

## Welche Kinder werden in Schulen behindert?

Powell, Justin J.W.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Powell, J. J. (2008). Welche Kinder werden in Schulen behindert? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbd. 1 u. 2 (S. 2532-3539). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-151823>

### Nutzungsbedingungen:

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Welche Kinder werden in Schulen behindert?

*Justin J.W. Powell*

## Modelle der »schulischen Behinderung«

Um sich dieser Frage anzunähern, sind zuerst drei Modelle der »schulischen Behinderung« kurz vorzustellen. Um die Spaltungslinien zwischen medizinischen, sozialen/politischen und pädagogischen Modellen der schulischen Behinderung und deren jeweilige Erklärungskraft aufzuzeigen, sind sowohl historische als auch räumliche Vergleiche hilfreich. Nicht nur die Vergrößerung der Gruppe mit festgestelltem Förderbedarf, sondern auch die zunehmende Differenzierung der Klassifikationssysteme verdeutlichen die soziale Konstruiertheit dieses im Alltagsverständnis zumeist als »natürlich« wahrgenommenen Phänomens. Sowohl die regionalen Disparitäten innerhalb von Nationalstaaten als auch die nationalen Klassifizierungs- und Segregations- bzw. Inklusionsraten in Europa und den USA unterstreichen die Notwendigkeit, die pfadabhängige Entwicklung dieser sonderpädagogischen Fördersysteme und deren sozialen und politischen Kontextbedingungen tiefergreifend zu untersuchen (Powell 2006).

Über das 20. Jahrhundert hinweg wuchs der Anteil der schulisch behinderten Kinder in Deutschland und in den USA, wobei die Institution der sonderpädagogischen Förderung später als andere Bildungsbereiche expandierte und die Bildungsbeteiligung aller Kinder sicherte (Powell 2007a). Neben der Medizin und der Psychologie war es die sich begründende (sonder-)pädagogische Profession, die besondere Förderangebote, um schulische Probleme individuell zu behandeln und organisatorisch zu kontrollieren. Mit zunehmender Professionalisierung wurden immer wieder neue Kategorien der schulischen Behinderung definiert: Sowohl natürliche als auch kulturelle Perspektiven auf abweichendes Lernen und Verhalten waren dafür ausschlaggebend (Powell 2003a). Mit den kontinuierlich steigenden schulischen Anforderungen erhöhen sich die Risiken für Kinder, die diesen immer präziser definierten und öfters gemessenen Leistungs- und Verhaltensstandards nicht genügen (vgl. Pfahl/Powell 2005).

Für ein Verständnis der zunehmenden Identifikation und Kontrolle von abweichendem (Lern-)Verhalten ist die Analyse der sich wandelnden Relevanz und Vermessung physischer und psychischer Differenzen unabdingbar. Vor hundert

Jahren gab es eine Epoche der Institutionalisierung, in der klinische Diagnostik und rechtliche Definitionen über zunehmende staatliche Hilfe, auch außerhalb von Anstalten, entschieden. Danach gab es eine lange Periode (bis in die sechziger Jahre) zunehmender Behindertenpolitik aber auch andauernder schulischer Exklusion. Es folgte eine Zeit der selbst organisierten Behindertenbewegung und der davon nicht separierbaren Entwicklung sozialer/politischer Modelle der Behinderung einerseits und der Einsatz von Eltern und ReformpädagogInnen für die schulische Integration andererseits (vgl. Powell 2007b).

Grundlage für schulische Behinderungskategorien waren Modelle, die oft auf klinischen Diagnosen von Schädigungen oder Beeinträchtigungen beruhten. Die individuumsbezogene, lineare Kausalkette Schädigung-Beeinträchtigung-Behinderung wurde erst 2001 von der Weltgesundheitsorganisation um soziale und persönliche Faktoren und Umweltbarrieren erweitert (WHO 2001). Auch statistisch-begründete Normalitätsvorstellungen und eugenische Ideologien prägten die Klassifikationssysteme während des Ausbaus nationaler Wohlfahrtsstaaten und expandierender Bildungssysteme (Powell 2003a). Heute sind es nicht mehr primär akute Infektionen, sondern chronische Krankheiten, psychische anstatt physische Leiden, aber auch Entwicklungsabweichungen und Verhaltensauffälligkeiten, die behandelt werden (vgl. KiGGS 2006). Nach dem *medizinischen* Modell würden wir im Querschnitt für hochentwickelte Gesellschaften ähnliche Behinderungsraten erwarten.

