

Günther Cloerkes (Hrsg.)

## Wie man behindert wird

Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und  
zur Lebenssituation betroffener Menschen

JUSTIN J. W. POWELL

## Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten<sup>1</sup>

### 1. Sozialpolitik, Schulpflicht, Statistik: Durch Klassifikation zur Normalität

Hochbegabt, behindert oder normal? In den letzten hundert Jahren entschieden im Wesentlichen drei bildungs- und sozialpolitisch wirksame Modelle von Behinderung – ein biomedizinisch, ein psychologisch und ein sozialpolitisch begründetes – darüber, welche Kinder und Jugendliche als „behindert“ klassifiziert wurden und besondere Förderung bekamen. Die Konkurrenz zwischen biomedizinischen, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Konzepten von Intelligenz, schulischer Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf spiegeln sich auch in den (sonder)pädagogischen Fördersystemen in Deutschland und den Vereinigten Staaten wider. Ähnlich wie bei anderen westlichen Institutionen entwickelten sich die Pädagogik und ihre statistisch hergeleiteten, auf dem Konzept der „Normalität“ beruhenden Klassifikationssysteme im Schnittpunkt von Industrialisierung, nationalstaatlicher Sozialpolitik und moderner Sozialwissenschaft.<sup>2</sup> In beiden Ländern wurde die Schulpflicht ausgeweitet und erfasste immer unterschiedlichere Gruppen von Kindern, darunter solche aus den unteren Schichten und mit Migrationshintergrund. Die Antwort auf die Herausforderung, die diese heterogene Schülerschaft darstellte, besteht im Wesentlichen in einer zunehmenden Standardisierung und Differenzierung der Schulsysteme, in denen nun amtlich verwaltete statistische Klassifikationssysteme der Allokation von Kindern in schulische Laufbahnen dienen und so vorbestimmen, welche Kinder hochbegabt, behindert oder normal „werden“.

#### 1.1 Symbolische, institutionelle und geographische Grenzen

Aus neo-institutionalistischer Perspektive haben diese schulischen Klassifikationssysteme zwei entscheidende Konsequenzen für die Begründung, Entwicklung und Stabilität von „sonderpädagogischem Förderbedarf“: (1) die Entstehung neuer Schulstrukturen (Son-

<sup>1</sup> Ich möchte HEIKE SOLGA, SANDRA WAGNER und HEIKE TRAPPE für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version dieses Kapitels danken. Mein besonderer Dank gilt HELLA BEISTER für die Übersetzung der Vorlage dieses Textes aus dem Englischen.

<sup>2</sup> Zur wechselseitigen Beeinflussung von Professionsentwicklungen, wissenschaftlichen Institutionen und ökonomischen, sozialen und staatlichen Arrangements siehe RUESCHEMEYER/SKOCPOL (1996, 310): „Staaten, soziales Wissen und Sozialpolitik waren in ihrer historischen Entwicklung eng miteinander verflochten“ (Übersetzung des Autors).

derschulen bzw. Kurssysteme) und (2) die Expansion und Ausdifferenzierung der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schülerpopulationen. RICHARDSON (1999) nennt diese zwei Bereiche die immer formalisierteren „rules of access“ (Zugangsregelungen) und die organisatorisch immer stärker ausgeweiteten „rules of passage“ (Regelungen der Übergänge), wonach (1) „normale“, „kriminelle“ und „beeinträchtigte“ Kinder überhaupt in öffentliche Schulen zugelassen wurden und (2) für deren Karrieren immer neue Kategorien sowie dazu passende Schulstrukturen entwickelt wurden. Gerade der deutsch-amerikanische Vergleich eröffnet in dieser Hinsicht vielfältige Einsichten aufgrund der langen, zudem wechselseitig verflochtenen Entwicklung der Wissenschaft, der Statistik und der (Sonder-)Pädagogik, aber auch, weil diese Länder die ungewöhnliche Mischung aus föderaler, dezentraler Kontrolle über Bildungsinhalte und Finanzierung mit eher zentralen formellen Regelungen für besondere, oft sozial ungleiche Schülergruppen, wie etwa behinderte oder benachteiligte Kinder oder solche mit Migrationshintergrund, vereinen (MEYER 1992, 236). Mehr noch, wie unten gezeigt wird, waren die deutschen und amerikanischen sonderpädagogischen Institutionen in ihren Anfängen sehr ähnlich, haben sich jedoch in der Nachkriegszeit weit auseinander entwickelt, wobei in jüngster Zeit die Integrationspädagogik („inclusive education“) zunehmend in beiden Ländern als Ziel angestrebt wird.

Klassifikationssysteme der Schüler<sup>3</sup>, Lehrer/innen, Curricula, der Schulen und auch des sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglichen als institutionelle Regelungen erst die organisatorische Entstehung und als legitim definierte Funktionen öffentlicher Schulen (MEYER/ROWAN 1992, 76-78). Als bildungspolitische Umsetzung kategorialer Unterscheidungen und symbolischer Grenzen<sup>4</sup> sind die amerikanischen Schulen mit ihren Kurssystemen und die deutschen separierten (Sonder-)Schultypen organisatorische, pädagogische und politische Antworten auf die wachsende Vielfalt innerhalb der Schülerschaft. In beiden Ländern wächst die Gruppe der als „nicht normal“ klassifizierten Schüler kontinuierlich seit den Anfängen der Sonderpädagogik im frühen 19. Jahrhundert.

Die Klassifikationssysteme der Devianz, der Beeinträchtigung und später des sonderpädagogischen Förderbedarfs errichteten symbolische und soziale (kognitive und institutionelle) Grenzen zwischen immer stärker ausdifferenzierten Schülerkategorien, die anhand physischer, geistiger und sozialer Kriterien statistisch definiert und gemäß dem empirischen Typischen „normalisiert“ wurden. Wie in diesem Beitrag gezeigt wird, wurde die Einteilung und Aufteilung von „normalen“ und „nicht normalen“ Schülern durch neue, spezifische

<sup>3</sup> Im Folgenden steht „Schüler“ für Jungen und Mädchen: Die Geschlechterverteilung in den meisten europäischen Ländern zeigt eine Überrepräsentanz männlicher Schüler in Sonderschulen bzw. -klassen. Im Jahr 1999 lag sie zwischen 53-73% (OECD 2002, Tab. C5.4).

<sup>4</sup> Als „symbolische Grenzen“ werden Abgrenzungen bezeichnet, anhand derer bestimmte Personen, Gruppen oder Dinge kognitiv von anderen unterschieden werden und die einen entscheidenden Faktor der Machtausübung und der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit darstellen (einen Überblick gibt LAMONT 2001, LAMONT/MOLNAR 2002). In unserem Zusammenhang sind die symbolischen Grenzen die *kategorialen* Unterscheidungen zwischen individuellen Schülern oder Schülergruppen, aus denen die Klassifikationssysteme in (sonder-) pädagogischen Institutionen bestehen.

schere Kategorien immer weiter voran getrieben. Zugleich führte in beiden Ländern paradoxerweise die zunehmende Inklusion von immer mehr Kindern in höhere Bildungsgänge und -kategorien zu einer stärkeren Exklusion der anteilsmäßig weniger werdenden nicht inkludierten (SOLGA 2002).

Mit der Verwendung von Klassifikationssystemen (einschließlich ihrer wissenschaftlich geprägten „objektiven“ Kategorien) legitimieren das Schulsystem und die *Gatekeeper* die Unterschiede zwischen den als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten („behinderten“, „besonderen“ oder „nicht normalen“) und den in regulären Schulklassen oder Schulen verbleibenden („normalen“) Schülern. Klassifikationssysteme liefern die Kriterien, die für schulische institutionalisierte Entscheidungsprozesse in selektive Schulsysteme benötigt werden (z.B. Sitzbleiben, Zuweisung zur sonderpädagogischen Förderung oder Einstufung in Vorbereitungsklassen für universitäre Studien), verfestigen berufliche Unterschiede (z.B. bei der Lehrerbildung) und reagieren auf Erkenntnisfortschritte der Fachdisziplinen, bildungspolitische Reformen und soziale Kräfteverhältnisse. Diese vielfältigen Leistungen werden von den Beteiligten selten in Frage gestellt oder kritisch reflektiert.

In diesem Beitrag wird zunächst kurz rekonstruiert, wie sich die Entwicklungen in den Fachdisziplinen vollzogen, auch wie durch sie „Normalität“ und „Behinderung“ erst entstanden sind. Wechselseitig übten die Statistik und die Fachdisziplinen Einfluss aufeinander aus. Mit der Expansion des Wohlfahrtsstaates wurden immer komplexere Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der sozialadministrativen Behinderungskategorien institutionalisiert und legitimiert. Klassifikationssysteme werden dabei als die Grundlage von symbolischen und sozialen Grenzen betrachtet, die Grenzbeziehungen leisten und selbst Gegenstand von Abgrenzungen sind.

Unterscheidungen anhand von Klassifikationen und Kategorien sollen seit Beginn der (sonder-)pädagogischen Förderung dazu dienen, den entsprechend klassifizierten Schülern gezielt zusätzliche oder spezielle Ressourcen oder Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Jedoch gibt es auch (unbeabsichtigte) Folgen, wie Stigmatisierung, negative Stereotype, institutionelle Diskriminierung und individualisierte Ungleichheit. Nach einem skizzenartigen Überblick der sowohl positiven als auch negativen Konsequenzen des Klassifizierens wird die Institutionalisierung der (Sonder-)Pädagogik in Deutschland<sup>5</sup> und den USA kurz dargestellt. Diese theoretischen und historischen Abschnitte dienen als Grundlage des empirischen Vergleichs (siehe unten) der jeweiligen Klassifikationssysteme seit 1920, welcher die Stabilität, aber auch die Anpassungsfähigkeit dieser Systeme durch symbolische und soziale Grenzen darzustellen vermag. Die generelle gesellschaftliche Verbreitung statistisch definierter „Normalität“ als Ideal sowie die Eigenlogik der in der Zeit der sich industrialisierenden und verwissenschaftlichenden Nationalstaaten entstandenen (sonder-)pädagogischen Strukturen verleihen den institutionalisierten Klassifikationssystemen ihre Definitionsmacht und ihr Beharrungsvermögen. Ohne die vielfältigen symbolischen wie institutionellen Leistungen der Klassifikationssysteme auf mehreren Ebenen zu verstehen wird es kaum möglich sein, die Frage, wie man ein „behinderter Schüler“ wird zu beantworten.

<sup>5</sup> Im empirischen Teil wird die Analyse von 1945 bis 1991 auf Westdeutschland begrenzt.

## 1.2 Klassifikation aus soziologischer Perspektive

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sahen DURKHEIM und MAUSS (1963 [1903]) in der Klassifikation einen viel versprechenden methodologischen und theoretischen Ansatz zum Verständnis von Gesellschaften. In ihrem Aufsatz *Über einige primitive Formen von Klassifikation* gingen sie der Frage nach, ob Inklusions- oder Ausgrenzungsbeziehungen überhaupt angeboren oder individuell begründet sein können. Sie vertraten die Ansicht, dass alle Gruppenbildungsprozesse ihren Ursprung in den sozialen Gruppen selbst und deren Interaktionen haben. Auch hundert Jahre später noch benutzen Sozialwissenschaftler die Klassifikationssysteme und ihre unzähligen Kategorien, Definitionen und Etikettierungen auf der Suche nach Einsichten in die Struktur sozialer Welten. Klassifikationssysteme ordnen – oft unsichtbar – menschliche Interaktionen, verhelfen bestimmten Gesichtspunkten zur Macht, grenzen andere Menschen aus und legen fest, ob bestimmte Individuen, Gruppen oder Organisationen zu den Privilegierten oder den Benachteiligten gehören (BOWKER/STAR 1999).

Klassifikationen und Kategorien sind eine Art Kurzschrift zur Beschreibung, Steuerung und Aufteilung der Welt. Diese Prozesse gehören zum Kernbestand des sozialen Lebens. Die in Alltagsroutinen und -praktiken objektivierten sozialen Kategorien sind allgegenwärtig, denn Selbstklassifikationen bilden geradezu das Grundgefüge der Gesellschaft. Sie sind das, worüber sich Gesellschaft konstituiert (DOUGLAS/HULL 1992). Wir identifizieren im sozialen Leben ständig Kategorien und verdinglichen sie. Dieser Gestaltungsprozess ist die Grundlage jeglicher Identitätsbildung, aber auch eines großen Teils der Arbeit von Verwaltung und Politik. Jede Institution braucht stabilisierende Prinzipien, um die eigene Existenz zu sichern, und eines der wichtigsten dieser Prinzipien ist die Reifizierung sozialer Klassifikationen (DOUGLAS 1986). BOURDIEU vertritt die Ansicht, Klassifikationssysteme seien nicht so sehr Erkenntnisinstrumente als vielmehr Instrumente der Macht, die Ungleichheit reproduzieren, indem sie mit ihrer scheinbaren Neutralität einen bestimmten Stand der Klassifikations- und Klassenkampfes legitimieren (1984, 477). Wegen ihrer Allgegenwart, ihrer wissenschaftlichen Grundlagen und ihrer Ausdeutung durch so angesehene Professionen wie die Medizin und die Psychologie stehen diese Klassifikationen für den Erhalt des Status quo, da sie von Grund auf rational, wissenschaftlich und objektiv scheinen.

In der Soziologie wird der Klassifikation als symbolischer Dimension sozialer Ungleichheit zunehmende Beachtung geschenkt (vgl. z.B. LAMONT/FOURNIER 1992, WEISS ET AL. 2001). Behinderungskategorien von Schülern und (sonder)pädagogische Klassifikationen wurden jedoch von den Soziologen, die sich für Grenzen interessieren, bisher nur selten analysiert. Im Folgenden soll eine Verbindung zu dieser Literatur hergestellt werden, in der zwei zusammenhängende Aspekte von Klassifikation<sup>6</sup> betrachtet werden. Erstens, als symbolische und soziale Grenzziehungen: Seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren diese

<sup>6</sup> Klassifikation bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht direkt auf das Verhältnis oder die Art der Differenzierung zwischen *Inhalten*; vielmehr wird der Grad der durch sie hervorgerufenen Grenzerhaltung analysiert. Allerdings bestehen bei Curriculum, Pädagogik und Evaluierung gravierende Unterschiede zwischen „Regel“pädagogik und „Sonder“pädagogik, die mit Hilfe von BERNSTEINS (1975) theoretischen Konstrukten analysiert werden könnten.

