wie andere Kinder. Aus *kulturwissenschaftlicher Sicht* tragen Homogenisierungstendenzen im Schulbereich und an der so genannten Mehrheitsgesellschaft orientierte normative Erwartungen zur Aussonderung von SchülerInnen bei, die zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht die an sie gerichteten Leistungserwartungen erfüllen können. Entgegen den Verheißungen einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 2006) und inklusiver Bildungsansätze, die postulieren, der Verschiedenheit der SchülerInnenpopulation gerecht werden zu wollen, zeigen Curricula, Lehrmethoden, Schulorganisation und die LehrerInnenausbildung große Mängel im Umgang mit Heterogenität im Schulbereich.

## 4. Sonderschullehrplan und Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Das österreichische Sonderschulwesen umfasst zehn Sparten (Sonderschule für leistungsbehinderte und lernschwache, körperbehinderte, sprachgestörte, schwerhörige, gehörlose, sehbehinderte, blinde, schwerstbehinderte, erziehungsschwierige und mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche). Die Allgemeine Sonderschule (ASO), mit

dem größten Anteil an SonderschülerInnen, hat die Aufgabe, in acht Schulstufen[5] so genannten leistungsbehinderten und lernschwachen Kindern durch individuelle Unterrichtsmethoden eine grundlegende Allgemeinbildung zu ermöglichen. Voraussetzung für die Sonderschulzuweisung ist die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (sonderpädagogisches Gutachten). Das Feststellungsverfahren bietet Eltern die Wahlmöglichkeit zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung ihres Kindes im Regelschulsystem. Gegenwärtig wird in Österreich mehr als die Hälfte aller SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Integrationsklassen der Regelschule (Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen/ AHS) unterrichtet. Der SPF wird für einzelne Gegenstände ausgesprochen (ASO-Lehrplan in Sonderschulen bzw. Integrationsklassen) oder gilt für den gesamten Schultyp (Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf; z. B. für schwerstbehinderte SchülerInnen). Grundsätzlich kann ein SPF schon im Vorfeld der Einschulung festgestellt werden. Liegen bei Schuleintritt keine Hinweise auf eine Behinderung vor, zeigen sich jedoch bei Schülerinnen und Schülern in der Regelschule Beeinträchtigungen des Lernens, so bedarf es einer Abklärung und eines förderdiagnostischen Vorgehens, ob eine Lernbehinderung vorliegt. Dies sollte innerhalb der ersten beiden Schuljahre geklärt werden (BMUKK Online 2009, 1–2).

Gemäß §8 Schulpflichtgesetz 1985 darf die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs nur dann erfolgen, wenn eine physische oder psychische Behinderung vorliegt:

> »*Ungenügende Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal der Behinderung begründen … keinen sonderpädagogischen Förderbedarf!*« (BMUKK 2008, 1).

Behinderung wird hier kausal gedacht, sie geht den ungenügenden Schulleistungen voraus und ist Anlass für sonderpädagogische Förderung. Demzufolge darf kein SPF ausgesprochen werden, wenn SchülerInnen aus anderen Gründen in ihren Lernleistungen und -fortschritten hinter den SchülerInnen ihrer Altersgruppe zurückbleiben:

> »*Sofern Lernbeeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch auftreten, ist zuerst die Ursache für die auftretenden Lernschwierigkeiten zu klären. Nach Möglichkeit sollten dabei qualifizierte Personen, welche die Muttersprache des Kindes sprechen, beigezogen werden.* Das bloße Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache darf keinesfalls als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen werden« (BMUKK 2008, 3; Hervorhebung im Original).

Aufgrund der Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund unverhältnismäßig häufig sonderpädagogische Förderung erhalten, muss gefragt werden, inwieweit die gesetzlichen Bestimmungen und die Praxis für eine Feststellung von SPF übereinstimmen. Dies wird nachfolgend am Beispiel von SchülerInnen diskutiert, die nach dem Schullehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet und als »lernbehindert«,

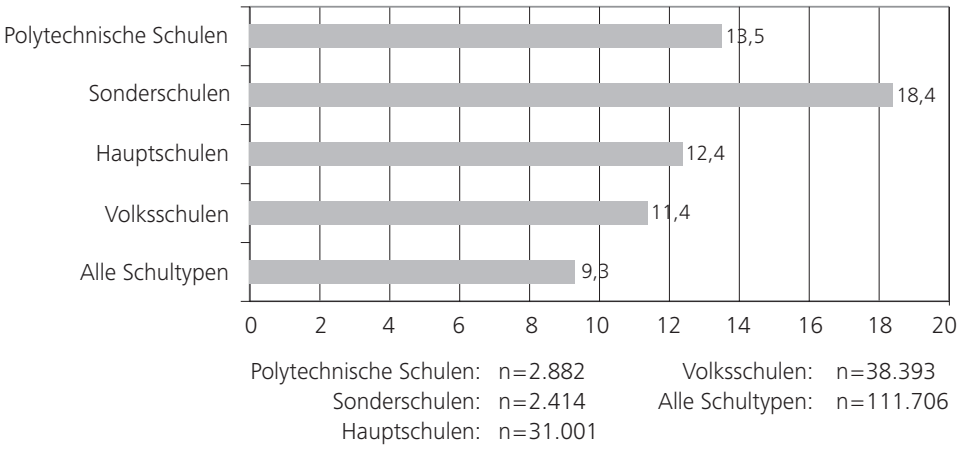
5 Bei Einbeziehung der Polytechnischen Schule oder eines Berufsvorbereitungsjahrs sind es neun Schulstufen.

»leistungsbehindert« oder »lernschwach« bezeichnet werden. Zunächst wird jedoch anhand statistischer Daten verdeutlicht, wie sich verschiedene Gruppen von SchülerInnen ungleich auf die unterschiedlichen Schultypen verteilen.

## 5. Überrepräsentanzen und andere ungleiche Verteilungen

Im Schuljahr 2007/08 hatten 9,3 Prozent aller SchülerInnen an österreichischen Schulen eine ausländische Staatsbürgerschaft. Wie in Abbildung 1 ersichtlich ist, zeigen sich höhere Anteile dieser Population in Pflichtschulen. An Sonderschulen ist der Anteil von SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft beinahe doppelt so hoch.