Im Gegensatz zu der Priorität raffinierter Diagnosen oder Kompetenzmessungen erklären *soziale und politische* Perspektiven Behinderung eher als Konstruktion, die durch Interaktionen zwischen Personen in bestimmten Kontexten entstehen. Dieser Zugang beleuchtet die Bildungsideale und Behinderungsparadigmen, zeichnet politische Konflikte nach und untersucht komplexe Organisationen in pfadabhängig sich entwickelnden Fördersystemen, in dem die professionellen *gatekeepers* die Ressourcenzuwendungen bestimmen. Insbesondere unter dem Einfluss der Massenmedien werden mit zunehmender genetischer Information und mit medizinischem Fortschritt immer neue Grenzziehungen zwischen Gesundheit und Krankheit gezogen. Spektakulärer Beleg für den Einfluss *neurowissenschaftlicher* Ansätze und der Medien ist die Karriere der Kategorie des »attention-deficit-hyperactivity-syndrom« (ADHS) (vgl. Conrad/Potter 2000).

Trotz der Tatsache, dass für die meisten Kinder ein niedriger sozialer Status zu häufigeren psychosomatischen Beschwerden und psychischen Auffälligkeiten führt, wären wir nach dem sozialen/politischen Modell von unterschiedlichen Behinderungsbegriffen und Klassifizierungspraxen nicht allzu überrascht. Weiter weisen *pädagogische* Modelle darauf hin, dass Beeinträchtigungen nicht notwendigerweise Konsequenzen für Lernprozesse und Entwicklung haben müssen. Die Gruppe der Kinder mit Krankheiten oder Beeinträchtigungen ist also nicht identisch mit der Gruppe derer, die als schulisch behindert identifiziert und in sehr

unterschiedlichen Schulstrukturen mit vielfältigen Methoden gefördert werden. Dieser pädagogische Ansatz zeigt die zunehmende Bedeutung schulischer Leistung und das Streben nach einer Optimierung des Bildungserfolgs. Es macht aufmerksam auf die Probleme des Leistungsdrucks und die Nichtberücksichtigung der unterschiedlichen Tempi menschlicher Entwicklung. Die selbsterfüllende Prophezeiung so genannter »Lernbehinderungen« und die negativen Folgen der Stigmatisierung für Selbstkonzepte und für den weiteren Lebensverlauf sind in Rechnung zu stellen (Powell 2003b).

### Historische und räumliche Vergleiche

Das Beispiel des deutsch-amerikanischen Vergleichs verdeutlicht die Diffusion des Förderbedarfs und die Divergenz in der Gruppengröße der geförderten Schüler seit den 50er Jahren: War die Populationsgröße zuerst ähnlich, werden heute in Deutschland 5,6 Prozent aller SchülerInnen als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft, während es in den USA zweieinhalbmal so viele SchülerInnen (13,5 Prozent) sind. Während der 90er Jahre vergrößerte sich diese Gruppe in Deutschland um mehr als ein Fünftel, in den USA um ein Drittel (Powell 2007a). Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht expandierten beide Bildungssysteme, jedoch bedurfte es der Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme, um die »Bildungsfähigkeit« aller Kinder und Jugendlicher zu verwirklichen. Sowohl Deutschland als auch die USA haben schrittweise die Exklusion behinderter Kinder aus den Schulen überwunden, nicht aber die schulische Inklusion flächendeckend erreicht.

Entgegen dem Ziel egalitärer Bildungschancen lässt sich in der sozialen Zusammensetzung der geförderten Schülerpopulation seit Jahrzehnten eine deutliche Überrepräsentanz männlicher Schüler, ethnischer Minderheiten und armer Kinder feststellen (vgl. Powell 2007a). Solche Regelmäßigkeiten sind in nahezu allen OECD-Ländern zu finden. Zwar erhalten klassifizierte Schüler zusätzliche Ressourcen, zugleich erhöht sich aber ihr Risiko für Stigmatisierung, Aussonderung und schulischen Misserfolg. Die Entscheidung zur offiziellen Differenzierung und Allokation in Schulen führt zu einem »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma« (Füssel/Kretschmann 1993), in dem die positiven und negativen Aspekte der Klassifizierung – vor allem der Stigmatisierung – bewertet werden. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf bleibt ein zugleich ambivalenter und konfliktreicher Mechanismus selektiver Schulsysteme (vgl. Kottmann 2006).