Klassifikationssysteme Grundlage der Entstehung selektiver Schulsysteme und damit selektierter Schüler. Symbolische Grenzen sind aber, wie LAMONT und MOLNÁR (2002, 169) zeigen, eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Existenz von sozialen Grenzen. Wirklich folgenschwer wurden diese zunehmend spezifischen, auch klinisch geprägten Grenzen erst mit ihrer zunehmenden *Institutionalisierung* im Zuge der wechselseitigen Ausweitung der (Sonder)Pädagogik und verwandter Disziplinen, insbesondere der Medizin und der Psychologie, einerseits und der Anstalten, Sonderschulen und Sonderklassen andererseits. Zweitens, als Reproduktionsmechanismus: Klassifikationssysteme sorgen mit ihrer Logik, Objektivität und Verwissenschaftlichung für die unhinterfragte Aufrechterhaltung der Trennung von „Regel“pädagogik und „Sonder“pädagogik.<sup>7</sup> Als „Grenzobjekte“ leisten sie „Grenzarbeit“, indem sie die zeitlich wie geographisch sehr unterschiedlich gezogenen Trennlinien zwischen „normalen“ und „nicht-normalen“ Schülern und ihren institutionalisierten Unterrichtsangeboten verfestigen. Die pädagogischen Klassifikationssysteme stellen eine Verbindung von akademischem Expertenwissen, Normalitätsideologie und dem Versuch dar, fähigkeitsbasierte, homogene Schülergruppen zu bilden. Sie legitimieren die ständige Selektion und Stratifizierung durch die dynamischen, insbesondere die Pädagogik und die Institution Schule beherrschenden Idealen von geistiger, körperlicher und sozialer „Normalität“.

## 2. Statistische Normalität und Institutionalisierung der Sonderpädagogik

Während der hundertjährigen „probabilistischen Revolution“ (KRÜGER/DASTON/HEIDELBERGER 1987) wurde aus der Statistik, die um 1830 noch eine reine Verwaltungstätigkeit zur Beschreibung des Staates war, im Laufe des 19. Jahrhunderts der numerische Teil dieser Beschreibung des Staates und im 20. Jahrhundert eine mathematische Technik zur numerischen Analyse aller Arten von Daten (DESROSIÈRES 1991, 200). Die Europäer gingen beim Beschreiben ihrer Welt von einer natürlichen zu einer numerischen Begrifflichkeit über – sie zählten, bildeten Kategorien und glaubten am Ende an unabhängige statistische Gesetzmäßigkeiten: „*Sie erfanden Menschengrößen, und danach fielen die Menschen unter eben diese Klassifikationen; sie machten sich zu jenen Menschen, die genau zu diesen ‚passten‘, und änderten auf diese Weise ihre Vorstellungen von sich selbst*“ (HACKING 1987, 392, Ü.d.A.). Tatsächlich wurde die „statistische“, klassifikatorische Normalität zu einem allgegenwärtigen, scheinbar „natürlichen“, aber auch adaptiven Raster, an dem sich Menschen in den westlichen Gesellschaften orientieren, nach dem sie handeln und an dem sie Dinge und Menschen messen. Es entstand damit eine Form des Weltverständnisses, das über Technologien, akademische Erkenntnisse und institutionalisierte Praktiken der „normalisierenden Gesellschaft“ (SOHN 1999) abgesichert und (re-)produziert wird.

<sup>7</sup> Diese institutionelle Trennung bedarf der „Grenzarbeit“ (*boundary work*, vgl. GIERYN 1999) und der „Grenzobjekte“ (*boundary objects*, vgl. STAR/GRIESEMER 1999). Sie sind miteinander verwandte Konzepte, mit deren Hilfe die Grenzen zwischen institutionalisierten Kategorien von Ideen, Dingen oder Personen sichtbar gemacht und operationalisiert werden können.

Während manche nicht-westliche Gesellschaften kategoriale Unterschiede auf der Basis der „Normalität“ gar nicht erst vornehmen oder außergewöhnlichen Individuen sogar mit Verehrung begegnen (vgl. z.B. INGSTAD/WHYTE 1995; NEUBERT/CLOERKES 2001), gehen die westlichen Wohlfahrtsstaaten im Konzert mit der Wissenschaft dieser so definierten Normalität eine Vorrangstellung, dank derer sie bis heute die Bildungs- und Sozialpolitik beherrscht und damit sämtliche Lebensabschnitte der Menschen beeinflusst. Auch unsere heutigen Vorstellungen von „Behinderung“ oder „sonderpädagogischem Förderbedarf“ beziehen sich ihrem Wesen nach auf jene Normalität, die als Ideologie wie als Praxis seit dem 19. Jahrhundert von der Statistik, den Nationalstaaten und den Eugenikbewegungen entwickelt wurde (DAVIS 1997, WALDSCHMIDT 1998). Das „Normale“ steht für das Typische, den nicht weiter aufregenden objektiven, da so klassifizierten Durchschnitt. Das Wort „normal“ wurde zu einem der mächtigsten ideologischen Werkzeuge des 20. Jahrhunderts (HACKING 1990, 169). In „Normgesellschaften“ (im Gegensatz zu „Idealgesellschaften“) gelten manche Menschen *per definitionem* als von den gesellschaftlich anerkannten institutionalisierten Normen abweichend.<sup>8</sup> Die seit der Aufklärung rasch voranschreitende westliche Rationalität brachte immer differenziertere diagnostische und ätiologische Klassifikationen von „normal“ und „nicht normal“ hervor, die die Entstehung von Sondereinrichtungen legitimierten und die ihrerseits wesentlich zu einer Verfestigung der Grenzen zwischen „Normalität“ und „Abweichung“ beigetragen haben (BRADDOCK/PARISH 2001).

Die über die Sozialpolitik für verbindlich erklärten Klassifikationen von Behinderungen ergänzten die biologischen Pathologien mit relationalen statistischen Maßen, die alle auf einer Gaußschen Verteilungskurve (Glocken- bzw. Normalverteilungskurve)<sup>9</sup> der menschlichen Eigenschaften, vor allem aber der Intelligenz, beruhten (z.B. GOULD 1996 [1981]). Psychologen konzeptualisierten die „normale“ Schülerintelligenz, indem sie die Verteilung der Intelligenz in bestimmten Bevölkerungsgruppen maßen, den Mittelwert errechneten und die Ränder der Kurve als „Abweichungen“ klassifizierten. Mit der Weiterentwicklung der Psychometrie, der Verbreitung standardisierter Intelligenzmaße und der millionenfachen Anwendung psychometrischer Tests (LEMANN 1999) kamen dann Definitionen von (Nicht-)Behinderung zum Tragen, die zur Grundlage von so einflussreichen wie verheerenden Eugenikbewegungen wurden, deren ursprüngliches Ziel die Epidemiologie der Genialität war, deren Anwendungsfeld aber eher die geistige Behinderung wurde (PARMENTER 2001).

<sup>8</sup> In den USA z.B. bestehen fast 50 verschiedene von der Regierung anerkannte Definitionen von „Behinderung“ (ALBRECHT 2001). In Deutschland wird der Grad der „Behinderung“ in Zehnerschritten auf einer Skala von 0 bis 100 gemessen, aber die Dichotomie oder Dualität der Definitionen von Nicht-/Behinderung – sowohl biomedizinisch als auch soziologisch – beherrscht den akademischen wie den sozialen Diskurs (BENDEL 2000). In beiden Ländern wird die Relationalität von „Behinderung“ und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ ausgeblendet.

<sup>9</sup> STIGLER verweist auf das Beispiel der Normalverteilung als statistisches Objekt, das selber zum Standard und in seiner Bedeutung sowohl „gewöhnlich“ als auch „ideal“ und damit widersprüchlich wurde (1999, 376, vgl. DAVIS 1997).

Im Westen wurde die Eugenik als angewandte Wissenschaft Mitte des 19. Jahrhunderts systematisiert. Federführend war FRANCIS GALTON, der von seinem Vetter CHARLES DARWIN und dessen Theorie der Evolution durch natürliche Auslese beeinflusst war. Zu den Grundüberzeugungen der „Erbgesundheitslehre“ gehörten die Behauptung einer Übermacht genetischer Faktoren über Umweltfaktoren bei der Entstehung phänotypischer Merkmale (genetischer Determinismus) und die der genetischen „Minderwertigkeit“ bzw. „Überlegenheit“ bestimmter Gruppen mit besonderen Fähigkeiten, bestimmter Klassen oder Rassen (KEVLES 1985; WEINGART/KROLL/BAYERTZ 1988). Obwohl diese Überzeugungen mit zunehmendem, auch genetischem Wissen immer wieder wissenschaftlich widerlegt wurden, ging diese Vererbungslehre in den USA eine Verbindung mit der Psychometrie und den sozialen Alltagstheorien des Sozialdarwinismus ein und wurde zur treibenden Kraft hinter der Eugenikbewegung und dem Rassismus, hinter verschärfte Einwanderungsbeschränkungen und der Anstaltsverwahrung sowie Sterilisation von behinderten Menschen (SARASON/DORIS 1979, 138f.).

Während für DURKHEIM das Normale gut und die Abweichung von der Norm pathologisch war, war für Galton und seine Idee der Produktion von Genialität das Normale schlicht der – verbesserungsbedürftige – Durchschnitt (HACKING 1990). Da aber das Normale *idealisiert* wurde, führte keine dieser beiden Sichtweisen zur Akzeptanz von Menschen, die als abweichend von der statistischen Norm klassifiziert wurden. Die Wissenschaft brachte die Normalität hervor und begründete nicht nur die Kategorien an sich, sondern verteilte diesen Unterscheidungen ihre Objektivität und Legitimität. Das Definieren von psychischer, physischer und geistiger „Normalität“ wurde zum Anliegen von Nationalstaaten wie von internationalen Organisationen (MARKS 1999, 53).

Die statistisch definierte Normalität wurde auch zur Grundlage der auf Schüler angewendeten Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der entscheidenden Kategorie der Abweichung oder Nicht-Normalität im schulischen Kontext. Die neuen Kategorien wurden in den Schulen von den *Gatekeepers* (Lehrern/innen, Schulpsychologen/innen, Schulverwaltungen), aber auch von Mitschülern, Eltern und den Betroffenen selbst angewendet. Die zunehmende Ansammlung und Anwendung verschiedenster Kategorien in Klassifikationssystemen institutionalisierte die Grenzen zwischen „Sonder-“ und „Regel-“pädagogik und den Schülern, mit denen diese zu tun hatten. Die jeweils verwendeten Kategorien zur Klassifikation von „normal“ und „nicht-normal“ unterscheiden sich historisch und regional, da sie sozial und politisch definiert und ständig in verschiedenen Kontexten angewendet werden.

In Europa wie in Nordamerika führte der moderne Staat im Zuge der Industrialisierung ein allgemeines Schulwesen ein. Kurz darauf kamen sonderpädagogische Einrichtungen hinzu, durch die viele Kinder, die bisher vom Schulbesuch ganz ausgeschlossen waren, jetzt Zugang zum öffentlichen Schulsystem erhielten. Statt die Ressourcenzuweisung und Differenzierung durch eine direkte Ausgrenzung aus dem Schulsystem zu regeln, wurde nun innerhalb des Schulsystems sortiert (CARRIER 1986). Dies wurde von den zunehmend in eigenen Berufsverbänden organisierten „Sonder-“pädagogogen geleistet sowie von jenen

<sup>10</sup> 1898 wurde der Fachverband deutscher Sonderschulen gegründet, der bis heute die Entwicklung der deutschen Sonderschulziehung wesentlich beeinflusst (MÖCKEL 1998). Auch sein Gegenstück

Fachdisziplinen, die Anspruch auf die Zuständigkeit für das öffentliche Schulwesen und das einschlägige Wissen einschließlich der Klassifikationssysteme erhoben. Aus dem Zusammenwirken von Pädagogik, Psychologie, Biologie,<sup>11</sup> Medizin<sup>12</sup> und Psychiatrie<sup>13</sup> gingen neue Schulstrukturen und neue Experten mit zunehmendem Spezialisierungsgrad hervor, die jene Kategorien von Menschen, die sie gerade erst geschaffen hatten, mit entsprechenden Ressourcen und fachlicher Betreuung versorgten. Von dieser Entwicklung der Sonderpädagogik profitierte auch das allgemeine Schulwesen, da es dank der Sonderpädagogen und ihres neuen Fachwissens den Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule auch auf solche Schüler ausdehnen konnte, die bisher oft ganz aus ihm ausgeschlossen waren (29) und ohne staatliche Hilfe der Fürsorge ihrer Familien überlassen blieben oder segregiert und in Anstalten verwahrt wurden.

Im Zuge der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und der Zunahme wissenschaftlicher Expertise wurden die Zugangsregelungen ausgeweitet. Dabei waren die Klassifikationssysteme die Grenzbjekte im Schnittpunkt der Institutionalisierung der Disziplinen, der Schulen und der Normalität. Wie und auf welchen Ebenen die genannten Klassifikationssysteme diese Rolle auch heute noch spielen und wie zugleich der Widerstand gegen diese differenzierte und mächtige Grenzarbeit zunimmt, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

### 3. Folgen institutionalisierter Klassifikationen: Unauflösbare Grenzen?

Trotz unterschiedlicher historischer Bedingungen sind noch heute die „Enkategorisierung“ und die Akzeptanz der Heterogenität von Schülerpopulationen zentrale Anliegen der Diskussionen und Auseinandersetzungen um die Integrationspädagogik in Deutschland wie in den USA (BENKMANN 1994, 10; EBERWEIN 2002). Ein Akzeptieren – statt Negieren – der Vielfalt der Schüler (vgl. z.B. PRENGEL 1993) in den Schulen setzt aller-

in den USA, der 1922 gegründete *Council for Exceptional Children*, hat mit seinen mehr als 50.000 Mitgliedern national wie international großen Einfluss auf die Ausrichtung der Sonderpädagogik (CEC 1999, www.cec.sped.org).

<sup>11</sup> Der Zeitgeist des *fin-de-siècle* sah Staat und Gesellschaft in Analogie zur Biologie; das Ergebnis war, dass „bei der Biologisierung des Menschen ... die Idee der Minderwertigkeit eine herausragende Rolle [spielte], die man vor allem an morphologisch-funktionellen Merkmalen diagnostizieren wollte“ (SCHOTT 2002, 102).

<sup>12</sup> Medizinische Erkenntnisse, Verfahren und Konzepte sind, wie FREDSON (1970) zeigt, eine Funktion der Medizin als organisierte Profession, die praktiziert und politisch in gesellschaftlichen Institutionen abgesichert wird.