**Abbildung 1: SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in allen Schultypen und in Pflichtschulen im Schuljahr 2007/08**
(Anteile in Prozent)




Quelle: Statistik Austria (2009, 148), eigene Darstellung

Im Schuljahr 2007/08 besuchten 13.148 SchülerInnen eine Sonderschule – dies sind 2,1 Prozent aller PflichtschülerInnen. Da der Gesamtanteil von PflichtschülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf 4,5 Prozent betrug, wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen mit SPF im Schuljahr 2007/08 integrativ in Regelschulen beschult wurde (Statistik Austria 2009, 151). Während nur zwei Prozent aller PflichtschülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft eine Sonderschule besuchen, gilt dies für 3,2 Prozent aller ausländischen PflichtschülerInnen (Statistik Austria 2009, 148; eigene Berechnung).

Die Relativen-Risiko-Indizes (RRI) in Bezug auf den Besuch von Sonderschulen in Tabelle 1 (S. 378) zeigen das erhöhte Risiko für PflichtschülerInnen mit ausländischer

Staatsbürgerschaft, in die Sonderschule zu kommen.[6] Für das gesamte Bundesgebiet ist die Wahrscheinlichkeit für diese Gruppe um mehr als 50 Prozent erhöht (RRI = 1,6). Ein höherer relativer Anteil von SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft in Sonderschulen zeigt sich vor allem in den Bundesländern Niederösterreich (RRI = 1,8), Tirol (RRI = 1,85) und Vorarlberg (RRI = 2,2). In Vorarlberg ist die Wahrscheinlichkeit für ausländische PflichtschülerInnen, in die Sonderschule zu gelangen, mehr als doppelt so hoch wie für österreichische PflichtschülerInnen.

**Tabelle 1: SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen**
(Relative Risiko Indizes (RRI)) (Anteile in Prozent)

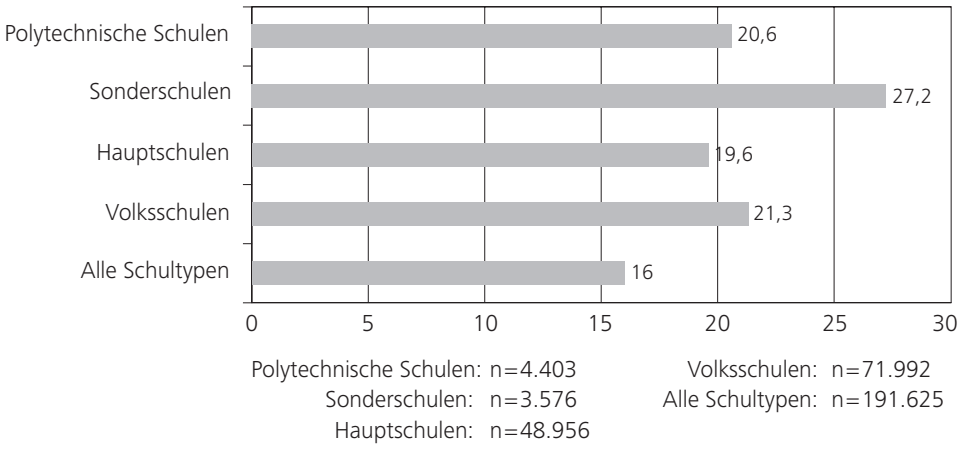
| | Österreich | Burgenland | Kärnten | Niederösterreich | Oberösterreich | Salzburg | Steiermark | Tirol | Vorarlberg | Wien |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anteil von SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft an allen SonderschülerInnen | 18,4 | 5,6 | 9,0 | 14,1 | 16,0 | 20,6 | 8,9 | 16,3 | 24,9 | 27,3 |
| RRI für ausländische PflichtschülerInnen in Sonderschulen | 1,6 | 0,8 | 1,0 | 1,8 | 1,6 | 1,6 | 1,2 | 1,85 | 2,2 | 1,2 |
| Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an allen SonderschülerInnen | 27,2 | 9,2 | 10,3 | 18,5 | 23,3 | 23,3 | 11,1 | 20,6 | 34,8 | 49,0 |
| RRI für PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Sonderschulen | 1,5 | 0,7 | 1,0 | 1,6 | 1,5 | 1,3 | 1,2 | 1,7 | 1,9 | 0,9 |

Quelle: Statistik Austria (2009, 144, 148), eigene Berechnungen

Abbildung 2 zeigt, dass 16 Prozent aller SchülerInnen an österreichischen Schulen im Schuljahr 2007/08 eine andere Umgangssprache als Deutsch hatten. An Sonderschulen betrug der Anteil dieser SchülerInnen jedoch 27,2 Prozent.

6 Der Relative-Risiko-Index (RRI) gibt an, wie wahrscheinlich ein bestimmtes Ereignis eintritt. Werte über 1 bedeuten erhöhte Wahrscheinlichkeit (Überrepräsentanz), Werte unter 1 geringere Wahrscheinlichkeit (Unterrepräsentanz). Berechnungsbeispiel: Der Prozentanteil von ausländischen SonderschülerInnen an allen ausländischen PflichtschülerInnen beträgt 3,2 Prozent; jener von inländischen SonderschülerInnen an allen inländischen PflichtschülerInnen zwei Prozent. Die Quotienten der jeweiligen Prozentzahlen ergeben den RRI (Kornmann 2003a, 1), z. B: 3,2 : 2 = 1,6.

**Abbildung 2: SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in allen Schultypen zusammen und in Pflichtschulen im Schuljahr 2007/08**
(Anteile in Prozent)




Quelle: Statistik Austria (2009, 148), eigene Darstellung

Im Schuljahr 2007/08 besuchten von allen PflichtschülerInnen mit deutscher Umgangssprache 1,9 Prozent eine Sonderschule. Von allen PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache gingen jedoch 2,8 Prozent in die Sonderschule (Statistik Austria 2009; eigene Berechnung). Die Relativen-Risiko-Indizes (RRI) in Bezug auf PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in der Sonderschule lassen für ganz Österreich (RRI = 1,5) eine Überrepräsentanz von 50 Prozent erkennen. In einzelnen Bundesländern wie Niederösterreich (RRI = 1,6), Tirol (RRI = 1,7) und Vorarlberg (RRI = 1,9) ist für PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache die Wahrscheinlichkeit noch höher, die Sonderschule zu besuchen (siehe Tab. 1).

