

- Veenhoven, Ruut (2001): »Why Social Policy Needs Subjective Indicators«, WZB Discussion papers FS III 01-404. Link: <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2001/iii01-404.pdf>.
- Vobruba, Georg (2000): »Akteure in Inklusions- und Exklusionsprozessen«. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 46 (1), S. 1-12.
- Weil, Stefan (1996): *Die wirtschaftliche Lage Schwerbehinderter in Deutschland, Entwicklung in den alten Bundesländern 1980-1994*, Tübingen: Francke.
- Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Adalbert/Schmidtke, Olivier (2001): »Horizontale Disparitäten oder kulturelle Klassifikationen? Zur Integration von Ethnizität und Geschlecht in die Analyse sozialer Ungleichheiten«. In: Anja Weiß et al. (Hg.): *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7-26.
- World Health Organization (2001): *International classification of functioning and disability: ICF*, Genf: World Health Organization.
- Zaidi, Asghar/Burchardt, Tania (2003): »Comparing incomes when needs differ. Equivalisation for the extra costs of disability in the UK«. In: *CASE Paper* 64.
- Zapf, Wolfgang (1984): »Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität«. In: Wolfgang Glatzer/Wolfgang Zapf (Hg.): *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 13-26.
- Zapf, Wolfgang/Schupp, Jürgen/Habich, Roland (1996): *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Frankfurt a.M.: Campus.



Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ›schulischen Behinderung‹¹

JUSTIN J.W. POWELL

Die prinzipielle *Exklusion* von als behindert wahrgenommenen Kindern aus der Schule wurde in Deutschland und den USA erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überwunden. Der verspätet realisierte Einbezug in die allgemeine Schulpflicht und die Beschulung in öffentlichen Schulen bedeutet jedoch nicht, dass damit die vollständige schulische *Inklusion* im Sinne einer Schule für alle Kinder erreicht worden wäre, wie in diesem Beitrag anhand der sonderpädagogischen Fördersysteme im deutsch-amerikanischen Vergleich gezeigt wird.² Die sonderpädagogische Profession spielte bei der Überwindung der schulischen Exklusion einerseits eine wichtige Rolle, indem sie die Förderung der als behindert klassifizierten Kinder sicherstellte; andererseits definierte sie aber auch stigmatisierende Kategorien – und begründete ›besondere‹ schulische Organisationsformen. Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, auch behinderten Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, wurde letztlich nur eine Teilinklusion in das Bildungswesen erreicht, denn man institutionalisierte die sonderpädagogischen Fördersysteme in den beiden hier untersuchten Ländern vornehmlich als aussondernde Einrichtungen, anstatt in allgemeinen Klassen zusätzliche Unterstützung anzubieten. Diese Teilinklusion in das Bildungswesen, die in den deutschen und amerikanischen Schulsystemen etabliert, verallgemeinert und verteidigt wurde, blockiert gleichzeitig eine vollständige Inklusion in allgemeine Klassen, insofern wird hier von einer ›schulischen Behinderung‹ gesprochen.

Schulische Behinderung ist demnach definiert als ein kontinuierlich sich ausbreitender Prozess des Behindertwerdens durch eine offizielle Klassifizierung und Beschulung in räumlich getrennten und stigmatisierenden Einrichtungen. Behinderung wird dabei primär als soziale Kon-

struktion und zugeschriebenes Merkmal verstanden. Schulische Behinderung resultiert entsprechend auf der institutionellen wie auf der individuellen Ebene aus den Interaktionen von Menschen in historisch und rechtlich spezifischen Kontexten. Sozial-politischen Modellen (z.B. Hahn 1985) oder sozialen Modellen von Behinderung (z.B. Oliver 1990) folgend, wird der Fokus in dieser Untersuchung zu schulischer Behinderung weniger auf die individuellen Schädigungen und Beeinträchtigungen, sondern vielmehr auf die schulischen Strukturen gelegt, durch die ein wachsender Anteil der Schulkinder behindert wird (Powell 2007). Zwar mögen die heute üblichen sonderpädagogischen Fördersysteme für den Einzelnen eine Verbesserung gegenüber dem kompletten Ausschluss aus dem Bildungssystem bedeuten – und ggf. auch identitätsfördernd sein. Dennoch, vielfältige Barrieren, wie reduzierte Erwartungen, Aussonderung sowie Stigmatisierung, limitieren die Lernmöglichkeiten und -motivation der größer werdenden Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.³

1. Von der Exklusion zur Inklusion?

In dem sozialen und politischen Prozess von der schulischen Exklusion hin zur vollständigen Inklusion können die kritischen Perspektiven der Disability Studies wie auch der Soziologie der Behinderung wichtige Hilfestellungen leisten, da in diesen Diskursen zentrale Orte gesellschaftlicher Konstruktion von ›Behinderung‹ benannt und deren reale Konsequenzen untersucht werden. Einer dieser Orte des Behindertwerdens ist die Schule, da dort Generationen von Lehrern, Eltern und Schülern mit dem bereits genannten klinischen Modell der Behinderung in Kontakt kommen und Vorurteile, negative Stereotypen und Diskriminierungen im Hinblick auf behinderte Menschen reproduziert werden (vgl. Powell 2003a). Zudem konstituiert das Fehlen von Lernmöglichkeiten und anerkannten Zertifikaten eine schulische Behinderung, die weitreichende negative Konsequenzen für diese Kinder und Jugendlichen nach Verlassen der Schule mit sich bringt, wie u.a. Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt und erhöhtes Armutsrisiko (vgl. Maschke 2006).

Eine Antwort auf die Frage, wie schulische Behinderung institutionalisiert wurde, soll hier mit Hilfe des Ansatzes des durch die amerikanische Organisationsforschung geprägten soziologischen Neo-Institutionalismus entwickelt werden (z.B. Meyer/Rowan 1992; Powell/DiMaggio 1991; Hasse/Krücken 2005; Meyer 2005). Diese auf die Bedeutung von Ideen und Symbolen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen fokussierende Perspektive wird mit den neueren Ansätzen einer Soziologie der Behinderung, welche sich auf die kulturellen Kontextfaktoren von Behinderung und auf das Behindertwerden bestimmter Personengruppen konzentriert, verbunden (z.B. Cloerkes 2003; Waldschmidt 2003). Auf die-

se Weise können die Wechselwirkungen zwischen dem historischen Wandel von Behinderungskategorien und der Entwicklung der sonderpädagogischen Fördersysteme im Bildungswesen analysiert werden (vgl. Powell 2007). Durch offizielle Klassifizierung werden in der sonderpädagogischen Förderung symbolische und soziale Grenzen gezogen, die sichtbare Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung von Schulkindern haben (Powell 2003b). Benachteiligungen innerhalb des Schulsystems können dazu führen, dass Bildungsabschlüsse nicht erreicht werden, sie haben damit insbesondere in ›Bildungsgesellschaften‹ tief greifenden Einfluss auf spätere Lebenschancen (vgl. Solga 2005; Wagner 2005). In der Beleuchtung solcher zumeist nicht intendierten lebenslangen Folgekosten der Stigmatisierung und des Bildungsmisserfolgs liegt ein Beitrag der kritischen Analyse der Institutionalisierung von Bildungssystemen.

Diese historische Analyse der schulischen Behinderung gibt Aufschluss über den Wandel von kategorialen Grenzziehungen innerhalb des klinischen Modells von (A-)Normalität und darüber hinaus. Trotz der anhaltenden Dominanz dieses Modells sowie der auf Kompensation von festgestellten individuellen Defiziten zielenden Fördermaßnahmen werden in länderspezifischen und historisch vergleichenden Untersuchungen signifikante kulturelle Unterschiede deutlich, die sich in den kategorialen und organisatorischen Grenzen zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Förderung wie auch innerhalb der jeweiligen Sonderpädagogik zeigen. Schulische Behinderung entsteht dort, wo Benachteiligungen nur partiell entgegengewirkt oder gar weitere hinzugefügt werden. Die Antwort auf die Frage, welche Benachteiligungen von wem wann und wie kompensiert werden sollten, hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts grundlegend verändert, wobei aktuell über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die sich noch entwickelnde ›Schule für alle‹ diskutiert wird. Auch die vielfältigen Reformen der letzten Jahre verdeutlichen, dass die sonderpädagogischen Fördersysteme weder unhinterfragt noch unbeeinflussbar bleiben müssen. Dennoch, wenn schulische Inklusion in einer ›Schule für alle‹ – in welcher die Lehrer alle Schulkinder in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützen – nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der immer noch national konstituierten Institutionen und Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler mit festgestelltem Förderbedarf entwickelt worden sind.