<sup>13</sup> Bei der Psychiatrie erfolgte die Konsolidierung von Terminologie und Klassifikation in den Jahrzehnten vor und nach der Wende zum 20. Jahrhundert parallel zu ihrer Institutionalisierung als Disziplin (Fachzeitschriften, Diversifizierung, ein Berufsverband und die Etablierung an den Universitäten) (ROELCKE 2002, 116). Ihre Macht erhielten diese Kategorien – die auf das Projekt eines einzelnen Forschers [Kraepelin] zurückgingen, der aus der Psychiatrie eine richtige medizinische Disziplin machen wollte – unter anderem durch „die Krise der tradierten bürgerlichen Deutungsmuster, die rasch wachsende Autorität der Naturwissenschaften, die professionspolitische Situation des Faches ...“ (ROELCKE 1999, 198).

dings ein Verständnis der Bedeutung voraus, die die Klassifikationssysteme beider Länder bei der Konstruktion von „Behinderung“ bzw. „Nichtbehinderung“ von Schülern und den Grenzbeziehungen zwischen ihnen haben.

Obwohl die schulischen Klassifikationssysteme bei der Aufrechterhaltung von Segregation wie bei der Verhinderung von Integration und Inklusion<sup>14</sup> aller Schüler in gemeinsamen Klassen eine zentrale Rolle spielen, indem sie kognitive und soziale Grenzen zwischen einzelnen Schülern wie auch zwischen den als *Gatekeepers* fungierenden Pädagogen ziehen, steht eine umfassende Erfassung und Bewertung ihrer Implikationen selbst in der sonderpädagogischen Forschung noch immer aus. Dies ist bedauerlich, zumal die Definitionen widersprüchlich und veränderlich sind und die allgemeinen Kategorien, die angewendet werden, Individuen mit den Kontexten gleichsetzen, in denen sie lernen (MERTENS/MCLAUGHLIN 1995, 121ff.). Obgleich der Vorgang, die Praxis oder das Thema der Klassifikation fast alles betrifft oder beeinflusst, was in der Sonderpädagogik geschieht (YSSELDYKE 1987, 253), gibt es hinsichtlich der Vorzüge oder Grenzen verwendeter Klassifizierungspraktiken meist nur Meinungen, jedoch keine umfassenden empirischen Untersuchungen.

Solche Untersuchungen hätten allerdings auch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Paradigmen, Konzepte, Modelle, Definitionen und Klassifikationssysteme für Behinderung politischer Natur sind, wie ihre Vielfalt, aber auch Umstrittenheit zeigt (ALTMAN 2001). Definitionen von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf sind zudem kulturell äußerst variable, multidimensionale Konzepte, die auf körperliche, funktionale und das Verhalten betreffende Normen und Erwartungen verweisen. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht ist die Art und Weise, wie wir Körper kategorisieren und klassifizieren, das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen. Behinderung stellt nicht etwa ein Phänomen dar, das in allen Kulturen und zu allen Zeiten die gleichen Merkmale aufweist, sondern wird durch hauptsächlich medizinische Klassifikation und professionell definierte Etiketten sozial konstruiert (TURNER 2001). Systeme, die der Steuerung von Statusübergängen dienen, beziehen ihre Metaphern und Methoden, aber auch die ungeheure Macht ihrer kulturellen Legitimität von der Medizin (STONE 1991). Doch oft zeigen sich zwischen Ideologie und Selbstdarstellung der als *Gatekeeper* fungierenden Experten in ihrer tatsächlichen Praxis signifikante Disparitäten, ordnen diese doch Menschen in feststehende Statuskategorien ein, die von ihnen selbst über die theoretischen Konstruktionen ihrer Professionen definiert wurden (STONE 1991, 218; vgl. auch HORN/WIGGER 1994).

Jüngste Versuche, persönliche wie umweltbezogene Kontextfaktoren in der mächtigsten (medizinischen) Klassifikation der „Behinderung“, der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organization (WHO 2001) einzubeziehen, scheitern – trotz des großen Fortschritts im Hinblick auf das Ziel, der Komplexität von Behinderung gerecht zu werden – an den persönlichen Erfahrungen in hoch variablen Lebenskontexten sowie den relationalen, kulturell interpretierten Wahrnehmungen von Behinderung (USTÜN ET AL. 2001, 9). Projekte zur Entwicklung internationaler statistischer Klassifikationen haben auch die deutschen wie die amerikanischen (sonder)pädagogischen Klassifikationssysteme maßgeblich beeinflusst; doch besteht, wie

<sup>14</sup> Zur Problematik dieser dynamischen, hoch variablen Definitionen vgl. z.B. HINZ 2002.

untun gezeigt wird, in beiden Ländern weiterhin eine große Spannweite von oft widersprüchlichen Definitionen, die sich auf eine ganze Reihe von Paradigmen oder Modellen von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen und auf allen möglichen sozialpolitischen und praktischen Ebenen institutionalisiert sind.

Wie STARR (1987) in seiner Soziologie der amtlichen Statistik zeigt, werden die Kategorien und Klassifikationsverfahren, sind sie erst einmal theoretisch konstruiert, den staatlichen Bürokratien zur administrativen Durchsetzung übergeben und damit für politisch verbindlich erklärt. Die staatlichen Administrationen, welche die Bildungssysteme bei ihrer Etablierung maßgeblich beeinflussen, prägen durch die „bürokratische Rationalität“ der Systematik und Kategorien der amtlichen Statistik sowohl die öffentliche als auch die wissenschaftliche Wahrnehmung des Schulwesens (ZYMEK 1994, 129).<sup>15</sup> Schulbehörden auf verschiedenen Ebenen können durch Mittelpersonen, die diese Klassifikationsregeln anwenden, Macht über (klassifizierte) Subjekte ausüben (STARR 1992), denn die Kategorien der Schulstatistik sind Instrumente staatlicher Handlungsmacht und Durchsetzungskraft (ZYMEK 1994, 131f.). Die Klassifikationen des sonderpädagogischen Förderbedarfs liefern den Beamten, Erziehern und Wissenschaftlern ein Kommunikationssystem zur Bestimmung von Ressourcenzuweisungen sowie zur Ermittlung des Förderbedarfs und dessen Ätiologie. In der Praxis stellen diese Klassifizierungsprozesse die wichtigsten sozialen Mechanismen dar, die von schulischen *Gatekeepers* (Lehrern, Psychologen und Angehörigen der Schulverwaltung) für die Bewertung und Einstufung von Kindern benutzt werden. Zugleich liefern sie aber auch die wissenschaftliche Begründung, mit der diese Bewertungen legitimiert werden.

Folgende Aspekte, die zur Allgegenwart und Stabilität dieser Systeme beitragen, wurden explizit als nützlich oder positiv hervorgehoben (siehe HOBBS 1975; YSELDYKE 1987; MERTENS/MCLAUGHLIN 1995, 61; MEYEN/SKRTIC 1988; RESCHLY 1996, 40-53). Sie können

- (1) die Kommunikation zwischen Erziehern, Politikern, Wissenschaftlern und der Öffentlichkeit über Variablen wie Funktionsebene, Bildungs- und Förderungsbedarf und Ätiologie erleichtern,
- (2) Komplexität reduzieren, indem sie die Identifizierung und Beschreibung von Individuen strukturieren,
- (3) die Möglichkeiten einer Interessenvertretung, Anwendung und Förderung auf der Basis spezifischer Ansprüche und Merkmale erhöhen und die Entscheidungen über Anspruchsberechtigung, Diagnose, Behandlung und Ausbildungsplanung für die etikettierten Individuen strukturieren, da jedes entsprechend kategorisierte Individuum zu allen anderen Individuen seiner Kategorie in Beziehung gesetzt wird,
- (4) Lehrerbildung, Zertifizierung und Ergebnisforschung organisieren,
- (5) individuelle Ansprüche, Gesetzesinitiativen und Bildungsfinanzierung strukturieren und damit die Effizienz von Verwaltung und Politik erhöhen und

<sup>15</sup> Das *US Department of Education* wurde 1867 etabliert, um durch dort gesammelte Schulinformationen effiziente Schulsysteme zu ermöglichen. Die Bildungsstatistik dient hauptsächlich der administrativen Messung und Verteilung von Finanzmitteln. Seit Mitte der 60er Jahre wird auf Leistungsmessungen einzelner Schüler zunehmend Wert gelegt (SUTER 2001).

- (6) das Entstehen von Identität, Identifizierung, gemeinsamer Kultur und Bindungen unter den Angehörigen einer bestimmten Kategorie (z.B. Gehörlosen) erleichtern.

Bestimmte Schüler werden nicht nur innerhalb der Klassen zusammengefasst bzw. nach Unterrichtsgruppen unterteilt, sondern sogar in getrennten Klassenräumen und spezialisierten Schulen unterrichtet. Diese sonderpädagogische Spezialisierung wird durch das institutionelle und politische Umfeld verstärkt: Universitäten bilden Sonderpädagogen aus, Forscher führen Untersuchungen zur Sonderpädagogik durch, Berufsverbände betätigen sich als Lobby für die eigene Profession, Eltern und Aktivisten fordern besondere Maßnahmen für die betroffenen Schülergruppen – und all dies geschieht auf der Grundlage der sich ständig weiter entwickelnden Klassifikationen von sonderpädagogischem Förderbedarf.

### Konsequenzen des Klassifizierens auf der Mikroebene

Zu den vielfältigen psychischen und sozialen Implikationen des Klassifizierens und seinen realen Folgen für den Schullalltag der klassifizierten Kinder gehören veränderte Erwartungen (bei Lehrern, Eltern und „Peers“), die Stigmatisierung durch das Umfeld, eine geringere Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei den Betroffenen und ein vermindertes Bildungsangebot (außer für die als „hochbegabt“ klassifizierten Schüler in den USA). Nach Abschluss der Selektionsprozesse, bei denen sonderpädagogische Klassifikationssysteme gleichzeitig als Erkenntnisquelle, Entscheidungslegitimierung und Professionalitätsbeleg dienen, wird die weitere Struktur der abweichenden Bildungs- und Berufschancen der so klassifizierten Schulkinder durch die länderspezifischen institutionellen Arrangements der nationalen Primar- und Sekundarschulsysteme und deren Zugangsvoraussetzungen bestimmt.

An dieser Stelle wird nur auf detaillierte Studien verwiesen werden können, die die Mikroebene der Entscheidungsprozesse in den Bildungsverläufen von Schülern als einen zentralen sozialen Mechanismus (HEPSTRØM/SWEDBERG 1998) der Selektion untersuchen. Dieser führt zur Stratifizierung in Schulen (CICOUREL/KITSUSE 1963; TOMLINSON 1981; MEHAN/HERTWECK/MEHLS 1986) und zwischen Schulen (KORNMANN 1994; LANGFELDT 1998; GOMOLLA/RADTKE 2002). Indem sie die sozialpolitisch wie institutionell vorgegebenen Kategorien umsetzen, spielen schulische *Gatekeepers*, Schüller und Eltern allesamt Schlüsselrollen in dem (sonder-)pädagogischen Selektionsprozess – mit seinen Bestandteilen Umschulung, Einstufung, Evaluierung, Entscheidungsfindung und Klassifikation –, der über die Zukunft eines Kindes entscheidet. Die Selektionsprozesse in Deutschland und den USA unterscheiden sich weniger durch ihre meist psychometrische Diagnostik oder ihre von bestimmten Beeinträchtigungen ausgehenden Kategorien, als vielmehr durch die spezifischen institutionellen Konsequenzen der Einstufung. Die genannten Studien untersuchen die innerschulischen Interaktionen zwischen Kindern, Lehrern, Angehörigen der Schulverwaltung, Schulpsychologen und Eltern. In diesem Beitrag zur Institutionalisierung der Klassifikationssysteme wird auf Prozesse der Mikroebene nicht länger eingegangen werden können, auch wenn solche Studien sehr viel über die Konstruktion auch der „inoffiziellen“ Kategorien und deren Konsequenzen insbesondere für die persönliche Identität von Schülern aussagen (vgl. weiterführend ECKERT 1989).

Letztendlich kann Klassifikation als ein *dualer Prozess* verstanden werden, bei dem Menschen von „oben“, nämlich durch Experten, etikettiert werden, die so Klassifizierten aber auch ihre eigene Realität und Identitäten schaffen, die die Experten ihrerseits akzeptieren müssen:

*„Man schafft neue Unterabteilungen für die Zuordnung und Aufzählung der Menschen. [...] die Kategorien, unter die diese Menschen fallen, ändern sich alle zehn Jahre. Sozialer Wandel schafft neue Kategorien von Menschen, aber das Zählen ist kein bloßes Registrieren von Entwicklungen. Es ist die sorgfältige, oft menschenfreundlich gedachte Schaffung neuer Arten des Seins für die Menschen.“* (HACKING 1999, 161; Ü.d.A.)

So sind die Klassifikationen weder statisch, noch bloße Machtvolle von „oben“, sondern eine Art und Weise, sich in den Alltagsinteraktionen einen Reim auf sich selbst und anderen zu machen. Sozial konstruierte Kategorien und ihre Grenzen sind unvermeidlich, da sie für die Organisation unserer Wahrnehmungen und für unsere Anpassung an die dynamischen, komplexen Umgebungen, in denen wir leben, notwendig sind. In schulischen Kontexten weckt die Klassifikation Erwartungen und Annahmen, die zu bestimmten Interpretationen des Verhaltens und der Reaktionen eines Kindes führen, welche ihrerseits die Umstände seines Lernprozesses ändern, mit positiven aber auch negativen Folgen für dieses Kind (MEYEN/SKRJIC 1988, 465). Die hauptsächlich an Effizienzkriterien gemessenen „positiven“ Funktionen müssen gegen die mehrfachen „negativen“ Folgen abgewogen werden.

In jeder Klasse, Schule, Region und in jedem Bundesstaat oder -land ist die Schwelle anders, an der die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs von den *Gatekeepers* ausgelöst wird. Der Nutzen der angewendeten diagnostischen Kategorien für die „Behandlung“ der Schüler ließ sich bisher empirisch nicht bestätigen (vgl. z.B. KORNMAN 1994; SLATE/JONES 2000). Kategoriestützige Etiketten sind oft irreführend, können zu Fehl Diagnosen führen und erleichtern die negative Stereotypenbildung (MERTENS/MCLAUGHLIN 1995, 61). Sie gehen nicht genügend auf die *individuellen* Bedürfnisse und Kompetenzen ein. Nach SANDERS systemökologischer Perspektive entstehen „Behinderungen“ sogar durch die separierenden Folgen von Klassifikation, wenn diese zu fehlerhafter oder unzureichender Integration vom Menschen in ihr „Mensch-Umfeld-System“ führt (SANDER 2002, 106). Die ausführenden Arbeiten von SANDER zum Behinderungsbegriff zusammenfassend schreibt PRENGEL:

*„Es gelingt den Klassifikationen nicht exakt, zwischen Behinderten und Nichtbehinderten abzugrenzen, Klassifikationen können den fließenden Übergängen zwischen den Behinderungsarten nicht gerecht werden, und das Kriterium, nach dem klassifiziert werden sollte, ist unklar. [...] Neben der Unmöglichkeit, die Diagnose korrekt zu stellen, hat sie fatale Auswirkungen auf die so bezeichnete Person: sie legt fest und nimmt allen Beteiligten die Möglichkeit, an weitere Entwicklungen zu glauben. Einmal etikettiert scheint definitiv klar, was möglich und was nicht möglich ist“* (1993, 152).

