

Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur

– Eine Inhaltsanalyse aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht –

**Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer**

**Doktorin der Philosophie
Dr. phil.**

genehmigte Dissertation

**von
Dipl-Päd. Ingeborg Reese
geboren am 30.11.1940 in Brevörde**

2006

Referent: **Prof. Dr. Dietrich Eggert**

Korreferentin: **Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha**

Tag der Promotion: 17. Juli 2006

Danksagung

Nach ersten Ideen, den Zusammenhang zwischen veränderten Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen und ihrer Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur zu untersuchen, war es vor allem meine damals schon promovierte Tochter Carolin, die mich immer wieder ermunterte, dieser Thematik im Rahmen einer Dissertation nachzugehen. Sie gab mir zahlreiche Anstöße, die anfänglichen Hemmschwellen zu überwinden. Im unmittelbaren familiären Bereich sorgte meine Mutter durch ihre Präsenz und Unterstützung für die notwendige Entlastung bei der Organisation des Alltags.

Im beruflichen Umfeld hat mich der frühere Lehrstuhlinhaber im Fach Lernbehindertenpädagogik, Prof. Dr. Günther Aschoff, immer wieder ermutigt.

Von Prof. Dr. Dietrich Eggert, dem ersten Gutachter der Dissertation, erfuhr ich eine stetige, stringente und umsichtige kompetente Betreuung sowie zügige Rückmeldungen und Anregungen. Die zweite Gutachterin, Frau Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha, unterstützte mich im Gespräch vor allem durch ihre professionelle und sachliche Haltung.

In der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen des Instituts für Sonderpädagogik in der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover wurden meine inhaltlichen Anliegen von Prof. Dr. Rolf Werning mit großem Wohlwollen aufgenommen. Besonders meine Kollegin Dr. Sandra Deneke, geb. Kutscher, war mir eine konstruktiv-kritische und verständnisvolle Dialogpartnerin.

Bei der technischen Umsetzung habe ich mehreren studentischen Hilfskräften für die Bändigung der Texte, Grafiken und Tabellen zu danken. Herr RA Jan Imgrund hat in der entscheidenden letzten Phase mit großer Geduld und Übersicht mitgewirkt.

Ich bedanke mich herzlich bei allen, die zum Gelingen der Dissertation beigetragen haben.

Abstract

Ausgangspunkte der Untersuchung sind der „Paradigmenwechsel im Bild vom Menschen mit Behinderung“ (Eggert, 1997, 57) sowie die andauernde Diskussion des „Menschenbildes“ in der Sonderpädagogik (syn. Behinderten-, Rehabilitationspädagogik). Gefragt wird, ob und wie sich diese Diskussionen verändernd auf die tatsächlichen Sichtweisen auswirken. Aus der Perspektive, dass Kinder- und Jugendliteratur überwiegend als ein sensibles und relevantes Medium für die Übertragung veränderter Sichtweisen eingeschätzt wird, erfolgt hier eine Analyse der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1997 bis 2000. Von einzelnen Aufsätzen abgesehen sind im deutschsprachigen Raum nur zwei umfangreichere wissenschaftliche Publikationen entstanden (veröffentlichte Dissertation von Zimmermann 1982, Internet-Publikation von Nickel 1999). Diese Studien stellen das Thema Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur in den Mittelpunkt und bilden deshalb einen geeigneten Ausgangspunkt.

Einerseits geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kinder- und Jugendliteratur, sowie der kinderliterarischen Komparatistik, andererseits um die Veränderung im Bild des Menschen in der Behindertenpädagogik. Da das Forschungsinteresse mehrperspektivisch ist, bietet sich gegenstandsbedingt die Triangulation (Flick, 2005) als Methode an. Perspektiven-, Methoden – und Datentriangulation werden in Kombination mit einer qualitativen, induktiven Inhaltsmethode nach Mayring eingesetzt. Hinzu kommen Frequenzanalysen im Sinne von Lamnek. Ohne diese quantitative Methode mit Feinauszählungen und einer Kreuztabellierung wären viele Aufschlüsse wie z.B. die Bildung von Typen nicht möglich gewesen.

Im Ergebnis überrascht, dass zwar im Bereich des früher überwiegenden Prototyps für Behinderung eine Verschiebung stattgefunden hat, andererseits aber - trotz der 30jährigen Diskussion um Integration - die Veränderungspotentiale von Menschen mit Behinderungen kaum aufgegriffen und thematisiert werden. Ein weiteres Phänomen ist die Tradierung von Stereotypen und die Tatsache, dass ökosystemische Sichtweisen bisher kaum aufgegriffen werden.

Schlagwörter: Kinder- und Jugendliteratur, Komparatistik, Menschenbild

Abstract

The starting points of the present research is the „paradigm change in the idea of persons with disabilities“ (Eggert 1997, 57) and the ongoing discussion on the concept of human being in special needs pedagogy (syn. pedagogy for disabled persons, rehabilitative pedagogy). The present thesis puts forth the question whether and how this discussion has got an actual impact on the way persons with disabilities are being perceived. Under the assumption that children's and youth literature is predominantly regarded as a sensitive and relevant medium for the transmission of changed perceptions, the present thesis performs an analysis of children's and youth literature in the German-speaking area between 1997 and 2000. Apart from a few articles, only two major scientific researches have so far appeared in German-spoken countries (the published thesis by Zimmermann 1982 and an Internet publication by Nickel in 1999). These studies focus on the subject of disabilities in children's and youth literature and can therefore act as a good starting point.

On the one part, the present thesis sets out to perform a critical examination of the present state of research in children's and youth literature as well as comparative children's literature, on the other part to examine possible changes in the concept of human beings in special needs pedagogy. According to the research subject and the multiperspectivity of the research interest, the method of triangulation (Flick, 2005) seems appropriate. Perspective, methodical and data triangulation are being used in combination with a qualitative, inductive content analysis method according to Mayring. This is completed by a frequency analysis as developed by Lamnek. Without these quantitative methods, including detailed counts and cross-tabulation, many results like setting up types would not have been possible.

The results are surprising. On the one hand, there has been a shift in what children's and youth literature considers the prototype of a disability. On the other hand, despite the 30 year old, ongoing discussion on integration, the potential for change in persons with disabilities is hardly ever a subject of this type of literature. Furthermore, stereotypes are still being carried on, and ecosystemic viewpoints are hardly ever being taken on.

Key words: children's and youth books, comparatistics, idea of human beings

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Relevanz der Thematik.....	11
1.2	Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit.....	12
1.3	Wissenschaftlicher Zugang (Design).....	14
1.4	Aufbau der Arbeit	15
2	Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland	16
2.1	Definition und Terminologie der wissenschaftlichen Beschreibung.....	18
2.2	Kritische Kinder- und Jugendliteraturtheorie nach 1968.....	22
2.3	Die Wende als prinzipielle Neubestimmung	27
2.3.1	Ideologiekritik und Emanzipation des Kindes	28
2.3.2	Das Bild der „Heilen Welt“ als heimlicher Erzieher	30
2.3.3	Kinderliterarischer Realismus als Gegenbild von „Heiler Welt“	32
2.3.4	„Heile-Welt“ und die „emanzipatorische Fantasie“	33
2.4	Neuorientierung der Fachwissenschaft: Bestandsaufnahme und neue Forschungsansätze	35
3	Ansätze einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung	39
3.1	Komparatistik – Versuch einer Definition.....	39
3.2	Historische Rekonstruktion der komparativen europäischen Kinder- und Jugendliteraturgeschichte	44
3.2.1	Die Anfänge – Ein Plädoyer Paul HAZARDs.....	44
3.2.2	Das Konzept des Internationalen – eine Überhöhung.....	46
3.3	Neuere komparatistische Betrachtungsweisen der Kinder- und Jugendliteratur.....	49

3.3.1	Die Sicht Richard BAMBERGERS	49
3.3.2	Walter SCHERF – seine Forderungen und Arbeiten.....	49
3.3.3	Göte KLINGBERG – ein empirischer Grundlagensammler.....	51
3.4	Gegenwärtiger Diskussionsstand	53
3.4.1	Empirische Grundlagen der gegenwärtigen Lesekultur Europas	53
3.4.2	Die neuere französische Komparatistik	55
3.4.3	Ein systemtheoretischer Theorieentwurf von Zohar SHAVIT	56
3.5	Zur Systematik einer kinderliterarischen Komparatistik.....	58
3.5.1	Kinderliterarische Spezifik der Fragestellungen	58
3.5.2	Übersetzungsstreitfall im sonderpädagogischen Bereich.....	61
4	Veränderung des Menschenbildes in der Behindertenpädagogik	64
4.1	Neue Sichtweisen in der Sonderpädagogik	64
4.2	Signaturen der gegenwärtigen Epoche	66
4.3	Pädagogik der Vielfalt.....	72
4.4	Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik.....	74
4.4.1	Inclusive Education.....	74
4.4.2	Annäherung an den Begriff Inklusion	75
4.4.3	Inklusive Pädagogik in der Schule.....	79
4.5	Zur Geschichte des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland.....	86
4.5.1	Die Phase der Schulversuche	88
4.5.2	Integrationsgedanken und Gedanken zur sonderpädagogischen Förderung	89
4.6	Paradigmenwechsel im Bild von Menschen mit Behinderungen nach EGGERT.....	91

5	Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Methodologie der qualitativen Sozialforschung	94
5.1	Das „interpretative Paradigma“ als Grundlage des Forschungsansatzes .	94
5.2	Zwischen Hermeneutik und Empirie – ein historischer Rückblick	97
5.3	Grenzverwischungen oder Triangulation?	102
5.4	Triangulation.....	105
5.5	Forschungsansätze im qualitativen Paradigma	106
5.6	Inhaltsanalyse als Forschungsmethode	107
5.6.1	Methodologische Bemerkungen zur Inhaltsanalyse im qualitativen Forschungsparadigma.....	107
5.6.2	Überblick über qualitative inhaltsanalytische Verfahren	112
6	Kinder- und Jugendliteraturforschung aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht	115
6.1	„Behindert-Werden/Behindert-Sein“ – ein Spiegelbild der Zeitepochen..	115
6.2	Die Darstellung Behinderter in der Literatur aus historischer Sicht.....	117
6.2.1	Die Untersuchung populärer Erzählungen	120
6.2.2	Behinderte in den Medien aus historischer Sicht	122
6.3	Gegenwartsanalysen zum Thema „Behindert-Werden/Behindert-Sein“ in der Kinder- und Jugendliteratur.....	123
6.3.1	Behindertenpädagogische Analyse von ZIMMERMANN	123
6.3.2	Häufigkeiten verschiedener Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur.....	124
6.3.3	Behinderungsarten in Untersuchungen zur Kinder- und Jugendliteratur	126
6.3.4	Konstruktionsmuster in den einzelnen Analyseergebnissen	131
7	Methodik des Forschungsprojektes	142
7.1	Anlage der Studie	142
7.2	Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur und Festlegung der Einheiten	143

7.3	Triangulationsmodell	144
7.3.1	Frequenzanalysen	146
7.3.2	Inhaltsanalytisches Beispiel und Konsequenzen für das Forschungsprojekt.....	148
7.3.3	Induktive Kategorienbildung	152
7.4	Konstruktion des Kategoriensystems	155
8	Forschungsergebnisse	162
8.1	Komparatistische Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung	162
8.1.1	Vergleichsergebnisse der Kinder- und Jugendliteraturproduktion mit und ohne Thematik Behinderung von 1982-2000	164
8.1.2	Ursprungsländer und ihr Produktionsanteil an der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt "Behinderung".....	168
8.1.3	Behinderungsarten/Förderschwerpunkte in den Analysen der Kinder- und Jugendliteratur.....	172
8.1.4	Häufigkeiten und Vergleich fiktiver und realer Behinderungsarten.....	176
8.2	Bilder von Menschen mit Behinderungen unter den Aspekten des eigenen Kategoriensystems	178
8.2.1	Prinzipien der Darstellung der Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme	178
8.2.1.1	Zum „grundsätzlichen Unterschied“	178
8.2.1.2	Folgen der Salamanca-Erklärung.....	179
8.2.1.3	Mikrosystem Schule	181
8.2.1.4	Heilung und Normalisierung	186
8.2.1.5	Lernen	188
8.2.1.6	Stigmamanagement	189
8.2.1.7	Literarische Struktur der Ich-Erzählung	196
8.2.2	Prinzipien der Darstellung von Menschen mit Behinderungen unter der Kategorie II: Segregation versus Integration	197
8.2.2.1	Separation – Normalisierung – Integration.....	197
8.2.2.2	Interaktionen im sozialen Umfeld	202

8.2.2.3	Krankheit und Behinderung	204
8.2.2.4	Mitleid und Verniedlichung	205
8.2.3	Prinzipien der Darstellung von Menschen mit Behinderungen unter der Kategorie III: Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung.....	210
8.2.3.1	Ablösung der Kategorialen Behindertenpädagogik	210
8.2.3.2	Das Lächeln, das Grinsen und der Schrei.....	215
8.2.3.3	Tiervergleiche	218
8.2.4	Prinzipien der Darstellung der Kategorie IV: Mehrebenensystem als ökosystemisches Paradigma.....	229
8.2.4.1	Ökosystemische Integration.....	229
8.2.4.2	Themenanalyse und Beispiele.....	231
8.3	Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen	236
8.3.1	Gewichtungen und Typenbildungen im Kategoriensystem	236
8.3.2	Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien	237
8.3.3	Ergebnisse der Kreuztabellierung im Überblick.....	238
8.3.4	Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien	241
9	Fazit und Forschungsperspektiven	242
9.1	Kritischer Rückblick zur Vorgehensweise.....	242
9.2	Ergebnisse	242
9.2.1	Komparatistik.....	242
9.2.2	Realität und Fiktion.....	243
9.2.3	Paradigmatischer Wandel	244
9.2.4	Themenanalyse aus ökosystemischer Sicht	246
9.2.5	Zusammenfassung.....	247
9.2.6	Forschungsperspektiven	248
	LITERATURVERZEICHNIS	251
	ANHANG mit separatem Verzeichnis.....	277