Deshalb zielt dieser Beitrag auf die Frage: Wie wurde schulische Behinderung mit so viel Erfolg institutionalisiert, dass sie bis vor kurzem unhinterfragt blieb, als notwendig akzeptiert und in allen Regionen der beiden untersuchten Länder verallgemeinert wurde? Antworten auf diese Frage würden gleichzeitig Wege aufzeigen, die Barrieren der schulischen Inklusion abzubauen. Gerade in Zeiten einer Bildungskrise dürfte die hier angebotene vertiefende Analyse der Trägheit der besonderen und behindern-

den Schulstrukturen gewinnbringend sein. Denn seit der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungstudien PISA zeichnet sich in Deutschland eine erneute »Bildungskatastrophe« ab (Solga/Powell 2006). Ähnliche Turbulenzen haben die jüngsten US-amerikanischen Bildungsreformen auf Bundesebene um Standardisierung und Rechenschaft ausgelöst (Pfahl/Powell 2005). Das Phänomen schulische Behinderung und seine sowohl räumlich wie auch zeitlich variierende Institutionalisierung und die sich darauf beziehenden sonderpädagogischen Fördersysteme führen zu unterschiedlichen Größen und Arten der klassifizierten Gruppen der schulischen Behinderung, die äußerst unterschiedliche Lerngelegenheiten bekommen. Zur Beantwortung der Frage nach den entscheidenden Unterschieden zwischen diesen Ländern und zwischen den regional verschiedenen Bildungssystemen dieser Länder wird die Institutionalisierung schulischer Behinderung im Folgenden in drei Dimensionen analysiert: erstens die Behinderungsparadigmen als kulturell-kognitive Dimension, zweitens die sonderpädagogische Profession und sonderpädagogische Organisationen als normative Dimension und drittens die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Dimension. Um die Bedeutung dieser Dimensionen zu veranschaulichen, wird in jedem Abschnitt anhand einiger Beispiele aus dem deutsch-amerikanischen Vergleich gezeigt, wie die jeweilige Institution entstanden ist und wie sie sich verändert hat. Um die Analyse zu fundieren, werden im folgenden Abschnitt kurz allgemeine Trends und Perspektiven auf Behinderung nachgezeichnet, welche die historischen Ursprünge schulischer Behinderung und der Schulstrukturen im 20. Jahrhundert beeinflusst haben. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Empfehlungen für Umstrukturierungen der Bildungssysteme, die nötig wären, um Kinder weniger schulisch zu behindern.

2. Historische Phasen der Institutionalisierung schulischer Behinderung

In den deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaften, in denen zertifizierte intellektuelle und soziale Qualifikationen immer wichtiger werden, wächst nicht nur der Anteil an hoch qualifizierten Personen kontinuierlich, sondern auch die Rate von als schulisch behindert geltenden Kindern und Jugendlichen: Die Gruppengröße der als behindert klassifizierten Schulkinder hat sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts von nahezu null bis auf über fünf Prozent aller Schüler und Schülerinnen in Deutschland und über zwölf Prozent in den USA erhöht (Powell 2007). Die sonderpädagogischen Fördersysteme wuchsen aufgrund der Verfestigung und Ausdifferenzierung der schulischen Behinderung als Institution. Heute gibt es in beiden Ländern hoch differenzierte institutionelle und organisatorische Grenzen der schulischen Behinderung. Um diese expansive und

divergierende Entwicklung zu verstehen, sollen im Folgenden die Phasen der Entstehung, der Expansion und der Persistenz dieser Systeme kurz skizziert werden.⁴

Die erste Phase vor und um 1900 zeigt eine Übernahme von Leitbildern und Strukturprinzipien des allgemeinen Schulsystems. Diese Periode, in der die ersten sonderpädagogischen Bildungsangebote entstanden, kann als Epoche der Institutionalisierung von Anstalten gelten (vgl. Möckel 1988; vgl. Goffman 1961 zu den »totalen Institutionen« des Anstaltswesens). Am Ende dieser Phase wurde in Deutschland die Hilfsschule als eigenständige Schulform gegründet, um vermeintlich schwach begabte oder lernunwillige Kinder aufzunehmen, während amerikanische Schulen eher Sonderklassen einrichteten. Diese organisatorische Differenz der *interschulischen* versus *intraschulischen* Verteilung reflektiert die Übernahme der Leitprinzipien des deutschen, vertikal gegliederten Schulwesens im Vergleich zu der innerschulisch hoch variablen Verteilung der Schüler und Schülerinnen in die Kurssysteme der amerikanischen Gesamtschulen. D.h., die gängigen schulischen Strukturen waren in Deutschland von Anfang an in Form getrennter Schulen und in den USA hauptsächlich als separate Klassenverbände für als behindert geltende Schulkinder etabliert worden.

Die zweite Periode, von der Eugenik zur Expansion sonderpädagogischer Fördersysteme, reicht von etwa 1900 bis in die 70er Jahre und ist durch die beginnende Behindertenpolitik, durch Rehabilitation sowie den Ausbau der Schulformen und die Differenzierung der sonderpädagogischen Profession im Zuge der Bildungsexpansion gekennzeichnet. Am Anfang des 20. Jahrhunderts, also zu Beginn der langen zweiten Phase, verstärkten sich parallel die eugenische Wissenschaft und eine internationale Eugenik-Bewegung, die sich auf oft zweifelhafte empirische Ergebnisse stützte, jedoch kulturelle Ideen über Behinderung maßgeblich bestimmte (vgl. Snyder/Mitchell 2006). Auch wenn die vollständige Exklusion vom Bildungssystem graduell erfolgreich abgebaut wurde, wurden behinderte Kinder nach wie vor zumeist in segregierenden Einrichtungen eingeschult. Die Notwendigkeit, sie zumindest in einem Sonderschulwesen zu integrieren, entstand, weil die Norm der Bildungsbeteiligung und das Konzept der »Bildungsfähigkeit« verallgemeinert wurden und Bildungsstandards kontinuierlich anstiegen. Je mehr Bildung als Menschenrecht anerkannt wurde, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, desto weniger legitim wurde die Exklusion aus dem Bildungswesen. Als behindert wahrgenommene Personen bilden die letzte Gruppe, der Bürgerrechte, u.a. Bildung, zugestanden wurde (vgl. Janoski 1998).

Von Anfang an diskutierten soziale und politische Reformer alternative Organisationsformen der besonderen Beschulung, jedoch stellten sie die Notwendigkeit einer solchen Institution immer weniger in Frage. Sie veränderten die Organisationen gemäß der Entwicklung des Berufsbildes der

Pädagogen und Pädagoginnen und auf der Basis von deren Vorstellungen sowohl von relevanten Behinderungskategorien als auch von geeigneten Fördermaßnahmen wie Sonderklassen, Sonderschulen oder Anstaltsunterbringung. Auf regionaler und kommunaler Ebene antworteten Politiker und Entscheidungsträger mit der Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln für Schulkinder, die einer Sonderförderung bedurften. So wurde das Recht des Einzelnen auf Zugang zu dem gemeinschaftlichen Gut ›Bildung‹ immer mehr ausgeweitet, zugleich wurde es den Bürgern aber auch als Pflicht auferlegt. Zuletzt und erst allmählich wurden als behindert wahrgenommene Personen in diese politischen Maßnahmen miteinbezogen, was insbesondere Elternvereinigungen in ihrem Anspruch bestärkte, gegen die Exklusion der Kinder aus dem öffentlichen Bildungswesen und für die Verwirklichung ihres Bürgerrechts auf Bildung zu kämpfen. Behindertenorganisationen und Vereine für Menschen mit Behinderung entstanden, von denen die meisten sich aber zunächst auf eine der bestehenden medizinisch und psychologisch geprägten Kategorien bezogen. Insbesondere in den 60er Jahren wurden im Zuge der Bildungsexpansion etwa mehr als zehn Sonderschularten im eigenständigen Sonderschulwesen Deutschlands oder Sonderklassen in amerikanischen Schulen entwickelt, jedoch regional sehr unterschiedlich ausgeprägt, quantitativ wie qualitativ (vgl. Hofsäss 1993; Richardson 1999). Tatsächlich wurde die Ausweitung der Teilhaberechte auf Bildung für behinderte Kinder erst in den 60er und 70er Jahren flächendeckend implementiert, trotzdem wurden viele Kinder in beiden Ländern auch in dieser Phase immer noch von öffentlichen Schulen ihrer Gemeinden ausgeschlossen (vgl. Powell 2007).