Welche Kinder werden in Schulen behindert? Vieles hängt von kulturell, normativ und regulativ begründeten Klassifikationssystemen ab. Sie strukturieren nicht

nur die Regelungen der Bildungszugänge und -übergänge; sie legitimieren zugleich auch die (sonder-)pädagogischen Fördersysteme und ihre regional äußerst variablen Lerngelegenheiten für die wachsende »anormale« Schülergruppe: Zunehmend differenzierte Klassifikationssysteme dienen als »boundary objects«, das heißt sie halten die Unterschiede zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik aufrecht und verleihen den oft willkürlichen Differenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne »Förderbedarf« institutionelle Stabilität (Powell 2003a). Diese Systeme bieten für Pädagogen, Wissenschaftler und staatliche Bürokraten ein gemeinsames Kommunikationssystem für Variablen wie Ätiologie, Funktionsniveau, und Förderbedarf. Sie haben aber zugleich mehrfache soziale Implikationen, zum Beispiel Opportunitätsbeschränkungen, veränderte Motivationen und Erwartungen und zivil- und sozialrechtliche Beschränkungen. Durch die Anwendung disziplinärer Behinderungskategorien werden symbolische sowie soziale Grenzen gezogen, die dann in Schulen durch Aushandlungsprozesse zwischen *gatekeepers*, das heißt Schulverwaltungen, Lehrkräften und klinischen Gutachtern sowie im Dialog mit den betroffenen Eltern angewendet werden.

Wenn wir die Kategorienentwicklung historisch betrachten, wird deutlich, dass Deutschland im Reichsgrundschulgesetz in den 20er Jahren individuelle Kategorien definierte. Im Gegensatz dazu waren es vom Ende der 30er bis in die 90er Jahre hinein bürokratisch-organisatorische Begriffe der *Sonderschulbedürftigkeit*. Aktuell werden wieder individuelle Kategorien angewendet, jedoch mit pädagogischen Verständnis. Nehmen wir das Beispiel Sprache. Waren Kinder in den 20er Jahren *sprachleidend*, wurden sie in folgenden Jahrzehnten in *Sprachheilschulen* geschickt. Ab 1972 hießen diese *Schulen für Sprachbehinderte*, während 1994 dann der *Förderschwerpunkt Sprache* definiert wurde. Ungefähr die Hälfte aller Schüler mit festgestelltem Förderbedarf sind der Kategorie »Lernen« zugeordnet. In Deutschland war die Kategorie »lernbehindert« seit Gründung der Hilfsschule vor über hundert Jahren ein Synonym für soziale und kulturelle Benachteiligung. Das deutsche Förderwesen basiert auf frühzeitiger Selektion, wobei die Überweisungsentscheidungen später kaum revidierbar sind. Mit der Klassifikation der »Sonderschulbedürftigkeit« fiel die Differenzierung der SchülerInnen und ihre Allokation im gegliederten Bildungssystem zusammen. Deshalb ist die *Klassifizierungshemmschwelle* (Powell 2003a) in Deutschland entsprechend hoch und die Gruppe der geförderten Kinder bleibt eine kleine, selektive Gruppe, wobei die Förderquote (aller SchülerInnen) 2003 einen neuen Höchststand von 5,6 Prozent erreichte (KMK 2005).

Jedoch zeigen Vergleiche der Gruppe der SonderschülerInnen in regionalen Analysen die erhebliche Varianz in den Klassifizierungsraten in einem föderalen Bildungssystem. Hier wirken gesellschaftliche Bildungsideologien, organisatorische Strukturen sowie finanzpolitische Zwänge. Konkret zu untersuchen sind die unterschiedlichen Behinderungsbegriffe, Bildungspolitiken und schulischen Überwei-

sungspraxen. In Deutschland variiert der Sonderschüleranteil an allen Schülern von weniger als 3 Prozent im Saarland bis über 6 Prozent in Sachsen-Anhalt (KMK 2005). Insgesamt sind die Raten in den neuen Bundesländern höher als in den alten, was auf unterschiedliche Schulstrukturen – etwa, nach der Wende (aus)gebaute Sonderschulen – und tradierte pädagogische Praxen hindeutet. Solche Ergebnisse verdeutlichen die komplexen Zusammenhänge individueller und institutioneller Merkmale im Prozess der Identifikation und Beurteilung von Förderbedarf und die Konsequenzen der Stigmatisierung über den Lebensverlauf hinweg (vgl. Solga 2005).