Abbildungen

Abb. 1: Integrative Pädagogik als dialektisches Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit (WOCKEN 1994, 46, Abb.3).....	70
Abb. 2: Sonderpädagogische Stützen einer integrativen Pädagogik (WOCKEN 1994, 6, Abb.2).....	71
Abb. 3: Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik (BÜRLI 1997, 63; auch zit. bei SCHNELL/SANDER 2004,13).....	77
Abb. 4: Alternative perspectives on special education practice (PORTER 1997, 72 zit. bei SANDER 2004,15).....	80
Abb. 5: Ebenen von „Theorien“ in der Sozialforschung (LAMNEK 1995 a, 58).....	95
Abb. 6: Die Theoriebildung in quantitativer und qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995 a, 129).....	101
Abb. 7: Schematischer Vergleich quantitativer und qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995a, 244).....	102
Abb. 8: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (MAYRING 1990, 20).....	103
Abb. 9: Prozentuales Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten nach ZIMMERMANN und PETERS in der graphischen Umsetzung nach REESE 2005.....	130
Abb. 10: Modell der Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation (REESE 2005).....	145
Abb. 11: Methodensystem aus dem Triangulationsmodell (REESE 2005) und dem Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (MAYRING 2000, [11]).....	154
Abb. 12: Gesamtproduktion Kinder- und Jugendliteratur von 1982-2000 (REESE 2005).....	165
Abb. 13: Produktion an Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung von 1982–2000.....	166
Abb. 14: Prozentualer Anteil der Bücher mit dem Thema Behinderung an den Gesamtveröffentlichungen der Kinder- und Jugendliteratur von 1982–2000 (REESE 2005).....	167
Abb. 15: Länderanteil der deutschsprachigen Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung von 1982–2000 (REESE 2005)...	171
Abb. 16: Vergleich der Behinderungsarten/Förderschwerpunkte in den untersuchten Kinder- und Jugendbüchern von Zimmermann (1950-1978) und Reese (1997-2000).....	172
Abb. 17: Prozentualer Anteil der verschiedenen Behinderungsarten / Förderschwerpunkte in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach ZIMMERMANN, PETERS und REESE.....	173
Abb. 18: Prozentualer Anteil verschiedener Förderschwerpunkte, KMK 2002 (REESE 2005).....	177
Abb. 19: Prozentualer Anteil verschiedener Förderschwerpunkte in der deutsch- sprachigen Kinder- und Jugendliteratur (1997-2000) (REESE 2005).....	177
Abb. 20: Themen der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 (REESE 2005).....	234
Abb. 21: Ergebnisse der Kreuztabellierung Kategorien/Typen.....	239
Abb. 22: Typen in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung 1997-2000 (REESE 2005).....	241

Tabellen

Tab. 1: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (FLICK u.a. 2000, 19)	106
Tab. 2: Vergleich der relativen Anteile verschiedener Behinderungsarten (ZIMMERMANN 1982, 101. Nach Mikrozensus-Zusatzbefragung, April 1974	125
Tab. 3: Das prozentuale Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur nach ZIMMERMANN und PETERS (REESE 2005).....	128
Tab. 4.1:Kategoriensystem. Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme	158
Tab. 4.2:Kategoriensystem. Kategorie II: Segregation versus Integration	159
Tab. 4.3:Kategoriensystem. Kategorie III: Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung	160
Tab. 4.4:Kategoriensystem. Kategorie IV: Mehrebenensystem als ökosystemisches Paradigma.....	161
Tab. 5.: Ursprungsländer und ihr Produktionsanteil an der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt Behinderung von 1982-2000 (REESE 2005).....	169-170

1. Einleitung

1.1 Relevanz der Thematik

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur stößt gegenwärtig auf großes Interesse – teilweise wird von einem regelrechten „Boom“ der diesbezüglichen Forschung gesprochen. Die „Wirklichkeit als Gegenpol zu heiler Welt“ ist nach führenden Autoren etwas „unvermitteltes, nur ideologisch fassbares“ (DOLLE-WEINKAUFF 1996, 231). Daher wird der Schritt „vom sozialpsychologischen Phänomen zum (kinder-)literarischen Gegenstand“ nur höchst zögerlich gemacht (s. ebenda). Die Klage aber, „[...] dass es um die Theorie der Kinder- und Jugendliteratur schlecht bestellt sei, ist ein bis in die Gegenwart hinein gepflegter Topos. Sie ist jedoch weniger denn je begründet und mehr denn je eine schiere Ausrede“ (DOLLE-WEINKAUFF/EWERS 1996, 6).

Außerdem hat das gegenwärtige Interesse an diesem Bereich auch die europäische literaturwissenschaftliche und interdisziplinäre Komparatistik wieder belebt. Kennzeichnend war bisher die Beschränkung auf chronologische Übersichten über einzelne Sprachgebiete (O’SULLIVAN 1996, 285). Erst 1990 fand die erste Tagung zu internationalen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Bereich in Bonn statt. Diese erste komparatistische Veranstaltung zur Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland erschloss sowohl der Kinderliteratur als auch der Komparatistik neue Arbeitsfelder und –methoden (s. LEHNERT 1994, VII). Die Frage einer kinderliterarischen Komparatistik steht daher auch im Mittelpunkt meiner Betrachtung.

Dies kann jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass sich die Auseinandersetzung überwiegend auf allgemeinere literaturwissenschaftliche und sonderpädagogische Gegenstände bezieht. Mit der vorliegenden Arbeit habe ich den Versuch unternommen, auf dem Boden einer sonderpädagogischen Argumentation eine textkritische und psychologische Analyse der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur der Jahre 1997 bis 2000 vorzulegen, um eine Forschungslücke in der Kinder- und Jugendliteratur und der Komparatistik mit der Thematik Behinderungen zu schließen.

Die gegenwärtige belebte, wissenschaftliche Diskussion um den Gegenstand der Kinder- und Jugendliteratur ist also nicht im sonderpädagogischen Bereich zu beobachten. Neben einigen Aufsätzen beziehen sich die wenigen sonderpädagogi-

schen Analysen von UTHER (1981), ZIMMERMANN (1982), MÜRNER (1990) und die ins Netz gestellte Arbeit von NICKEL (1999) nur in zwei Fällen auf die Kinder- und Jugendliteratur. UTHER legt eine Untersuchung vor, deren Gegenstand Behinderte als Handlungsträger in populären Erzählungen sind. MÜRNER analysiert Behinderung als Metapher anhand einiger Romane aus verschiedenen Jahrhunderten. Nur ZIMMERMANN und NICKEL wenden sich dem Thema im Kinder- und Jugendbuch zu.

Neben dem Mangel an sonderpädagogischen Analysen kommt noch ein zeitlicher Mangelaspekt dazu. Die wenigen behindertenpädagogischen Analysen – bis auf die Studie von NICKEL 1999 – stammen aus der Zeit vor dem Wandel des Behindertenbegriffs (vgl. ZIMMERMANN 1982; AMMANN u.a. 1987). Integrationsbewegung und Dekategorisierung (EGGERT 1997, 53 ff) konnten noch nicht berücksichtigt werden. In Deutschland wird die Frage der Integration, auch und gerade der schulischen, zwar seit über einem Vierteljahrhundert diskutiert, jedoch erst in den neunziger Jahren wurden merkliche Schritte in Richtung einer gemeinsamen Beschulung unternommen. So genannte „Integrationsparagrafen“ haben durch die Novellierung der Schulgesetze inzwischen Eingang in die Regelungen der meisten Bundesländer gefunden (SANDER 1995, 8 ff.).

Das „JAHR DER BEHINDERTEN“, das 1981 begangen wurde, hat zahlreiche Dokumentationen, literarische und künstlerische Produktionen hervorgebracht. Danach verebbte das Interesse an der Thematik des Behindert-Seins wieder. Als vorletzter Höhepunkt der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex kann die Ausstellung im Rahmen der „13. Kinder- und Jugendbuchmesse“ gelten, die 1987 in Oldenburg stattfand.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Neuere Analysen, die den Wandel des Umgangs mit Behinderungen – mit ihrem verstärkten Schwerpunkt auf Integration – reflektieren konnten, blieben also aus. Gerade die Formen dieses Umganges sind Gegenstand meiner Arbeit.

Da wir seit dreißig Jahren (SEEBACH 2005, 322 f.) in einer Zeit des Paradigmenwandels, einer neuen Sichtweise in der Sonderpädagogik leben, gilt mein Hauptinteresse der Veränderung des Bildes vom Menschen und der Umsetzung in der Kinder- und Jugendliteratur.

NICKEL (1999), der die jüngste Analyse vorlegte, untersuchte die gesellschaftlichen Einstellungsstrukturen zu Menschen mit Behinderungen und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur.

Die generelle Fragestellung meiner Arbeit richtet sich auf die Aussage SCHINDLERs (1995): „Das Thema ‚Behinderung‘ gehört zu den Tabu-Themen, seine Ausgrenzung aus der Literatur entspricht der der „Behinderten aus dem gesellschaftlichen Leben“. Die Zielsetzung meiner Arbeit ist auf Grund der Komplexität mehrperspektivisch. Es werden daher die folgenden Ziele unter den Fragestellungen zu Fiktion und Realität, kinderliterarischer Komparatistik und der immanenten Menschenbilder angesichts des Paradigmenwechsels (EGGERT 1997, 57 ff.) aufgestellt.

Und zwar zu Fiktion und Realität:

- Ist die Thematik „Behinderung“ noch immer ein Tabuthema?
- Sind Realität und Fiktion der Behinderungsarten/Förderschwerpunkte identisch?

Zur kinderliterarischen Komparatistik:

- Herrscht noch immer eine Überrepräsentation an Übersetzungen vor?
- Welche Ursprungsländer der übersetzten Bücher herrschen vor?
- Sind die Ursprungsländer Gesellschaften mit langer Integrationstradition?

Zu den Denkvorstellungen im Bild vom Menschen unter dem Perspektivenwandel:

- Werden die Bilder vom Menschen unter individuumszentrierter, stabilitätsorientierter Perspektive oder unter entwicklungsorientierter Veränderungsannahme dargestellt?
- Wird der Gedanke der Integration/Inklusion und De-Klassifikation umgesetzt?
- Werden tabuisierte Themenbereiche in der gegenwärtigen Literatur angesprochen?

1.3 Wissenschaftlicher Zugang (Design)

Um die Fragen der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der kinderliterarischen Komparatistik und der Veränderung im Menschenbild in der Behindertenpädagogik analysieren zu können, habe ich mir den Ansatz der Triangulation zu Eigen gemacht. Aufgrund meines mehrperspektivischen Forschungsinteresses habe ich gegenstandsbedingt nach FLICK (2005) die Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation gewählt. Dazu ist eine qualitative Analyse ebenso notwendig wie für einige Aspekte eine quantitative Auszählung, hier Frequenzanalysen.

Da in der qualitativen Forschung großer Wert auf die induktive Kategorienbildung gelegt wird, modellierte ich mit dem von mir entwickelten Triangulationsmodell und dem entsprechenden Ablaufmodell von MAYRING zur qualitativen Inhaltsanalyse ein Methodensystem für meine Untersuchungsbedingungen. Dabei habe ich die Diskussion von LAMNECK (1995), SCHRÜNDER-LENZEN (1997), KELLE/KLUGE (1999), MAYRING (2002) und GROEBEN/RUSTEMEYER (2002) berücksichtigt.

Die Perspektiventriangulation schließt in meiner Studie die Kinder- und Jugendliteraturtheorie, die Komparatistik und die Integrationsforschung ein, die Methodentriangulation umfasst quantitative Analysen (Frequenzanalysen) und die qualitative Analyse (induktive Inhaltsanalyse). Die Datentriangulation bezieht sich auf die Kinder- und Jugendliteraturproduktion, die Daten der KMK 2002, Nr. 159 und die Veröffentlichungen des Deutschen Börsenvereins. Diese Aspekte werden mit dem Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung nach MAYRING kombiniert.

Auf der Grundlage der Forschungsfragen und des theoretischen Vorwissens habe ich nach KELLE/KLUGE (1999) ein Kategorienschema formuliert. Bei der Konstruktion meines modifizierten Kategorienschemas habe ich die theoriegeleiteten Grundaussagen zum Wandel des Menschenbildes nach EGGERT und BRONFENBRENNER als Hauptkategorien aufgenommen.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Kategorie II: Segregation versus Integration

Kategorie III: Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung
und als

Kategorie IV: Mehr-Ebenenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene.

Um die Inhalte der ausgewählten Kinder- und Jugendliteratur erfassen zu können, werde ich ein Vier-Felder-Modell zu jeder Hauptkategorie entwickeln.

Einerseits sollen die fiktiven Protagonisten in ihrer Rolle als Hauptpersonen bzw. Nebenpersonen und andererseits unter dem Aspekt des Selbst- und des Fremdbildes betrachtet werden. Mit Hilfe der Frequenzanalysen sollen die Auszählungen unter fünf Gewichtungen total, stark, mittel, wenig und gar nicht vorgenommen werden. Durch die fallvergleichende Kontrastierung der Einzelfälle unter die vier Hauptkategorien mit den genannten Gewichtungen erhoffe ich mir eine Typenbildung.

1.4 Aufbau der Arbeit

Da ich die Thematik mehrperspektivisch unter dem Ansatz der Triangulation bearbeiten werde, sind drei große Bereiche abzudecken: die Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland, die Komparatistik und die Integrationsforschung. Dafür setze ich im Sinne von FLICK (2005) die Perspektiven-, die Methoden- und Datentriangulation ein. Die Perspektiventriangulation schließt die Kinder- und Jugendliteraturtheorie, die Komparatistik und die Integrationsforschung ein.

Nach einem Forschungsüberblick erarbeite ich die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und methodologische Aspekte qualitativer Sozialforschung und wende mich dann der Methodik meines Forschungsprojektes zu.

Nach der Darstellung und kritischen Würdigung der Forschungsergebnisse werden Schlussfolgerungen gezogen und Forschungsperspektiven aufgezeigt.

2. Kinder- und Jugendliteraturforschung in Deutschland

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur stößt gegenwärtig auf großes Interesse¹. „Die Klage, daß es um die Theorie der Kinder- und Jugendliteratur schlecht bestellt sei, ist ein bis in die Gegenwart hinein gepflegter Topos. Sie ist jedoch weniger denn je begründet und mehr denn je eine schiere Ausrede“ (DOLLE-WEINKAUFF/EWERS 1996, 6).

So wurde im Herbst 1997 die Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg als gemeinsame Einrichtung von Fachbereichen und Universitätsbibliothek gegründet. Sie kooperiert mit anderen wissenschaftlichen Institutionen des deutschsprachigen Raumes, die zur Kinder- und Jugendliteratur forschen (STEITZ-KALLENBACH 2001, 217).

„Ziel der Forschungsstelle ist die Förderung einer interdisziplinär orientierten Kinder- und Jugendliteraturforschung. Kinder- und Jugendliteratur wird als ästhetisch-literarisches, mediales, soziales, psychologisches und erziehungswissenschaftliches Phänomen untersucht“ (STEITZ-KALLENBACH 2001, 217). In Oldenburg liegt ein weiterer Schwerpunkt in der Katalogisierung des Archivs der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse von der Universitätsbibliothek und der Erarbeitung einer internationalen Datenbank der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur sowie deren Erschließung.