Die dritte, aktuelle Phase, die in den 70er Jahren begann, ist gekennzeichnet durch soziale und politische Konflikte bezüglich schulischer Integration und Inklusion. Diese Zeit ist geprägt von der selbst organisierten Behindertenbewegung in den USA (z.B. Scotch 2001; Shapiro 1994) und in Deutschland (Drewes 2003; Köbsell 2006) und von der mit ihr eng verbundenen Entwicklung sozialpolitischer Modelle der Behinderung sowie schulischer Integration und Inklusion (vgl. z.B. Sander 2002). Diese Modelle fassen Behinderung als Unterdrückung auf, nehmen die Gruppe behinderter Menschen als Minderheit wahr und hinterfragen die politischen Entscheidungen, die Barrieren entstehen lassen oder ungenügend auf die Bedürfnisse behinderter Menschen eingehen. Erst in den USA, zeitversetzt auch in Deutschland, wurden Schulintegration und -inklusion durch die Sicherung von Bildung als Bürgerrecht, durch technologische Fortschritte und durch Gesetze zur kommunikativen und architektonischen Barrierefreiheit unterstützt, Letzteres weltweit repräsentiert im ›international symbol of access‹ (Ben-Moshe/Powell 2007) – auf dem Weg zum ›Design für alle‹, auch in Schulgebäuden.

Aufbauend auf den Erfolgen anderer Bürgerrechtsbewegungen konnte die amerikanische ›Disability-Rights‹-Bewegung Antidiskriminierungsge-

setze wie die schulische Integration durchsetzen (Powell 2004). Im Einheitsschulsystem der USA ist die Partizipation einzelner Kinder das primäre Ziel. Diese Integration erfolgt aber zumeist in separaten Klassen (intraschulische Separierung). Hingegen führte die sonderpädagogische Bildungsexpansion Deutschlands im letzten Jahrhundert zu einem hoch differenzierten Sonderschulwesen der interschulischen Segregation. Seit den 60er Jahren öffneten sich die öffentlichen Bildungssysteme zunehmend für behinderte Kinder, und die schulische Integration benachteiligter und behinderter Kinder wird sowohl rhetorisch als auch rechtlich häufiger als Ziel gesetzt (z.B. in Empfehlungen der Kultusministerkonferenz oder in dem amerikanischen ›Individuals with Disabilities Education Act‹). In beiden Ländern erhalten immer mehr Schulkinder eine sonderpädagogische Förderung, sowohl in den jeweils üblichen räumlich getrennten Organisationsformen als auch integrativ. Während in den USA seit den 70er Jahren integrative und inklusive Angebote immer häufiger bereitgestellt werden, blieb diese Entwicklung in Deutschland zumeist auf Grundschulen beschränkt; zudem mit großen Länderunterschieden (vgl. Powell 2007). Gleichzeitig gibt es in beiden Ländern eine deutliche Überrepräsentanz von männlichen Schülern, ethnischen Minoritäten und sozial Benachteiligten in den sonderpädagogischen Maßnahmen. Dennoch bleiben auch bedeutende Unterschiede in den individuellen Schülerkarrieren und den institutionellen Strukturen der sonderpädagogischen Förderung erhalten.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die in den ersten zwei Phasen institutionalisierten Fördersysteme sich nur äußerst schwer reformieren lassen, insbesondere aufgrund der Korrespondenz mit dem jeweiligen Bildungswesen insgesamt. In den letzten Jahrzehnten wurden die pfadabhängige, eigendynamische Entwicklung, die Persistenz und die Reformresistenz dieser Fördersysteme überdeutlich in der Abwehr vielfältiger Inklusionsbestrebungen, wobei die Gesamtschulstrukturen in den USA sehr viel mehr Integration, Inklusion und Durchlässigkeit ermöglichen, jedoch weniger als in den inkludierenden Bildungssystemen nordischer Länder wie Island oder Norwegen (Powell 2006). Auch wenn vielfältige schulische Inklusionsmodelle in den letzten Jahrzehnten in sehr vielen amerikanischen wie deutschen Schulen erfolgreich erprobt wurden, sind sie nicht in allen Regionen der beiden Nationen erfolgreich implementiert worden. Fragen für die neo-institutionelle Analyse, die sich aus diesem historischen Abriss entwickeln lassen, lauten etwa: Welche kulturellen Barrieren verhindern die schulische Inklusion? Welche Faktoren haben diese ursprünglich ähnlich exkludierenden Bildungssysteme sich strukturell divergent entwickeln lassen? Um diese Entwicklungen und den Widerstand gegen schulische Inklusion besser zu verstehen, sollen in der folgenden Analyse die vielfältigen institutionellen Faktoren, die zur schulischen Behinderung geführt haben, herausgearbeitet werden.

3. Eine neo-institutionalistische Analyse der schulischen Behinderung

Die sonderpädagogischen Fördersysteme, die für das Lernen ›schulisch behinderter‹ Kinder und Jugendlicher verantwortlich sind, bieten in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für eigendynamische institutionelle Prozesse der Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen (vgl. Lundgreen 2003). In der letzten Phase zeigt sich zudem sehr deutlich die bildungspolitische »Todsünde der institutionellen Trägheit« (Richter 2001: 10ff.). Im Weiteren geht es auch darum, diese Beharrungstendenzen mit Hilfe der Dimensionen der Institution schulischer Behinderung zu untersuchen. Dabei wird nicht nur auf Entwicklungen im Recht oder in der sonderpädagogischen Profession eingegangen, sondern es werden auch, dem Neo-Institutionalismus folgend, insbesondere die kognitiven, präreflexiven Aspekte der schulischen Behinderung als kulturell bedingte Bewertungsmaßstäbe und Kategorien der schulischen Leistung sowie des (Lern-)Verhaltens hervorgehoben. Es geht also um die Einbettung vielfältiger sonderpädagogischer Organisationen in kulturell geprägte Institutionen der schulischen Behinderung.

Die neo-institutionelle Theorie bietet eine Reihe analytischer Konzepte an, die für ein Verständnis von Institutionen als Erwartungszusammenhänge und Organisationen als Beziehungen zwischen Personen mit ähnlichen Interessen oder Zielen relevant sind. Institutionen reduzieren die Unsicherheit in menschlichen Beziehungen, was insbesondere bei Normabweichungen wie Behinderung von großer Bedeutung sein kann; sie strukturieren die Erwartungen der Beteiligten in Interaktionen. Institutionen können wir präziser nach Jepperson als »higher-order constraints imposed by socially-constructed realities« und »stable designs for chronically-repeated activity sequences« (Jepperson 1991: 141-163) definieren, Strukturen, die anderweitig als Produktionssysteme oder Sozialprogramme, auch als ermöglichende Strukturen oder performative Skripte bezeichnet werden (vgl. Powell/DiMaggio 1991). Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen sich wandelnden Organisationsstrukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme zu verstehen, bedarf es deshalb einer Analyse der schulischen Behinderung, um die oben kurz geschilderten komplexen und langfristigen sozialen Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar zu machen.

Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 18-19): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln (im hier diskutierten Fall etwa das Ideal einer ›der Begabung‹ entsprechenden Beschulung). Zweitens bleiben in

der Praxis Freiräume bestehen, und sie wird oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet (z.B. ist schulische Behinderung nicht ein objektiv statischer Zustand, sondern entsteht in Schüler-Lehrer-Interaktionen, die politisch gesetzte Rahmenbedingungen und persönliche Erfahrungen wie Präferenzen widerspiegeln, mit der Konsequenz, dass es große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen gibt). Drittens bestimmen die Orientierungen der Akteure und nicht Normen allein die Erwartungen und das Handeln (gemeinsamer Unterricht wird oft von überzeugten Lehrerinnen und Lehrern gegen allgemeine Normen im Bildungswesen durchgesetzt). Viertens haben institutionelle Vorgaben oft un intendierte Folgen und nicht immer die gewünschten positiven Funktionen (trotz der Annahme, dass die zusätzlichen Ressourcen einer Förderung dem Schulkind helfen werden, zeigt sich, dass Stigmatisierung und Segregation als negative Folgen die positiven Aspekte überwiegen können). Fünftens muss von einer Prozessualität von Institutionen ausgegangen werden, von der Begründung über die Genese bis zur Erosion (dieser Fokus auf historischen Entwicklungen wurde und wird aus Beispielen des deutsch-amerikanischen Vergleichs demonstriert). In solchen Analysen können Organisationsformen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, der Normen und des Zwangs untersucht werden (vgl. DiMaggio/Powell 1983).