Wegen dieser Effekte ist das Management komplexer Klassifikationssysteme in den Schulen eine zweiseitige Angelegenheit, die auf das Dilemma hinausläuft, Förderung

durch Ressourcenallokation ermöglichen zu sollen, ohne individuelle Schüler etikettieren zu müssen. Gäbe es die Segregation bzw. Separierung und die daraus resultierenden Stigmatisierungen, negativen Stereotypen und Diskriminierung nicht, wäre auch die Angst vor der negativen Klassifikation viel geringer und das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (FÜSSEL/KRETSCHMANN 1993) bzw. das Bedarfs-Angebots-Junktim (WOCKEN 1996) viel weniger fatal. Auch die Oberkategorie „*special educational needs*“ als Ersatz für frühere Klassifikationssysteme löst nicht das ursprüngliche Problem des medizinischen Modells, da es ursächlich auf Defizite des einzelnen Kindes zielt, anstatt die behinderten institutionellen Praktiken und Barrieren in den Blick zu nehmen (BARTON/ARMSTRONG 2001). Es geht im folgenden empirischen Vergleich um die Analyse genau solcher Barrieren in der Form von kategorialen Grenzziehungen und deren Beharrungstendenzen.

#### 4. Entwicklung und Praxis der sonderpädagogischen Klassifikationssysteme in Deutschland und den USA

Die in Deutschland geschaffene Sonderpädagogik beeinflusste mit ihren Ideen, Curricula, Unterrichtsmethoden und Organisationsprinzipien auch die Entwicklung im übrigen Europa und in den USA (SARASON/DORIS 1979, 268):

*„Während sich die amerikanische Erziehungswissenschaft eher professions- und verwaltungsnah, klientelorientiert und im Kontext erziehungspsychologischer Denkformen konstituierte, orientierte sich die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland an der (Kultur-)Philosophie, der Tradition hierarchisierter Bildungsinstitutionen, der dualen Struktur der Lehrerbildung, bildungspolitisch schließendlich an den Interessen der akademischen Eliten“* (DREWKE 2002, 187).

Die fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnisse wie auch die differenzierten sonderpädagogischen Einrichtungen und die neuen Kategorien spiegeln sich auch in den untersuchten Klassifikationssystemen wider. Im Zuge von – oft durchaus umstrittenen – Reformbestrebungen wurde nach und nach die Anstaltsunterbringung von „behinderten“ Kindern und Jugendlichen durch den Unterricht in separaten Sonderschulen oder separaten Sonderklassen der Regelschulen ersetzt (vgl. ausführlich: MÖCKEL 1988). Die pädagogische Profession gewann damit an Einfluss, jedoch passten die Medizin und die Psychologie sich an und spielten in den neuen genauso wie in den alten Schulstrukturen eine entscheidende Rolle.

Die massive Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg wirkte sich, wenn auch verspätet, auf die sonderpädagogischen Fördersysteme aus. In Westdeutschland wurde vor allem seit den 60er Jahren im allgemeinen Schulwesen für die als behindert klassifizierten Schüler ein breites Spektrum von Sondereinrichtungen aufgebaut, das von hoch differenzierten, segregierenden Sonderschulen bis zur Integration in die Klassen der Regelschule reichte. Im Jahre 1960 gab es 133.087 Sonderschüler, die von 6.237 Lehrern unterrichtet wurden, was einem Schüler-Lehrer-Verhältnis von 21:1 entsprach. Im Jahr 2000 wurden 419.474 Sonderschüler von 61.177 Lehrern unterrichtet (Relation 7:1). In diesem Zeitraum wurde die Zahl der Schüler je Klasse halbiert (KMK 2002 und frühere

Jahre); der Anteil der als behindert klassifizierten Kinder an Regelschulen hat sich in diesem Zeitraum gleichfalls nur langsam und nur in wenigen Bundesländern signifikant erhöht.

In den USA gestaltete sich die Entwicklung anders. Es gab zwar in den meisten Bundesstaaten Gesetze, die eine sonderpädagogische Förderung für behinderte Schüler vorsahen, jedoch wurden sie selten oder gar nicht angewendet. Einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer öffentlichen Schule gab es nicht. Im Jahr 1958 gab es in städtischen Schuldistrikten 889.600 Schüler, die sonderpädagogische Unterstützung erhielten; ihr Anteil an der Zahl der Kinder im schulpflichtigen Alter betrug 2,7% (RICHARDSON 1999, xiii). 1965 wurden nur schätzungsweise zwei Fünftel aller „behinderten“ Kinder entsprechend beschult, während rund eine Million Kinder und Jugendliche mit „schweren Behinderungen“ im schulpflichtigen Alter überhaupt keine Möglichkeit zum Besuch einer öffentlichen Schule hatten und viele andere „behinderte“ Schüler zwar zur Schule gingen, aber nicht die Betreuung oder Förderung erhielten, die sie eigentlich brauchten (NAZZARO 1977). Im Jahr 2000 bekamen über 5,6 Millionen Schüler (12% aller Kinder im Schulalter) besondere Förderung nach einem individualisierten Förderplan (*Individualized Education Plan*, IEP), 96% von diesen Schülern wurden in Regelschulen unterrichtet (US DEPT. ED. 2002).

In Deutschland erreichte die Differenzierung des Sonderschulwesens mit zwölf verschiedenen, auf den institutionellen Kategorien von Beeinträchtigung und Behinderung basierenden Sonderschultypen<sup>16</sup> während der 60er Jahren ihren Höhepunkt. Ansätze zur Bildungsreform und zu vermehrter Kooperation zwischen Regelschule und Sonderpädagogik schlugen fehl, während immer mehr Gewicht auf eine nach Leistungskriterien vorgenommene, begabungstheoretisch begründete Segregation der Schülern und eine stärkere Differenzierung und Unabhängigkeit der organisatorischen Schulstrukturen gelegt wurde (ELLGER-RÜTTGARDT 1997, 364; LENHARDT 2002). Zu den Mechanismen, die die Selektions- und Allokationsprozesse des deutschen Schulsystems verfestigen und legitimieren, gehören Schulfreifevents, numerische Benennungssysteme, die Wiederholung von Klassen, standardisierte Tests, fortlaufende Leistungsbewertung durch Fachkräfte und eine Vielzahl von separaten Schultypen sowie entsprechend differenzierte Rechte am Ende der Pflichtschulzeit (SCHÖLER 2000). Ähnlich wie in den Vereinigten Staaten stellt die sonderpädagogische Förderung in Regelschulen eine der drei wichtigsten Alternativen der Selektion von Schülern durch Verwaltungsbeschluss – Wiederholung einer Klasse, Einstufung in unterschiedliche Kurssysteme und Zuweisung zur sonderpädagogischen Förderung – dar.

Auch heute noch wird die Einstufung in das hierarchische deutsche Schulsystem wie in die föhigkeitsorientierten Zweige der amerikanischen Schule damit mehr oder weniger

<sup>16</sup> Sprachheilschule, Erziehungsschwierigenschule [für „Milieugefährdete“] im Aufbau (i.A.); Schule im Jugendstrafvollzug i.A., Beobachtungsschule für „Problemlinder“ i.A., Heilpädagogischer Lebenskreis für pflegebedürftige Kinder i.A., [„leichter, mittlerer, schwerer Schwachsinn“], Hilfsschule (allgemeine Sonderschule), Blindenschule, Sehbehindertenschule, Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Körperbehindertenschule, Krankenschule und Hausunterricht, und Sonderberufsschule i.A.

von psychometrischen Tests und defizitorientierten Modellen der schulischen Klassifikationssysteme bestimmt. Die vier wichtigsten, auch heute noch die Alltagspraxis und Diskurse bestimmenden Grundannahmen der Sonderpädagogik sind: (1) Behinderung ist ein pathologischer Zustand, (2) seine Diagnose ist „objektiv“ und für die als behindert identifizierten Schüler nützlich, (3) die Sonderpädagogik ist rational aufgebaut und koordiniert, und (4) Fortschritte in sonderpädagogischen Fördersystemen sind ein technisches Unternehmen, das einer laufenden Verbesserung (Evolution) seiner konventionellen Modelle und Praktiken bedarf (SKRTC 1995; SKRTC 1999, 195). Die daraus resultierenden segregierenden und separierenden Bildungsmöglichkeiten für Minderheiten (mit ihrer Vielzahl von Zuschreibungsmerkmalen) – die ursprünglich als innovativ und positiv gesehen wurden, da sie Kinder, die als behindert klassifiziert worden waren, in die öffentlichen Schulen hineinbrachten – werden zunehmend in Frage gestellt und für verfassungswidrig erklärt.<sup>17</sup>

Während es in den Debatten der 60er und 70er Jahre in beiden Ländern hauptsächlich darum ging, ob und wie diese Kinder überhaupt in das Schulsystem zu integrieren seien, verlagerte sich der Schwerpunkt der Diskussion seit Mitte der 80er Jahre zunehmend auf die Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen einer solchen Integration (SAILOR ET AL. 1991, 179). Ab der zweiten Hälfte der 60er Jahre stellten Aktivisten der Behindertenbewegung, Eltern behinderter Kinder und Bürgerrechtler die Ertelung von Sonderschulunterricht außerhalb der Regelschule und des regulären Unterrichts immer häufiger grundsätzlich in Frage. Befürworter des „Mainstreaming“ bzw. der Integration und Inklusion sowie nationale Anti-Diskriminierungsgesetze und internationale Aufrufe für die integrative Erziehung zeigen, dass die segregierende oder separierende sonderpädagogische Förderung das Risiko des Schulversagens bei den betroffenen Kindern nur allzu oft erhöht, statt verringert hat (RICHARDSON 2000; SCHNELL 2002). Trotz der in diesen föderativ verfassten Demokratien seit dreißig Jahren bestehenden gesetzlichen Regelungen und Beschlüsse, die den als behindert klassifizierten Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe am Schulsystem sichern sollen, wurde die flächendeckende gemeinsame Erziehung noch immer nicht erreicht. In einigen Regionen oder Staa-

<sup>17</sup> In den Vereinigten Staaten entschied der Supreme Court in Sachen *Brown vs. Board* (1954), „separate is not equal“ (getrennt ist nicht gleich). Er ordnete die Aufhebung der Rassentrennung in den amerikanischen Schulen an und erhob Integration und Gleichberechtigung zu einem Recht, auf das sich alle Minderheitsgruppen berufen konnten. 1975 sicherte der *Education for All Handicapped Children Act* allen Kindern eine freie, angemessene öffentliche Schulbildung in einer möglichst wenig restriktiven Umgebung zu. In Deutschland versprachen eine 1994 verabschiedete Verfassungssänderung („Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“, Art. 3, Absatz 3 GG) und das Behindertengleichstellungsgesetz von 2002, die Diskriminierung zu verringern. Aufgrund der Kultur- und Bildungshoheit der Länder hatten sie (bisher) jedoch kaum Auswirkungen auf deren Bildungspolitik und -praxis. EBERWEIN (1998) stellt die Frage „Sind Sonderschulen verfassungswidrig?“, und kommt zu einer bejahenden Antwort. Dennoch hat das Bundesverfassungsgericht die bisherige Praxis der Länder im Hinblick auf das „tatsächlich Machbare und des finanziell Vertretbare“ als rechtmäßig bestätigt. (2001, 45) geht einen Schritt weiter, wenn sie von dem Terror der Normalität schreibt: indem die deutsche Rechtsordnung, im Gegensatz zur Menschenrechtsordnung, welche alle Menschen schützt, den „verständigen Durchschnittsbürger“ zum Maß aller Konfliktlagen erhebt, wird Diskriminierung rechtlich legitimiert.



ten konnten dank eines wachsenden politischen, juristischen und akademischen Konsensus über die Vorteile der Inklusion eine deutliche Zunahme in integrativem und inkludierendem Unterricht erreicht werden, während es in anderen nur zu geringfügigen Veränderungen kam, wie im internationalen Vergleich deutlich wird (vgl. z.B. MEIJER 1998; OECD 1999; 2000; HANS/GINNOLD 2000).

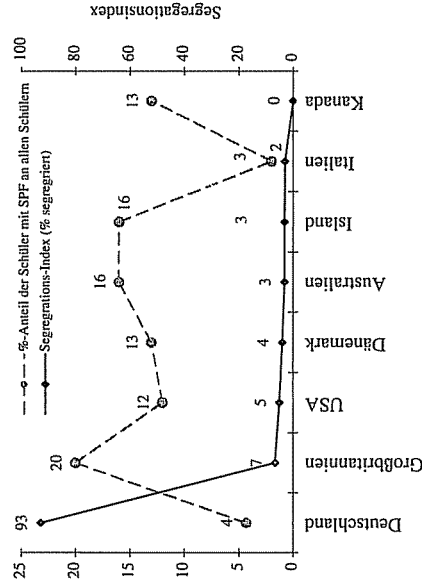
Unter dem Eindruck einer weltweiten Behindertenbewegung (CHARLTON 1998) und der Ausbreitung der „Disability Studies“ als einer international anerkannten, multidisziplinären Forschungsrichtung (z.B. BARTON/OLIVER 1997; DAVIS 1997; LINTON 1998; BARNES/MERCER/SHAKESPEARE 1999; ALBRECHT/SEELMAN/BURY 2001) hat sich eine unverkennbare Schwerpunktverlagerung von den „medizinischen“ zu den „sozialen“ und „politischen“ oder „minderheitenorientierten“ Modellen von Behinderung in der Wissenschaft vollzogen. Das Interesse von Forschung und politischen Initiativen wurde damit auf barrierefreie Umgebungen, Anti-Diskriminierungsgesetze und soziale Steuerungs- und Ausgrenzungsmechanismen gelenkt. Internationale Organisationen, darunter die UNESCO, die OECD, die EU wie auch die deutsche und die amerikanische Bundesregierung haben ihr Eintreten für nicht nur integrative, sondern inklusive Unterrichtsformen bekräftigt. In Ländern wie Norwegen, Kanada und Italien wurden Sonderschulen nahezu gänzlich abgeschafft. Dennoch nehmen in den meisten deutschen wie US-amerikanischen Bundesländern bzw. -staaten die Anteile der Kinder zu, die als „sonderpädagogisch förderungsbedürftig“ etikettiert werden und dadurch zumindest zeitweilig in separaten oder segregierten Settings unterrichtet werden. Die Umsetzung der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik bleibt immer noch eine regional sehr ungleich angenommene, von einzelnen Schulen getragene Innovation. Hinzu kommt, dass Jugendliche aus ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen sowie ethnisch-kulturellen Minderheiten in den sonderpädagogischen Programmen zum Teil deutlich überrepräsentiert sind und das seit Jahrzehnten (Deutschland: WAGNER/POWELL in diesem Band; USA: LOSEN/ORFIELD 2002). In beiden Ländern versuchen Modellprojekte, eine Umsetzung von regionalen „best practices“ zu erreichen, was durch die Kulturhoheit der Länder allerdings erschwert wird.