Der Verbund konstituiert sich z.B. aus Teilnehmerinnen und Teilnehmern der folgenden Institutionen: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (BIS), Institut für Jugendbuchforschung an der Universität Frankfurt a.M. (IJF), Schweizerisches Jugendbuch-Institut in Zürich (SJI), Berliner Zentrum/Lesart und das Bibliotheks- und Medienzentrum in Wien (BUM). 1994 entsteht der erste Verbundkatalog. Seit 1996 geht es als weiteren Aspekt um die Präsentation des Kinder- und Jugendliteratur-Verbundkatalog im Internet (STEITZ-KALLENBACH 2001, 212 f.).

Erneut wird 2002 die Diskussion um den Forschungsgegenstand aufgegriffen.

¹ Zu den gegenwärtigen Studien gehören der Versuch einer Bestandsaufnahme der Kinder- und Jugendliteratur, herausgegeben von RAECKE in Zusammenarbeit mit GRONEMEIER (1999), die Neuerscheinung zum Bild der Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende von FRANZ/LANGE/PAYRHUBER (2000 hrsg.), die aktuelle Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär von KALLENBACH (2001 hrsg.), ebenso der Sammelband zur Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments von EWERS unter Mitarbeit von WEINMANN (2002) sowie THIELE/STEITZ-KALLENBACH (2003).

Der einleitende Beitrag im Sammelband von EWERS (2002)² versucht, die Vielzahl der Veränderungen im Wege einer Tour d'Horizon aufzuarbeiten. „Dominierender Bezugspunkt ist dabei der *mediale* Wandel“ (EWERS 2002, 7).

Kennzeichnend für die Kinder- und Jugendliteraturforschung war jedoch die Beschränkung auf chronologische Übersichten über einzelne Sprachgebiete (O'SULLIVAN 1996, 285). Auf einen neuen Aspekt der Kinderliteraturforschung macht besonders LEHNERT (1994) aufmerksam. Sie hebt hervor, dass 1990 erstmalig im deutschsprachigen Bereich³ zum einen die Komparatistik der Kinder- und Jugendliteratur als ernstzunehmender Gegenstand erschlossen wurde, zum anderen die Notwendigkeit klarer komparatistischer Fragestellungen innerhalb der Kinderliteraturforschung verdeutlicht wurde. Damit wurde und wird Neuland in der europäischen Komparatistik und Jugendliteraturforschung betreten.

Im Vorwort zu „Theorien der Jugendlektüre: Beiträge zur Jugend- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast“ heißt es zusammenfassend: „An Theoretisierungen des Gegenstandes hat es seit dem 18. Jahrhundert keinen Mangel gegeben. Die Quellenlage ist gewiss außerordentlich schwierig, wie auch aus zahlreichen Schriften eine Theorie des Kinder- und Jugendbuches erst noch zu extrapolieren wäre“ (DOLLE-WEINKAUFF/EWERS 1996, 6).

Jubiläen⁴ gaben den Anlass, eine eingrenzende Rückschau auf hundert Jahre Kinder- und Jugendliteraturtheorie und -kritik vorzulegen, um die sich seit längerem schon vollziehende Umwandlung der Kinder- und Jugendliteraturforschung in eine methodisch reflektierte, die eigene Vor- und Fachgeschichte einbeziehende Disziplin zu fordern.

² s. Sammelband von EWERS, Hans-Heino (Hrsg.) unter Mitarbeit von Andrea WEINMANN (2002): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München: Juventa.

³ Die erste – von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte – Tagung ihrer Art im deutschsprachigen Bereich fand im Juli 1990 in Bonn statt. Mit dem Tagungsband von EWERS/LEHNERT/O'SULLIVAN (Hrsg.): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart; Weimar: Metzler 1994 wurde die Bonner Tagung „Internationale Aspekte der Kinder – und Jugendliteratur. Theorie – Übersetzung – Rezeption“ vom Juli 1990 fortgesetzt.

⁴ Der 30. Geburtstag des Frankfurter Instituts für Jugendbuchforschung gab den Anlass, im Rahmen einer Ringvorlesung auf die Geschichte der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft zurückzublicken. Da der 100. Geburtstag der Zeitschrift „Jugendschriftenwarte“, des Fachorgans für Kinder- und Jugendliteratur, das vom langjährigen Schriftleiter, dem Hamburger Lehrer Heinrich WOLGAST 1893 gegründet wurde, auf das gleiche Jahr fiel, nahm man eine Gegenstandseingrenzung vor. Sie umfasste die Entwicklung der Kinder- und Jugendbuchtheorie seit Heinrich Wolgast.

Neben der Gegenstandseingrenzung auf die Kinder- und Jugendbuchschriftenkritik der letzten hundert Jahre wurde eine weitere Verankerung der Kinder- und Jugendbuchforschung im Hochschulbereich erst seit den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts festgestellt. DOLLE-WEINKAUFF und EWERS (1996, 5) betonen, dass diese Verankerung der Forschung sowohl im westlichen wie im östlichen Teil Deutschlands vorwiegend an den pädagogischen Hochschulen stattfand.

2.1 Definition und Terminologie der wissenschaftlichen Beschreibung

Zunehmend diskutiert wird die Frage, was unter „Kinder- und Jugendbüchern“ überhaupt zu verstehen ist. 1999 weist DAUBERT darauf hin, dass es immer schwieriger werde, von „[...] der Kinder- und Jugendliteratur zu sprechen, denn Gattungsvielfalt, Genremix und Mehrfachadressierungen der Texte machen eine Zuordnung nach dem Alter der Adressaten ebenso fragwürdig wie nach herkömmlichen literarischen Gattungen“ (DAUBERT 1999, 89). Sie fügt weiter hinzu, dass schon über den „Begriff Kinder- und Jugendliteratur“ zu streiten sei.

So fragt DAUBERT, ob Jugendliteratur Vielgruppenliteratur sei. Sie stellt in Frage, ob der Begriff das meine, was für Jugendliche geschrieben werde und in Jugendliteratur-Verlagen erscheine, oder ob Jugendliteratur vielmehr eine Literatur sei, die „Jugend“ thematisiere, d.h. die sich mit jugendspezifischen Themen und Lebensgefühlen auseinandersetze. In diesem Fall würde sie dann auch nicht mehr nur in speziellen Kinder- und Jugendbuchverlagen produziert.

DAUBERT macht darauf aufmerksam, dass diese Frage unter den Experten – den Wissenschaftlern, den Vermittlern und Kritikern – mittlerweile intensiv diskutiert wird. Sie fragt: „Wann ist ein Buch ein Kinderbuch, ab wann ist es ein Jugendbuch?“ Nach ihrer Meinung reichen auch hier die formalen Kriterien nicht mehr aus, die von den Verlagen praktizierte Zuordnung nach Lesealter zu übernehmen. Beispielhaft führt DAUBERT die nominierten Titel aus den Jahren 1997 und 1998 an und zeigt auf, dass die alters- und gattungsspezifischen Grenzziehungen erheblich durcheinander geraten sind (DAUBERT 1999, 89).

Sie schreibt: „Neben den Grenzüberschreitungen vom Bilderbuch zum Kinderbuch, vom Kinderbuch zum Jugendbuch, von der Literatur für junge Leser zur Literatur für alle Leser verwischen sich auch die Grenzen zwischen den Gattungen und ma-

chen damit eine Einteilung in Sparten zunehmend fragwürdig“ (DAUBERT 1999, 89).

Als weitere Belege für die Grenzüberschreitungen führt sie neue Genrebezeichnungen wie „Dokufiktion“ und „fiktives Sachbuch“ an. Sie ist der Meinung, dass ein erster vordergründiger Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur der 90er Jahre eine Zunahme der Grenzüberschreitungen zwischen den Zielgruppen und eine Binnendifferenzierung innerhalb der herkömmlichen literarischen Kategorien aufzeigt. Des Weiteren führt sie auf, was alles zur erziehenden Literatur für junge Leser zählen kann: Ein Unterhaltungsroman, ein realistischer, problemorientierter Roman, ein historischer Roman, ein Abenteuerroman, ein moderner, psychologischer Roman, ein komischer Roman, ein zeitgeschichtlicher Roman, Science Fiction, „Dokufiktion“, eine „Filmverbuchung“, ein Montageroman, ein Briefroman, ein Tagebuchroman, ein fiktives Sachbuch, etc..

Sehr viel unreflektierter wird dagegen in der Neubearbeitung der 9. Auflage der Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur von MARQUARDT (1995) mit der Begrifflichkeit umgegangen. Wird zwar noch beim Kinderbuch von keinem klar umrissenen bzw. eindeutig definierten Ordnungsbegriff gesprochen, so scheint der Begriff „Jugendbuch“ eindeutig definiert zu sein. Es heißt: „[...] der Begriff ‚Jugendbuch‘ umfasst alle Bücher, die für Heranwachsende vom 12. Lebensjahr an gedacht bzw. konzipiert sind“ (MARQUARDT 1995, 114).

Vielleicht ist diese einfachere Bestimmung durch die Natur und Intention des Buches von MARQUARDT zu erklären. MARQUARDT schreibt im Vorwort, dass der Akzent seiner Einführung pädagogischer Natur sei. Die Grundstruktur des Buches ist starr und wiederholt sich in 13 Kapiteln zu den wichtigsten Gattungen der Kinder- und Jugendliteratur. Von der Diktion her soll die Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur wohl vornehmlich praktische Vorschläge und Anregungen für die sozialpädagogische Arbeit einbringen.

Auch NICKEL (1999) nimmt die aktuelle Definitionsdebatte nicht auf. Er bezieht sich auf DAHRENDORF⁵, den Gewährsmann für Fragen zur Kinder- und Jugendliteratur der 70er und 80er Jahre, und fasst in vier Punkten definitorisch die üblichen genrespezifischen, die zielgruppenorientierten, die kultur-literarhistorischen Bedingungsfaktoren sowie die zwei von DAHRENDORF formulierten Hauptfunktionen zusammen, was unter Kinder- und Jugendliteratur zu verstehen sei.

Da diese Definition auch heute noch weit verbreitet ist, wie schon der Bezug NICKELs auf DAHRENDORF exemplarisch belegt, soll er hier mit aufgenommen werden:

„Zusammenfassend kann präzisiert werden, dass Kinder- und Jugendliteratur

1. sowohl in Gattungen wie Romane (Unterteilt in Epik, Dramatik, Lyrik etc.) als auch in Form von Sach- und Fachbüchern vertreten ist, wobei Romane wiederum unterteilt werden in verschiedene Genres, von denen vor allem die realistische von der phantastischen Erzählung zu unterscheiden ist;
2. unterschieden wird in Bilderbücher (für Kinder in der präliteralen Phase, d.h. ohne Lesekenntnisse), Kinderbücher (als Gattung für Jungen und Mädchen vom ersten Lesealter bis etwa zehn/zwölf Jahre) und Jugendbücher (konzipiert für Heranwachsende vom zwölften Lebensjahr an);
3. abhängig ist von drei raum-zeitlichen Bedingungsfaktoren: dem Kindheitsbild einer Zeit, dem Kindheitsbild einer Kultur und dem Bild von der eigenen Kindheit;
4. heute in Prinzip zwei Hauptfunktionen wahrnehmen will: die Erziehung *zur* Literatur (im Sinne von Einführung in Literatur als Prozess der Literalisierung) sowie die Erziehung *durch* Literatur (durch Vermittlung von Kenntnissen und Normen sowie durch Anbieten modellhafter Konfliktlösestrategien als Teil einer Hilfe zur Lebensbewältigung) (DAHRENDORF 1980)“ (NICKEL 1999 a, 33).

Auf die Zunahme der Grenzüberschreitungen zwischen den Zielgruppen i.S. DAUBERTS (1999) und den gegenwärtigen erneuten Umbrüchen (vgl. EWERTS 2000) macht der Spiegel-Artikel „Ihr sollt lesen wie die Kinder“ anlässlich des Erschei-

⁵ Mitglied der „Internationalen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur“ und der „Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien“ in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; seit 1972 Herausgeber der Zeitschrift „Informationen Jugendliteratur und Medien“ (ab 1993 „Beiträge Jugendliteratur und Medien“). Zahlreiche Publikationen zu Themen der Kinder- und Jugendliteratur und zur Literaturdidaktik (vgl. Literaturverzeichnis).

nens des fünften Bandes der Zauberlehrlingsserie „Harry Potter“ auf Deutsch aufmerksam. Da auch viele Erwachsene „verzückt“ seien, „[...] wollen die Strategen der Branche jetzt alle Generationen zum schamlosen Genuss von Jugendliteratur animieren: ‚All-Age‘-Bücher sollen den Markt erobern“⁶. Es wird betont, dass dieser Satz kaum mehr jemanden verblüffe. Weltweit würden Menschen sämtlicher Generationen von den Büchern der Potter-Serie⁷ verzaubert. Der phänomenale Erfolg überträfe nicht nur zahlenmäßig alles in der Branche Bekannte, sondern stelle die Genre-Grenzen in Frage. „Die Ausnahme ließ Verlagsleute flugs über neue Genre-Definitionen nachdenken“ (BEYER 2003, 182).

BEYER zeigt auf, dass sich schon seit Michael ENDEs „Die unendliche Geschichte“ in den 80er Jahren die Lektoren und Marketingleute anschickten, Kinder- und Jugendbücher als „Erwachsenenliteratur“ hoffähig zu machen.

In jüngster Zeit soll mit den Zauberworten wie „Cross-over-Bücher“ oder „All-Age-Titel“⁸ die ersehnte „Zielgruppenvielfalt“ der Riesenerfolge von ENDE und ROWLING annähernd wiederholt werden. Die deutsche Autorin, die bisher am dichtesten an die Verkaufszahlen⁹ von ROWLING herankam, ist die bei Los Angeles lebende Schriftstellerin Cornelia FUNKE. Ihre Bücher verkaufen sich bei Lesern aller Altersstufen. Ihr Buch „Tintenherz“ weist viele typische Elemente des neuen „All-Age-Ideals“ auf: Die Auseinandersetzung zwischen zwei Generationen, das Aufeinanderprallen von zwei Welten und konträre Prinzipien wie Gut und Böse, Phantasie und Vernunft.