Von allen PflichtschülerInnen mit SPF besucht bundesweit weniger als die Hälfte eine Sonderschule (46,9 Prozent). In Niederösterreich (70,2 Prozent), Tirol (60,5 Prozent) und Vorarlberg (66,2 Prozent) sind jedoch mehr SchülerInnen mit SPF in Sonderschulen als in Integrationsklassen (Statistik Austria 2009, 151). Es fällt auf, dass in diesen Bundesländern mit der niedrigsten Rate von IntegrationsschülerInnen die SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft oder einer anderen Umgangssprache als Deutsch an Sonderschulen am stärksten überrepräsentiert sind.

Keine eindeutigen Zusammenhänge ergeben sich zwischen Überrepräsentanzen von ausländischen PflichtschülerInnen oder PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, gemessen an den zwischen den einzelnen Bundesländern variierenden Gesamtanteilen der PflichtschülerInnen an Sonderschulen bzw. der PflichtschülerInnen mit SPF. Auch die höheren Zahlen von ausländischen SonderschülerInnen oder SonderschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache einzelner Bundesländer lassen nicht auf eine größere Wahrscheinlichkeit für Überrepräsentanz

schließen. Dies zeigt sich am Beispiel von Wien: Einerseits gibt es überdurchschnittlich hohe Gesamtanteile von SonderschülerInnen (3,1 Prozent aller PflichtschülerInnen im Vergleich zu 2,1 Prozent im Bundesdurchschnitt) bzw. von SchülerInnen mit SPF (6,7 Prozent aller PflichtschülerInnen im Vergleich zu 4,5 Prozent im Bundesdurchschnitt). Andererseits ist hier der Anteil von SonderschülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (27,3 Prozent) bzw. nicht-deutscher Umgangssprache (49 Prozent) am höchsten. Ausländische PflichtschülerInnen sind in Wiener Sonderschulen nur leicht überrepräsentiert (RRI = 1,2); für die größere Population von PflichtschülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache ist sogar eine Unterrepräsentanz (RRI = 0,9) erkennbar (Statistik Austria 2009; eigene Berechnung bzw. Tab. 1, S. 378)

Da für integrativ beschulte SchülerInnen mit SPF gegenwärtig nach Staatsbürgerschaft oder Umgangssprache differenzierte statistischen Daten fehlen (!), lässt sich der Zusammenhang zwischen Integrationsrate und Überrepräsentanz nicht näher erläutern. Denkbar wäre, dass Bundesländer, in denen integrative schulische Maßnahmen weniger forciert werden, allgemein Heterogenität im Schulwesen wenig fördern und dazu tendieren, auch SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft oder einer anderen Umgangssprache als Deutsch verstärkt auszusondern. Ebenso ist es möglich, dass es in Bundesländern mit hohen Raten von integrativ beschulten SchülerInnen mit SPF in dieser SchülerInnenpopulation höhere Anteile von SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft oder einer anderen Umgangssprache als Deutsch gibt.

Ob der Umstand, dass es in städtischen Ballungsräumen mit hohen Anteilen von MigrantInnen seltener zu Überrepräsentanzen kommt, darauf zurückzuführen ist, dass in multikulturellen Großstädten das Schulsystem den Ansprüchen einer heterogenen Schülerschaft besser gerecht wird oder ob dort Regelschulen mit hohen Anteilen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund niedrigere Bildungsansprüche haben und daher auch lernschwachen SchülerInnen eher offen stehen, müsste näher untersucht werden. Wie immer die Erklärung dafür ausfällt – sie ändert nichts an der Tatsache, dass in österreichischen Bundesländern mit größeren ländlichen Regionen und niedrigeren Integrationsraten im Sonderschulwesen das Risiko für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutend größer ist, in die Sonderschule zu kommen.

Österreichische Schulstatistiken beziehen sich – abgesehen von der Staatsbürgerschaft – nicht auf die unterschiedliche Ethnizität der verschiedenen kulturellen und sprachlichen Gruppen im Land. Daher gibt es zum Beispiel keine Daten über die Verteilung von Roma-SchülerInnen in den verschiedenen Schultypen. Roma-SchülerInnen sind in vielen Ländern im Sonderschulwesen überrepräsentiert, und auch in Österreich besuchten Angehörige der autochthonen Roma, wie Untersuchungen zeigen, bis in die 1990er-Jahre unverhältnismäßig oft Sonderschulen. Ob auch Roma mit Migrationshintergrund häufiger Sonderschulen besuchen, ist aufgrund der gegenwärtigen Datenlage statistisch nicht feststellbar (siehe dazu Luciak 2008b).

Die gesammelten Daten nach Staatsbürgerschaft und die Daten nach Umgangssprache für zahlenmäßig größere Sprachengruppen lassen jedoch Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen bei der Wahl der Schulform erkennen. SchülerInnen

mit österreichischer Staatsbürgerschaft sind in Sonderschulen unterrepräsentiert. Dies gilt in noch höherem Ausmaß auch für SchülerInnen mit einer polnischen, ungarischen, tschechischen und slowakischen Staatsangehörigkeit. Türkische SchülerInnen und SchülerInnen mit einer Staatsbürgerschaft aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens sind hingegen stark überrepräsentiert (Weiss/ Unterwurzacher 2007, 229). Zudem zeigt sich eine deutlich stärkere Überrepräsentanz von nicht eingebürgerten türkischen SchülerInnen an Sonderschulen im Vergleich zu den eingebürgerten SchülerInnen mit türkischem Hintergrund. Bei SchülerInnen ex-jugoslawischer Herkunft wirkt sich der Einbürgerungsstatus hingegen nicht auf das Ausmaß der Überrepräsentanz aus (ebd., 232).

Die Überrepräsentanz von SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund in Sonderschulen ist umso bedenklicher, als diese beiden Gruppen auch die höchsten Anteile unter den ausländischen SchülerInnen aus nichtdeutschsprachigen Ländern stellen. Da es sich bei diesen Gruppen überwiegend um die Nachfolgegenerationen von ArbeitsmigrantInnen handelt und eine Reihe anderer Gruppen mit Migrationshintergrund hingegen in Sonderschulen unterrepräsentiert sind, stellt sich die Frage: Hängen Ungleichheiten eher mit schichtspezifischen Faktoren als mit Migrationsstatus bzw. kultureller und sprachlicher Verschiedenheit zusammen?