#### 4.1 Ländervergleich der Klassifikationssysteme

Bevor nun für Deutschland und die USA die Definitionen der heute gültigen Klassifikationssysteme und deren quantitative Entwicklungen verglichen werden, soll zunächst der Standort Deutschlands und der USA im internationalen Kontext bestimmt und die historische Entwicklung der Systeme betrachtet werden. Im Rahmen dieses Beitrags können nur die wichtigsten Ähnlichkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden, während die Vielfalt, die unterhalb der Bundesebene bei allen Indikatoren zu beobachten ist, außer Betracht bleiben muss (eine eingehendere Analyse der deutschen Statistik zur Sonderpädagogik<sup>18</sup> findet sich z.B. bei CLOERKES 2001; für die USA siehe OPP 1993; JÜLICH 1996).

<sup>18</sup> Zur Entwicklung der deutschen Behindertenstatistik seit 100 Jahren: SCHILDMANN 2000.

Abb. 1: Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülern und Segregationsindex (ausgewählte Länder)



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von OECD 1999, 25. Australien, Kanada = Mittelwert; Großbritannien = Höchstwert. Segregationsindex = Anteil der Schüler an Sonderschulen an allen Schülern mit SPF.

Hier werden lediglich drei der wichtigsten Indikatoren für sonderpädagogische Klassifikationen kurz vorgestellt: (1) der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im folgenden: SPF) an der Schülerschaft insgesamt, (2) die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen der Schulbesuch stattfindet, deren Spektrum von der Segregation und Separation über die Integration bis zur Inklusion reicht und (3) die historische Entwicklung der Kategorien seit den 20er Jahren. Die Anteile aller Schüler, die Ende der 90er Jahre als sonderpädagogisch förderbedürftig identifiziert worden, lag für Deutschland bei 4,3% (Sonderschüler) und für die USA bei 12% (OECD 1999, 25). Ländervergleiche zeigen deutlich (vgl. Abbildung 1), dass sich die Begriffe des SPF und der „Behinderung“ sowie die „Schwellen“ für die Einschulung, Bewertung, Diagnose und Klassifikation im sonderpädagogischen Bereich von Land zu Land (von Null bis über die Hälfte aller Schüler), aber auch innerhalb eines Landes (dazu CLOERKES in diesem Band) erheblich unterscheiden können (OECD 1999, 2000).

Der Segregationsindex (der Anteil aller Schüler, die eine Sonderschule besuchen, geteilt durch alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) für ausgewählte OECD-Länder zeigt, dass selbst in den reichsten Industrieländern die Spannweite der institutionalisierten Bildungsangebote für Schüler, die als sonderpädagogisch förderungsbedürftig klassifiziert werden, außerordentlich groß ist (Abbildung 1). Der Anteil der mit SPF klas-

sifizierten und in die Regelschule integrierten Kinder reicht von nahezu alle (Kanada) bis hin zu Deutschland, wo 93% der Schüler mit SPF eine Sonderschule besuchen.

Wie diese Länder zeigen, gibt es keine zwingenden Gründe für die Gleichsetzung von „besonderer Förderung“ und „Sonderschulbesuch“. Von zentraler Bedeutung bleibt nach wie vor, dass das Klassifizieren von Kindern als sonderpädagogisch förderbedürftig ebenso wie ihre Bildungschancen weitgehend davon abhängen, wie und in welchen institutionellen Arrangements die Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der Behinderung zum Tragen kommen. Deutschland gehört zu den Ländern mit den niedrigsten Anteilen der als mit SPF klassifizierten (4-5%) sowie in die Regelschule integrierten Schüler (knapp 7%). Da es in den meisten Bundesländern (noch) wenig gemeinsame Erziehung gibt, ist die Schwelle zur Klassifikation hoch, der Weg danach zur segregierten Sonderschule jedoch kurz. Unter den in Abbildung 1 dargestellten Ländern hatte nur Italien einen kleineren Anteil an Schülern, die als förderbedürftig identifiziert wurden. Hier sind jedoch nur 2% aller Schüler an Sonderschulen, da die meisten dieser Schulen in den letzten Jahrzehnten abgeschafft wurden.

In den USA wird Integration nicht mehr nur als Besuch einer Regelschule definiert, sondern als Teilnahme an mindestens 40% des regulären Unterrichts einer Regelschule. Dort liegt der so kalkulierte Integrationsanteil bei annähernd drei Viertel aller Schüler mit einem IEP. Allerdings sind diese Maße für Integration und Inklusion – Letztere definiert als Teilnahme an über 80% des Unterrichts eines regulären Schultags – relativ grob, da die in den einzelnen Klassen gebotene Umgebung und Unterstützung natürlich ganz unterschiedlich ausfällt. Für uns ist hier jedoch die variable *Institutionalisierung* der sonderpädagogischen Fördersysteme interessant. Während in den USA 95% der Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden, die Regelschule besuchen, ist dies in Deutschland nach dieser Studie nur bei 7% der Fall. Innerhalb dieser föderativ verfassten Nationen ist bei allen Indikatoren regional eine erhebliche Spannweite festzustellen. Die *Integrationsraten* in den Bundesländern Deutschlands reichen (nach jüngsten Expertenschätzungen) von fast Null bis zu einem Viertel aller als sonderpädagogisch förderungsbedürftig klassifizierten Schüler (MAIKOWSKI 1998; ROSENBERGER 1998; MARKOWITZ 2001). In den USA bewegten sie sich im Jahre 1998 zwischen 56% in New York und 90% in North Dakota.<sup>19</sup> Die Spannweite der amerikanischen *Inklusionsraten* war sogar noch größer – von 26% in Delaware bis 81% in Vermont.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, lassen sich diese extremen Unterschiede unter anderem durch die jeweils verwendeten Klassifikationssysteme und die durch sie definierten Grenzen erklären. Ein Blick auf die historische Entwicklung der Klassifikationssysteme und ihrer Kategorien verdeutlicht Kontinuität und Wandel dieser kognitiven, sozialen und institutionellen Grenzziehungen der sonderpädagogischen Fördersysteme. Im nächsten Abschnitt werden die amerikanischen Kategorien etwas ausführlicher als die deutschen dargestellt (letztere sind in der deutschen Literatur gut aufgearbeitet; vgl. z.B. SCHOMBURG 1963; MÖCKEL 1988; HOFSSÄSS 1993; CLOERKES 2001; KMK 2002).

<sup>19</sup> Die in diesem Abschnitt präsentierten Zahlen für die USA sind eigene Berechnungen auf der Basis von US DEPT. OF ED. 2000.

#### 4.2 Entwicklung der Klassifikationssysteme

Abbildung 2 zeigt – beginnend mit dem Reichsgrundschulgesetz aus den 20er Jahren bis zu den 1994-2000 veröffentlichten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) – die Entwicklung der sozialen, intellektuellen, körperlichen und sensorischen Kategorien in (West-)Deutschland. In dieser Entwicklung wird ein Wechsel von einer individuell-defizitorientierten Definition („verkrüppelt“, „schwachbegabt“ oder „sprachleidend“) hin zu Orientierungen an einem speziellen Förderbedarf („Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“, „Förderschwerpunkt Lernen“ oder „Förderschwerpunkt Sprache“) deutlich. Innerhalb dieses Zeitraums gab es allerdings einen äußerst wichtigen Zwischenschritt: einen über Institutionen definierten Typ von Kategorien. 1954 klassifizierte das Statistische Bundesamt die Schüler nach den *Schulen*, die sie besuchten und gelangte damit zur Gleichsetzung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ oder der „Behinderung“ mit dem Besuch einer bestimmten Sonderschule. Zehn separate Schultypen wurden eingerichtet (STATISTISCHES BUNDESAMT 1954), wobei meist der die Zuschreibung begründende Terminus zum Namen des entsprechenden Schultyps verdinglicht wurde. Kinder und Jugendliche mit Hörbeeinträchtigungen wurden dabei sogar auf drei separate Schultypen aufgeteilt: „Taubstummschule“, „Schwerhörigenschule“ und „Gehörlosenschule“.

In dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK aus dem Jahre 1960 wurden weitere Schultypen vorgeschlagen – vom „Heilpädagogischen Lebenskreis für pflegebedürftige Kinder“ über die „Beobachtungsschule für „Problemlinder““ bis zur „Sonderberufsschule“. Die „Krüppelschulen“ hießen nun „Körperbehindertenschulen“, aber ansonsten wurden den expandierenden Schulen des so genannten „Sonderschulwandlers“ einfach die alten Namen überstülpt (SANDER 1998). Deutschland leistete sich eine Vielzahl an Schulen wie kaum ein anderes Land. 1972 kam es zu Umdefinitionen von geistigen Behinderungen und Lernschwierigkeiten. Die „Schule für Geistigbehinderte“ konnte nun von der „Schule für Lernbehinderte“ bzw. der „Förderschule“ (ehemals Hilfsschule) unterschieden werden. Stellvertretend für andere Kategorien bietet die Entwicklung der Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Legasthenie ein Beispiel für die immer differenziertere Diagnostik wie auch der Aufarbeitung der Entwicklung und historischen Bedeutung dieser Kategorie (zum Verhältnis der Lese-Rechtschreib-Schwäche zur „Normalität“ bzw. zu den Kategorien des „Normalen“, siehe LISCHIED 2001, zu ihrer sozialen Konstruktion und „Pathologisierung“, siehe BÜHLER-NIEDERBERGER 1991). Jedoch änderten diese neuen Verständnisse von einzelnen Beeinträchtigungen und die Diagnostik zu deren Bemessung nicht viel an dem Ort der Förderung. Die wichtigste Eigenschaft der (Sonder)Pädagogik blieb die Aussonderung durch institutionelle Ausdifferenzierung.

Erst 1994, als die Anti-Diskriminierungsklauseln des Grundgesetzes auch auf behinderte Menschen ausgedehnt wurden – Jahrzehnte später als bei anderen Gruppen –, ging die KMK schließlich doch von ihrem defizitorientierten und institutionenzentrierten Klassifikationssystem ab. Damit wurde nicht mehr nach zehn Sonderschultypen, sondern nach neun Kategorien der (sonder)pädagogischen Förderung gegliedert.



In besonderen Empfehlungen, die von länderübergreifenden Sonderschulen (1994) über den Förderschwerpunkt Sprache (1998) bis zum jüngsten Förderschwerpunkt, dem „autistischen Verhalten“ (2000) reichen – dem allerdings keine eigene Kategorie zugeordnet worden ist – nahm die KMK eine Neubewertung aller Bereiche der im Sonderschulwesen angebotenen sonderpädagogischen Förderung vor. Das Festhalten an übergreifenden Förderschwerpunkten unterstreicht, dass in der deutschen (Sonder-) Pädagogik trotz der weiterhin bestehenden Fülle an Sonderschultypen das oberste Kriterium die *pädagogische* Förderung des einzelnen Schülers sein soll, nicht primär der Ort der Förderung. Demgegenüber setzen die Kategorien in den USA schon immer bei den einzelnen Schülern an, betonen jedoch seit jeher den psychologischen oder medizinischen Gesichtspunkt der individuellen Defizite.

Die in Abbildung 3 aufgeführten US-amerikanischen Schlüsselkategorien für „außergewöhnliche“ („*exceptional*“) Kinder sind den weit verbreiteten klassischen Lehrbüchern der Sonderpädagogik aus den Jahren 1924, 1953 und 1963 (HORN 1924; HECK 1953; DUNN 1963) entnommen. Vor den 70er Jahren gab es lediglich sonderpädagogische Programme und Fördermaßnahmen in einzelnen Bundesstaaten. Die ursprüngliche Bundesgesetzgebung basierte auf einem Gesetz aus dem Bundesstaat Massachusetts und ist damit ein frühes Beispiel für eine bundesstaatliche „best practice“, die einen Wandel für das ganze Land einleitete (BUDOFF 1992). Massachusetts hatte als erster Bundesstaat die Schulpflicht eingeführt (1852) und blieb auch in der Folgezeit innovativ (OSGOOD 2000), indem es – ähnlich wie Großbritannien – Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs unter der Überschrift „*special education needs*“ subsumierte. Dennoch muss Massachusetts für die bundeseinheitliche Statistik jedes Jahr nachträglich seine Schüler nach einem Verteilungsschlüssel reklassifizieren.

Mit der Verabschiedung des *Education for All Handicapped Children Act* im Jahre 1975 ließ die US-Regierung erstmalig nicht nur das Ziel einer verstärkten Förderung und Integration in einem Bundesgesetz verankern, sie verlangte auch, dass detaillierte Daten über die sonderpädagogisch geförderten Schüler aller Bundesstaaten erhoben und in einem Jahresbericht des *US Department of Education* an den Kongress veröffentlicht wurden. 1997 wurde dieses Gesetz in entscheidenden Punkten geändert, erneut verabschiedet und beziehungsweise in *Individuals with Disabilities Education Act* umbenannt. 1978 wurde das *Gifted and Talented Children's Education Act* verabschiedet, womit die sonderpädagogische Förderung auch auf die Kategorie der „*exceptional*“ („*besonderen*“) Kinder ausgeweitet wurde. Nur die Kategorien der letzten beiden Spalten in Abbildung 3 sind also bundesgesetzlich verankert. Die Dreiteilung von sozial, geistig und körperlich/sensorisch wurde trotz Differenzierungen innerhalb dieser übergeordneten Gruppen beibehalten. Inzwischen geht die Zahl der bundesgesetzlich verankerten Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs weit über die in den 20er Jahren definierten hinaus. Dennoch ist hervorzuheben, dass selbst ein Vierteljahrhundert nach Inkrafttreten des 1975 verabschiedeten Public Law 94-142 immer noch eine Vielzahl von regionalen, bundesstaatlichen Klassifikationssystemen für die Behinderungen von Schülern existiert: „*Ein offizielles Klassifikationssystem für den sonderpädagogischen Förderbedarf, das in sämtlichen Staaten und Regionen der USA einheitlich angewendet würde, ... gibt es nicht!*“ (MCDONNELL/MCLAUGHLIN/MORISON 1997; 71; Ü.d.A.). Da auf diese Weise eine quantitative Analyse auf gesamtstaatlicher Ebene äußerst schwierig ist, ist man auf Ana-

lysen der sonderpädagogischen Politik und Praxis in einzelnen Bundesstaaten verwiesen. Dennoch führen, wie gezeigt wurde, Kategorien, die auf der Bundesebene für „offiziell“ erklärt werden, zu einer Neudefinition der Realität, und zwar nicht nur durch die Verbreitung neuer Erkenntnisse, sondern auch durch die mit ihnen gegebenen Anreize, Kategorien oder Programme mit Leben zu erfüllen (CARRIER 1986). Die dennoch bestehenden Unterschiede zwischen einzelnen Bundesstaaten sind oft bedingt durch die Existenz überregional bekannter Organisationen wie etwa der *Perkins School of the Blind*, die 1829 gegründet wurde.