EWERS, Germanistikprofessor am Frankfurter Institut für Jugendbuchforschung, kann BEYERs Diagnose nur bestätigen. Er stellt fest, dass auch unter gebildeten Lesern „[...] eine gewisse Unzufriedenheit mit dem literarischen Angebot der

⁶ Aus dem Bekennerstolz des Professors David HARVEY von der britischen Universität Exeter in seinem Plädoyer für die Ehrendoktorin Joanne K. ROWLING wurde ein Credo: „Ich bin 61 Jahre alt“ [...] „und lese ihre Bücher so begierig wie ein Kind“ (Der Spiegel, 45/2003, 182)

⁷ Für ältere Leser, die ihre Begeisterung nicht eingestehen wollen, erschienen eigens für Erwachsene gestaltete Ausgaben auf dem Buchmarkt, z.B. mit erwachsenengemäßer Co-vergestaltung und Leseband.

⁸ Als einer der All-Age-Erzväter gilt der Norweger Jostein GAARDER mit „Sofies Welt“. BEYER zeigt auf, dass jedoch viele Literaten, die unter der All-Age-Fahne segeln, wenig von GAARDERS Raffinessen zeigen. Es handelt sich um Kinderbücher, die möglichst auch von Erwachsenen gelesen werden sollen (vgl. BEYER 2003, 183).

⁹ Die Startauflage des neuen Romans von Joanne K. ROWLING: Harry Potter und der Orden der Phoenix, Carlsen-Verlag liegt bei 2 Mio.; „Tintenherz“ von Cornelia FUNKE beim Dressler-Verlag liegt bei 150.000.

Hochkultur“¹⁰ grassiere. Im Vergleich zu den eindeutig definierten Ordnungsbegriffen nach MARQUARDT vertritt EWERS in seinem Aufsatz (2000, 2 ff.) eine ganz andere Position. Er zieht aus den gegenwärtigen Definitionsumbrüchen auch Konsequenzen für die Theorie. Er weist in seiner Einführung in die Gesamthematik der Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende darauf hin, dass wir gegenwärtig erneut Umbrüche von tief greifendem Ausmaß erleben. Er zeigt sehr eindringlich auf, dass der Wechsel von der normativen zur historischen Betrachtungsweise auch einen Funktionswechsel der Theorie impliziert.¹¹

Die Theorie besitzt seiner Ansicht nach nicht mehr die zentrale Definitionsmacht über das, was als legitime Kinder- und Jugendliteratur gelten darf. „Von der Theorie erwarten sie [die Produzenten, d.h. Autoren und Verlage und die Vermittlergruppen, d.h. Buchhändler, Bibliothekare, Lehrer; eingefügt von I.R.] mehr, allenfalls Entscheidungshilfen“ (EWERS 2000, 3). Die neue Aufgabe der Theorie sieht EWERS darin, Entscheidungskompetenzen auf Seiten der Handelnden zu fördern.¹² Um die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteraturtheorie bis zum gegenwärtigen Diskussionsstand nachvollziehen zu können, soll im nächsten Kapitel versucht werden, die entscheidenden Linien nachzuzeichnen.

2.2 Kritische Kinder- und Jugendliteraturtheorie nach 1968

1996 setzte sich Bernd DOLLE-WEINKAUFF¹³ mit den neuen Positionen der Kinder- und Jugendliteraturkritik nach 1968 auseinander. Bemerkenswerterweise beginnt er seine Ausführungen mit einem Zitat von Klaus DODERER aus dem Jahre 1967: „Interessanterweise wächst in Deutschland [...] in letzter Zeit in demselben Maße das Unbehagen an dem Begriff des ‚guten Jugendbuchs‘ und der Zweifel an

¹⁰ zit. nach BEYER, Susanne: Der Spiegel, 45/2003, 183.

¹¹ EWERS (2000) zeigt sehr nachdrücklich die neue kinder- und jugendliterarische Gattungsforschung in seinem grundlegenden Aufsatz zu den gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen auf.

¹² EWERS erkennt sehr wohl den Autoritätsverlust der Theorie. Er sieht die Entwicklung des Theoretikers von einer handlungsbestimmenden Autorität zu einem außenstehenden Beobachter. Diese handlungsmäßig schwache Rolle bietet seines Erachtens nach genau das, was heute vom Theoretiker erwartet wird: Nämlich generelle Orientierungen, die den Handelnden in die Lage versetzen, qualifizierte Entscheidungen zu treffen (vgl. EWERS 2000, 3).

¹³ Zitate aus der Studie „Studentenbewegung, Germanistik und Kinderliteratur. Neue Positionen der Kritik nach 1968“ von DOLLE-WEINKAUFF 1996, 211-247 – und zwar nur diese – werden im Folgenden unmittelbar im Text durch bloße Seitenangabe belegt.

der Daseinsberechtigung dieser Buchart, wie das Interesse an dem Lesegut unserer Kinder und Jugendlichen offensichtlich zunimmt“ (DODERER 1967, 28).

Heute könnte in Analogie formuliert werden: In demselben Maße wie der Zweifel am „One-Age-Buch“ [I. R.] zunimmt, wächst in neuer Bescheidenheit die Freude, dass überhaupt noch irgendjemand liest.¹⁴ Jedoch soll zunächst der Ansatz von DODERER weiter verfolgt werden.

Nach DOLLE-WEINKAUFF annonciert der von DODERER konstatierte neue Reflexionsprozess eine grundlegende Wende in den Auffassungen über Kinder- und Jugendliteratur. Diese grundlegende Wende soll nachgezeichnet werden, um den heutigen literaturwissenschaftlichen Diskussionsstand einordnen zu können. Die Frage, inwieweit sonderpädagogische und psychologische Neuorientierungen davon tangiert sind, soll zu einem späteren Zeitpunkt angesprochen werden. Für DOLLE-WEINKAUFF ist dieser Prozess darin begründet, dass er einen bislang kaum in Frage gestellten literaturpädagogischen Konsens aufkündigt.¹⁵

Seit Beginn der 50er Jahre galt zwar in unterschiedlichen Ausprägungen die Konzeption des „guten Jugendbuchs“ ebenso wie seine Vermittlungsziele und Vermittlungsbedingungen. DOLLE-WEINKAUFF betont, dass der hier vorgenommene Einschnitt umso deutlicher wird, da das gleiche Heft der Bertelsmannbriefe, in dem die Ausführungen DODERERs über das „gesellschaftliche Ansehen der Jugendliteratur“ enthalten sind, aber auch ein Beitrag von Richard BAMBERGER vorstellt, „[...] der ganz unbefangen den inkriminierten alten Geist atmet“ (211).

DODERER ließ keinen Zweifel daran aufkommen, „[...] dass es ihm nicht um immanente Korrekturen an den bisherigen Auffassungen geht, sondern um eine prinzipielle Neubestimmung [...]“ (211). Er ging davon aus, dass sich die Neubestimmung aus einer intensiveren Reflexion über den Begriff des „guten Jugendbuchs“ und dessen literaturpädagogischen Implikationen ergäben.

DOLLE-WEINKAUFF betont, dass es bei seiner Zusammenschau nicht darum geht, ob diese unmissverständliche Abgrenzung die kritisierten Positionen differenziert genug erfasst. Für ihn sind zunächst die Tatsache und der Zeitpunkt der theoretischen Absetzbewegung von Bedeutung. Er hebt hervor, dass sie nicht in unterschiedlichen Bewertungen einzelner Werke der Kinder- und Jugendliteratur gründet, sondern in der „[...] Negation des zeitgenössischen literaturpädagogischen

¹⁴ (s. ebd., 184)

¹⁵ Als Beispiele für die Eröffnung der Auseinandersetzungen nennt DOLLE-WEINKAUFF 1996 DAHRENDORF (1971) und RICHTER/VOGT (1974).

und ästhetischen Bezugssystems“. Er schreibt: „Dies indiziert den Beginn einer kinderliteraturtheoretischen Auseinandersetzung bereits in der zweiten Hälfte der 60er Jahre in Deutschland, die – wie mir scheint – bislang durchweg auf den Beginn der 70er Jahre datiert wird (vgl. z.B. BAUER/HENGST 1980, 32; DAHRENDORF 1988, 36)“ (212).

Als weiteres Ergebnis seiner Analyse zeigt sich, „[...] dass die Kritik und Neuformulierung der theoretischen Ansätze keineswegs erst als Begleiterscheinung oder gar Folge einer zu Beginn der 70er Jahre aufkommenden ‚neuen Kinderliteratur‘, sondern mit ersten Diskussionsanstößen bereits vor deren Herausbildung ins Licht der Öffentlichkeit tritt“ (212).

Zusammenfassend stellt er fest, dass dies unverkennbar Positionen¹⁶ sind, die gemeinhin für die politisch-soziologisch argumentierende Kinderliteraturkritik bzw. –didaktik der 70er Jahre reklamiert werden.

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre ist innerhalb der Jugendliteraturtheorie also eine kritische Neubesinnung im Gang. Die Grundelemente der Theorie des „guten Jugendbuchs“ sind bereits in Frage gestellt. Nach DOLLE-WEINKAUFF stoßen in diesem Prozess kritischer Reflexion nun die Ausläufer jenes gesellschaftlich-kulturellen Umbruchs hinein, als dessen Initialzündung wie auch Schrittmacher die Bewegung der oppositionellen Studenten von 1968 figuriert. Dabei befindet sich nach seiner Ansicht die Kinder- und Jugendliteratur speziell im „[...] Schnittpunkt bildungspolitischer, pädagogikreformerischer, literaturkritischer wie politischsoziologischer Konfliktebenen [...]“ (213).

In diesen Zusammenhängen entfalten die Entwicklungen im Bereich der Jugendliteraturtheorie eine neue Dynamik. DOLLE-WEINKAUFF betont, dass die Entwicklungen teilweise neue Orientierungen erhalten und die Kontroversen sich verallgemeinern und verschärfen.

Die Grundlage für die neuen Ansätze ist ein neues Wissenschaftsverständnis im Bereich der Pädagogik und der Germanistik, das sich ab Mitte der 60er Jahre herausgebildet hat. Er weist zu Recht auf den Germanistentag 1966 als Beginn der kritischen Aufarbeitung der Geschichte des Faches hin wie auch auf die von Georg PICHT konstatierte „Bildungskatastrophe in den Erziehungswissenschaften“.

Der Verfasser interpretiert die einsetzenden inhaltlichen Neuorientierungen in den beiden genannten Disziplinen als eine Abwendung von idealistischen und zum Teil

¹⁶ vgl. die angegebene Literatur in Fußnote 8.

irrationalistischen Prämissen. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die Theorie der Sonderpädagogik: die paradigmatischen Wechsel zu integrativem Gedankengut werden im weiteren Verlauf der Arbeit explizit entfaltet.

Die neue Fachdiskussion in den Erziehungswissenschaften über die Perspektiven der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaften fasst er knapp und präzise zusammen. Der Wandel wird für ihn in den folgenden Punkten deutlich:

- „– in Tendenzen der Verstärkung der Rolle der neuen Literaturwissenschaft bei gleichzeitiger Öffnung der Mediavistik für moderne Fragestellungen
- in der Erweiterung des Gegenstandsbereichs über die hohe Literatur hinaus
- in der Rezeption des Strukturalismus sowohl in der Sprach- als auch in der Literaturwissenschaft
- in Ansätzen zu Rezeptionstheorie und Rezeptionsästhetik
- in der Neubestimmung der Theorie und Praxis literarischer Wertung
- in der intensiven Methodendiskussion“ (214).

Die neue Öffnung gegenüber dem Gesellschaftlichen erfährt – unter dem Einfluss der 68er-Bewegung – eine dezidiert politisch-soziologische Akzentuierung. Sie schlägt sich dann vor allem in der Etablierung sozialhistorischer und ideologiekritischer Ansätze innerhalb der Literaturwissenschaft nieder. Jedoch wird die Kinder- und Jugendliteratur nicht miteinbezogen, es sei denn, man sieht sie als Unterabteilung der aufstrebenden Trivialliteraturforschung.

Höchst interessant sind in diesem Zusammenhang die literaturgeschichtlichen Überlegungen von EWERS (2002)¹⁷ in Bezug auf Gerhard SCHULZEs Kultursoziologie der Gegenwart.¹⁸

¹⁷ vgl. EWERS, Hans-Heino (2002): Kinder- und Jugendliteratur in der Erlebnisgesellschaft. Literaturgeschichtliche Überlegungen im Anschluss an Gerhard SCHULZES Kultursoziologie der Gegenwart. In: EWERS, Hans-Heino (Hrsg.) unter Mitarbeit von Andrea WEINMANN: Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München: Juventa 85-111.

¹⁸ Der Bamberger Soziologe Gerhard SCHULZE legte 1992 eine Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ vor. Nach EWERS stellt sie „eine der ausgefeilten Kultursoziologien der bundesrepublikanischen Gegenwart dar (SCHULZE 1995)“ (EWERS 2002, 86).

Nach SCHULZE ist die Anordnung der kollektiven kulturellen Schemata¹⁹ bis in die 50er und frühen 60er Jahre „bipolar-eindimensional“ (SCHULZE 1995, 552). Aus seiner Sicht bildet das „Trivialschema“ den Gegenpol zum „Hochkulturschema“. Die Genese der Polarität von Hochkultur- und Trivialkulturschema wird als negative dimensionale Kopplung alltagsästhetischer Schemata gedeutet, die für eine „distinktionsbestimmte Alltagsästhetik“ typisch sei (SCHULZE 1995, 454). SCHULZES These ist nun, dass sich die starre Entgegensetzung beider Kulturmuster in der Gegenwart aufgelöst habe, die 60er Jahre seien der „Beginn der dimensional Entkopplung von Hochkultur – und Trivialschema“ (552, zit. bei EWERS 2002, 90). SCHULZE hat ein soziales Milieu identifiziert, das auf Grund seines kulturellen Habitus eine Nähe zum Hochkultur- wie zum Trivialschema aufweist. Dieses nennt er „Integrationsmilieu“ (vgl. EWERS 2002, 91). Dieses Integrationsmilieu setzt er vom Niveaumilieu – als alltagsästhetischer Habitus eines ausschließlich auf das Hochkulturschema festgelegten sozialen Milieus – ab. Die soziale Großgruppe, die ausschließlich und allein dem Trivialschema verpflichtet ist, firmiert als „Harmoniemilieu“. Seiner Meinung nach zeigt sich in der Polarität des Niveaumilieus und des Harmoniemilieus ein gewisser Abglanz „des klassischen Gegensatz[es] zwischen Arbeiterschaft und Bürgertum“ (SCHULZE 1995, 292 ff.).