Unterwurzacher weist darauf hin, dass bislang vorliegende Forschungsergebnisse über Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund diesbezüglich ein uneinheitliches Bild zeigen. Während manche Studien darauf hindeuten, dass die soziale Schicht maßgeblich die Bildungslaufbahnen bestimmt, zeigen andere, dass für SchülerInnen bestimmter ethnischer Gruppen auch bei gleicher Schichtzugehörigkeit Ungleichheiten bestehen bleiben (Unterwurzacher 2007, 75–76). Es gilt jedoch als seit langem belegte Tatsache, dass im Sonderschulbereich und insbesondere in der Gruppe der SchülerInnen mit Lernbehinderungen Kinder und Jugendliche, die aus sozial benachteiligten Familien stammen, den größten Anteil der SchülerInnen stellen (Klein 1980, Weiß 2001, Begemann 2002). Damit liegt es nahe, dass auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus Familien mit schwieriger sozialer Lage unverhältnismäßig oft Sonderschulen besuchen. Die in Kapitel 6 diskutierten Resultate empirischer Erhebungen zeigen jedoch: Auch kulturelle und sprachliche Verschiedenheit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist von erheblicher Bedeutung, wenn ein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird bzw. wenn Lern- oder Leistungsbehinderungen zugeschrieben werden.

Neben sozialer Schicht und nationaler bzw. ethnischer Zugehörigkeit spielen auch geschlechtsspezifische Disparitäten im Sonderschulbereich eine große Rolle. Im Schuljahr 2007/ 08 besuchten 8.392 Schüler (63,8 Prozent), jedoch nur 4.756 Schülerinnen (36,2 Prozent) österreichische Sonderschulen (BMUKK 2009, 6). Dieser höhere Anteil von männlichen Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen zeigt sich sowohl bei SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft als auch, mit leichten Abweichungen, bei SchülerInnen anderer Nationalität. Nur vier von zehn ausländischen SonderschülerInnen sind weiblich (Weiss/ Unterwurzacher 2007, 230). Auch in ande-

ren Ländern lässt sich diese ungleiche Verteilung der Geschlechter im Sonderschulwesen feststellen. Eine Verteilung von zwei Drittel Buben und ein Drittel Mädchen unter SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es etwa auch in Deutschland (Schildmann 2008, 103). Die Gründe für diese Ungleichverteilung sind bislang wenig untersucht. Höhere Zuweisungsraten von männlichen Schülern zu Sonderschulen können jedoch kaum mit einem höheren Auftreten von organischen Behinderungen oder niedrigerer Intelligenz begründet werden. Vielmehr dürften häufiger diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten von Buben zu den höheren Überweisungsraten beitragen (Tálos 2007, o. S.).

## 6. Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Exemplarisch wird in diesem Abschnitt auf die Bildungssituation von Roma-SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund eingegangen. Der Einschätzung des Autors zu Folge, für den diese Thematik einen Forschungsschwerpunkt darstellt, sind Roma-SchülerInnen einer erhöhten Gefahr ausgesetzt, in Sonderschulen zu kommen. Die Ergebnisse der hier angeführten empirischen Untersuchungen sind nur teilweise auf andere ethnische und sprachliche Minderheitengruppen übertragbar. Mit jenen Gruppen, bei denen Sonderschulüberweisungen in Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung sowie kultureller und sprachlicher Verschiedenheit stehen, lassen sich jedoch Gemeinsamkeiten erkennen.

Qualitative Studien des Autors (Luciak/ Liegl 2008, Luciak/ Kramann 2009) und vom Autor betreuter Diplomarbeiten (Eisenhut 2008, Punz 2007) untersuchten in den Jahren 2007 und 2008 Aspekte der Bildungssituation von autochthonen Roma-SchülerInnen und von Roma mit Migrationshintergrund im Burgenland und in Wien. Den Arbeiten lagen unterschiedliche Forschungsfragen zugrunde, die jedoch thematisch in Zusammenhang stehen. Um die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erheben, wurden vor allem qualitative Forschungszugänge gewählt. Dabei stand das subjektive Verständnis von LehrerInnen über die erforschte Thematik im Vordergrund. Im Rahmen eines EU-Projekts (Luciak/ Liegl 2008) wurden spezifische Bedürfnislagen von LehrerInnen, Roma-SchülerInnen und Eltern für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen der Roma-Gemeinschaft erhoben. In einer qualitativ und quantitativ angelegten Evaluationsstudie (Luciak/ Kramann 2009) stand die Untersuchung der Effizienz und der Effektivität von Lernhilfeprogrammen für Roma-SchülerInnen im Mittelpunkt. Weiters wurden Ursachen für die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Roma-SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Punz 2007) sowie Gründe für den zahlenmäßigen Rückgang von autochthonen Roma-SchülerInnen an Sonderschulen im Burgenland (Eisenhut 2008) erhoben.

Die Ergebnisse der hier angeführten Erhebungen basieren auf inhaltsanalytisch ausgewerteten, teilstrukturierten Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen in Regel- und Sonderschulen, mit LeiterInnen Sonderpädagogischer Zentren, MutterSprachenlehrerInnen, PädagogInnen der außerschulischen Lernbetreuung und Eltern. Weiters wurden Gruppeninterviews mit SchülerInnen und teilnehmende Beobachtung

in Lernhilfeprogrammen durchgeführt.[7] Nachfolgend werden jene Ergebnisse der oben genannten Untersuchungen angeführt, die in direktem Zusammenhang mit der Thematik dieses Beitrags stehen und folgende Frage beantworten können: Welche Bedeutung haben Behinderung und Benachteiligung bei der Überweisung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnischer Minderheiten an Sonderschulen bzw. bei der Zuerkennung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs?

Wie die Untersuchungen deutlich machen, stehen die Schulleistungsschwächen von Roma-SchülerInnen in engem Zusammenhang mit ihrer sozial benachteiligten Lage. Während es den Anschein hat, dass sich die schulische Situation von autochthonen Roma im vergangenen Jahrzehnt verbessert hat, befinden sich viele Roma-MigrantInnen in prekären Lebensumständen und haben zumeist nur wenig Schulbildung in ihrem Herkunftsland erhalten. Auch die in Österreich geborenen Roma mit Migrationshintergrund sind aufgrund schwieriger Lebenslagen sowie geringer Schulbildung und mangelnder Deutschsprachenkenntnisse der Eltern oft nicht ausreichend auf schulisches Lernen vorbereitet.