Auch wenn zur Einteilung weiterhin Dutzende von Begriffen benutzt werden, so werde ich mich im Folgenden auf die Betrachtung der wichtigsten Kategorien konzentrieren, wie sie in Lehrbüchern und Gesetzgebungen verwendet werden. Links oben in Abbildung 3 stehen die beiden sozialen Kategorien, die sich auf Kommunikation und Verhalten beziehen. Im Laufe eines Dreivierteljahrhunderts haben sich ihre negativen Definitionen, mit denen sie Kinder als „defekt“, „schwer erziehbar“ oder „delinquent“ bezeichneten, in die eher scheinbar nüchterne Beschreibung von Beeinträchtigungen und psychischen oder sozialen bzw. Verhaltensproblemen oder -störungen verwandelt. Bei den geistigen oder psychischen Kategorien ist die Herkunft der Klassifikationssysteme aus der Statistik am deutlichsten zu erkennen, wurden sie doch von den frühen psychometrischen Tests und der „Normalverteilungskurve“ der Intelligenz und ihren Standardabweichungen unter und über dem Mittelwert abgeleitet. Kein anderer Kategorientyp wie die „geistige Behinderung“ wurde mit so vielen entmenslichenden Etiketten versehen, so willkürlich und sozial variabel interpretiert und ideologisch so stark besetzt – in beiden Ländern. Resultat dieser Stigmatisierung, besonders durch die globale Eugenikbewegung seit Anfang des 20. Jahrhunderts, war eine institutionalisierte Diskriminierung: lebenslängliche Anstaltunterbringungen, Zwangssterilisationen und während des Nazi-Regimes „Euthanasie“ (vgl. für Deutschland: BURLEIGH 1994; für die USA: TRENT 1994).

Eine Besonderheit der Sonderpädagogik in den USA ist, dass es nicht nur Kategorien wie „*dullest of the normal group*“ („geistig Schwächste der Gruppe der Normalen“) gibt, sondern auch solche für das „obere Ende“ der Verteilung – „*most highly endowed*“ („Hochbegabte“). Sonderpädagogische Förderung sollen damit auch diejenigen erhalten, deren Intelligenzquotient auf „hohe geistige Reife“ schließen lässt, also (weit) über dem Durchschnitt liegt. In Deutschland ist für Schüler, die bei Intelligenztests besonders hohe Werte erzielen, keine besondere Förderung vorgesehen. Auch in den USA bleibt, obwohl diese Förderung von „hochbegabten“ Kindern bundesgesetzlich verankert wurde (z.B. *Gifted and Talented Children's Education Act*, Public Law 95-561, 1978) und in mehr als der Hälfte der Bundesstaaten obligatorische Fördermaßnahmen für „hochbegabte“ Kinder bestehen, die Förderung für diese Gruppe äußerst instabil (SILVERMAN 1995, 379-413). Die institutionelle Aussonderung von als „hochbegabt“ klassifizierten Schülern kann jedoch ebenfalls stigmatisierend wirken, da auch sie als nicht „normal“ gelten und dies Schwierigkeiten im Schulalltag verursachen kann (zur „integrativen Begabtenförderung“ vgl. REINTZHUER 2000). Dennoch, im Unterschied zu den anderen klassifizierten Kindern verlassen sie die Schule mit einem wertvollen Bildungszertifikat.

Besonders interessant sind die „spezifischen Lernbehinderungen“, weil diese Kategorie zwar ihrem Anteil nach die größte, ihrer offiziellen Definition nach jedoch äußerst eng gefasst ist. Tatsächlich ist dies eine relativ junge Kategorie, die erst zu Beginn der 60er Jahre Eingang in die US-Politik zum sonderpädagogischen Förderbedarf fand. Mit ihr sollen Schüler erfasst werden, bei denen eine messbare Diskrepanz zwischen ihren tatsächlichen schulischen Leistungen und ihrer durch Tests ermittelten Intelligenz besteht; sie ist also ganz und gar abhängig von diversen Leistungsbewertungen und Diagnostiken. Keinen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung unter dieser Kategorie haben Schüler, bei denen zwar diese Diskrepanz besteht, die aber zugleich andere Beeinträchtigungen oder allgemeine Benachteiligungen (wie Armut oder eine andere Muttersprache als Englisch) aufweisen. Es handelt sich daher um eine soziale Kategorie, die „die Funktion hat, das Schulversagen von Schülern zu legitimieren, deren Versagen anders nicht zu erklären wäre. Sie kommt überhaupt erst durch die sozialen Praktiken des Schulunterrichts zustande, doch indem sie das Schulversagen zu einem medizinischen Tatbestand macht und auf die individuelle Pathologie zurückführt, wird die Rolle dieser sozialen Prozesse verschleiert“ (CHRISTENSEN 1999, 246; Ü.d.A.). Tatsächlich haben „slow learners“ im Gegensatz zur deutschen Praxis keinen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, da diese nur für solche Schüler vorgesehen ist, deren Leistungen unter dem Vermögen bleiben, die sie den psychometrischen Tests zufolge eigentlich erreichen sollten. In Deutschland dagegen ist ein wie auch immer begründetes Schulversagen das zentrale Kriterium für die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“.

Die dritte Gruppe, die körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen, war immer schon ihrem Anteil nach die kleinste Gruppe. Zugleich war sie aber auch diejenige, die angesichts ihrer spezifisch medizinischen Ätiologie am direktesten mit Beeinträchtigung und Behinderung identifiziert wurde. Tatsächlich waren beiderseits des Atlantiks blinde und taube Kinder die ersten, die eine besondere Ausbildung in (privaten) Einrichtungen erhielten. Beide Länder sehen offiziell in ihren Klassifikationssystemen keine institutionelle Trennung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen des Hörvermögens und taubblinden Menschen bzw. zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehvermögens und blinden Menschen mehr vor, auch wenn es manche Schulen für entsprechend unterschiedlich klassifizierte Schüler gibt. Kinder mit orthopädischen oder sonstigen Gesundheitsbeeinträchtigungen hingegen wurden auch dann noch in krankenhausähnlichen Umgebungen versorgt, als bei der sonderpädagogischen Betreuung anderer Kinder längst die Erzieher an die Stelle der Ärzte getreten waren. In vielen Ländern, darunter auch Deutschland und den Vereinigten Staaten, ist die defektorientierte Sprache verschwunden, die individuelle Zuweisung von Verantwortung für das schulische Versagen jedoch geblieben: Sonderpädagogischer Förderbedarf wird nach wie vor am individuellen Schüler festgestellt.

In den 90er Jahren kamen in den USA mehrere neue Kategorien hinzu, während der Begriff „handicapped“ fast gar nicht mehr benutzt wurde. Bei den meisten Änderungen des *Individuals with Disabilities Education Act* wird durch ein erweitertes konzeptuelles Verständnis auch der entscheidende Unterschied zwischen Beeinträchtigung und Behinderung berücksichtigt. Jedoch ist – wie oben erwähnt – die seit 1980 in der ICDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) institutionalisierte Dreiteilung „*impairment-disability-handicap*“ durch vollständige Revision aufgelöst

worden (WHO 2001; vgl. HOLLENWEGER in diesem Band). Trotz dieser Änderungen im internationalen Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sind die neuesten US-amerikanischen Kategorien allesamt den medizinischen Modellen verhaftet: „*autism*“ oder „*Autismus*“, „*traumatic brain injury*“ oder „traumatische Hirnverletzung“ (seit 1992) sowie „*developmental delay*“ oder „Entwicklungsrückstand“ bei Kindern bis zum 9. Lebensjahr (seit 1997). Mehrere andere Kategorien sind zur Zeit als mögliche Erweiterungen in der Diskussion, darunter das „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ und das „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom“ bei Kindern unter dem siebten Lebensjahr. Beide sind vor allem bekannt aufgrund ihrer zunehmenden Behandlung mit oft starken Psychopharmaka. Insgesamt basieren die heute gebräuchlichen Kategorien in den USA, da sie eine spezifische Förderung für Gruppen von Schülern mit bestimmten Beeinträchtigungen vorsehen, immer noch auf dem medizinischen Modell der Behinderung.

Tabelle 1 zeigt, dass beide auf Bundesebene rechtlich verankerten Klassifikationssysteme immer noch auf Differenzierung nach historisch gewachsenen standardisierten Kategorien beharren, auch wenn die deutschen Förderschwerpunkte nun eher ein pädagogisches Verständnis von schulischen Lernschwierigkeiten signalisieren. Im Gegensatz dazu hat die Klassifikation der USA medizinisch-psychologische Grundzüge beibehalten, wonach es nicht um „Entwicklung“ geht, sondern eher um diagnostizierbare und diagnostizierte „Beeinträchtigungen“, diese werden in den IEP von mehreren Fachexperten beschrieben. Da aber Beeinträchtigungen nicht unbedingt Konsequenzen für das Lernen haben müssen, erfassen deutsche wie amerikanische Klassifikationssysteme eine selektive Gruppe und bieten keinesfalls einen zuverlässigen Zensus aller „behinderten“ Kinder oder Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (vgl. FELKENDORFF in diesem Band). In den USA wird die Ausdifferenzierung der Klassifikation immer weiter betrieben, um für neue Kategorien von Schülern Ressourcen zu sichern. Im Unterschied zur früheren institutionellen Beharrung auf Sonderschulen in vielen deutschen Bundesländern und der Stagnation der Integrationsversuche auf unterschiedlichem Niveau in Deutschland (SCHNELL 2002, 233), versucht die KMK seit 1994 die eher pädagogischen Förderschwerpunkte des sonderpädagogischen Förderbedarfs gegen die institutionellen, sonderschulgebundenen Kategorien durchzusetzen.

Abbildung 4 zeigt für Deutschland die quantitative Entwicklung der Klassifikation von Schülern an Sonderschulen von 1970 bis 2000, wobei die Prozentsätze für die Hauptkategorien „Lernen“, „geistige Entwicklung“, „Sprache“ und „soziale und emotionale Entwicklung“ angegeben werden, während die kleineren Kategorien der körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen sowie die Sammelkategorie „mehrfach/unklassifiziert“ unter „Sonstige“ aggregiert wurden. Infolge der späten Modernisierung des deutschen Schulsystems „wird das Leistungsprinzip nur erheblich eingeschränkt praktiziert, dem die deutsche Schule reagiert auf Leistungsschwächen mit Selektion und mit Rücknahme von Ansprüchen und Lernmöglichkeiten“ (LENHARDT 2002). Hier taucht – als historisches Erbe und deutsche Besonderheit – die Hilfsschule auf: 1970 gingen 82% aller Sonderschüler in deren Nachfolgeinstitution, die Schule für Lernbehinderte. „Geistige Entwicklung“ und die unter „Sonstige“ zusammengefassten kleineren Kategorien („Hören“, „Sehen“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Krank“, und „mehrfach/unklassifiziert“) wuchsen innerhalb von drei Jahrzehnten von 6% auf 15% an. Die Kategorie

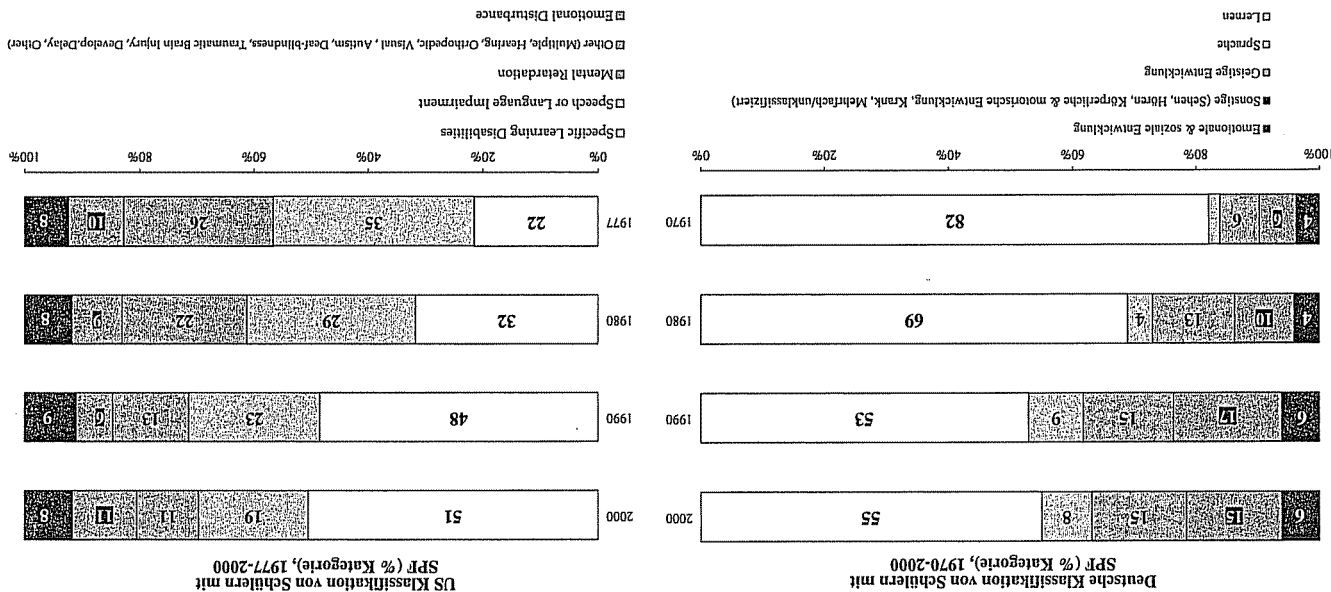
„Sprache“ vervierfachte sich von 2% auf 8%, während die Kategorie „emotionale und soziale Entwicklung“ leicht von 4% auf 6% stieg.