Die Verwandlung der alten Dichotomie in die alltagsästhetischen Schemata ist nach SCHULZE dadurch bedingt, dass ein weiterer kollektiver Stil zu einem anerkannten kulturellen Habitus wurde. Das so genannte Spannungsschema als Merkmal halbstarker Subkulturen in den 50er Jahren hat sich „zu einem dominierenden Muster der Massenkultur“ entwickelt (SCHULZE 1995, 153).

EWERS fasst den Ansatz von SCHULZE folgendermaßen zusammen: „Habe der neue Stil in der Phase des ‚Kulturkonflikts‘ Ende der 60er Jahre, Anfang der 70er Jahre qua ‚Alternativkultur‘ noch in Opposition zur Hoch- wie zur Trivialkultur gestanden, was eine vorübergehende Relevanzsteigerung von Distinktion und Le-

¹⁹ Das alltagsästhetische Verhalten ist nach SCHULZE teils individuell und privater, teils kollektiver und öffentlicher Natur. In Bezug auf die kollektive und öffentliche Natur spricht SCHULZE von einer „kollektiven Kodierung des Erlebens“. Dieser liegen seiner Auffassung nach relativ stabile „alltagsästhetische Schemata“ (SCHULZE 1995, 128), „überindividuelle Schemata der Alltagsästhetik“ (103) zu Grunde. Diese Schemata „kodieren kollektive Bedeutungsmuster für große Zeichengruppen“. Die Träger der alltagsästhetischen Schemata zeichnet SCHULZE als „Deutungsgemeinschaft“ (129). „Die soziale Zusammensetzung von Deutungsgemeinschaften kann sich ändern, ohne dass das kulturelle Schema selbst davon substantiell tangiert würde. Kollektive Kulturschemata verselbständigen sich bis zu einem gewissen Grade und erlangen so eine eigene Geschichte“ (EWERS 2002, 90).

bensphilosophie (545) bedeutete, so habe sich diese Polarität recht bald verloren“ (s. EWERS 2002, 91).

Nach DOLLE-WEINKAUFF wird jedoch die Neuorientierung der Germanistik von den meisten Kinder- und Jugendliteraturforschern aufmerksam rezipiert. Zum Teil bilden sie Ausgangspositionen, in jedem Fall aber die Grundfolie für variantenspezifische Theoriebildung im Kinder- und Jugendliteraturbereich. Aus seiner Sicht wird für die neue Kinderliteraturtheorie ein „politisch-gesellschaftlich funktionaler Literaturbegriff konstituierend, der an die Stelle einer ästhetisch-erlebnishaften Literaturauffassung tritt“ (215).

Er weist daraufhin, dass der Ansatz der so genannten Traditionalisten eindeutig das Primat der Pädagogik formulierte. So z.B. BAMBERGER, der schreibt: „Der eigentliche Bildungswert der Lektüre liegt in der Entwicklungshilfe, in der Entfaltung, im Training der positiven Anlagen. Darüber hinaus soll das Jugendbuch das geben, was die große Literatur gibt“ (BAMBERGER 1965, 63 zit. bei DOLLE-WEINKAUFF 1996, 215). Dieser Gedankengang weicht einem sozialkompensatorischen Aufklärungsgedanken, der den Rezipienten in seinen gesellschaftlichen Lebensverhältnissen aufsuchen will.

2.3 Die Wende als prinzipielle Neubestimmung

Als symptomatisch für die Wende sieht DOLLE-WEINKAUFF an, dass das Oppositionelle zu einem elementaren Merkmal der Theoriebildung wird. Ihre Identität findet sie vor allem in der Kritik des Bestehenden: „Dies ist neu und das genaue Gegenteil des harmonistischen Eindrucks [...]“ (215).

Nun findet eine ausgesprochen konfliktfreudige Haltung statt. DOLLE-WEINKAUFF schreibt: „[...] dass die kinderliterarische Wende der 60er/70er Jahre ohne diese Kultur des Widerspruchs anders, d.h. weniger grundlegend, ausgefallen wäre“ (215).

Er übersieht aber auch nicht, dass andererseits ein kritischer Gestus im Kontext der allgemeinen Polarisierung zeitweilig auch – wie er betont, unter Verlust der Substanz – zu phrasenhafter, verbalaggressiver Vehemenz umschlug. Die Kultur des Widerspruchs bedeutet in Bezug auf diesen Gegenstand auch, dass „[...] wir unter Theorie in erster Linie De-Konstruktion erwarten dürfen, nicht aber in allen Teilen konsequent reflektierte, durchstrukturierte Entwürfe. Theorie ist daher in al-

ler Regel Literaturkritik, Kritik des Kinderliteraturbetriebs oder ideologiekritische Stellungnahme zu anderer Theorie“ (216).

Einen weiteren Grund sieht der Verfasser darin, dass der Kinderliteraturtheorie der frühen 70er Jahre noch nicht das adäquate Textmaterial vorlag, das zur Konzeptualisierung einer gänzlich neuen Kinderliteratur hätte führen können.

DOLLE-WEINKAUFF stimmt mit Hans-Heino EWERS überein, der feststellt, dass „[...] erst im Verlauf der 70er und frühen 80er Jahre sichtbar [...] wird, welche der zahlreichen intendierten Veränderungen sich kinderliterarisch wirklich durchgesetzt haben“ (EWERS 1993, 5).

Im Bereich der Kinderliteratur sieht DOLLE-WEINKAUFF in den allzu dilettantischen „antiautoritären Kinderbüchern“ der ersten Generation das Produkt der bereits erwähnten Pamphlete GMELINS u.a.. Nach seiner Meinung wurden sie von den Zeitgenossen in positiver wie negativer Hinsicht völlig überschätzt. Durch ihre signalhafte und provokatorische Art hatten sie jedenfalls einen starken Anteil an der Polarisierung der jugendliterarischen Debatten (s. 217).

2.3.1 Ideologiekritik und Emanzipation des Kindes

DOLLE-WEINKAUFF betont, dass der allgemeine Ausgangspunkt der Kritik am bestehenden Kinderliteraturwesen ein Begriff des Erziehungsverhältnisses gewesen sei, der mit „antiautoritär, missverständlich und unpräzise“ zu umschreiben sei. Der Begriff des „Antiautoritarismus“ sei um die 70er Jahre keineswegs eindeutig und klar definiert gewesen. Auf Grund der beträchtlichen Bedeutungsverschiebungen und der konkurrierenden Verbindung sei besonders in der rückwirkenden Betrachtung Vorsicht geboten. Als 1969/70 der Terminus in den pädagogisch-kinderliterarischen Diskurs einging, habe er nicht mehr nur für „repressionsfrei“ gestanden. Er habe auch politische Determinanten wie Anti-Imperialismus und Anti-Kapitalismus konnotiert sowie Ansätze ganz unterschiedlicher sozialistischer Richtungen (vgl. 217).

Gleichzeitig sei der Begriff mit der eher liberal zu nennenden Summerhill-Pädagogik und den Auffassungen Alexander S. NEILLS identifiziert worden, dessen Werke zu dieser Zeit zu Bestseller wurden.²⁰

²⁰ Kaum ein pädagogisches Seminar hatte in dieser Zeit nicht die Schrift von Alexander S. NEILL: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbeck 1969 zur Pflichtlektüre erhoben.

Im Bereich der politischen Organisation sei die begriffliche Diffusion bald hinfällig geworden, denn Teile der studentischen Linken hätten den Übergang von der sog. „antiautoritären“ zur „sozialistischen“ und schließlich „proletarischen“ Phase proklamiert. Mit der Rasanz, in der sich dieser Prozess vollzog, hätten die pädagogischen Basisorganisationen wie Kinderläden und Kleinverlage nicht mehr mithalten können; zum Teil hätten sie diesen Prozess auch nicht mehr nachvollziehen wollen.

Mit großer Hartnäckigkeit halte sich jedoch das Etikett „antiautoritär“ im Bereich des Kinderbuches. DOLLE-WEINKAUF (218) weist darauf hin, dass dies auch für solche Texte gelte, deren Herausgeber sich ausdrücklich von „antiautoritärem“ Ansinnen im ursprünglichen Sinn distanzieren.

Für ihn ist nicht der Antiautoritarismus der gemeinsame pädagogische Nenner, auf den die meisten der Kinderliteraturkritiker der 70er Jahre zu bringen sind. Es geht ihm in erster Linie um die Anerkennung der Gleichberechtigung des Kindes und den Abbau der sozialen und kulturellen Schranken.

Die antirepressive pädagogische Einstellung bedeutet Zurückweisung eines Kindheitsbildes als Erziehungsziel, wie es besonders Malte DAHRENDORF in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur verbreitet sieht. Er schreibt: „Das Kind des westdeutschen Kinderbuchs ist leicht lenkbar. Entweder widerstandslos-freiwillig oder mehr unter dem Erziehungsdruck Erwachsener oder unter dem Eindruck einer mit den Geboten bereitwillig korrespondierender Wirklichkeit – übernimmt es die in der Gesellschaft gültigen Verhaltensnormen und entspricht es den gesellschaftlichen Erwartungen. Es wird ihm klargemacht, dass es sich lohnt, zu gehorchen und hinzunehmen. Die beherrschenden Sozialisationsformen halten das Kind in Abhängigkeit, schwächen sein Ich, schüchtern es ein. [...] es lebt in bejahenswerten Verhältnissen und wird deshalb vorzugsweise zu Bejahung und Zustimmung erzogen. Sein ‚Glück‘ hängt geradezu davon ab, ob es zu lernen bereit ist, die Verhältnisse zu bejahen“ (DAHRENDORF 1971, 12 f zit. bei DOLLE-WEINKAUFF 1996, 218).

Die Kinder- und Jugendliteratur als Sozialisationsinstrument soll den Prozess der allseitigen Emanzipation des Kindes befreiend-bewusstseinsbildend fördern. Nach DOLLE-WEINKAUFFs Urteil haben Dieter RICHTER und Jochen VOGT 1974 die Maximen, die sich für die Praxis der Kinderliteraturforschung daraus ergeben, am entschiedensten formuliert: „Kinderbücher sind Erziehungsmittel, sind Instrumente der kindlichen Sozialisation. Als solche sind sie zu untersuchen. Damit wird nicht

ein zusätzlicher ‚Aspekt‘ der Kinderbuchforschung postuliert, es wird vielmehr behauptet, dass all die Teilaspekte, die die traditionelle Kinderbuchforschung voneinander isoliert hat, hierher zurückzuführen sind und hier ihre Stichhaltigkeit unter Beweis zu stellen haben: In ihrer Funktion für die Sozialisation des Kindes“ (zit. bei DOLLE-WEINKAUFF 1996, 219).

Kritische Theoretiker – wie Malte DAHRENDORF – begannen unter diesen Voraussetzungen den Bestand der Kinder- und Jugendliteratur auf Texte mit manifesten antiemanzipatorischen Tendenzen hin zu durchmustern. DOLLE-WEINKAUFF unterscheidet zwei große Gruppen von Texten nach der Art und Weise, in der sie Erziehung betreiben: Nämlich entweder offen und direkt oder verschleiern, also heimlich.

2.3.2 Das Bild der „Heilen Welt“ als heimlicher Erzieher

Nach Meinung Dieter RICHTERs und Jochen VOGTs (1974) sind die inhaltlichen Angebote (Botschaften, Appelle, Wirklichkeitsbilder) eines Großteils der Kinder- und Jugendliteratur so strukturiert, dass sie nicht ohne weiteres adäquat wahrgenommen werden. Ihnen ist besonders die Tendenz zur Kaschierung des sozialen Konfliktpotentials eigen. „Sie sind daher ernstzunehmende Hindernisse der Emanzipation des Kindes“ (221). Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich nach Auffassung von DOLLE-WEINKAUFF die „heimliche Erziehung“ stets auch als trügerische Vorspiegelung von Harmonie. „Die typisch kinderliterarische Objektivierung von heimlicher Erziehung ist das Bild einer ‚heilen Welt‘“ (221).

Er weist darauf hin, dass im Hinblick auf die Entlarvung der tatsächlichen Konflikt-haltigkeit und Interessengebundenheit von „heiler Welt“ rasch der kritische Terminus zur bequemen und beliebig interpretierten Worthülse wird“. Er schreibt: „In dieser Hinsicht bezeichnend erscheint etwa Jörg BECKERs Formulierung von dem ‚unverhüllten ideologischen Verhalten‘ der Heile-Welt-Klischees“ (BECKER u.a. 1978, 11 zit. von DOLLE-WEINKAUFF 1996, 221).

Nach seiner Ansicht werden hiermit die Abnutzungserscheinungen mit der „Heile-Welt-Formel“ verdeutlicht. „Sie enthält Verhüllung per se, ideologische Verschleierung als Prinzip“ (221 f). Dieses Prinzip der Verschleierung, das mit „Heile-Welt“ gemeint ist, mache Ideologiekritik erforderlich.

Sicher wäre es angebracht, Herkunft und Spielarten des ideologiekritischen Verfahrens in der Kinderliteraturtheorie nach 1970 systematisch darzulegen und in

seine Leistungen und Grenzen einzuschätzen. Dies ist bislang nicht geschehen, obwohl die zentrale Rolle der ideologiekritischen Methode in der kinderliterarischen Forschung evident war und ist.

Weiterhin sieht DOLLE-WEINKAUFF eine wesentliche identitätsstiftende Klammer für die gesamte neue Richtung der Kinder- und Jugendliteraturforschung durch die Ideologiekritik gegeben. Er schreibt: „Im Namen der Ideologiekritik vereint waren damit eine Reihe von Theoretikern unterschiedlicher Generationen, unterschiedlicher wissenschaftlicher Herkunft, unterschiedlicher Arbeitsfelder und – nicht zu vergessen – Vertreter durchaus unterschiedlicher politischer Positionen“ (222).

Fokussiert werden soll keine wissenschaftshistoriografische Darstellung des ideologiekritischen Verfahrens in der Kinder- und Jugendliteratur, sondern Fragen, die mit der Ideologiekritik untrennbar verbunden sind. Im Mittelpunkt steht die Rede von der „heilen Welt“, die den inhaltlichen Generalnenner darstellt, auf den alle Kritik gebracht wird. Hierdurch glaubt DOLLE-WEINKAUFF, einzelne Positionen präzise verorten zu können: In der „Heile-Welt-Formel“ spiegeln sich wissenschaftliche Auseinandersetzungen wider. Seiner Meinung nach sind es die folgenden:

- „– Die Frage nach dem Verhältnis der Kinderliteratur zur Wirklichkeit
- Die Auffassung von Phantastik und deren kinderliterarischen Funktionen.
- Die Frage nach der Rolle des Politischen in der Kinder- und Jugendliteratur
- Die Einschätzung diverser kinderliterarischer Gattungen und ihrer Funktionen
- Die Vorstellung vom Rezipienten, seine Dispositionen und potentiellen Leistungen“ (222).