In einigen Fällen wurden die Kinder erst im Schulalter nach Österreich geholt und hatten zuvor mit nahen Verwandten, aber ohne Eltern, im Herkunftsland gelebt. Auch in Österreich leben die Kinder manchmal nur mit einem Elternteil oder sind am Nachmittag aufgrund der Arbeitstätigkeit der Eltern nicht betreut. Die Eltern finden zumeist eine schwierige Arbeitssituation vor, sind teilweise arbeitslos, und auch der Aufenthaltsstatus ist nicht immer gesichert. Auffällig oft wurde in den Interviews auch auf Krankheiten der Eltern, Geschwister oder der SchülerInnen selbst hingewiesen. Neben den Lernrückständen zeigen sich bei Kindern, die verschiedenste Traumatisierungen erleiden mussten, auch Verhaltensprobleme – beides begünstigt Sonderschulüberweisungen.

Zu fragen ist, inwieweit es angesichts dieser Umstände sinnvoll ist, mittels eines sonderpädagogischen Gutachtens eine physische oder psychische *Behinderung* zu diagnostizieren: Deren Vorliegen gilt als Voraussetzung für die Zuerkennung sonderpädagogischer Förderung, und etikettiert dadurch die Kinder als »leistungsbehindert« oder »lernbehindert«. In einer Reihe von Ländern, wie z. B. in Großbritannien oder Finnland, ist die Feststellung eines speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarfs (*special educational needs*) und damit einhergehender Förderung nicht an die Bedingung geknüpft, dass Kindern und Jugendlichen Behinderungen zugeschrieben werden. Damit entgehen sie zusätzlicher Stigmatisierung, denen SchülerInnen in Sonderschulen

7 Die Datengrundlage ist folgende:
1. qualitative Interviews mit 15 LehrerInnen (Volksschule, Kooperative Mittelschule, Sonderschule), sechs Eltern und sieben Roma-SchülerInnen im Rahmen des EU-Comenius-Projekts INSETRom;
2. Daten aus qualitativen Interviews mit zehn LehrerInnen, fünf LernhilfelehrerInnen, sieben Roma-VereinsleiterInnen, je zwölf Eltern und SchülerInnen sowie quantitative Daten von zwölf LehrerInnen, die mittels Fragebogen befragt wurden (erhoben für eine Evaluationsstudie über Roma-Lernhilfeprogramme in Wien);
3. Schließlich wurden im Rahmen von Diplomarbeiten fünf Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen aus Sonderpädagogischen Zentren und sieben Leitfadeninterviews mit LehrerInnen und PädagogInnen der außerschulischen Lernbetreuung geführt.

und Integrationsklassen in Österreich noch immer ausgesetzt sind. Selbst in Deutschland, das weiterhin an einem stark differenzierten Sonderschulwesen festhält, ist sonderpädagogische Förderung nicht an das Merkmal der Behinderung geknüpft (KMK 2008, 264).

Einige LehrerInnen sehen primär die fehlende Förderung und Lernunterstützung im Elternhaus als Grund dafür, dass SchülerInnen sonderpädagogische Förderung erhalten:

> *»Und ja, deswegen glaub ich auch, also viele Kinder mit SPF, wenn die eine gewisse Förderung hätten von daheim aus und auch vielleicht, muss gar nicht Nachhilfe sein, aber dass sich einfach wer kümmert daheim, dass das dann nicht unbedingt SPF Kinder sind, also, manche sind nicht gescheiter oder blöder als normale Hauptschulkinder, wo sich halt wer kümmert darum und umgekehrt«* (Punz 2007, 147, L1 39–44).

Die Schulleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten von Roma-SchülerInnen mit SPF werden von interviewten LehrerInnen in den verschiedenen Untersuchungen häufig auf die benachteiligte Lebenssituation der Kinder zurückgeführt. Abwechselnd werden dabei der familiäre Hintergrund und das soziale Milieu, der kulturelle Hintergrund und das ethnische Milieu sowie der Migrationshintergrund und mangelnde Zweitsprachkenntnisse angeführt.

LehrerInnen in Sonderpädagogischen Zentren merken an, dass die Eltern die Kinder nicht unterstützen können, weil ihnen selbst die Schulbildung fehlt, sie den Lernstoff oder die deutsche Sprache nicht beherrschen. Dazu kommt noch, dass die Wohnbedingungen den Kindern das Lernen zu Hause sehr erschweren und mitunter auch zu Krankheiten führen:

> *»Und wenn die Mutter schon nicht lesen kann, wie soll sie dann die Hefte vom Kind kontrollieren?«* (Punz 2007, 134, L1/135);
> *»(…) wir haben auch sehr viele Kinder, wo natürlich die Eltern genauso schwach sind, also das ist sicherlich dann ererbt. Aber es ist auch manchmal auch sehr viel verloren, also vom sozialen Engagement her, sie sind dann so sozial verwahrlost, sicher genauso wie das bei unseren Kindern das der Fall ist. Also das ist sicherlich auch ein großer Punkt (…)«* (ebd., L2/149);
> *»G., der hat auch ganz starke Asthmaprobleme, D. eigentlich auch. Und die M. eben durch die Wohnsituation, also durch den Schimmelbefall (…)«* (ebd., L1/321).

Auch in Interviews mit Roma-Angehörigen, die außerschulische Lernhilfe für Roma-SchülerInnen organisieren, wurde öfters angesprochen, dass die Kinder zu Hause schlechte Lernbedingungen vorfinden. Auf die Frage an einen Leiter dieser Lernhilfeprogramme, warum ihm die Lernhilfe ein so großes Anliegen ist, meinte dieser:

> *»Wir haben viele Kinder, die keine Möglichkeit zum Lernen haben. Damit sie weniger schlechte Noten bekommen. Ich will nicht, dass meine Kinder in die Sonderschule gehen. Das ist ja mein Hauptziel«* (Interview des Autors mit einem Vereinsleiter, 14. 11. 2008).

Tatsächlich zeigte die Evaluationsstudie, dass durch ein von der Stadt Wien gefördertes Lernhilfeangebot in Einzelfällen Sonderschulüberweisungen von Roma-SchülerInnen

verhindert wurden bzw. in einem Fall auch ein Übertritt von einer Sonderschule in die Kooperative Mittelschule bewirkt werden konnte (Luciak/ Kramann 2009, 5, 32).