Auch die weitere Aufschlüsselung nach Behinderungskategorien unterstreicht wie sehr institutionelle Rahmenbedingungen die Klassifikationsraten beeinflussen. So besuchen beispielsweise in Baden-Württemberg fast viermal so viele Schüler wie in Bayern Sonderschulen im Bereich körperliche und motorische Entwicklung. In Sachsen-Anhalt besuchen zweieinhalbmal so viele SchülerInnen eine Schule für so genannte Lernbehinderte als im Saarland. Auch Analysen sozialer Gruppen zeigen bemerkenswerte Unterschiede. So besuchen in Niedersachsen und Baden-Württemberg doppelt so viele ausländische Kinder eine Sonderschule wie diejenigen mit deutschem Pass (vgl. Powell/Wagner 2002; Wagner 2005). Somit sind »Förderbedarf« und »schulische Behinderung« relative Kategorien. Beruhen diese auf Wahrnehmungen und Diagnosen individueller körperlicher oder geistiger Unterschiede, sind sie wiederum von den jeweiligen historischen, sozialen und räumlichen Kontexten abhängig.

Um wieder auf die internationale Ebene zu kommen – der europäische Vergleich zeigt eine noch höhere Varianz der Schüleranteile, die eine besondere Förderung erhalten: von weniger als einem Prozent der Schüler in Griechenland bis zu 18 Prozent in Finnland (EADSNE 2003). Deutschland liegt etwa im Mittelfeld. Diese Zahlen sind ein weiterer deutlicher Beleg für disparate länderspezifische Fördersysteme, die nicht nur äußerst unterschiedliche Definitionen schulischer Lernschwierigkeiten, Benachteiligungen und Behinderungen aufzeigen, sondern sich auch in ihren bereitgestellten Ressourcen und Individualisierung unterscheiden.

Wenn wir die Lernumwelten dieser sehr heterogenen und variablen Gruppen untersuchen, zeigt sich eine erstaunliche Vielfalt der Förderorte. In der Segregationsrate, also der Anteil aller Schüler, die räumlich getrennt in Sonderschulen oder beinahe vollzeitig in separaten Klassen unterrichtet werden, ist die Streuung bemerkenswert: während die nordischen und südeuropäischen Länder einen sehr kleinen Anteil aufweisen, um 1 Prozent, haben Deutschland, Belgien und die Schweiz eine vierfach höhere Segregationsrate. Der Segregationsindex, in dem der Anteil der schulisch behinderten Kinder, die größtenteils außerhalb der Regelklassen unterrichtet werden, dargestellt wird, verdeutlicht grundlegende Unterschiede im internationalen Vergleich der Verteilung der Schüler auf Lerngelegenheitsstrukturen von Segrega-

tion hin zur Inklusion, von 6 Prozent bis nahezu 100 Prozent (Powell 2006). In Deutschland besuchen etwa 10 bis 15 Prozent der SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf eine Regelschule (vgl. Krappmann/Leschinsky/Powell 2003). Mit bedeutender Ausnahme des gemeinsamen Unterrichts in der Grundschule werden Schüler mit Förderbedarf somit auch heute in Deutschland zumeist an Sonderschulen unterrichtet. Dabei entzieht das segregierte Förderwesen den Regelschulen ausgebildete SonderpädagogInnen. Entgegen der Erkenntnisse der Wichtigkeit der Frühförderung benachteiligt dieses getrennte System behinderte SchülerInnen somit in doppelter Weise.

Solche räumlichen Disparitäten deuten darauf hin, dass die Hindernisse für eine Inklusion nicht nur an individuellen Differenzen festgemacht werden können, sondern auf institutionelle Kontexte zurückgeführt werden müssen. Unterschiedliche Bildungschancen je nach Bundesland werden unter anderen durch Selektionsprozesse, bereitgestellte Lerngelegenheiten und Abschlussregelungen beeinflusst (vgl. Powell 2007a). Festzuhalten bleibt, dass nur ein Fünftel der deutschen Schüler mit festgestelltem Förderbedarf einen Hauptschul- oder höheren Abschluss erreichen (vgl. Krappmann/Leschinsky/Powell 2003). Außerdem erfolgt nur selten eine Rückschulung von einer Sonderschule an eine Regelschule. Während andere Länder, wie Japan, gar nicht erst »Lernbehinderungen« definieren oder, wie in vielen nordischen Ländern, zusätzliche Förderung in allen allgemeinen Schulen bereitgestellt wird, geht das deutsche Bildungssystem bereits bei der Sonderschulüberweisung davon aus, dass diese Schüler den Leistungserwartungen der allgemeinen Schulen nicht entsprechen (werden) können.