Organisationen folgen bekannten und erfolgreichen Beispielen, die Interpretationsmöglichkeiten und -hilfen liefern und zugleich die originale formale Struktur von Organisationen wie auch ihre Überlebensfähigkeit und ihre Legitimation beeinflussen (vgl. Meyer/Rowan 1992). Um der Unsicherheit zu begegnen und die Wahl geeigneter Strukturen zu gewähren, richten sie sich nach professionellen Handlungsweisen, die durch Berufsverbände verbreitet und in Schulsystemen angewandt werden, und passen diese den politischen Regeln des Staates an. Wenn Bildungsorganisationen die Erfolge anderer zu kopieren versuchen (etwa ›best practices‹), gehören Berater und Beraterinnen, wissenschaftliche Konferenzen, professionelle Zeitschriften und personelle Mobilität zu den wichtigen Mechanismen der Nachahmung. Auf diese Weise wird eine schnelle Diffusion von Ideen und Konzepten zwischen den organisatorischen Ebenen in Bildungssystemen ermöglicht (Hanson 2001: 649). Normative Mechanismen werden primär durch die (Sonder-)Pädagogik mit ihren Ausbildungsprogrammen an Hochschulen, in professionellen Verbänden und Akkreditierungsagenturen geregelt. Als ›gatekeepers‹ agieren diese Agenten, indem sie die Grenzen der Profession bestimmen; sie sozialisieren alte wie neue Mitglieder und erlegen ihnen Werte und Standards auf.

Im Folgenden werde ich die Diffusion grundlegender Ideen und Einstellungen über schulische Behinderung, die Organisationen und Interessen sowie politische und rechtliche Kräfte, die mit schulischer Behinderung verbunden sind, untersuchen. Dabei werde ich das Konzept W. Ri-

chard Scotts (1995; 2003) auf den Fall der sonderpädagogischen Fördersysteme beziehen und eruieren, welche »Regeln, die die Natur der Realität bilden, und welche verschiedenen Rahmen, durch die Bedeutung entsteht« (Scott 1995: 40, Übers. JP), dort wirksam sind. Sowohl die kulturell-kognitive Dimension (Paradigma) der Institutionalisierung schulischer Behinderung als auch die normative Dimension (Profession) und die regulative Dimension (Politik) tragen zur Gestaltung und Verfestigung der Relevanz schulischer Behinderung bei. Für diese drei Dimensionen soll jeweils die Basis der Zustimmung, der Ordnung wie der Legitimation der Institution sowie deren Logik und die Indikatoren der schulischen Behinderung erläutert werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Dimensionen der Institution schulische Behinderung

	Kulturell-kognitiv	Normativ	Regulativ
Anwendung	Paradigmen der Behinderung	Organisationen der sonderpädagogischen Fördersysteme	Bildungspolitik (Rechte, Ressourcen); Rechtsprechung
Basis der Zustimmung	Behinderung = Defizit: soll »behandelt« werden	Hilfen sollen den Bedürfnissen »angemessen« sein	Effizienz der allgemeinen Pädagogik muss gewährleistet sein; Chancengleichheit als Ideal
Ordnungsbasis	Behinderung = Anormalität (binäre Kategorien)	Teilung von Sonder- und allgemeiner Pädagogik	Nationale und regionale Bildungspolitiken
Logik	Klinisches Modell (individuelle Defizite)	Nur ausgebildete Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen können angemessen fördern	Garantie vermehrter Ressourcen und/oder spezialisierte Assistenz
Indikatoren	Vorurteile, (negative) Stereotypen, Stigmatisierung, Segregation	Profession der Sonderpädagogik; kategoriale Ausbildungsprogramme	Unterstützung abhängig von Implementierung der Politik, Einhalten der Regeln, Erreichen der Ziele
Legitimationsbasis	Klinische Professionen; Glauben an »natürliche bzw. genetische« Begabung/Können	»sonderpädagogischer Förderbedarf«; Kompensation als logische Grundlage	Bildungspolitik im Bereich der Sonderpädagogik; Rechtssprechung um individuelle Rechte und Ressourcen zu schlichten/vermitteln

Quelle: Powell (2007).

3.1 Kulturell-kognitive Dimension der Institution schulische Behinderung

Die kulturell-kognitive Dimension der Institution schulische Behinderung umfasst die vorhandenen Behinderungsparadigmen in einer Gesellschaft. Von den dominanten klinischen (und funktionalistischen) Paradigmen wird vorausgesetzt, dass einer Behinderung individuelle Defizite zugrunde liegen und diese an der Person korrigiert werden können und müssen. Obwohl das klinische Paradigma von Behinderung meist wenig Relevanz für die Gestaltung von schulischen Lernprozessen hat, haben »mimetische Mechanismen« (DiMaggio/Powell 1983) – also die Macht schon etablierter Theorien und Praxen und ihre Diffusion – die Übernahme auch in pädagogische Bereiche möglich gemacht. Aufgrund der Dichotomie binärer Kategorien, etwa Normalität/Anormalität und Kompetenz/Inkompetenz, werden Vielfalt, Variabilität und Temporalität der Konzepte schulischer Behinderung verdeckt. Die Autorität dichotomer Behinderungskonzepte basiert auf der Definitionsmacht der klinischen Professionen und ihrer defizitorientierten Diagnosen. Sie besitzen eine enorme kulturelle Legitimität und liefern Modelle von natürlicher bzw. genetischer und auch messbarer »Begabung« wie »Behinderung«. Die relevanten Indikatoren der neueren Fördersysteme ähneln denen der Krankenhaus- und Anstaltsunterbringung im 19. Jahrhundert, denn Vorurteile, negative Stereotypisierungen, Stigmatisierung und Segregation sind auch heutzutage entscheidende Faktoren der schulischen Behinderung.

Die Sonderpädagogik kann wie jede Disziplin dann politische und ökonomische Ressourcen gewinnen und ihren Status aufbauen oder erhalten, wenn sie überzeugende Theorien und Strategien entwickelt (Freidson 2001: 105). Die grundlegenden Strategien der Sonderpädagogik in Bezug auf die Teilhabe behinderter Kinder im Bildungswesen zielen lediglich auf Teilinklusionen: durch die Separierung von Schulkindern in amerikanischen Sonderklassen und durch die Segregation in deutschen Sonderschulen. Beide Vorgehensweisen verlangen autorisierte, legitimierte organisatorische Grenzen. Die Förderstrategie des klinischen Modells, die ein individuelles Defizit mit besonderem Förderbedarf gleichsetzt, mag in beiden Ländern weit verbreitet sein, dennoch sind die Mechanismen der Feststellung und Bemessung von Förderbedarf höchst unterschiedlich. In Deutschland spielen Schulnoten und Lehrerempfehlungen die primäre Rolle bei der Begutachtung und Verteilung der Schulkinder. Im Gegensatz dazu werden im Bildungssystem der USA seit Anfang des 20. Jahrhunderts enorm häufig psychometrische Tests als Basis für den Bildungsverlauf bestimmende Schulentscheidungen eingesetzt (vgl. Lemann 1999). Solche Tests werden nicht nur zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingesetzt, sondern auch für die Kurswahl innerhalb der Gesamtschule bis hin zum Zugang zur Hochschulbildung. Wie schulische

Behinderung wahrgenommen und vermessen wird, hängt jedoch nicht nur von der kulturell-kognitiven Dimension ab, sondern auch von den Interpretationshilfen der beteiligten Professionen (z.B. kulturell höchst unterschiedlich definierten Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie »Lernbehinderung«) und der von ihnen strukturierten und verwalteten Organisationen, also der normativen Dimension.

3.2 Normative Dimension der Institution schulische Behinderung

Die soziale Verpflichtung, d.h. die professionelle Norm für Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen besteht in der Bereitstellung von angemessener und relevanter Hilfe, um den individuellen Lernbedürfnissen behinderter Kinder gerecht zu werden. Während die Ordnungsbasis in der klar definierten Grenzziehung zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik besteht, wird vorausgesetzt, dass nur entsprechend ausgebildete und spezialisierte Lehrer und Lehrerinnen angemessene sonderpädagogische Unterstützung anbieten können. Die Professionalisierung sonderpädagogischer Förderung ist ein zentraler Indikator für deren Institutionalisierung, denn hoch entwickelte Gesellschaften sichern Expertenwissen institutionell ab, auch wenn dies sowohl innerhalb von Organisationen (z.B. Sonderschulen) als auch im Beamtentum (z.B. Lehrerschaft) verortet werden kann (vgl. Abbott 1988). Spezialisierte Ausbildungsprogramme und Bildungsgänge sind Indikatoren für erfolgreiche Professionalisierung, insbesondere weil diese Arbeitsautonomie, sozialen Status und Marktmonopol implizieren (Larson 1977: 49f.). Die Konstruktion von Wissen, die Ausbildung von Lehrern und die Entwicklung von Organisationsformen sollen den Zweck erfüllen, Macht zu konsolidieren und klare Abgrenzungen zu anderen Feldern zu etablieren. Eine zentrale Norm der Sonderpädagogik als Profession ist die Wohltätigkeit, welche aus der kompensatorischen, philanthropischen Grundidee resultiert, die als eine originäre Begründung der Disziplin gelten kann (vgl. Moser 1995). Historisch ausgestaltete Normen, die die Grenzen der sonderpädagogischen Profession ziehen, bestimmen nicht nur die Rekrutierung von Mitgliedern der Profession und ihre Denkweisen (kognitive Dimension), sondern auch die organisatorische Teilung der Pädagogik wie die Logik des professionellen Monopols (soziale Dimension), der zufolge angeblich nur ausgebildete Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen »anormale« Schüler und Schülerinnen unterrichten können.