In Bezug auf den kulturellen Hintergrund der Roma-SchülerInnen meinen LehrerInnen des öfteren, dass Bildung und Schule in der Roma-Kultur einen geringen Stellenwert hätten. Dieses Argument fällt vor allem in Zusammenhang mit unregelmäßigem Schulbesuch, hoher Fehlstundenanzahl und niedriger Elternbeteiligung an schulischen Aktivitäten (Luciak/ Liegl 2008, 12–16):

> »*Und das ist wirklich vermehrt in Roma-Familien, diese Einstellung zur Schule, generell zur Ausbildung. Bei manchen Kindern hab ich oft das Gefühl, die haben es sich für sich selber gecheckt, dass sie was tun müssen, damit sie es besser haben. Und bei manchen Kindern weiß man einfach, das ist so in ihnen verankert, diese Einstellung, dass man einfach wirklich gar nichts wirklich machen kann, außer jeden Tag zu sagen, tue dies, du brauchst das für dich und du musst auf dich selber schauen. Also da sehe ich die Hauptprobleme, die Motivation vor allem*« (Interview des Autors mit einer Sonderschullehrerin, 3. 9. 2007).

Sprachliche Defizite bringen SonderschullehrerInnen in mehreren Untersuchungen in Zusammenhang mit SchülerInnen, die sonderpädagogische Förderung erhalten. Die Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen wird dabei nicht als Ressource gesehen oder genützt (Luciak/ Liegl 2008, 13, Punz 2007, 127). Soziale Benachteiligung, kulturelle Verschiedenheit und mangelnde Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden auch in qualitativen Analysen sonderpädagogischer Überweisungsgutachten in Deutschland als Legitimationsgrund für Sonderschulüberweisungen genannt (Kottmann 2006, 284–293).

Einige österreichische LehrerInnen, vor allem aber Lernhilfe-BetreuerInnen kritisieren das selektive Schulsystem und unzureichende Feststellungsverfahren. Dies wird u. a. dafür verantwortlich gemacht, dass Roma-SchülerInnen in der Regelschule nicht bestehen können und sie in Sonderschulen überwiesen werden. Punz schreibt deshalb im Resümee ihrer Diplomarbeit:

> »*Aufgrund dieser Ausführungen liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei vielen SchülerInnen aus Roma-Familien mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht um Lernbehinderung im eigentlichen Sinn handelt, sie aber dennoch spezielle schulische Förderung benötigen. Wie im Detail erläutert wurde, gibt es Richtlinien sowie gesetzliche Bestimmungen für die Feststellung eines SPF aufgrund von Lernbehinderung. Dennoch scheinen in der Anwendung dieser Richtlinien Mängel zu existieren, da beispielsweise schulpsychologische Gutachten nicht sprachfrei gehalten werden, das heißt, die Erstsprache eines Kindes wird bei der Testung nicht berücksichtigt*« (Punz 2007, 117).

Eisenhut befasste sich in ihrer Diplomarbeit mit der Frage, warum im Burgenland, im Vergleich zu früher, autochthone Roma-SchülerInnen nicht mehr unverhältnismäßig oft an Sonderschulen sind. In ihren Interviews werden u. a. außerschulische Lernbetreuung, veränderte Unterrichtsformen und eine andere Einstellung der Eltern zur Schule als Gründe genannt:

> *»... dass es einen Roma-Verein gibt, dass die Kinder eine Lernbetreuung haben, die sie halt schon längst haben hätten sollen, ja, dass man sich einfach mehr kümmert um die Romakinder, dass vielleicht auch in der Schule ein bisschen der Unterricht anders geworden ist, also eben weg vom Frontalunterricht hin zu Tagesplänen, offenen Lehrformen, auch dass die Eltern vielleicht mehr Wert darauf legen, dass ihr Kind was lernt«* (Eisenhut 2008, 94).

Auch ein gesellschaftliches Umdenken, ausgelöst durch ein politisch motiviertes Attentat, bei dem vier Roma ermordet wurden, führt Eisenhut als Grund für geringere Sonderschulüberweisungen an:

> *»Andererseits wird aber dann doch von verschiedenen Seiten bemerkt, dass RomaschülerInnen früher im Gegensatz zu heute sicherlich schneller und öfter in Sonderschulen überstellt wurden. Auch geben manche der Befragten an, den Eindruck bekommen zu haben, dass nach dem Anschlag von 1995 besonders darauf geachtet wurde, RomaschülerInnen keinesfalls an Sonderschulen zu überstellen. So scheint die ethnische Zugehörigkeit sowohl für die fernere als auch die jüngere Vergangenheit, wenngleich in unterschiedlicher Weise, in Bezug auf den empfohlenen Schultyp für die Kinder bedeutend«* (Eisenhut 2008, 77).

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen machen deutlich: LehrerInnen sehen Schulleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten von Roma-SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Zusammenhang mit familiären Verhältnissen, kultureller Verschiedenheit und mangelnden sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Der Grundtenor scheint zu sein: Würden diese Kinder in den Familien nur ausreichend gefördert werden, ließen sich Überweisungen an Sonderschulen oder Integrationsklassen vermeiden. Überwiegend gilt die benachteiligte Situation der Kinder und nicht mangelnde Intelligenz oder Begabung oder das Vorliegen einer Schädigung als Ursache für die Lernschwierigkeiten. Die Lebenslagen der Familien werden jedoch kaum in Zusammenhang mit strukturell bedingten Ungleichheiten oder gesellschaftlicher Diskriminierung gebracht. Mängel im Schulsystem, in der Ausbildung der LehrerInnen und bei Feststellungsverfahren werden zwar kritisiert – weiterhin wird jedoch an der Notwendigkeit der Trennung zwischen Regelschulsystem und Sonderschulsystem festgehalten.

## 7. Schlussbetrachtungen

»Lernbehinderung ist keine eindeutig umrissene, definierte Behinderungsform (...), für die bestimmte physische oder psychische Ursachen zu benennen sind« (Kanter/ Scharff 2008, o. S.). Dennoch halten gesetzliche Bestimmungen in Österreich daran fest, die Zuerkennung von sonderpädagogischer Förderung für so genannte lern- oder leistungsbehinderte SchülerInnen von der Feststellung einer physischen oder psychischen Behinderung abhängig zu machen.