Nach seiner Auffassung sind die Ursprünge der „Heile-Welt-Formel“ und besonders die frühe Rezeption im Bereich der Kinderliteraturdiskussionen nicht befriedigend geklärt. Er weist darauf hin, dass bereits Ende der 60er Jahre die „Heile Welt“ „[...] einen in erster Linie denunziatorischen Terminus zur Charakterisierung abzulehnender Harmonieideale darstellt“ (223).

Eine interessante Ergänzung findet diese Kritik an der „Heile-Welt-Formel“ durch die Perspektive, die SCHULZE als Kultursoziologe einnimmt. Dies scheint mir bedeutsam, um die Diskussion in die Lebensauffassungen der damaligen Zeit einzubetten.

Bei SCHULZE findet sich folgende Periodisierung bundesrepublikanischer Nachkriegsgeschichte: Eine erste Periode sieht er von Ende der 40er bis Mitte der 60er Jahre, diese Periode bezeichnet er als „Restauration der Industriegesellschaft“. Sie

steht zurzeit nicht zur Diskussion, wohl aber die zweite Periode, die von Mitte der 60er bis Ende der 70er Jahre reicht. SCHULZE bezeichnet diese Periode als diejenige des „Kulturkonfliktes“ (s. SCHULZE 1995, 550).

Interessant wird diese Konfliktperiode besonders auch dadurch, dass es nach SCHULZEs Meinung nun zur Entwicklung „innenorientierter Lebensauffassungen“²¹ kommt, die zunächst noch auf „jugendliche Subkulturen“ begrenzt sind (ebd.). Die Entwicklung der Innenorientierung wird zum späteren Zeitpunkt in der Arbeit aufgegriffen. SCHULZE spricht davon, dass vom Ende der 80er Jahre an ein „Differenzierungsschub im dimensionalen Raum alltagsästhetischer Stile“, eine „Pluralisierung von Lebensstilen“ stattgefunden habe, in deren Folge sich „das ästhetische Repertoire von jedermann“ erweitert habe (EWERS 2002, 91).

SCHULZE schreibt: „Am Ende der 80er Jahre sind Hochkulturschema, Trivialschema und Spannungsschema fest als voneinander unabhängige, kombinierbare Muster des Erlebens im Bewusstsein der Bevölkerung verankert“ (SCHULZE 1995, 161). Das heißt also, dass es möglich wurde, verschiedene Schemata gleichzeitig zu praktizieren, ohne damit aufzufallen. Da diese „Geschmacksgruppen“ nebeneinander existieren, ohne sich in ihrem Denken aufeinander zu beziehen, geht SCHULZE von einer Art „Milieuethnozentrismus“ aus (s. SCHULZE 1995, 541).

2.3.3 Kinderliterarischer Realismus als Gegenbild von „Heiler Welt“

Peter HÄRTLING begegnet der „heilen Welt“ in seiner berühmten Bayreuther Laudatio zur Verleihung des Deutschen Jugendbuchpreises 1969 mit der Forderung nach einem neuen Realismus. Den Titel seiner Laudatio „Die Wirklichkeit der Kinder“ wertet DOLLE-WEINKAUFF als aufbruchsschwanger. Für ihn ist sie nicht nur ein Zeichen der rhetorischen Eloquenz, sondern vor allem ein Indiz für ein äußerst breites, metaphorienreiches Konnotationsfeld im öffentlichen Bewusstsein.

HÄRTLING möchte wegführen von einer Kinderliteratur, die das Kindische bevorzugt; wegführen von Irrealität, Irrationalismus und Flucht aus der Wirklichkeit. Diese Forderung zielt nach Ansicht DOLLE-WEINKAUFFs übergreifend auf das Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit und enthält darin die Forderung nach unverstellter Reproduktion der Realwelt durch die Literatur. „So verstanden und weitergedacht, ist der Kampfbegriff die Plattform zur Formulierung eines quasi-

²¹ Die Entwicklung der Innenorientierung wird später noch einmal aufgegriffen.

poetologisches [entspricht dem Original, I. R.] Plädoyers, d.h. der *Grundpositionen eines kinderliterarischen Realismus*“ (224). Die Mehrzahl der Autoren und Programmacher in den 70er Jahren nimmt diese Richtung ein und bestimmt dadurch das Profil der neuen realistischen Kinder- und Jugendliteratur.

Es zeigt sich schon bald, dass das Insistieren auf Authentizität nicht allein „[...] die Grundlage eines kinderliterarischen Realismus im Sinne eines Gegenbilds von ‚heiler Welt‘ darstellen kann“ (224). Von einigen Autoren wird bezweifelt, dass auf diesem Weg eine Wendung zum Realismus vollzogen werden könne.

Diese Ansicht belegt DOLLE-WEINKAUFF mit dem folgenden Zitat von Malte DAHRENDORF: „Ideologie entsteht [...] nicht nur durch Verfälschung von Wirklichkeit [...], sondern kann bereits durch ‚realistische‘ Abschilderung [man muss hier hinzufügen: schlechter, repressiver] Wirklichkeit entstehen, die dem Abnehmer dadurch als etwas Feststehendes, Unveränderbares erscheint und ihn zur Anpassung mahnt“ (DAHRENDORF 1980, 83 zit. in: DOLLE-WEINKAUFF 1996, 224).

In der Argumentationskette werden auch die Ansichten von Bettina HURRELMANN und Uwe WANDREY angeführt. Auch die Forderungen von Heinz HENGST 1974 nach einer „emanzipatorischen Belletristik“ für Kinder oder die „Forderungen an die zeitgenössische realistische Kinderliteratur“ von Winfred KAMINSKY und Detlef RAM 1979 machen deutlich, dass die Theorie einer „Anti-Heile-Welt“-Kinderliteratur an einer Grenze angelangt ist. Sie kann nicht mehr alleiniger Maßstab sein. Nach Auffassung von DOLLE-WEINKAUFF hat sie sich in eine Tabuzone hineinmanövriert, aus der sie nicht ohne Aufgabe bestimmter Prämissen herausgelangen kann. Der nur den Inhalt thematisierenden Extremposition wurde erneut die Betonung künstlerischer Qualität entgegengesetzt.²² Als weiterer notwendiger Aspekt wurde nun die Fragestellung nach der „heilen Welt“ und einer „emanzipatorischen Fantasie“ aufgeworfen.

2.3.4 „Heile-Welt“ und die „emanzipatorische Fantasie“

Nach DOLLE-WEINKAUFF (1996, 226) zielt die „Heile-Welt“-Formel nicht nur auf die vorfindbare Wirklichkeit, sondern auf das Verhältnis von Phantasie und Wirk-

²² Die Debatte um das Verhältnis zwischen Form und Inhalt durchzieht auch seit jeher die allgemeine Literaturwissenschaft.

lichkeit. Nach seiner Auffassung entwickelt sich daher ein zweites quasi-poetologisches Konzept. Es ist das einer kinderliterarischen Phantastik und ihrer Funktionen.²³

Die literaturpädagogische Konzeptionalisierung dieses Modells wird der Jugendschriftenbewegung zugeschrieben. Diese wird als durchaus ambivalent dargestellt und ausführlich unter einer Vielfalt von Aspekten von DOLLE-WEINKAUFF diskutiert. Als besonders relevant unter den zu diskutierenden, lohnenden Aspekten, hebt er den eigentlichen Ansatz für eine sozialkritisch angelegte Theorie kinderliterarischer Phantastik hervor.

Demzufolge ist „heile Welt“, „heile Kinderwelt“ „[...] nicht einfach Instrument ideologischer Repression, sondern Dokument eines Widerspruchs, Zeugnis eben der Antagonismen, die sie zu kaschieren, zu leugnen sucht“ (228).²⁴

Nach Auffassung der Kritiker der „Anti-Heile-Welt“-Bewegung hat das „Kindische“²⁵ mit der „heilen Welt“ in der Kinder- und Jugendliteratur insofern etwas zu tun, als es die Projektion eines Kindheitsbildes darstelle. Dies ist „[...] teils als schlicht anachronistisch, teils eher individuell-regressiv, teils bürgerlich-ideologisch oder auch in einer Gemengelage aller dieser Faktoren definiert [...]“ (225).

In diesem Kontext ist „Heile Welt“ stets „Heile Kinderwelt“. Sie ist vor allem in ihrer gesamten Strukturierung als Modell einer Vorstellung vom Wesen des Kindes zu verstehen. „Die Wendung gegen ‚heile Welt‘ ist deshalb stets verknüpft mit einer Ablehnung des literaturpädagogischen Ideals der ‚Kindertümlichkeit‘ (Ernst LINDE)“ (225).

Nach RICHTER/MERKEL (1974, 13 ff.) beinhaltet „heile Kinderwelt“ ein Ensemble pädagogischer Normen, die sich im Gewand des Idealen präsentieren. Im Prozess der Modernisierung ist die „heile Kinderwelt“ ein Produkt von Mechanismen histo-

²³ In der Kinderliteratur der Romantik (in der Märchensammlung der Brüder Grimm) sieht Johannes MERKEL den Beginn eines Traditionszweiges bürgerlicher Kinderliteratur. Er sieht ihn als eine Kinderliteratur der domestizierten Fantasie. Das Modell kompensatorischer Fantasie wird als das Paradigma bürgerlicher Kinder- und Jugendliteratur, das bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wirkte, von DOLLE-WEINKAUFF interpretiert.

²⁴ Nach DOLLE-WEINKAUFF ist damit jedoch nur die begrenzte kinderliterarische Spezifik dieser Zusammenhänge plausibel gemacht. Er weist darauf hin, dass lediglich die Affinität der Erwachsenen zur Kinderliteratur erklärt wird, nicht aber die der Kinder. Besonders interessant ist, dass er darauf hinweist, dass die Begründung von RICHTER und MERKEL in anderen Zusammenhängen dazu dient, Schonraumpädagogik und was damit zusammenhängt als Zwangsinfantilisierung zurückzuweisen.

²⁵ vgl. HÄRTLING (1984) in: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): Der Deutsche Jugendliteraturpreis 1956 bis 1983 Ausschreibungen, Begründungen, Laudationes, Kriterien. München 96 f.

risch-gesellschaftlicher Bewusstseinsverdrängung, die somit ein Refugium für die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit unterdrückten Wünsche nicht realisierbarer Ideale usw. schafft. Sie bleiben, um den Preis der Abtrennung von der Wirklichkeit, als phantastische Fiktionen in den Texten der Kinder- und Jugendliteratur erhalten. Nach Auffassung von DOLLE-WEINKAUFF ist „Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur [...] demnach nicht primär im Hinblick auf ihre jeweilige formalgestalterische Ausprägung hin zu differenzieren, sondern in ihrer Funktion, die sich im Verhältnis zur ‚Heile Welt‘ – Formel definiert“ (228 f.).

Das Phantastische kann in einem Text eher kompensatorischen oder eher emanzipatorischen Gehalt gewinnen. Die Tendenzen in die jeweilige Richtung sind durch die kontextuellen inhaltlichen Strukturen der Werke angelegt und nicht durch die Strukturen des Phantastischen. Verselbständigt sich dagegen das Phantastische in dem – wie Oskar NEGt und Alexander KLUGE formulieren – „abgespaltenen Sinne“ (73), so bleibt es zwar immer „Ausdruck [der] Entfremdung“, initiiert aber „bloß triebökonomisches Gleichgewicht (67)“ (229).

2.4 Neuorientierung der Fachwissenschaft: Bestandsaufnahme und neue Forschungsansätze

Am Paradigmenwechsel des kinderliterarischen Gesamtsystems hatte die kritische Kinder- und Jugendliteraturtheorie, wie sie seit Ende der 60er Jahre entwickelt wurde, einen wesentlichen Anteil. Ihre Wirkung zeigt sich darin, dass die von ihr aufgeworfenen Fragen und Forderungen zu den zentralen Punkten der theoretischen Diskussion des folgenden Jahrzehnts wurden, teilweise sogar bis in die Gegenwart Einfluss haben. Längst fällige Fragen wurden provokatorisch diskutiert und somit nicht mehr verdrängt.

DOLLE-WEINKAUFF stellt fest, dass sie nicht „[...] nur die unerlässliche Starthilfe der kinderliterarischen Innovationen, wie wir sie heute rückblickend konstatieren können, [...]“ darstellt (229). Die kritische Kinder- und Jugendliteraturtheorie hat nicht nur den Kinderliteraturbetrieb, sondern auch dem Fach „[...] dazu verholfen, ernster genommen zu werden, eine relevantere Position im System kultureller Reputation einzunehmen, als dies zuvor der Fall war“ (229).

DOLLE-WEINKAUFF behauptet zu Recht, dass die Kinder- und Jugendliteraturtheorie der frühen 70er Jahre eine Stärke besitzt, die zugleich ihre Schwäche ausmacht: „Ihre soziologisch-kritische Fundierung und Ausrichtung lässt sie die bis

dahin verbreitete theoretische Ghettoisierung überwinden und ermöglicht daher Versuche, Perspektiven für kinderliterarische Innovationen im Rahmen kulturell-gesellschaftlicher Veränderungskonzepte zu formulieren“ (229).

Damit verbanden sich jedoch auch Irrtümer und Illusionen, die aus heutiger Sicht nicht bestritten werden. Wichtig bleibt einzig der emanzipatorische Ansatz! In seinem Wissenschaftsverständnis stellt er sich als Gewinn neuer inhaltlicher Dimensionen dar. Die primär soziologische Orientierung führte aber zeitgleich zur Vernachlässigung bzw. Negierung literaturästhetischer Momente.

Unter den gegebenen Verhältnissen war das Problem nach Meinung DOLLE-WEINKAUFFs an der Wende zu den 70er nicht lösbar. Einen wesentlichen Grund sieht er darin, dass das Literarische an sich in Ideologieverdacht geraten war. Die Absetzbewegung von der Theorie des „guten Jugendbuchs“ definierte sich scheinbar folgerichtig – wie es Malte DAHRENDORF u.a. hervorhob – als „[...] Übergang von dubiosen literarisch-ästhetischen zu soziologisch-kommunikationsorientierten Positionen“ (230).

Die Parole des Tages lautete „Inhaltsanalyse statt Literaturkritik“. Die Kritiker²⁶ der „Heilen-Welt-Ideologie“ traten in der Absicht an, die literarischen Strukturen ihres Untersuchungsgegenstandes zu ignorieren.