Offensichtlich sind jedoch solche Normen in der Praxis weder objektiv noch systematisierbar. So zeigten die empirischen Erhebungen beispielsweise für Deutschland, dass der Sonderschüleranteil im Jahr 2000 regional variiert, von unter drei Prozent aller Schüler im Saarland bis beinahe sieben Prozent in Sachsen-Anhalt, während die Integrationsraten von förderbe-

dürftigen Schülern von nur einem Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu einem Drittel in Berlin reichen (Krappmann/Leschinsky/Powell 2003). In den USA hingegen lag im selben Jahr der Anteil aller Schulkinder mit einem »individualized education program« zwischen acht Prozent in Hawaii und 15 Prozent in Rhode Island. Während in Delaware nur 25 Prozent der Schüler zu mehr als vier Fünfteln ihres Schultages gemeinsam mit »nicht behinderten« »peers« unterrichtet wurden, wurden in Vermont bereits 80 Prozent der klassifizierten Kinder in inklusiven Klassen unterrichtet (Powell 2007). Diese großen regionalen Unterschiede lassen deutliche Zweifel daran aufkommen, dass es eine stabile, objektiv feststellbare Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt, die nicht von allgemeinen Pädagogen und Pädagoginnen unterrichtet werden könnten, insbesondere wenn inklusive Schulen gesellschaftlich gewollt und unterstützt werden.

Dennoch macht die sonderpädagogische Profession ihre Ansprüche weiterhin geltend. In Deutschland sind Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen verbeamtet (mit höheren Gehältern als Grund-, Haupt- und Realschullehrer). Sie profitieren damit von der Autorität des Staates, und sie können direkten Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen. Der Verband deutscher Sonderschulen (VDS) hatte schon im Jahr 1954 in einer Denkschrift über das heilpädagogische Sonderschulwesen erfolgreich eine administrativ-organisatorische Klassifikation von schulischer Behinderung entwickelt, welche die Legitimität und Notwendigkeit eines eigenständigen Sonderschulwesens in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) konsolidierte – die so genannte »Sonderschulbedürftigkeit«. Danach sollte zwar die individuelle Förderung unterstützt werden, jedoch wurde nur auf einen einzigen der vielen möglichen Förderorte Bezug genommen: Die in Sonderschulen tätigen Lehrkräfte allein galten als kompetent, um diese Kinder besonders zu fördern.

Auch die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in den USA haben sehr erfolgreich ihre Interessen mit Hilfe des »Council for Exceptional Children« (CEC) durchsetzen können, einer Organisation, die im amerikanischen Kongress Lobbytätigkeiten für Gesetze wie das »Individuals with Disabilities Education Act« (IDEA) koordiniert. Im starken Kontrast zu der in Deutschland herrschenden, auf Sonderschulen ausgerichteten Art der normativen Institutionalisierung hat jedoch die amerikanische Profession subsidiäre Unterabteilungen und Sonderklassen an nahezu allen Schulen durchgesetzt. Im Endeffekt hat diese Strategie allerdings zu einem sehr großen Anteil von als behindert klassifizierten Schulkindern geführt. Mittlerweile gibt es in den USA mehr als doppelt so viele »schulisch behinderte« Kinder und Jugendliche wie in Deutschland (Powell 2006). Allerdings werden die amerikanischen Schulkinder nach individuellen Förderplänen an allgemeinen Schulen unterrichtet, während die meisten Kinder in den deutschen Bundesländern immer noch auf die Sonderschultypen verteilt

werden, obwohl seit 1994 nicht der Ort der Förderung entscheidend sein soll, sondern sonderpädagogische Förderschwerpunkte, die auf individuelle Lernbedürfnisse zielen. In den USA besteht zwar auch die Grenzziehung zwischen Sonderpädagogik (als subsidiäre Abteilung) und allgemeiner Pädagogik, aber die organisatorische Nähe der Bereiche reduziert die »Klassifizierungshemmschwelle« (Powell 2003b). So unterschiedlich die Orte der Förderung sind, so haben doch beide Länder nicht nur starke sonderpädagogische Berufsverbände, Ausbildungsprogramme und gut ausgebaute sonderpädagogische Fördersysteme. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die föderale Struktur der beiden Bildungssysteme mit komplexen Machtverteilungen und Entscheidungsprozessen, die Schulreformen schwer durchsetzbar machen bzw. nicht intendierte Konsequenzen mit sich bringen.

3.3 Regulative Dimension der Institution schulische Behinderung

Zur regulativen Dimension der schulischen Behinderung zählen auch Mechanismen des staatlichen Zwangs, insbesondere die Bildungspolitik und die Rechtsprechung bezüglich des individuellen Rechts auf Bildung sowie die bereitgestellten Ressourcen. Gerichte werden in die Pflicht genommen, um die (allerdings nahezu unlösbare) Problematik der Adjustierung der Grenzen der schulischen (Nicht-)Behinderung sowie die Zuteilung von Schulkindern an Förderorte zu bestimmen (vgl. Minow 1990). Juristische Verfahren zielen auf ein Entweder-oder der schulischen Behinderung, obwohl sie hochgradig relativ ist, wie die oben genannten regionalen Unterschiede in der Differenzierung und Allokation der Schüler verdeutlichen. Die Ordnung im Feld der schulischen Behinderung wird durch Bildungspolitik auf mehreren Ebenen gewährleistet, etwa wenn die Programme lokaler Schulen durch Finanzierungsmodi auf Länder-/state-Ebene oder per Gerichtsentscheidungen auf nationaler Ebene mitbestimmt werden. Voraussetzung für die Gewährung zusätzlicher Ressourcen ist, dass die Effizienz der allgemeinen Pädagogik gewährleistet bleibt. Gleichzeitig spielt aber auch die Chancengleichheit als Ideal eine große Rolle, denn von ihrem Anspruch her soll die Sonderpädagogik kompensatorisch wirken und die Bildungschancen klassifizierter Schüler sichern helfen. Prinzipiell stellen sonderpädagogische Fördersysteme in Deutschland und den USA angemessene Unterstützung bereit, die in Umfang und Art abhängig vom Wissensstand und der verfügbaren Technologie jeder speziellen Kategorie der schulischen Behinderung ist. Jedoch sind die Indikatoren des Erfolgs, der Ressourcenzuweisung und Legitimität gewährleistet, eher die Einhaltung von Regeln, Gesetzen und Sanktionen als die realen Ergebnisse (z.B. Noten oder Schulabschlüsse) einzelner Schulkinder. In den USA wird dieses Paradox besonders sichtbar durch den wachsenden Standardisierungsdruck

in Folge des »No Child Left Behind Act« (2001), nach dem jede Schule an den Schulleistungen aller Schüler gemessen werden soll. Eine häufige Reaktion darauf ist aber, dass immer mehr Schüler und Schülerinnen als besonders förderbedürftig etikettiert und somit oft aus der Rechenschaftspflicht exkludiert werden (Pfahl/Powell 2005). Obwohl in beiden Ländern die Mehrheit schulisch behinderter Jugendlicher die Schule ohne Abschluss verlässt, entzieht dies den Fördersystemen nicht ihre Legitimitätsbasis, und zwar offenbar deshalb, weil auf der rechtlichen Ebene die Kontrolle der individuellen Rechte und Gruppenressourcen von größerer Bedeutung ist als die individuellen Schicksale der Stigmatisierung und des schulischen Misserfolgs, die aus der schulischen Behinderung resultieren.