Schichtspezifische, ethnisch-kulturelle und geschlechtsspezifische Ungleichverteilungen in der Population von SonderschülerInnen machen die Zusammenhänge

zwischen benachteiligten Lebenslagen, unzureichenden schulisch-strukturellen Bedingungen und den Lernbeeinträchtigungen von SchülerInnen deutlich. SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Sonderschulwesen überrepräsentiert. Zudem bedingt eine höhere Rate diagnostizierter Verhaltensauffälligkeiten von Buben erhöhte Zuweisungsraten von männlichen Schülern an Sonderschulen.

Wie statistische Daten zeigen, sind SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund an österreichischen Sonderschulen stark überrepräsentiert. Ergebnisse qualitativer Untersuchungen deuten darauf hin, dass auch Roma-SchülerInnen, die in Armutslagen aufwachsen, besonders gefährdet sind, an Sonderschulen überwiesen zu werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache eine Sonderschule besuchen, ist jedoch im Bundesländervergleich unterschiedlich: Sie ist in jenen Bundesländern besonders hoch, in denen der Anteil von in Regelschulen integrativ beschulten SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) vergleichsweise niedrig ist. Eine unzureichende Datenlage, die keinen Einblick in die Verteilung der IntegrationsschülerInnen nach Staatsbürgerschaft, Umgangssprache bzw. nach Form der Behinderung ermöglicht, verhindert jedoch einen differenzierten Vergleich der SchülerInnen mit SPF.

Im vorliegenden Beitrag wurden unterschiedliche Paradigmen und Modelle von Behinderung skizziert, die sich von Personen-orientierten, medizinischen Sichtweisen abgrenzen. Unabhängig davon, ob man das Phänomen Behinderung aus interaktionistischer, systemtheoretischer oder gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive betrachtet, wird deutlich, dass die benachteiligten Lebenslagen von lernbehinderten SchülerInnen mit SPF im Kontext von Schule zu Behinderungen werden.

Der Umstand, dass in Österreich mittlerweile mehr als die Hälfte aller SchülerInnen mit SPF in Integrationsklassen unterrichtet wird, verhindert nicht die von Kottmann kritisierte Zweiteilung zwischen sonderpädagogisch förderbedürftigen und nicht sonderpädagogisch förderbedürftigen SchülerInnen, zwischen behinderten und nicht behinderten SchülerInnen (Kottmann 2006, 336). Eine Roma-Muttersprachenlehrerin wies in einem Interview mit dem Autor darauf hin, dass die Bezeichnung »Sonderschule« die Stigmatisierung der SchülerInnen fördert:

> *»Die alle denken, das ist ein behindertes Kind«* (Interview, 3. 9. 2007).

Eine Volksschullehrerin berichtet, dass sechsjährige Kinder aus Parallelklassen die SchülerInnen aus einer Wiener Integrationsklasse mit den Worten hänselten:

> *»Ha, ha, ihr geht ja in die Behindertenklasse!«* (Leinfellner 2006, 15).

Für die im Schulbereich stigmatisierten SchülerInnen entstehen auch beim Übertritt in das Berufsleben besondere Probleme. Jugendliche mit Lernbehinderung erhalten keinen Zugang zum zweiten (geschützten) Arbeitsmarkt, der so genannten begünstigten Behinderten vorbehalten ist. Dieser besondere Status bedingt einen durch ärztliche Sachverständige festgestellten Grad der Behinderung von mindestens 50 Prozent

und ist u. a. österreichischen und EWR-StaatsbürgerInnen vorbehalten (Bundessozialamt Online 2009). »Der Großteil der jugendlichen AbsolventInnen mit SPF sind SchülerInnen mit Lernbehinderungen und/ oder Verhaltensauffälligkeiten, die keine begünstigten Behinderten sind und daher auch nicht in den Genuss von Maßnahmen des Behinderteneinstellungsgesetzes kommen« (Wetzel/ Wetzel 2001, 72). Ein Abschlusszeugnis mit dem Vermerk, dass sie nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurden, erschwert zudem die Arbeitssuche. Diese Jugendlichen sind daher auch »in deutlich höherem Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen« (ebd.).

Es bedarf inklusiver Strukturen im Bildungswesen, um diese durch schulische Selektion entstehenden Ungleichheiten zu beseitigen. Eine bereits in der Salamanca-Erklärung der UNESCO geforderte »Inklusive Schule«, die der Vielfalt der SchülerInnen gerecht wird (UNESCO 1994), und eine damit einhergehende, umfassende Ausbildung, die allen LehrerInnen sonderpädagogische und interkulturelle Grundkompetenzen vermittelt, könnte dazu beitragen, gegenwärtige Benachteiligung und Stigmatisierung von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zu überwinden.

## Literatur


Artiles, Alfredo J. et al. (eds.) (2006) *Representation of Minority Students in Special Education. Complicating Traditional Explanations*. Educational Researcher, Nr. 6.

Begemann, Ernst (2002) *Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen*. In: Die neue Sonderschule, Nr. 3, 191–216.

Biewer, Gottfried (2009) *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn.

Bleidick, Ulrich (1999) *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart u. a.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008) *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Rundschreiben Nr. 19/ 2008, verfügbar unter: http:// www.cisonline.at/ fileadmin/ kategorien/ RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf , 15. 5. 2009.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2009) *Bildungsdokumentation 2007/ 08*. Abteilung V/ 1 –. Bildungsstatistik., verfügbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/SPF-0708.pdf , 15. 5. 2009.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) Online (2009) *Sonderschule (6. bis 15. Lebensjahr)*, verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id5 , 15. 5. 2009.

Bundessozialamt Online (2009) *Begünstigte Behinderte*, verfügbar unter: http://www.bundessozialamt.gv.at/basb/DienstnehmerInnen/Beguenstigte_Behinderte , 15. 5. 2009.

Crow, Liz (1996) *Including all of our Lives. Renewing the Social Model of Disability.* In: Barnes, Colin/ Mercer, Geof (eds.) Exploring the Divide. Leeds, 55–72, auch verfügbar unter: http://www.disability-archive.leeds.ac.uk/ , 15. 5. 2009.

Dyson, Alan/ Gallannaugh, Frances (2008) *Disproportionality in Special Needs Education in England*. In: Journal of Special Education, Nr. 1, 36–46.