**Tab. 1:** Klassifikationssysteme für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Deutschland/USA, 90er Jahre

Deutschland: Förderschwerpunkte des sonderpädagogischen Förderbedarfs, seit 1994	USA: Kategorien der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, seit 1992
Lernen	Specific learning disabilities
Emotionale & soziale Entwicklung	Serious emotional disturbance
Geistige Entwicklung	Mental retardation
-	Autism (1992-)
-	Developmental delay, 0-9 Jahre, (1997-)
-	Traumatic brain injury (1992-)
Körperliche & motorische Entwicklung	Orthopedic impairments
Krank	Other health impairments
Sprache	Speech or language impairments
Sehen	Visual impairments
Hören	Hearing impairments
-	Deaf-blindness
Mehrfach/nicht klassifiziert	Multiple disabilities
-	Gifted and talented
Quelle: KMK 2002.	Quelle: US Department of Education, National Center for Education Statistics. <i>The Condition of Education 2001.</i>

In den USA hingegen gab es bis Anfang der 60er Jahre kein institutionalisiertes sonderpädagogisches Konzept von „Lernbehinderung“. Die Einführung dieser Kategorie wurde von Elternorganisationen unterstützt, die darin vor allem Fördermöglichkeiten für ökonomisch gut gestellte Schüler sahen. Ende der 80er Jahre wurde diese Kategorie dann zunehmend auch auf Schüler ethnischer Minderheiten angewendet, die bei Lernschwierigkeiten bis dahin in der Kategorie „mentally retarded“ („geistig behindert“) oder „emotionally disturbed“ („psychisch gestört“) im Vergleich zu anderen Gruppen oft deutlich überrepräsentiert waren (SKRITC 1995, 161). Da „Lernbehinderung“ als weniger stigmatisierend galt als die meisten anderen Kategorien, unter anderem weil sie einen hohen Intelligenzquotienten impliziert (ein Kriterium für die Förderung), wuchs die Kategorie „specific learning disabilities“ („spezifische Lernbehinderungen“) in weniger als einem Vierteljahrhundert von 22% aller Schüler mit SPF im Jahre 1977 auf 50% im Jahre 2000 an. Die Kategorien „Sprache“ oder „Sprachbehinderung“ und „geistig behindert“ gingen unter anderem auch aufgrund der Reklassifizierung von Schülern ethnischer Minderheiten, von 1977 bis 2000 dramatisch zurück, während „emotional disturbance“ und andere Kategorien geringfügig fluktuieren.

**Abb. 4:** Klassifikationen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf (% Kategorie) im Vergleich



Worüber geben diese Kategorien angesichts eines solch starken Wandels, besonders in den großen Kategorien der Bereiche „soziale Entwicklung“ und „Lernen“, überhaupt Auskunft? Sie scheinen vor allem zu belegen, dass die Versuche der Vereinheitlichung und Klassifizierung anhand der Kategorien der statistischen Normalität an der Vielfalt der Schülerschaft und die Individualität jedes einzelnen Schülers scheitern. In diesem Sinne hat dieser Teil des Ländervergleichs Deutschland – USA gezeigt, dass

„[...] administrative Kategorien, vor allem solche, mit denen Kinder aus der Mainstream-Pädagogik herausbefördert werden, nicht auf evolutionäre Weise zustande kommen. Kategorien entstehen, verändern sich und verschwinden wieder, weil bestimmte Ziele verfolgt und bestimmte Entscheidungen gefällt werden, und zwar von den Menschen, die die sonderpädagogischen Prozesse steuern“ (TOMLINSON 1982, 22; Ü.d.A.).

YSSELDYKE (1987, 267) kam zu einem ähnlichen Schluss, dass der einzig klar positive Effekt der Etikettierung und Klassifikation sei, dass diese zu einer Finanzierung sonderpädagogischer Förderungssysteme und Unterstützung der klassifizierten Schüler verhelfe. Betrachtet man die zahlreichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Ländern, so scheint mir die institutionelle Verortung der sonderpädagogischen Unterstützung von zentraler Bedeutung zu sein. Die „interschulische Segregation“ – begründet und legitimiert in der klassifikatorischen Gleichsetzung von sonderpädagogischem Förderbedarf und Sonderschulbedürftigkeit in Deutschland – steht in starkem Gegensatz zur intraschulischen Separierung in den USA, wo das primäre Ziel die Partizipation und „Integration“ einzelner Kinder an sich war, jedoch unter Berufung auf medizinische und psychologische Orientierungen.

Aufbauend auf den Erfolgen anderer Bürgerrechtsbewegungen der 60er und 70er Jahre konnte die amerikanische „Disability Rights“-Bewegung schulische Integration sowie Antidiskriminierungsgesetze durchsetzen. In den 90er Jahren richteten aber Bürgerbewegungen wie politische Eliten beider Länder ihre Diskurse zunehmend auf ein ähnlich ambitioniertes Ziel, die „inclusive education“ bzw. gemeinsame Erziehung „behinderter“ und „nichtbehinderter“ Kinder. In beiden Ländern stellt dieses Ziel aktuell eine sehr große Herausforderung dar.

Es bleibt abzuwarten, welche Effekte die Revision der ICIDH in Form der ICF auf nationalstaatliche Sozial- und Bildungspolitiken und ihre Klassifikationssysteme haben wird. Die hier präsentierten Fälle zeigten, dass Reformen von oben weder schnelle noch einheitliche Resultate mit sich bringen. Die noch nicht vollständige Einbeziehung des sonderpädagogischem Förderbedarfs in die International Standard Classification of Education (ISCED-97), gerade im Hinblick auf die Dreiteilung „disabilities-learning difficulties-disadvantage“ (Behinderungen – Lernschwierigkeiten – Benachteiligungen) in der jüngsten OECD-Studie zum sonderpädagogischen Förderbedarf (2000), erschwert nicht nur die international vergleichende Forschung, sie zeigt auch, dass auf dieser Ebene die Forschung an die Grenzen des Machbaren stößt.

## 5. Fazit

Es wurde versucht aufzuzeigen, wie biomedizinische, sozialwissenschaftliche und pädagogische Disziplinen und ihre Konzepte von Intelligenz, Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf die statistischen Klassifikationssysteme und die darauf basierenden (sonder)pädagogischen Fördersysteme in Deutschland und den Vereinigten Staaten seit über hundert Jahren mitbegründet haben und immer noch mitbestimmen. Nationalstaaten im Prozess der Industrialisierung und deren sich rasch entwickelnde Sozialpolitik, Verwaltungen sowie Wissenschafts- und Bildungssysteme beteiligten sich an der gesellschaftlichen Idealisierung statistischer Normalität. Durch die Herausforderung der aus der allgemeinen Schulpflicht resultierenden Vielfalt der Schülerschaft wurden auf der Normalverteilungskurve soziale, intellektuelle und physische Merkmale nach dem empirischen Mittelwert in Form statistischer Klassifikationen systematisiert und „normalisiert“. Die Kategorien dieser Systeme wurden zur Allokation und Differenzierung von Kindern in standardisierte schulische Laufbahnen eingesetzt. Sie regulierten die Zugänge und die Übergänge in den expandierenden Bildungssystemen Deutschlands und der Vereinigten Staaten. Die entstandenen (sonder)pädagogischen Institutionen verleihen den symbolischen Grenzen der Klassifikationssysteme und Kategorien ihre Definitions-macht und ihr Beharrungsvermögen.

Die (sonder)pädagogischen Fördersysteme in den untersuchten föderalen, dezentralen Bildungssystemen wurden regional und bundesstaatlich sehr unterschiedlich institutionalisiert, auch wenn sie seit den Anfängen maßgeblich durch transatlantische, sogar globale, Bewegungen beeinflusst worden sind: von der Statistik und allgemeinen Schulpflicht über die Eugenik- und Behinderartenbewegungen sowie die Sonder- und Integrationspädagogik, bis hin zu internationalen Organisationen wie OECD und WHO, die sowohl Leistungsmessungen der Schüler vornehmen, als auch die Klassifikationssysteme „verwalten“.

Trotz erheblicher Unterschiede bei den „Schwellen“ der Klassifikation und Einschulung im sonderpädagogischen Bereich zwischen und innerhalb der Länder wächst die Gruppe der als „nicht normal“ klassifizierten Schüler in Deutschland und den USA kontinuierlich seit den Anfängen der Sonderpädagogik im frühen 19. Jahrhundert. In (West-) Deutschland legte das Klassifikationssystem des sonderpädagogischen Förderbedarfs bis 1994 institutionelle, nicht individuelle Kategorien (der Sonderschulbedürftigkeit) fest. Im Westdeutschland der Nachkriegszeit etablierte sich auf dieser Basis eines der ausdifferenzierteren (Sonder)schulsysteme der Welt, das auch noch einen der höchsten Segregationsindices aufweist (vgl. Abbildung 1). Dagegen blieb das Klassifikationssystem der USA stets auf Personen bezogen, was zu individuellen Förderplänen führte, jedoch mit einer ausgeprägten medizinisch-psychologischen Defizitorientierung. Auch dort wurden in der Nachkriegszeit sonderpädagogische Fördersysteme massiv ausgeweitet, meistens jedoch verortet in Sonderklassen an Regelschulen. In keinem der beiden Länder sind schulische Integration und Inklusion in dem Maße realisiert worden, wie es von Bewegungen behinderter Menschen und auch von Antidiskriminierungsgesetzen auf Bundesebene gefordert wird.

Dieser Beitrag hat auf die ausgesprochen zwiespältigen und vielfältigen Konsequenzen der Klassifikationssysteme des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auf allen Ebenen hingewiesen. Die untersuchten Systeme haben nicht nur die Regelungen der Bildungszugänge wie Übergänge strukturiert. Sie haben nicht nur die (sonder-)pädagogischen Fördersysteme und ihre regional äußerst variablen Lernmöglichkeiten in selektiven Schulen für die wachsende als „nicht normal“ klassifizierte Schülergruppe legitimiert. Sie haben nicht nur die Kriterien, die für schulische Entscheidungsprozesse der Selektion und Allokation benötigt werden, geliefert. Sie haben nicht nur die wissenschaftlichen, beruflichen und professionellen Grenzen zwischen „Sonder“- und „Regel“-pädagogik ausgebaut und stabilisiert. Und sie haben sich nicht nur fortlaufend adaptiert, auf Erkenntnisfortschritte der Fachdisziplinen, soziale Kräfteverhältnisse und Forderungen der Bürgerbewegungen reagiert, bildungspolitische Reformen gesteuert und unterminiert. Die primäre Leistung all dieser Klassifikationen ist: Indem sie die symbolischen wie sozialen Grenzen zwischen Schülern jeder neuen Generation produzieren, definieren sie für uns und unsere Gesellschaften, wer von uns „hochbegabt“, „behindert“ oder „normal“ wird.

## Literatur

- ALBRECHT, G.L.: Disability, Sociological Aspects. In: SMELSER/BALTES (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 6. Oxford (Elsevier) 2001, 3710-3713.
- ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001.
- ALTMAN, B.: Disability Definitions, Models, Classifications, and Applications. In: ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001, 97-122.
- BARNES, C./MERCER, G./SHAKESPEARE, T. (Eds.): *Exploring Disability: A Sociological Introduction*. Cambridge, UK (Polity) 1999.
- BARTON, L./ARMSTRONG, F.: Disability, Education, and Inclusion. *Cross-Cultural Issues and Dilemmas*. In: ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001, 693-710.
- BARTON, L./OLIVER, M. (Eds.): *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds (The Disability Press) 1997.
- BENDEL, K.: Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. *Zur sozialen Kontruktion einer Lebenslage*. *Zeitschrift für Soziologie* 28 (2000), 301-310.
- BENKMANN, R.: Dekategorisierung und Heterogenität. Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. *Sonderpädagogik* 24 (1994), 4-13.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control* (Bd. 3). London (Routledge Kegan Paul) 1975.

- BOURDIEU, P.: *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (Translation Richard Nice). Cambridge, MA (Harvard University Press) 1984.
- BOWKER, G.C./STAR, S.L.: *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. Cambridge, MA (MIT Press) 1999.
- BRADDOCK, D.L./PARISH, S.L.: An Institutional History of Disability. In: ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.), *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001, 11-68.
- BUDOFF, M.: Engendering Change in Special Education Practices. In: HEHR, T./LATUS, T. (Eds.), *Special Education at the Century's End: Evolution of Theory and Practice Since 1970*. Cambridge, MA (Harvard Educational Review) 1992 (1975), 69-87.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D.: *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen (Leske & Budrich) 1991.
- BURLEIGH, M.: *Death and Deliverance: 'Euthanasia' in Germany, c. 1900-1945*. Cambridge, UK (Cambridge University Press) 1994.
- CARRIER, J.G.: *Learning Disability. Social Class and the Construction of Inequality in American Education*. Westport, CT (Greenwood Press) 1986.
- CHARLTON, J.I.: *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley (University of California Press) 1998.
- CHRISTENSEN, C.A.: *Learning Disability: Issues of Representation, Power, and the Medicalization of School Failure*. In: STERNBERG, R.J./SPEAR-SWERLING, L. (Eds.), *Perspectives on Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual*. Boulder, CO (Westview) 1999, 227-249.
- CICOUREL, A.V./KITSUSE, J.I.: *The Educational Decision-Makers*. Indianapolis (Bobbs-Merrill) 1963.
- CLOERKES, G.: *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg (Winter), 2. Aufl. 2001.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN: *IDEA 1997. Let's Make It Work*. Reston 1999.
- DAVIS, L.J.: *Constructing Normalcy*. In: Davis, L.J. (Ed.): *The Disability Studies Reader*. New York (Routledge) 1997, 9-28.
- DESROSIERES, A.: *How to Make Things Which Hold Together: Social Science, Statistics and the State*. In: WAGNER, P./WITTRICK, B./WHITLEY, R. (Eds.), *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht (Kluwer) 1991, 196-217.
- DOUGLAS, M.: *How Institutions Think*. Syracuse (Syracuse University Press) 1986.
- DOUGLAS, M./HULL, D. (Eds.): *How Classification Works: Nelson Goodman among the Social Sciences*. Edinburgh (Edinburgh University Press) 1992.
- DREWKE, P.: *Bildung und Erziehung im deutsch-amerikanischen Vergleich*. In: TENNORTH, H.-E./CARUSO, M. (Hrsg.), *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt/Main (Peter Lang) 2002, 185-209.