Die Förderstrategie, der die regulative Dimension folgt, ist die Bereitstellung vermehrter Ressourcen und/oder spezialisierter Assistenz für individuelle Schulkinder. Jedoch sind diese Formen der Unterstützung abhängig von der erfolgreichen Implementierung der Politik, dem Einhalten der Regeln sowie dem zumindest partiellen Erreichen der im Gesetz festgehaltenen Ziele. Die Basis der Legitimität sind eben eine Bildungspolitik, die sonderpädagogische Fördersysteme gliedert (etwa KMK-Empfehlungen) und mit staatlichen Mitteln finanziert, sowie eine Rechtssprechung, die individuelle Bildungsrechte und Ressourcen sichert und Konflikte zwischen den Beteiligten schlichtet. Staatlicher Druck auf diese Systeme kann indirekt sein, z.B. durch die Verabschiedung von Antidiskriminierungsgesetzen. Er kann aber auch direkt wirken, etwa indem die Entwicklung von individuellen Förderplänen in den Bildungspolitiken festgeschrieben wird. Die Rolle der Sonderpädagogik ist während der andauernden Bildungsexpansion bestätigt worden, weil deren Veränderungen sowohl auf der Basis sozialer Evaluationen von Effizienz oder Egalität als auch durch die Zustimmung durch Parlamente oder Professionsagenturen, die Schulsysteme prägen, unterstützt worden sind (vgl. Meyer/Rowan 1992). Nicht nur fördern Bildungspolitiken explizit bürokratische Ordnungen, sondern indem sie sich mit den Theorien eines Feldes beschäftigen, legitimieren sie auch deren Sichtweisen, z.B. wenn diagnostische Verfahren oder kategoriale Grenzziehungen in Gesetzestexten auf Basis von Expertengutachten festgelegt werden. Insofern spiegeln Schulstrukturen wie das separierende amerikanische und das segregierende deutsche sonderpädagogische Fördersystem den Glauben an deren Angemessenheit wider (vgl. Rowan 1982: 260). Bestimmte kulturgebundene Ideen über die relevanten Orte der Förderung haben damit Priorität vor spezifischen Interessen bestimmter Gruppen – darauf zielt die »kognitive Wende« der neo-institutionalistischen Perspektive. Dem jeweiligen Glauben an den Sinn und die prophezeite – weniger die empirisch nachweisbare – Wirkung dieser sehr unterschiedlichen Schulformen ermöglichte erst deren erfolgreiche Aufnahme in die staatlichen Regelwerke, was jedoch nicht ohne starke Auseinandersetzungen geschieht.

In den USA wird nicht nur an dem Recht auf Bildung, sondern auch an dem Recht auf schulische Integration (als Bestandteil von Chancengleichheit) festgehalten; in der Folge kommt es zu ständigen Konflikten zwischen Eltern und Schulverwaltungen sowie zu einer starken Verrechtlichung von Schulsystemen (Powell 2004). Dagegen wird in Deutschland eine »angemessene Förderung« in Schularten gewährleistet, die für bestimmte Schülergruppen vorgesehen sind. Sowohl die Etablierung von Gesamtschulen wie auch Versuche, die schulische Integration behinderter Kinder organisatorisch zu verbreitern, hatten in Deutschland gesellschaftliche Kämpfe zur Folge, die wegen der Kulturhoheit der Länder nicht auf Bundesebene gelöst werden konnten. Und diese Trägheit besteht trotz der Entscheidungen der obersten Gerichtshöfe in beiden Ländern, die schulische Inklusion zu priorisieren (vgl. Powell 2004). Der Bildungsföderalismus hat regionale Disparitäten gefördert, wobei Bildungspolitik auf allen politischen Ebenen mitbestimmt wird.

Die Sonderpädagogik hat einen mehr oder weniger verbindlichen Rahmen zum Verständnis von schulischer Behinderung geschaffen. Als Institution wurde schulische Behinderung definiert und rationalisiert durch die sonderpädagogische Profession, die Interessengruppen, Politiker und Bildungsagenturen beeinflusst hat. In der Konsequenz gelang die Diffusion sonderpädagogischen Wissens, gefolgt von Stabilität durch Legitimität und Verankerung der sonderpädagogischen Fördersysteme in den Schulen (vgl. Rowan 1982: 259). Meyer (1977) unterstreicht, dass die Gewährleistung von Persistenz einer Institution nicht notwendigerweise aktives Handeln erfordert, vor allem dann nicht, wenn ihre Strukturen und Praktiken so tief in Prozessen verankert sind, dass eine Veränderung Anpassungen in vielen anderen Bereichen erzwingen würde. »It is the combination of the constitutional rules with the associated moral and ethical codes of behavior that underlies the stability of institutions and makes them slow to change« (North 1981: 205). Demnach sind es nicht nur die Paradigmen, sondern auch die Professionen und die Politik, die institutionelle Entwicklungen unterstützen und diese während ihrer Genese verteidigen. Das zentrale theoretische Verständnis institutioneller Analysen, ob sie persistente Unterschiede oder das Fehlen von Disparitäten im Längsschnitt oder Querschnitt zu erklären versuchen, ist gleich: »[T]he patterning of social life is not produced solely by the aggregation of individual and organizational behavior but also by institutions that structure action« (Clemens/Cook 1999: 442). Deshalb spiegeln die Strukturen der sonderpädagogischen Fördersysteme nicht nur die institutionalisierten Klassifikationen der schulischen Behinderung wider; vielmehr stabilisieren sie die Grenzen auf individueller, organisatorischer und institutioneller Ebene.

4. Ausblick

Im Laufe des 20. Jahrhunderts veränderte sich in den Bildungssystemen Deutschlands und der USA die Praxis schulischer Exklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen: Schulkinder mit dem Etikett »schulische Behinderung« wurde die Teilnahme an den Schulsystemen ermöglicht, allerdings nur in Organisationsformen mit niedrigstem Status. Wenn überhaupt, wurden schulische Integration oder gar Inklusion regional auf sehr unterschiedlichem Niveau erreicht. Hindernisse für die flächendeckende Implementierung eines durchgängigen gemeinsamen Unterrichts, dem sich die untersuchten Bildungssysteme mittlerweile rhetorisch wie auch zunehmend rechtlich verpflichtet haben, wurden in konkurrierenden gesellschaftlichen Bildungs- und Behinderungsparadigmen gesucht, in bildungspolitischen Entscheidungsstrukturen, in der selbstverstärkenden Entwicklung und Persistenz der ausdifferenzierten Schulstrukturen sowie in den Interessen und Praxen von Professionen, Bürgerbewegungen und Elterngruppen.

Die Forderung nach einer inklusiven Bildungspolitik besteht nach wie vor; das Ziel, die bestehende Segregation und Stigmatisierung durch die Deinstitutionalisierung der schulischen Behinderung und eine inklusive Pädagogik zu ersetzen, ist noch nicht realisiert, auch wenn regionale Unterschiede darauf hindeuten, dass es in beiden Ländern durchaus möglich ist, die Bedingungen für gemeinsamen Unterricht zu schaffen. Hierzu sind Schulen erforderlich, in denen alle Kinder gemeinsam, möglichst in gleichen Klassen zusammenkommen und miteinander lernen. Dass solche Modelle erfolgreich sein können, ist in den letzten Jahrzehnten in Praxis und Wissenschaft auch in Deutschland und den USA bestätigt worden (vgl. z.B. Eberwein/Knauer 2002; Preuss-Lausitz 2001; Ware 2004). Jedoch sind – in beiden Ländern – viele dieser Schulversuche weder weitergeführt noch in anderen Schulen fortgesetzt worden. Sie scheinen Opfer mangelnder föderalistischer Koordination zu sein, wobei insbesondere in Deutschland im Zuge der jüngsten Föderalismusreform die Zukunft vieler Bildungsinnovationen gefährdet scheint (vgl. Solga/Powell 2006). Dabei böte sich gerade in föderalen Bildungssystemen die Chance, unterschiedliche Inklusionsmodelle unter verschiedenen politisch-ökonomischen und sozial-räumlichen Gegebenheiten zu prüfen. Eine an Inklusion ausgerichtete nationale Bildungspolitik könnte die gewonnenen Erfahrungen berücksichtigen und dazu beitragen, die Reformen allgemein umzusetzen. Dies scheint insbesondere angesichts der Tatsache geboten, dass durch schulische Behinderung hohe gesellschaftliche Folgekosten entstehen, etwa wenn schulischer Misserfolg, Demotivation und fehlendes Selbstvertrauen im späteren Lebensverlauf durch kostspielige arbeitsmarkt- bzw. sozialpolitische Maßnahmen kompensiert werden sollen (vgl. Pfahl 2006).

Welches sind nun die wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen

Schlussfolgerungen, die aus dieser Untersuchung schulischer Behinderung zu ziehen sind? Zum einen kann bestätigt werden, dass es einer Soziologie der Behinderung bedarf, die die historischen, kulturellen und räumlichen Kontexte, in denen benachteiligte Kinder und Jugendliche schulisch behindert werden, tiefer greifend analysiert und Strategien entwickelt, die Partizipationsmöglichkeiten und Bildungschancen benachteiligter Kinder besser zu fördern. Ohne ein Verständnis für die historischen Ursprünge und komplexen Kräfteverhältnisse in den sonderpädagogischen Fördersystemen werden die auf Inklusion ausgerichteten Versuche grundlegender Bildungsreformen weiter zum Scheitern verurteilt bleiben. Die hier präsentierte institutionalistische Analyse unterstreicht die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen (wie klinische Modelle von Behinderung) und die Persistenz der auf deren Basis implementierten schulischen Organisationen.