## Ausblick

Der Versuch, den gemeinsamen Unterricht auszudehnen, wird vor allem durch die Strukturen des allgemeinen Bildungssystems sowie durch bereits institutionalisierte Fördersysteme erschwert. Eigendynamische Prozesse sind nur schwer zu steuern, besonders in föderalistischen Bildungssystemen und angesichts der professionellen und organisatorischen Selbsterhaltungsinteressen. Räumliche Unterschiede zeigen jedoch, dass durch zunehmende Integration und Inklusion sonderpädagogische Fördermaßnahmen – und somit auch der Bedarf sonderpädagogisch ausgebildeter LehrerInnen – eher ausgeweitet wird, um die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers zu gewährleisten. LehrerInnen und Eltern sehen in der Klassifizierung als besonders förderbedürftig eher die zusätzliche Ressourcenzuwendung als die negativen Konsequenzen einer Stigmatisierung. Auch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts hat die Bedeutung der individuellen Förderung aller Schüler an allen

Schulen herausgestellt. Nicht nur die Ausbildung von SonderpädagogInnen sollte der Herausforderung von Heterogenität gerecht werden, sondern auch die der LehrerInnen an »Regelschulen«.

Wenn Gesundheitsuntersuchungen die schulische Überforderung als häufigstes »kritisches Lebensereignis« unter Kindern und Jugendlichen herausstellen (vgl. Hurrelmann u.a. 2003), bleibt die Frage, wie auf unterschiedliche Lernbedürfnisse sinnvoll eingegangen werden kann. Diese Frage wird in jedem Land anders beantwortet – aufgrund historisch geprägter Fördersysteme, die der Heterogenität der Schülerschaft äußerst unterschiedliche Lösungen gegenüberstellen. Die drei Modelle der schulischen Behinderung haben zu unterschiedlichen Zeiten die Wahrnehmung beeinflusst. Der Streit zwischen den Disziplinen – schulische Behinderung eher als Ergebnis individueller Differenzen oder als strukturierte Ungleichheit zu begreifen – entfacht sich immer wieder neu. Aber die Herausforderung einer genügenden Antwort auf die Frage, welche Kinder in Schulen behindert werden, und warum, bedarf die gemeinsame Anstrengung aller Disziplinen.

## Literatur

- Conrad, Peter/Potter, Deborah (2000), »From Hyperactive Children to ADHD Adults: Observations of the Expansion of Medical Categories«, *Social Problems*, Jg. 47, H. 4, S. 559–582.
- EADSNE (2003), *Special Needs Education in Europe*, Middelfart, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993), *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*, Witterschlick.
- Hurrelmann, Klaus u.a. (Hg.) (2003), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*, Weinheim.
- KiGGS (2006), *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Robert-Koch-Institut, 15.9.2006, <http://www.kiggs.de/service/news/index.html>
- KMK (2005), *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003* (Dok. Nr. 159), Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kottmann, Brigitte (2006), *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*, Bad Heilbrunn.
- Krappmann, Lothar/Leschinsky, Achim/Powell, Justin (2003), »Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen«, in: Kai S. Cortina u.a. (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek: Rowohlt, S. 755–786.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J.W. (2005), »Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Beitrag zur Debatte um Bildungsstandards und die Schule für alle«, *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung*, Jg. 13, H. 2, S. 69–78.

- Powell, Justin J.W. (2003a), »Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten«, in: Günther Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird*, Heidelberg, S. 103–140.
- Powell, Justin J.W. (2003b), »Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: The Case of Special Education in Germany and the United States«, *Disability Studies Quarterly*, Jg. 23, H. 2, S. 57–75.
- Powell, Justin J.W. (2006), »Special Education and the Risk of Becoming Less Educated«, *European Societies*, Jg. 8, H. 4, S. 577–599.
- Powell, Justin J.W. (2007a), *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*, Boulder, CO, i. E.
- Powell, Justin J.W. (2007b), »Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Wie »schulische Behinderung« institutionalisiert wurde«, in: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung*, Bielefeld: Transcript, S. 321–343.
- Solga, Heike (2005), *Ohne Ausbildung in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*, Opladen.
- Solga, Heike/Powell, Justin J.W. (2006), »Gebildet/Ungebildet«, in: Stephan Lessenich/Frank Nullmeier (Hg.), *Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft*, Frankfurt, S. 175–190.
- WHO (Hg.) (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, in: Weltgesundheitsorganisation, <http://www.who.int/classifications/icf> (12.05.2006).
- Wagner, Sandra J. (2005), *Jugendliche ohne Berufsausbildung: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*, Aachen.