Ein solcher Ansatz mit einem informationstheoretisch verkürzten Literaturbegriff blieb nicht unwidersprochen (s. DODERER 1976). Neukonzeptionen entstanden in dieser Zeit jedoch nicht. Erst im nächsten Jahrzehnt kam es zur „[...] Besinnung auf das Literarische und die „*Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein* [...]“ (vgl. DODERER 1981)“ (230). Das Schlagwort von der Kinderliteratur als einem Kommunikationsmedium sollte sehr rasch selbst wieder zu einer apologetischen Formel werden.

Dieter RICHTERs Dokumentation „Das politische Kinderbuch“ (1973) wurde für einen weiteren problematischen Aspekt prägend. Hier wurde einerseits der Nachweis des latent politischen Gehalts jener „heilen Welt“ erbracht und andererseits ein Plädoyer für einen vorurteilsfreien Umgang mit dem Politischen intendiert.

Die bekannten Folgen waren – wie sie auch DOLLE-WEINKAUFF (230) nennt – ein neues Interesse am historischen Jugendbuch sowie an zeitgeschichtlicher und politischer Thematik. Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, die Darstellung von

²⁶ s. z.B. den rigorosen Beitrag von Gisela OESTERREICH (1973): *Erziehung zum kritischen Lesen. Kinder- und Jugendliteratur zwischen Leitbild und Klischee*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Problemen der Dritten Welt sowie aktuelle politisch-gesellschaftliche Fragestellungen rückten in den Vordergrund.

Die Auswirkungen auf die Jugendbuchproduktion der 70er und 80er Jahre waren beachtlich. Nach Meinung von DOLLE-WEINKAUFF (230) ist noch nie zuvor das Profil der Kinder- und Jugendliteratur in einem solchen Ausmaß von den o.g. Themen geprägt gewesen: Die notwendige Aufnahme des Politischen wuchs sich in der Kinderliteraturkritik und -theorie z.T. zu einer Politik-Hypertrophie aus. Dadurch wurden auch analytische Kurzschlüsse ausgelöst.

In diesem Zusammenhang nennt DOLLE-WEINKAUFF die Arbeit über Heinrich HOFFMANNs Struwwelpeter von Marie-Luise KÖNNEKER.²⁷ Sie kommt seiner Meinung nach nicht ohne den verkrampften Versuch aus, diesem in ihrer Analyse einen manifest politisch-historischen Kontext überzustülpen.

Als Exempel für das erzieherisch Offensichtliche, die unverschleierte Repression, wird Heinrich HOFFMANNs Struwwelpeter immer wieder angeführt. DOLLE-WEINKAUFF würdigt trotzdem die Studie von Marie-Luise KÖNNEKER als eine der ertragsreichsten literaturwissenschaftlichen Einzelstudien. Sie schätzt die Verfasserin als eine der literaturgeschichtlich ambitioniertesten unter den neuen Kinderbuchkritikerinnen ein.

Ende der 70er sah es so aus, als könne das Heinrich HOFFMANN-Tribunal beendet und die Akte geschlossen werden. So schreibt DAHRENDORF 1979: „Eine Ideologiekritik des Struwwelpeter ist heute fast billig, da die ideologischen Momente des Bilderbuchs allzu sehr an der Oberfläche liegen und längst erkannt sind“ (zit. bei DOLLE-WEINKAUFF 1996, 220).

Tatsächlich hat dieses Bilderbuch aber die Kinderliteraturtheoretiker weiterhin beschäftigt. Den Grund sieht er vorwiegend darin, dass der Struwwelpeter „[...] wohl doch mehr als nur die eindimensional-erziehliche Seite, die Kritiker der 70er Jahre konstatierten, zu bieten hat (s. PETZOLD 1974)“ (DOLLE-WEINKAUFF 1996, 220 f.). So wird er immer wieder zitiert (s. z.B. VERNOOYJ 1992, 11). Im Buch- und Aufsatztitel werden ihm plakativ figurierend darüber hinaus eine Reihe von z.T. umfangreichen Untersuchungen gewidmet. Erst in jüngster Zeit wurde die Konstruktion des politisch-historischen Kontextes durch neue Beiträge korrigiert, z.B. von RIES 1989 und PETZOLD 1994.

²⁷ KÖNNEKER, Marie-Luise (1977): Dr. Heinrich Hoffmanns Struwwelpeter. Zur Entstehungs- und Funktionsgeschichte eines bürgerlichen Bilderbuchs. Stuttgart: Metzler.

Die bis hierher entwickelten Gedankengänge sollen nach DOLLE-WEINKAUFF verdeutlichen, warum die „Heile-Welt-Formel“ keine hinreichende Grundlage für den theoretischen Aufbruch bot. Nach seiner Meinung wurde das Konzept eines kinderliterarischen Realismus nicht befriedigend gelöst. Er fasst zusammen: „Wirklichkeit‘ als Gegenpol zu ‚heiler Welt‘ ist etwas Unvermitteltes, nur ideologisch Faßbares [...]“ (231). Auch die zweite selbstgestellte Aufgabe, das Phantastische in seinen Strukturen und Funktionen zu bestimmen, gerät in Gefahr. „Der Schritt vom sozialpsychologischen Phänomen zum (kinder-)literarischen Gegenstand wird nur höchst zögerlich gemacht“ (231).

Trotzdem wertet er die Entwicklung als eine respektable historische Leistung. Darin eingeschlossen sieht er eine bedenkenswerte Botschaft, nämlich eine Forderung, welche die Akzeptanz des Kindes als Subjekt und dessen gesellschaftliche und kulturelle Handlungsfähigkeiten in den Vordergrund stellt.

Da die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur gegenwärtig auf großes Interesse stößt, ist auch die europäische Wissenschaft der Komparatistik wiederbelebt. Daher soll im folgenden Kapitel unter anderem der Frage einer kinderliterarischen Komparatistik nachgegangen werden.

3 Ansätze einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung

3.1 Komparatistik – Versuch einer Definition

Kinder- und Jugendliteratur hat den höchsten Anteil an Übersetzungen vorzuweisen. Sie ist „[...] eine durch und durch internationale Literatur [...]“ (O’SULLIVAN 1996, 285). Daher könnte man mit O’SULLIVAN annehmen, dass die Kinder- und Jugendliteratur ein beliebter komparatistischer Gegenstand ist. Die Komparatistik oder Vergleichende Literaturwissenschaft betrachtet nämlich Literatur als internationales Phänomen in ihren internationalen und interkulturellen Zusammenhängen. „Sie erforscht, was den Rahmen einer Nationalliteratur überschreitet“ (O’SULLIVAN 1996, 285).

Jedoch wies Göte KLINGBERG, der schwedische Literaturwissenschaftlicher, schon 1967 darauf hin, dass für die bisherige geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur kennzeichnend sei, dass im Allgemeinen eine Beschränkung auf chronologische Übersichten über einzelne Sprachgebiete vorläge. „Es gibt z.B. Geschichten der deutschen, der englischen, der französischen, der niederländischen Kinder- und Jugendliteratur. Die europäische Kinderliteratur kennt aber kaum Sprachgrenzen. Sie war und ist eine Einheit“ (KLINGBERG 1967, 329).

Vierzehn Jahre später betont Hugo DYSERINCK, seit 1967 Professor für Komparatistik²⁸ und Leiter des „Lehr- und Forschungsgebiet Komparatistik“ an der Philosophischen Fakultät der Universität Aachen, dass die besondere Problematik übr-

²⁸ Im Vorwort zur ersten Auflage 1977 (Hugo DYSERINCK: Komparatistik. Eine Einführung. Bonn: Bouvier 2. Aufl. 1981) wird auf die besonders günstige Lage der Aachener Universität am deutsch-, französisch- und niederländischsprachigen „Dreiländereck“ auf einem geschichtsträchtigen Boden für die Einrichtung des Fachgebiets Komparatistik hingewiesen.

gens schon bei der Fachbezeichnung²⁹ begänne (vgl. DYSERINCK 1981, 10). Er setzt sich des Weiteren besonders vom Denken der Nationalphilologien ab und sieht die Komparatistik zunächst als ein Korrektiv zu gewissen negativen Entwicklungen der Nationalphilologien an (vgl. DYSERINCK 1981, 13). In Abgrenzung von „[...] spezifisch national geprägten Gedankenmodellen und Gefühlsströmungen“ (1981, 13) betont DYSERINCK: „In diesem Sinn wird die so spezifisch europäische Wissenschaft der Komparatistik, die wie keine andere Disziplin ihre Existenz der ‚Einheit in Verschiedenheit‘ dieses Kontinents zu verdanken hat, in der Tat auch außerhalb jeder Literaturwissenschaft in hohem Maße zur Überwindung der negativen Folgen des nationalen Denkens beitragen können“ (DYSERINCK 1981, 15).

1992 stellte die belgische Komparatistin Rita BOUCKAERT-GHESQUIÈRE fest: „Even more so than adult literature, children’s literature evolves from international, rather than national, paradigms“ (BOUCKAERT-GHESQUIÈRE 1992, 93). Dieser Aspekt soll in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und anhand der ausgewählten Kinder- und Jugendliteratur überprüft werden.

Nach O’SULLIVAN interessieren sich Komparatisten „[...] für das Gemeinsame der Literaturen und Ähnlichkeiten in den Erscheinungen ebenso wie für die Besonderheiten und Eigentümlichkeiten der jeweiligen Literaturen, die sich ja erst im Vergleich herauschälen lassen“ (O’SULLIVAN 1996, 285).

Diesen Aspekt betonte schon 1981 DYSERINCK in seiner Einführung in die Komparatistik. Er schrieb: „Noch weniger realistisch wäre es indessen, das Vorhandensein von Verschiedenheit zwischen den einzelnen Literaturen überhaupt leugnen zu wollen; so wie es erst recht illusorisch wäre zu meinen, man könnte diese Verschiedenheit durch bewußtes Ignorieren aus der Welt schaffen. Die Wahrheit ist, dass die Unterschiede bestehen, weil es nun einmal Unterschiede zwischen den

²⁹ DYSERINCK (1981, 10) weist darauf hin, dass für das Fach bislang keine endgültig einheitliche Bezeichnung eingeführt war. An der Basis wurde noch das französische „Littérature Comparée“ und das englische „Comparative Literature“ akzeptiert. DYSERINCK ist der Meinung, dass die im Deutschen bevorzugte Formel „Vergleichende Literaturwissenschaft“, die den ursprünglich verbreiteten Begriff „Vergleichende Literaturgeschichte“ ersetzte, „[...] als deutscher Oberbegriff für alle Zweige der spezifisch supranationalen Literaturanalyse genauso denkbar gewesen [wäre]“ (DYSERINCK 1981, 10). Aber auch die kombinierte Formel „Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft“ als Pendant zum französischen „Littérature Générale et Comparée“ und dem englischen „General and Comparative Literature“ könnte seiner Meinung nach Verwendung für ein und dieselbe Fachrichtung finden. Andererseits gab es Gegenvorschläge, so dass es zu Komplikationen und Missverständnissen kam. In dieser Situation begrüßte DYSERINCK die Vereinfachung der Nomenklaturfrage im deutschen Sprachraum durch die Einführung des Fremdwortes „Komparatistik“.

einzelnen gewachsenen Kulturgebieten gibt. Und diese müssen selbst dann noch erkannt werden, wenn man danach strebt, möglichst das Gemeinsame in den einzelnen Literaturen und Kulturen festzustellen und hervorzuheben“ (DYSERINCK 1881, 11). So stimmen denn auch KONSTANTINOVIC, der von O’SULLIVAN (1996, 285) zitiert wird, und DYSERINCK in der Unterscheidung der Komparatistik zur Einzelphilologie fast wörtlich überein. DYSERINCK schreibt (1981, 11): „Wenn wir also die traditionelle Erforschung von Einzelliteraturen als nationalphilologisch bezeichnen, so können wir die Komparatistik *spezifisch supranational* nennen“ (kursiv i. Orig., I.R.). Und O’SULLIVAN bezieht sich wie folgt auf KONSTANTINOVIC: „Was die Komparatistik vor allem von den Einzelphilologien unterscheidet ist der „supranationale Standpunkt“ (KONSTANTINOVIC 1988, 45); [...]. Der Ausgangspunkt jedes komparatistischen Bemühens liegt immer in zumindest zwei verschiedensprachigen Literaturen“.

Obwohl die Kinderliteratur international und die Überschreitung von Sprach- und Kulturgrenzen genuiner Gegenstand der Komparatistik ist, ist die etablierte Komparatistik dennoch, von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie auch O’SULLIVAN (1996, 285) unter Bezug auf LEHNERT (1988, 3) betont, „so gut wie inexistent“.

O’SULLIVAN belegt dieses Desiderat einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung mit Stellungnahmen aus den letzten dreißig Jahren.³⁰ Besonders vehement geht LEHNERT in ihrem Artikel aus dem Jahr 1988 „Kinder- und Jugendliteraturforschung komparatistisch. Anmerkungen zu einem Desiderat“ der Frage nach, welche Rolle die Kinder- und Jugendliteratur als Gegenstand der institutionalisierten Komparatistik spielt.

Die Durchsicht einiger Bibliographien, verwendeter Handbücher an bundesdeutschen Universitäten, der letzten Jahrgänge einiger der wichtigsten internationalen

³⁰ Es werden die folgenden Autoren und ihre Studien aufgeführt:

1963: Mary THWAITE mit ihrer Studie „From Primer to Pleasure in Reading“ (THWAITE 1963, 234f.); 1967: Göte KLINGBERG mit einem Programm, in dem er die „Notwendigkeit einer komparativen europäischen Kinder- und Jugendliteraturgeschichte“ konstatiert (KLINGBERG 1967, 330) und 1978: Richard BAMBERGER, der fordert, dass man „mit Mitteln der vergleichenden Literaturwissenschaft der Bedeutung von Übersetzungen“ (BAMBERGER 1978, 18) nachgehen sollte. 1981 meldet sich KLINGBERGs Kollegin Mary ORVIG zu Wort. Sie beklagt: „It is a deplorable fact that the entire international children’s book field is lacking in comparative studies“ (ORVIG 1981, 229); 1988 weist Gertrud LEHNERT auf das Desiderat einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung hin (s. LEHNERT 1988, 3).