Zum anderen kann in Bezug auf die gesellschaftspolitische Ebene festgehalten werden, dass wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration und Inklusion gerade in der langfristigen Institutionalisierung der schulischen Behinderung liegen. Der Paradigmenwandel hin zu einem Verständnis von Behinderung in Schule und Gesellschaft, das die Konsequenzen der schulischen Behinderung für den individuellen Lebensverlauf und die soziale Teilhabe berücksichtigt, ist noch nicht vollzogen. Trotz tief greifender gesellschaftlicher Zäsuren (wie dem Zweiten Weltkrieg) sowie vielfältiger Reformversuche in den letzten Jahrzehnten wurden sonderpädagogische Organisationen und die pädagogische Profession noch nicht grundlegend umgewandelt: Die Sonderschulen Deutschlands und die Sonderklassen der amerikanischen Schulen sind auch heute die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung (Powell 2007).

Die Trägheit der Institution schulische Behinderung erfordert in beiden Ländern weitere Anstrengungen seitens der Behindertenbewegung und der Verfechter schulischer Inklusion, um die weitere Deinstitutionalisierung schulischer Behinderung voranzutreiben. Auch die Erfolge der letzten Jahrzehnte sind auf solche Aktivitäten zurückzuführen. Ohne sie würde es heute noch viel weniger schulische Inklusion geben. Die empirischen Befunde zeigen durchaus, dass einige Bundesländer/»states« bereits weiter auf diesem Weg vorangeschritten sind und Modelle entwickelt haben, denen andere Bundesländer/»states« folgen könnten.

Diese regional unterschiedlichen Bildungssysteme wurden durch sich verändernde Behinderungsparadigmen, durch kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung, und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Die Förderbedürfnisse der Gruppe behinderter Kinder lassen sich nicht allein durch ihre Heterogenität, ihre Bildungswege und Lern(miss-)erfolge erklären. Vielmehr ist die schulische Behinderung von historisch gewachsenen Schulsystemen abhängig. Die Institution schulische Behinderung, wie wir sie heute erleben,

wurde im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte etabliert. Insbesondere in den letzten fünfzig Jahren wurden die sonderpädagogischen Fördersysteme ausdifferenziert und ausgebaut. Wie lange die schulische Inklusion braucht, um die schulische Behinderung als Institution zu ersetzen, hängt von uns allen ab.

Anmerkungen

- 1 Für hilfreiche Kommentare zu einer früheren Version dieses Beitrags bedanke ich mich bei Michael Maschke und bei den Herausgebern.
- 2 Wie Stichweh (2002) referiert, ist der Exklusionsbegriff schnell in öffentlichen und sozialwissenschaftlichen Diskursen etabliert worden. Dies ist jedoch weniger den Soziologen Luhmann, Foucault, Collins oder Sarfatti Larson zu verdanken, die zwar in ihren Werken Exklusionsphänomene beleuchtet haben, diesen Begriff aber eher informell oder implizit benutzt haben. Vielmehr war es der französische Staatssekretär René Lenoir, der Exklusion als Ausschluss aus mehreren gesellschaftlichen Bereichen definierte und in der französisch sprechenden Welt enorm populär machte. In empirischen Analysen müssen die Begriffe Exklusion und Inklusion spezifischer operationalisiert werden, um die vielfältigen, sich weiterentwickelnden Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung akkurat darstellen zu können. Der Übergang von der Exklusion zur vollständigen Inklusion vollzieht sich in Hinblick auf die Förderorte entlang eines Kontinuums von Segregation (Trennung zwischen Gebäuden), über Separation (Trennung innerhalb eines Gebäudes) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger Inklusion (gemeinsamer Unterricht) (vgl. Powell 2007). Die prinzipielle Exklusion zu überwinden ist demnach nur der erste Schritt hin zur größtmöglichen Teilhabe an organisierten Lernmöglichkeiten.
- 3 Zudem gelten viele Jugendliche, die in Schulen als »lernbehindert« klassifiziert werden, nach Verlassen der Schule nicht mehr als »behindert«, obwohl sie oft im weiteren Lebenslauf als niedrig qualifiziert eingestuft und weiter benachteiligt werden. Zu berücksichtigen ist auch, dass nicht alle behinderten Kinder im Schulsystem als »sonderpädagogisch förderbedürftig« klassifiziert sind – somit erhalten sie keine besondere Förderung und gehören auch nicht offiziell zu der Gruppe, die »schulisch behindert« wird. Außerdem kommt gemeinsamer Unterricht wegen der damit verbundenen Erfahrungen mit menschlicher Vielfalt und dem positiven Umgang mit individuellen Stärken und Schwächen allen Schülern und Schülerinnen zugute, denn die meisten von uns werden im Verlauf unseres Lebens behindert (vgl. Zola 1989).
- 4 Es gibt eine Reihe von Periodisierungen der Geschichte von Behinde-

rung in Bezug auf spezifische Aspekte, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können. Z.B. untersuchen Barnartt/Scotch (2001) soziale Bewegungen und Protestaktivitäten; Braddock/Parish (2001) geben einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung von Anstalten; Cameron/Valentine (2001) erläutern die Relevanz von Föderalismus für Behindertenpolitik; Quinn/Degener (2002) systematisieren Menschenrechtsentwicklungen weltweit. Weitere Differenzierungen finden sich z.B. bei Carlson (2005) zur Kategorie ›geistiger Behinderung‹ oder bei Kirchner (2005) zu soziologischen Theorien der Behinderung.