- DUNN, L.M.: Exceptional Children in the Schools. New York (Holt, Rinehard & Winston) 1963.
- DURKHEIM, E./MAUSS, M.: Primitive Classification (Translation Rodney Needham). Chicago (University of Chicago Press) 1963 [1903].
- EBERWEIN, H.: Sonder- und Rehabilitationspädagogik - eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: EBERWEIN, H./SASSE, A. (Hrsg.), Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderebegriff. Neuwied (Luchterhand) 1998, 66-95.
- EBERWEIN, H.: Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In: EBERWEIN, H./KNAUER, S.: Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim (Beltz) 2002, 313-325.
- ECKERT, P.: Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School. New York (Teacher's College Press) 1989.
- EILGER-RÜTTGARDT, S.: Entwicklung des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. In: FÜHR, C./FURCK, C. (Hrsg.), Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, Band VI. München (Beck) 1997, 356-377.
- FREIDSON, E.: Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge. New York (Dodd, Mead & Co.) 1970.
- FÜSSEL, H.-P./KRETSCHMANN, R. (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschick/Bonn (Verlag Marg. Wehle) 1993.
- GIERYN, T.: The Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line. Chicago (University of Chicago Press) 1999.
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen (Leske & Budrich) 2002.
- GOULD, S.J.: The Mismeasure of Man. New York (W.W. Norton) 1996 [1981].
- HACKING, I.: Prussian Numbers 1860-1882. In: KRÜGER, L./DASTON, L.J./HEIDELBERGER, M. (Eds.), The Probabilistic Revolution. Cambridge, MA (MIT Press) 1987, 45-55.
- HACKING, I.: The Taming of Chance. Cambridge (Cambridge University Press) 1990.
- HACKING, I.: Making Up People. In: BIAGIOLI, M. (Ed.), The Science Studies Reader. New York (Routledge) 1999, 161-171.
- HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung: Entwicklungen in Europa. Neuwied (Luchterhand) 2000.
- HECK, A.O.: The Education of Exceptional Children: Its Challenge to Teachers, Parents, and Laymen. New York (McGraw-Hill Book Company) 1953.
- HEDSTRØM, P./SWEDBERG, R. (Eds.): Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory. Cambridge, UK (Cambridge University Press) 1998.
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), 354-361.

- HOBBS, N.: Issues in the Classification of Children: A Sourcebook on Categories, Labels, and Their Consequences. San Francisco (Jossey-Bass) 1975.
- HOFÄSS, T.R.: Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte: Eine historisch-vergleichende Untersuchung. Berlin (Marhold) 1993.
- HORN, J.L.: The Education of Exceptional Children: A Consideration of Public School Problems and Policies in the Field of Differentiated Education. New York (The Century Company) 1924.
- HORN, K.-P./WIGGER, L.: Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.), Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994, 13-32.
- JÜLICH, M.: Schulische Integration in den USA. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1996.
- KEVLES, D.J.: In the Name of Eugenics: Genetics and the Use of Human Heredity. New York (Knopf) 1985.
- KORNMANN, R.: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Schule und Gesellschaft 17 (1994), 51-59.
- KRÜGER, L./DASTON, L.J./HEIDELBERGER, M. (Eds.): The Probabilistic Revolution. Cambridge, MA (MIT Press) 1987.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1960.
- KMK: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1972.
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1994.
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD. Bonn 1994-2000.
- KMK: Statistische Veröffentlichung der KMK Nr. 159 (März 2002). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Bonn 2002.
- LAMONT, M.: Symbolic Boundaries: Overview. In: SMELSER, N.J./BALTES, P.B. (Eds.), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford (Elsevier) 2001, 15341-15347.
- LAMONT, M./FOURNIER, M. (Eds.): Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality. Chicago (University of Chicago Press) 1992.
- LAMONT, M./MOLNÁR, V.: The Study of Boundaries in the Social Sciences. Annual Review of Sociology 28 (2002), 167-195.
- LANGFELDT, H.-P.: Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren. Heidelberg (Winter) 1998.
- LEMANN, N.: The Big Test. The Secret History of the American Meritocracy. New York (Farrar, Straus & Giroux) 1999.

- LENHARDT, G.: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. Pädagogische Korrespondenz 3 (2002), im Erscheinen.
- LINTON, S.: *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York (New York University Press) 1998.
- LISCHEID, T.: Vom „Schreibstammeln bei Halbidioten“ zur „umschriebenen LRS“. Diagnostische Kurvenprofile in der Legasthemieforschung. In: GERHARD, U./LINK, J./SCHULTE-HOLTEY, E. (Hrsg.), *Infografiken, Medien, Normalisierung*. Zur Kartografie politisch-sozialer Landschaften. Heidelberg (Synchron) 2001, 205-222.
- LOSEN, D.J./ORFIELD, G. (Eds.): *Racial Inequity in Special Education*. Cambridge, MA (Harvard Education Press) 2002.
- MAIKOWSKI, R.: Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer, Entwicklung und Forschungsergebnisse. In: PREUSS-LAUSITZ, U./MAIKOWSKI, R. (Hrsg.), *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe, Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim/Basel (Beltz) 1998, 136-153.
- MARKOWETZ, R.: Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: CLOERKES, G., *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg (Winter), 2. Aufl. 2001, 171-232.
- MARKS, D.: *Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*. London (Routledge) 1999.
- MCDONNELL, L.M./MCLAUGHLIN, M.J./MORISON, P. (Eds.): *Educating One and All. Students with Disabilities and Standards-Based Reform*. Washington, DC (National Academy Press) 1997.
- MEHAN, H./HERTWECK, A./MEIHLS, J.L. (Eds.): *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford (Stanford University Press) 1986.
- MEIJER, C.J.W. (Ed.): *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs*. Middelbart, DK (European Agency for Development in Special Needs Education) 1998.
- MERTENS, D.M./MCLAUGHLIN, J.A.: *Research Methods in Special Education*. Thousand Oaks, CA (Sage) 1995.
- MEYEN, E.L./SKRTIC, T.M. (Eds.): *Special Education and Student Disability*. Denver (Love) 1988.
- MEYER, J.: *Innovation and Knowledge Use in American Education*. In: MEYER, J./SCOTT, W.R. (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park, CA (Sage) 1992, 233-260.
- MEYER, J./ROWAN, B.: *The Structure of Educational Institutions*. In: MEYER, J./SCOTT, W.R. (Eds.): *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. Newbury Park, CA (Sage) 1992, 71-97.
- MÖCKEL, A.: *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1988.

- MÖCKEL, A.: *Erfolg, Niedergang, Neuanfang: 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik*. München (Reinhardt) 1998.
- NAZZARO, J.: *Exceptional Timetables: Historic Events Affecting the Handicapped and Gifted*. Reston, VA (Council for Exceptional Children) 1977.
- NEUBERT, D./CLOERKES, G.: *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. Heidelberg (Winter), 3. Aufl. 2001.
- OECD: *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris 1999.
- OECD: *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris 2000.
- OECD: *Bildungsstatistik online* unter [www.oecd.org](http://www.oecd.org). 2002.
- OPP, G.: *Mainstreaming in den USA: Heilpädagogische Integration im Vergleich*. München (Reinhardt) 1993.
- OSGOOD, R.L.: *For „Children Who Vary from the Normal Type“: Special Education in Boston, 1838-1930*. Washington, DC (Gallaudet University Press) 2000.
- PARMENTER, T.: *Intellectual Disabilities, Quo Vadis?* In: ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001, 267-296.
- POWELL, J.J.W./WAGNER, S.J.: *Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantengrundschulkindern an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 10 (2002), 66-71.
- PRENGEL, A.: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen (Leske & Budrich) 1993.
- REINTZHUßER, I.: *Integrative Begabtenförderung*. Frankfurt/Main (Peter Lang) 2000.
- RESCHLY, D.J.: *Identification and Assessment of Students with Disabilities. The Future of Children* 6 (1996), 40-53.
- RICHARDSON, J.G.: *Common, Delinquent, and Special: The Institutional Shape of Special Education*. New York (Falmer) 1999.
- RICHARDSON, J.G.: *The Variable Construction of Educational Risk*. In: HALLINAN, M.T. (Ed.): *The Handbook of the Sociology of Education*. New York (Kluwer) 2000, 307-323.
- ROELCKE, V.: *Quantifizierung, Klassifikation, Epidemiologie*. In: SOHN, W./MEHRTENS, H. (Hrsg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Wiesbaden (Westdeutscher) 1999, 182-199.
- ROELCKE, V.: *Die Entwicklung der Psychiatrie zwischen 1880 und 1932*. In: VOM BRUCH, R./KADERAS, B. (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart (Frank Steiner Verlag) 2002, 109-124.
- ROSENBERGER, M.: *Zur Entwicklung der Idee einer „Schule ohne Aussonderung“*. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.), *Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen*. Neuwied (Luchterhand) 1998, 12-37.

- RUESCHEMEYER, D./SKOCPOL, T.: States, Social Knowledge, and the Origins of Modern Social Policies. New York (Russell Sage Foundation) 1996.
- SAILOR, W./GERRY, M./WILSON, W.C.: Policy Implications of Emergent Full Inclusion Modes for the Education of Students with Severe Disabilities. In: WANG, M.C./REYNOLDS, M.C./WALBERG, H.J. (Eds.), Handbook of Special Education: Research and Practice. Band 4. New York (Pergamon) 1991, 178-191.
- SANDER, A.: Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.), Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied (Luchterhand) 1998, 54-65.
- SARASON, S.B./DORIS, J.: Educational Handicap, Public Policy, and Social History: A Broadened Perspective on Mental Retardation. New York (Free Press) 1979.
- SCHILDMANN, U.: 100 Jahre allgemeine Behindertenstatistik. Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000), 354-360.
- SCHNELL, I.: „Wenn das Ziel klar wäre ...“ Schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und soziale Ungleichheit. In: MÄGDEFRAU, J./SCHUMACHER, E. (Hrsg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2002, 233-251.
- SCHÖLER, J.: Integrationspädagogik – Akzeptanz von Verschiedenheiten und die Entwicklung von Autonomie. In: THOMAS, H.Z./WEBER, N.H. (Hrsg.), Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreform für das 21. Jahrhundert. Weinheim (Beltz) 2000, 177-190.
- SCHOMBURG, E.: Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin (Luchterhand) 1963.
- SCHOTT, H.: Zur Biologisierung des Menschen. In: VOM BRUCH, R./KADERAS, B. (Hrsg.), Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart (Frank Steiner Verlag) 2002, 99-108.
- SILVERMAN, L.K.: Gifted and Talented Students. In: MEYEN, E.L./SKRTIC, T.M. (Eds.): Special Education and Student Disability. Denver (Love) 1995, 379-413.
- SKRTIC, T.M. (Ed.): Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity. New York (Teachers College Press) 1995.
- SKRTIC, T.M.: Learning Disabilities as Organizational Pathologies. In: STERNBERG, R.J./SPEAR-SWERLING, L. (Eds.), Perspectives on Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual. Boulder, CO (Westview) 1999, 193-226.
- SLATE, J.R./JONES, C.H.: Assessment Issues in Special Education. In: WINZER, M./MAZUREK, K. (Eds.): Special Education in the 21st Century: Issues of Inclusion and Reform. Washington, DC (Gallaudet University Press) 2000, 68-82.
- SOHN, W.: Bio-Macht und Normalisierungsgesellschaft. Versuch einer Annäherung. In: SOHN, W./MEHRTENS, H. (Hrsg.), Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 1999, 9-29.

- SOLGA, H.: „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2002), 476-505.
- STAR, S.L./GRIESEMER, J.: Institutional Ecology, „Translation,“ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. In: BIAGIOLI, M. (Ed.), The Science Studies Reader. New York (Routledge) 1999, 505-524.
- STARR, P.: The Sociology of Official Statistics. In: ALONSO, W./STARR, P. (Eds.): The Politics of Numbers. New York (Russell Sage Foundation) 1987, 7-57.
- STARR, P.: Social Categories and Claims in the Liberal State. In: DOUGLAS, M./HULL, D. (Eds.), How Classification Works: Nelson Goodman among the Social Sciences. Edinburgh (Edinburgh University Press) 1992, 154-179.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 11.1. Wiesbaden, 1954.
- STIGLER, S.M.: Statistics on the Table. The History of Statistical Concepts and Methods. Cambridge, MA (Harvard University Press) 1999.
- STONE, D.A.: Gatekeeping Experts and the Control of Status Passages. In: HENZ, W.R. (Ed.), The Life Course and Social Change in Comparative Perspective. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1991, 203-218.
- SUTER, L.: Statistical Systems: Education. In: SMELSER, N.J./BALTES, P.B. (Eds.), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford (Elsevier) 2001, 15062-15066.
- TOMLINSON, S.: Educational Subnormality. London (Routledge Kegan Paul) 1981.
- TOMLINSON, S.: A Sociology of Special Education. London (Routledge Kegan Paul) 1982.
- TRENT, J.W., JR.: Inventing the Feeble Mind. A History of Mental Retardation in the United States. Berkeley (University of California Press) 1994.
- TURNER, B.S.: Disability and Sociology of the Body. In: ALBRECHT, G.L./SEELMAN, K./BURY, M. (Eds.), Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks, CA (Sage) 2001, 252-266.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (US DEPT. OF ED.), NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS: The Condition of Education. Washington, DC 2001.
- US DEPT. OF ED.: 23rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC 2002.
- ÜSTÜN, T.B. ET AL. (Eds.): Disability and Culture: Universalism and Diversity. Göttingen (Hogrefe & Huber) 2001.
- WALDSCHMIDT, A.: Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. Soziale Probleme 9 (1998), 3-25.

- WEINGART, P./KROLL, J./BAYERTZ, K.: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1988.
- WEISS, A./KOPPETSCH, C./SCHARENBERG, A./SCHMIDTKE, O. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die Symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001, 7-26.
- WOCKEN, H.: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systematischer Begriff. Sonderpädagogik 26 (1996), 34-38.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION: International Statistical Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva 2001. (Im Internet: [www3.who.int/icf/icfitemplate.cfm](http://www3.who.int/icf/icfitemplate.cfm))
- YSSELDYKE, J.: Classification of Handicapped Students. In: WANG, M.C./REYNOLDS, M.C./WALBERG, H.J. (Eds.), Handbook of Special Education: Research and Practice. Band 1. New York (Pergamon) 1987, 253-271.
- ZYMEK, B.: Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.), Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994, 129-140.

## Inhaltsverzeichnis

<i>Günther Cloerkes</i> Einleitung: Zur Buchreihe und zu diesem Buch .....	7
<i>Günther Cloerkes</i> Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik .....	11
<i>Kai Feikendorff</i> Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen .....	25
<i>Thomas Schramme</i> Psychische Behinderung: Natürliches Phänomen oder soziales Konstrukt? .....	53
<i>Anne Waldschmidt</i> Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv .....	83
<i>Justin J.W. Powell</i> Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten .....	103
<i>Judith Hollenweger</i> Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen .....	141
<i>Michael Maschke</i> Die sozioökonomische Lage behinderter Menschen in Deutschland .....	165
<i>Sandra J. Wagner und Justin J.W. Powell</i> Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem – Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen .....	183
<i>Angelika Engelbert</i> Behinderung im Hilfesystem: Zur Situation von Familien mit behinderten Kindern .....	209
<i>Walter Thimm und Grit Wachtel</i> Unterstützungnetzwerke für Familien mit behinderten Kindern – Regionale Perspektiven .....	225
<b>Personenregister</b> .....	249
<b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....	255