Eisenhut, Marion (2008) *Zum Rückgang von RomaschülerInnen an Sonderschulen im Burgenland – anhand des Fallbeispiels Oberwart*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Special Education Across Europe in 2003. Trends in Provision in 18 European Countries. Table 4.1 Provision for Pupils with SEN*, verfügbar unter: http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf , 15. 5. 2009.

Häfeli, Kurt/ Walther-Müller, Peter (Hg) (2005) *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich*. Luzern.

Kanter, Gustav O. (Hg.) (1977) *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*. Bd. 4. Berlin.

Kanter, Gustav O./ Scharff, Günter (2008) *Lernbehinderung*. In: Bundesagentur für Arbeit (Hg.) Online-Handbuch: Teilhabe am Arbeitsleben, verfügbar unter: http://www.ausbildungberufchancen.de/ , 15. 5. 2009.

Klein, Gerhard (1980) *Spezielle Fragen soziokultureller Determinanten bei Lernbehinderung.* In: Kanter, Gustav O./ Speck, Otto (Hg.) Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin (2., durchgesehene Auflage), 65–75.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2008) *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn, verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/sonderschulwesen.pdf , 15. 6. 2009.

Kornmann, Reimer (2003a) *Migrantenkinder in der Sonderschule – Sonderfälle?* Impulsreferat zur entsprechenden AG bei der Tagung »Migrantenkinder in NRW – Sozialer Sozialer Aufstieg oder Verelendung?« am 2. Dezember 2003 in Wuppertal-Barmen, verfügbar unter: http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichungen/2.pdf , 15. 6. 2009.

Kornmann, Reimer (2003b) *Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in »Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen«*. In: Auernheimer, Georg (Hg.) Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, 81–112.

Kottmann, Brigitte (2006) *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Bad Heilbrunn.

Leinfellner, Sabine (2006) *Integrationsklassen – Es gibt sie seit 1986*. In: Stadtschulrat für Wien, Integrationsberatungsstelle (Hg.) Integrationsjournal, Dezember 2006. Wien, 15–16.

Luciak, Mikael (2008a) *Education of Ethnic Minorities and Migrants in Austria*. In: Wan, Guofang (ed.) The Education of Diverse Student Populations: A Global Perspective. Dordrecht/ London, 45–64.

Luciak, Mikael (2008b) *Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas*. In: Biewer, Gottfried u. a. (HgInnen) Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 33–60.

Luciak, Mikael/ Kramann, Michaela (2009) *Lernhilfeprogramme für Roma-SchülerInnen*. Unveröffentlichter Evaluationsbericht im Auftrag der Stadt Wien (MA17). Wien.

Luciak, Mikael/ Liegl, Barbara (2008) *Summative Report: Teacher In-Service Training for Roma Inclusion (INSETRom)*. Comenius Project Report. Vienna, November 2008, verfügbar unter: http://www.iaie.org/insetrom/index.html , 15. 5. 2009.

Maschke, Michael (2007) *Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedstaaten*. Wiesbaden.

Neubert, Dieter/ Cloerkes, Günther (2001) *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. Heidelberg (3. Auflage).

OECD/ CERI (Centre for Educational Research and Innovation) (ed.) (2004) *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris.

Prengel, Annedore (2006) *Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage).

Punz, Renate (2007) *SchülerInnen aus Roma-Familien an Sonderpädagogischen Zentren in Wien. Mögliche Ursachen für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Schildmann, Ulrike (2008) *Armut, Geschlecht und Behinderung im internationalen Vergleich*. In: Biewer, Gottfried u. a. (HgInnen) Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 99–112.

Schröder, Ulrich J. (1992) *Lernbehindertenpädagogik*. In: Klauer, Karl Josef (Hg.) Grundriß der Sonderpädagogik. Berlin, 118-134.

Schröder, Ulrich J. (2000) *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart/ u. a.

Schuntermann, Michael F. (2007) *Einführung in die ICF: Grundkurs, Übungen, offene Fragen*. Landsberg a. Lech (2., überarbeitete Auflage).

Shakespeare, Tom/ Watson, Nick (1997) *Defending the Social Model*. In: Barton, Len/ Oliver, Mike (eds.) Disability Studies: Past Present and Future. Leeds, 263–273, auch verfügbar unter: http://www.leeds.ac.uk/ disability-studies/ archiveuk/archframe.htm , 15. 6. 2009.

Shakespeare, Tom/ Watson, Nick (2002) *The Social Model of Disability: an Outdated Ideology?* In: Research in Social Science and Disability, Nr. 2, 9–28, auch verfügbar unter: http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm , 15. 6. 2009.

Statistik Austria (Hg.) (2009) *Bildung in Zahlen. Tabellenband. 2007/ 08*, verfügbar unter: http:// www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_ und_kultur/index.html , 15. 5. 2009.

Tálos, Lore (2007) *»Böse Buben« in der Schule. Überlegungen zum Phänomen »Verhaltensauffälligkeit« von Buben/ Burschen im Kontext Schule*. In: BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hg.) Integration in der Praxis, Nr. 26, verfügbar unter: http://www.eduhi.at/dl/Boese_Buben.doc , 15. 5. 2009.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access And Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994, verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/pdf/ SALAMA_E.PDF , 15. 5. 2009.

Unterwurzacher, Anne (2007) *»Ohne Schule bist du niemand!« – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In: Weiss, Hilde (Hgin) Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden, 71–96.

Waldschmidt, Anne (2006) *Disability Studies – Konturen einer neuen Forschungslandschaft*. In: Gemeinsam leben, Nr. 2, 67–74.

Weiß, Hans (2001) *Armut und soziale Benachteiligung: Was bedeuten sie für die Heil- und Sonderpädagogik?* In: Die neue Sonderschule, Nr. 5, 350–368.

Weiß, Hans (2004) *Lernbehinderung*. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hg.) Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_ Aktuelles/a_Behinderung/s_586.html , 15. 5. 2009.

Weiss, Hilde/ Unterwurzacher, Anne (2007) *Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen*. In: Fassmann, Heinz (Hg.) 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Klagenfurt/ Celovec, 227–241.

Wetzel, Gottfried/ Wetzel, Petra (2001) *Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus internationalen Erfahrungen lernen?* In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2, 71–77, auch verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-wetzel-uebergang.html , 15. 5. 2009.

Wocken, Hans (2000) *Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 51, 492–503.

*Kontakt:*
*mikael.luciak@univie.ac.at*