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Barnartt, Sharon N./Scotch, Richard K. (2001): *Disability Protests. Contentious Politics 1970-1999*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Ben-Moshe, Liat/Powell, Justin J.W. (2007): »Sign of our Times. Revis(it)ing the International Symbol of Access«. In: *Disability & Society* 22 (5) (im Druck).
- Braddock, David L./Parish, Susan L. (2001): »An Institutional History of Disability«. In: G.L. Albrecht/K.D. Seelman/M. Bury (Hg.): *Handbook of Disability Studies*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, S. 11-68.
- Cameron, David/Valentine, Fraser (Hg.) (2001): *Disability and Federalism. Comparing Different Approaches to Full Participation*, Montreal: McGill-Queens University Press.
- Carlson, Licia (2005): »Docile Bodies, Docile Minds. Foucauldian Reflections on Mental Retardation«. In: S. Tremain (Hg.): *Foucault and the Government of Disability*, Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 133-152.
- Clemens, Elisabeth S./Cook, James M. (1999): »Politics and Institutionalism. Explaining Durability and Change«. In: *Annual Review of Sociology* 25, S. 441-466.
- Cloerkes, Günther (Hg.) (2003): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): »The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields«. In: *American Sociological Review* 48 (2), S. 147-160.
- Drewes, Alexander (2003): »Behindertenrecht und Behindertenpolitik aus der Sicht von Interessenvertretungen«. In: B. v. Maydell/R. Pitschas/B. Schulte (Hg.): *Behinderung in Asien und Europa im Politik- und Rechtsvergleich*, Baden-Baden: Nomos, S. 463-475.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.) (2002): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, Weinheim: Beltz.
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism. The Third Logic*, London: Polity.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums*, New York: Anchor.
- Hahn, Harlan (1985): »Towards a Politics of Disability. Definitions, Disciplines, and Policies«. In: *Social Science Journal* 22 (4), S. 87-105.
- Hanson, Mark (2001): »Institutional Theory and Educational Change«. In: *Educational Administration Quarterly* 37 (5), S. 637-661.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transcript.
- Hofsäss, Thomas Reinhold (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte*, Berlin: Marhold.
- Janoski, Thomas (1998): *Citizenship and Civil Society*, New York: Cambridge University Press.
- Jepperson, Ronald L. (1991): »Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism.« In: Walter W. Powell/Paul J. DiMaggio (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, S. 143-163.
- Kirchner, Corinne (2005): »From ›Survival of the Fittest‹ to ›Fitness for All‹ to ›Who Defines Fitness Anyway‹. 100 Years of (U.S.) Sociological Theory on Disability«. Konferenzbeitrag, Centennial Meeting, American Sociological Association, Philadelphia.
- Köbsell, Swantje (2006): »Towards Self-Determination and Equalization. A Short History of the German Disability Rights Movement«. In: *Disability Studies Quarterly* 26 (2).
- Krappmann, Lothar/Leschinsky, Achim/Powell, Justin (2003): »Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen«. In: K.S. Cortina/J. Baumert/A. Leschinsky/K.U. Mayer/L. Trommer (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek: Rowohlt, S. 755-786.
- Larson, Magali Sarfatti (1977): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press.
- Lemann, Nicholas (1999): *The Big Test. The Secret History of the American Meritocracy*, New York: FSG.
- Lundgreen, Peter (2003): »›Bildungspolitik‹ und ›Eigendynamik‹ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (1), S. 34-46.
- Maschke, Michael (2006): *Behindertenpolitik in der Europäischen Union*. Unveröffentlichte Dissertation, Institut für Sozialwissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Meyer, John W. (1977): »The Effects of Education as an Institution«. In: *American Journal of Sociology* 83 (1), S. 55-77.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, hg. von G. Krücken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Meyer, John W./Rowan, Brian (1992): »The Structure of Educational Institutions.« In: J.W. Meyer/W.R. Scott (Hg.): *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Newbury Park, CA: Sage Publications, S. 71-97.
- Minow, Martha (1990): *Making All the Difference. Inclusion, Exclusion, and American Law*, Ithaca: Cornell University Press.
- Möckel, Andreas (1988): *Geschichte der Heilpädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Vera (1995): *Die Ordnung des Schicksals*, Frankfurt a.M.: Butzbach-Griedel.
- North, Douglass C. (1981): *Structure and Change in Economic History*, New York: Norton.
- Oliver, Michael (1990): *The Politics of Disablement. A Sociological Approach*, New York: St. Martin's.
- Pfahl, Lisa (2006): »Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematizierungen von Sonderschulabgänger/innen«. In: A. Spies/D. Tredop (Hg.): »Risikobiografien«. *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 141-156.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2005): »Die Exklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle«. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 18 (2), S. 68-78, Link: <http://bidok.uibk.ac.at/>.
- Powell, Justin J.W. (2003a): »Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course. The Case of Special Education in Germany and the United States«. In: *Disability Studies Quarterly* 23 (2), S. 57-75.
- Powell, Justin J.W. (2003b): »Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten«. In: G. Cloerkes (Hg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter, S. 103-140.
- Powell, Justin J.W. (2004): »Schulische Integration als Bürgerrecht in den USA«. In: U. Becker/A. Graser (Hg.): *Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen*, Baden-Baden: Nomos, S. 93-124.
- Powell, Justin J.W. (2006): »Special Education and the Risk of Becoming Less Educated«. In: *European Societies* 8 (4), S. 577-599.
- Powell, Justin J.W. (2007): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Powell, Walter W./DiMaggio, Paul (Hg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): »Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (2), S. 209-224.
- Quinn, Gerard/Degener, Theresia (2002): *Human Rights and Disability*, New York: United Nations.
- Richardson, John G. (1999): *Common, Delinquent, and Special. The Institutional Shape of Special Education*, New York: Falmer.
- Richter, Ingo (2001): *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*, Weinheim: Beltz.
- Rowan, Brian (1982): »Organizational Structure and the Institutional Environment. The Case of the Public Schools«. In: *Administrative Science Quarterly* 27, S. 259-279.
- Sander, Alfred (2002): »Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz«. In: H. Eberwein/S. Knauer (Hg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, Weinheim: Beltz, S. 99-108.
- Scotch, Richard (2001): *From Good Will to Civil Rights. Transforming Federal Disability Policy*, Philadelphia: Temple University Press.
- Scott, W. Richard (1995): *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, W. Richard (2003): *Organizations. Rational, Natural, and Open Systems*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Shapiro, Joseph P. (1994): *No Pity. People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*, New York: Times Books.
- Snyder, Susan L./Mitchell, David T. (2006): *Cultural Locations of Disability*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*, Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, Heike/Powell, Justin (2006): »Gebildet/Ungebildet«. In: S. Lessenich/F. Nullmeier (Hg.): *Deutschland – eine gesplittete Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 175-190.
- Stichweh, Rudolf (2002): »Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft«, Working Papers des Instituts für Weltgesellschaft 06/2002, Bielefeld.
- Wagner, Sandra J. (2005): *Jugendliche ohne Berufsausbildung*, Aachen: Shaker.
- Waldschmidt, Anne (Hg.) (2003): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*, Tagungsdokumentation, Kassel: Bifos.
- Ware, Linda (Hg.) (2004): *Ideology and the Politics of (In)Exclusion*, New York: Peter Lang.
- Zola, Irving Kenneth (1989): »Toward the Necessary Universalizing of a Disability Policy«. In: *The Milbank Quarterly* 67 (2,2), S. 401-428.

Editorial

Die wissenschaftliche Buchreihe *Disability Studies: Körper – Macht – Differenz* untersucht ›Behinderung‹ als historische, soziale und kulturelle Konstruktion; sie befasst sich mit dem Wechselspiel zwischen Machtverhältnissen und symbolischen Bedeutungen. Die Reihe will neue Perspektiven eröffnen, die den medizinischen, pädagogischen und rehabilitationswissenschaftlichen Umgang mit ›Behinderung‹ korrigieren und erweitern. Sie geht aus von Phänomenen verkörperter Differenz. Fundamentale Ordnungskonzepte, wie sie sich in Begriffen von Normalität und Abweichung, Gesundheit und Krankheit, körperlicher Unversehrtheit und subjektiver Identität manifestieren, werden dabei kritisch reflektiert.

Im Horizont gesellschaftlicher Entwicklungen will die Buchreihe *Disability Studies* zur Erforschung zentraler Themen der Moderne beitragen: Vernunft, Menschenwürde, Gleichheit, Autonomie und Solidarität.

Disability Studies: Körper – Macht – Differenz wird für die Aktion Mensch herausgegeben von ANNE WALDSCHMIDT (Internationale Forschungsstelle *Disability Studies*, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität Köln), gemeinsam mit THOMAS MACHO (Institut für Kultur- und Kunstwissenschaften, Humboldt-Universität Berlin), WERNER SCHNEIDER (Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg) und HEIKE ZIRDEN (Aktion Mensch, Bonn).

ANNE WALDSCHMIDT, WERNER SCHNEIDER (Hg.)

Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung

Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2007 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung & Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Annette Wunschel, Sylvia Zirden, Berlin

Umschlagabbildung: Marianne Lindow, »Traum A« (Auszug);

© Marianne Lindow, 2007

Herstellung: Justine Haida, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-89942-486-7

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

ANNE WALDSCHMIDT UND WERNER SCHNEIDER

Disability Studies und Soziologie der Behinderung.

Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung 9

I. Körper, Macht/Wissen und die Praxis von Behinderung. Theoretisch-analytische Grundlagen der Disability Studies

ROBERT GUGUTZER UND WERNER SCHNEIDER

Der »behinderte« Körper in den Disability Studies.

Eine körpersoziologische Grundlegung 31

ANNE WALDSCHMIDT

Macht – Wissen – Körper.

Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies 55

MICHAEL SCHILLMEIER

Zur Politik des Behindert-Werdens.

Behinderung als Erfahrung und Ereignis 79

II. Disability Studies, Cultural Studies, Queer Studies. Querverbindungen und Perspektiven

CLEMENS DANNENBECK

Paradigmenwechsel Disability Studies?

Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick
auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen
Bedürfnissen 103

HEIKE RAAB

Intersektionalität in den Disability Studies.

Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität
und Geschlecht 127

III. Normalität, Abweichung und Behinderung als Regime von Sichtbarkeiten. Historische Rekonstruktionen des Blicks auf den ›anderen‹ Körper

THOMAS BECKER

Vom Blick auf den deformierten Menschen zum deformierten
Maßstab der Beobachter.

Versuch einer feldtheoretischen Genealogie des
normalisierenden Beobachterhabitus in den Human-
und Lebenswissenschaften 151

MAREN MÖHRING

Kriegsversehrte Körper.

Zur Bedeutung der Sichtbarkeit von Behinderung 175

IV. Behinderung in Diskursen und Interaktionen. Medizinische Praxis, Selbstbestimmung im Alltag und biographische Erfahrung

SIEGFRIED SAERBERG

Über die Differenz des Geradeaus.

Alltagsinszenierungen von Blindheit 201

KARSTEN ALTENSCHMIDT UND LAKSHMI KOTSCH

»Sind meine ersten Eier, die ich koche, ja«.

Zur interaktiven Konstruktion von Selbstbestimmung in
der Persönlichen Assistenz körperbehinderter Menschen 225

WALBURGA FREITAG

Diskurs und Biographie.

Konstruktion und Normalisierung contergangeschädigter

Körper und ihre Bedeutung für die Entwicklung

biographisch ›wahren‹ Wissens 249

V. Behinderung und sozialer Status. Institutionen der Inklusion/Exklusion

GUDRUN WANSING

Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge?

Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in
der modernen Gesellschaft 275

MICHAEL MASCHKE

Behinderung als Ungleichheitsphänomen –

Herausforderung an Forschung und politische Praxis 299

JUSTIN J.W. POWELL

Behinderung in der Schule, behindert durch Schule?

Die Institutionalisierung der ›schulischen Behinderung‹ 321

Autorinnen und Autoren 345