Fachzeitschriften³¹ und der Ergebnisse einer Umfrage der Deutschen Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft³² ergab das von LEHNERT erwartete und von O'SULLIVAN (1996, 285) zitierte Ergebnis: „Die KJL ist so gut wie inexistent“.³³

LEHNERT bezieht sich auf die Worte Erwin KOPPENs (1978, 26 ff.): „Die Komparatistik ist polyglott und international; sie ist nicht universal oder integral“. Sie behauptet, dass bei Zugrundelegung dieses Verständnisses die Kinder- und Jugendliteratur nur als beschränkt komparatistisch bezeichnet werden kann. „Stoffe und Motive, die nur sehr selten innerhalb einer Nationalliteratur tradiert und neu bearbeitet werden, sondern fast immer im internationalen Kontext, gehören zu den genuin komparatistischen Arbeitsschwerpunkten; auf diesem Feld ist die KJL-Forschung traditionell auch tätig. Ebenso genuin komparatistisch ist die Übersetzungsforschung: [...]“ (LEHNERT 1988, 4). Trotz dieser Zugeständnisse spricht LEHNERT weiter von der „Minimalexistenz der KJL in der Vergleichenden Literaturwissenschaft“ (1988, 3).

O'SULLIVAN erscheint es trotzdem zu hart, nur von Desideraten, „[...] vom Nicht-Vorhandensein einer komparatistischen Dimension in der Kinder- und Jugendliteraturforschung zu reden“ (O'SULLIVAN 1996, 286). Er verfolgt daher, welche Entwicklungen zu verzeichnen sind und inwieweit die Forschung zu Ansätzen einer kinderliterarischen Komparatistik vorgezogen ist. Die historische Rekonstruktion beginnt mit der Arbeit von Paul HAZARD³⁴ (1932), darin sind sich alle Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen einig.

Dass die Kinder- und Jugendliteratur erst seit wenigen Jahren als wirklich „wissenschaftsfähig“ gilt, erstaunt LEHNERT um so mehr, da eben bereits 1932 die Mono-

³¹ LEHNERT (1988, 3) nennt lediglich Heft 12 (1985), der in Bayreuth erscheinenden „Komparatistischen Hefte“, das sich der Kinder- und Jugendliteratur widmet. Die kritischen Einwände LEHNERTs, dass der eigentliche komparatistische Ansatz sowie eine grundlegende Erörterung fehlt, stehen hier nicht zur Debatte und werden daher vernachlässigt.

³² Nach der Umfrage ergab sich, dass nur eine der gegenwärtig an den Universitäten tätigen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Kinder- und Jugendliteratur als Forschungsgegenstand betrieb (LEHNERT 1988, 3).

³³ Durchgesehen wurden von LEHNERT: *arcadia* 1977–85; *Comparative Literature Studies* 1977–85, 1987; *Yearbook of General and Comparative Literature* 1977–85; *Rivista di letteratura moderne e comparate* 1977–85, 1987; *Neohelicon* 1973–86; *Revue di littérature générale et comparée* 1977–87.

³⁴ 1925 wurde Paul HAZARD (1878 – 1944) an das Collège de France berufen. Er gründete 1921 mit seinem Mentor BALDENSPERGER die *Revue de littérature comparée*. Es galt als das international wirkende Sprachrohr der französischen Komparatistik. 1914 befasste er sich bereits in seinem Artikel „La littérature enfantine en Italie“ mit dem Thema Kinderliteratur.

graphie des berühmten französischen Komparatisten Paul HAZARD mit dem Titel „Les livres, les enfants et les hommes“³⁵ erschien. O’SULLIVAN überschreibt sogar ein Kapitel mit: „Paul Hazard: Ein Komparatist befaßt sich mit Kinderliteratur“ (O’SULLIVAN 1996, 287). Der erste Satz seiner Auseinandersetzung mutet biblisch an, wenn er schreibt: „Am Anfang war Hazard, [...]“.

Seine Einordnung übernimmt O’SULLIVAN von KONSTANTINOVIC (1988, 33). Er schreibt: „Drei Namen sind vor allem zu erwähnen, wenn es darum geht, die Französische Schule der Komparatistik, die lange Zeit führend gewirkt hat, vorzustellen. Es sind die Namen von Fernand Baldensperger, Paul Hazard und Paul Van Tieghem, die gemeinsam an der Sorbonne eine solche Schule aufgebaut haben“.

Auch für den schon genannten Aachener Komparatisten Hugo DYSERINCK gehören HAZARD und VAN TIEGHEM zu den „wenigen großen Gestalten“ in Europa, die, wie auch O’SULLIVAN zitiert, den „supranationale[n] und für die Komparatistik schließlich allein akzeptable[n] Standort“ (DYSERINCK 1991, 60) vollkommen verwirklicht haben.

Im Folgenden schließe ich mich weiter dem Forschungsansatz von O’SULLIVAN (1996) an, da er in meinen Augen am Klarsten die Aspekte der historischen Rekonstruktion herausstellt wie auch unter systematischen Gesichtspunkten die Aufgaben und Möglichkeiten einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung benennt. Anschließend möchte ich den Stand der Internationalität als genuine Gegenstand der Komparatistik anhand meiner Recherchen mit dem Thema Behinderung im gegenwärtigen Kinder- und Jugendbuch von 1994–2000 aufzeigen.

³⁵ Kriegsbedingt erfolgte die Übersetzung ins Amerikanische erst 1944. Die deutsche Übersetzung erschien nach O’SULLIVAN 1952 (s. 1996, 287, Anm. 3); Nach LEHNERTs Angaben erfolgte die deutsche Übersetzung 1979 (s. LEHNERT 1988, 5, Anm. 2): (dt.: Kinder, Bücher und große Leute. Aus dem Französischen von Harriet Wegener: Hamburg 1979).

3.2 Historische Rekonstruktion der komparativen europäischen Kinder- und Jugendliteraturgeschichte

3.2.1 Die Anfänge – Ein Plädoyer Paul HAZARDs

HAZARD will seine Studie nach Ansicht O'SULLIVANs (1996, 287) nicht als einen ersten Schritt in eine neue Forschungsrichtung verstanden wissen. „Hazards Buch ist in erster Linie ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf eine ihnen angemessene, phantasievolle und nichtdidaktische Literatur“ (O'SULLIVAN 1996, 288). Gleichzeitig ist HAZARD aber auch Komparatist.

Seine komparatistische Studie über die europäische Kinderliteratur „[...] geht von einem Kindheitsbild aus, das dem Kindheitsmythos der europäischen Romantik verpflichtet ist“ (O'SULLIVAN 1996, 288). Nach EWERS (1984, 25) wird bei HAZARD der „romantisch gefärbte Kindheitsbegriff zu einer überhistorischen, anthropologischen Norm erhoben“.³⁶ Laut O'SULLIVAN (1996, 288) wird diese Norm von der neueren Kindheitsforschung „[...] mit ihren anthropologischen, psycho- und sozialhistorischen Ansätzen als Fiktion entlarvt“.

Neben der ästhetischen Funktion schreibt HAZARD der Kinderliteratur auch eine Funktion zur Bildung der kulturellen und nationalen Identität zu.³⁷ Er stellt nach der Analyse des Verhältnisses von nationalen Eigenheiten und Kinderliteratur fest: „Kein Land hat so wie England in seinen Kinderbüchern seine unauslöschlichen Charakterzüge fixiert“ (HAZARD 1952, 161).

Mit der Verbindung von Kinderliteratur und nationaler Wertigkeit – wie sie sich in der Überschrift „Der Norden ist dem Süden überlegen“ spiegelt – liegt eine besondere Brisanz. Er kommt zu einer Überlegenheit des Nordens, für die er zwei Erklä-

³⁶ O'SULLIVAN weist darauf hin, dass sich diese Tendenz noch stärker als bei HAZARD bei Luigi SANTUCCI (1964) mit seinem „All-Mythos“ oder „Pan-Mythos des Kindes“ findet.

³⁷ LEHNERT (1988, 3) bewertet sein Buch folgendermaßen: „Ein leidenschaftliches Plädoyer für das Recht der Kinder auf eine ihnen angemessene, phantasievolle und nicht didaktische Literatur – und zugleich eine, wenn auch heutigen wissenschaftlichen Maßstäben nicht mehr genügende, vergleichende Darstellung der Geschichte der verschiedenen europäischen Kinderliteraturen und der Versuch einer Würdigung der jeweiligen nationalen Eigenarten. Dieses außerordentlich interessante Buch blieb jedoch innerhalb wie außerhalb der Komparatistik folgenlos, [...]“. O'SULLIVAN (1996, 291) nimmt wie folgt Stellung: „Dennoch ist eine solche Kritik an Hazard unfair – *Les livres, les enfants et les hommes* ist nicht mit wissenschaftlichen Maßstäben zu messen (vgl. Raab 1975, 528 und Lehnert 1988, 3), [...]. Denn Hazard spricht immerhin Aspekte an wie Übersetzungen, den Vergleich von Nationalspezifischem, Mentalitäten – Fragen also, deren sich eine komparatistische Kinder- und Jugendliteraturforschung heute annehmen muß.“

rungsansätze hat. Der erste scheint nach O´SULLIVAN (1996, 289) auf die Unterschiedlichkeit der Phantasie bei einer Art Klimatheorie zurückzugreifen, der zweite ist „[...] für eine komparatistische Betrachtung der Entwicklung der verschiedenen Kinder- und Jugendliteraturen von zentraler Bedeutung: Die unterschiedliche Auffassung von Kindheit in den verschiedenen Kulturen“ (O´SULLIVAN 1996, 290).

Dieses Buch von HAZARD ist – im Gegensatz zu seinen anderen – von der etablierten Komparatistik nicht weiter aufgenommen worden, aber es gibt nach Aussage von O´SULLIVAN (1996, 291) eine dreifache HAZARD-Rezeption:

HAZARD als Gründer der Kinderliteraturwissenschaft,³⁸ HAZARD als geistigen Vater³⁹ der Theorie des „guten Jugendbuchs“ und drittens – „und vielleicht bedeutendster Rezeptionsstrang [angesprochen]: Das Konzept einer Weltrepublik der Kinder, die fern aller Politik, eine Utopie der Völkerverständigung darstellt,⁴⁰ deren Bewohner einen intensiven Literaturaustausch pflegen“ (O´SULLIVAN 1996, 292). Damit wurde unter Übernahme der Thesen HAZARDs bei Anna KRÜGER und Richard BAMBERGER die Theorie der nationenübergreifenden und versöhnenden Weltkinderliteratur geprägt (vgl. LYPP und EWERS 1996).

Zusammenfassend lässt sich mit O´SULLIVAN (1996, 292) formulieren: „Romantisches Kindheitsbild, Mentalitätsspekulation, Nord-Süd-Gegensatz – in der ersten großen komparatistischen Kinderliteraturbetrachtung liegt, so möchte man meinen, genügend Sprengstoff, liegen diverse Annahmen über Kindheit, Nationalcharakter und Werte, die Widersprüche, Differenzierungen, Klarstellungen herausfordern und eine entsprechende Hazard-Rezeption hätten begründen können. Diese fand jedoch nicht statt. Sie verlief stattdessen unter dem Stichwort ‚Weltrepublik der Kinder‘. [...] Kinderliteratur und das Gefühl für die Menschheit – das ist der Aspekt der Hazardschen Schrift, der am nachhaltigsten rezipiert wurde“.

³⁸ Richard BAMBERGER bezog sich 1949 bei der Postulierung einer universitären, literaturwissenschaftlich orientierten „Jugendbuchwissenschaft“ auf HAZARD. Außerdem ist die HAZARD-Rezeption in der aktuellen französischen Diskussion wieder aufgenommen.

³⁹ Maria LYPP weist HAZARD „als geistigen Vater der Generation von Kinderliteraturforschern der 50er und 60er Jahre, der TheoretikerInnen des guten Jugendbuchs“ (O´SULLIVAN 1996, 291) aus.

⁴⁰ An dieser Stelle zitiert O´SULLIVAN aus dem Vorwort zur 1944 erschienen Übersetzung von HAZARD die Worte Bertha E. MAHONYS: „[...] Paul Hazard reminds us in words which can scarcely be bettered that the world republic of childhood already exists (HAZARD 1944, VII)“.

3.2.2 Das Konzept des Internationalen – eine Überhöhung

Die Theorie⁴¹ des „guten Jugendbuches“ in den 50er und 60er Jahren führte zu einer Öffnung der deutschen Kinderliteratur für internationale Einflüsse. Damit geht jedoch eine Überhöhung des Konzepts des Internationalen durch die Zuschreibung einer völkerverständigenden Funktion einher. O’SULLIVAN (1996, 292) beschreibt und interpretiert dieses Phänomen folgendermaßen: „Im Kontext der Nachkriegszeit wird die Weltrepublik der Kinder eine Projektionsfläche für die traumatisierten Erfahrungen der Erwachsenen“.

Er weist darauf hin, dass die Kinderliteratur hier, wie bei so vielen gesellschaftlichen Problembereichen, als Bewahrerin der guten Vorsätze funktioniert. Er bezeichnet sie gar als eine Art „Rettungsliteratur“. Für die Überschätzung der Wirkung der Kinder- und Jugendliteratur führt O’SULLIVAN (1996, 213) ein Beispiel an, das BAMBERGER⁴² noch 1969 unfreiwillig gab.

Speziell für die sonderpädagogische Forschung weist THIMM noch 1987 darauf hin, dass es selbst im Internationalen JAHR DER BEHINDERTEN (1981) – trotz einer Fülle von Beiträgen zu Behindertenproblemen – keine Wirkungsforschung gab.

„Die sonderpädagogische Forschung hat sich bisher nicht ausdrücklich der Darstellung von Behinderungen in der Literatur und in den Massenmedien gewidmet“ (THIMM 1987, 9).

Dies findet er umso erstaunlicher, da größere Studien und Selbstzeugnisse Behinderter belegen, dass „[...] Vorurteile gegenüber Behinderten zu unserer gesellschaftlichen Realität gehören“ (THIMM 1987, 9). Aus diesem Grund betont THIMM – im Zusammenhang mit der Vorurteilsforschung – die große Bedeutung der systematisch gewonnenen Einsichten vom Bild der Behinderten in unserer Gesellschaft, „[...] so wie es sich im Kinder- und Jugendbuch, in der Trivalliteratur, in der Literatur und in den Massenmedien präsentiert“ (THIMM 1987, 9).

⁴¹ Auf die Beiträge 1996 von Maria LYPP und von Hans-Heino EWERS zur Jugendliteraturtheorie der 50er/60er Jahre ist besonders zu verweisen.

⁴² „Hätte um die Jahrhundertwende ein österreichischer Knabe in der Schülerbücherei des Linzer Realgymnasiums nicht eine Masse hyperpatriotischer Bücher gefunden, die vorwiegend auf den deutsch-französischen Gegensätzen von 1870 aufbauend, die Unterwertigkeit der falschen Welschen und das Übermenschentum der germanischen Völker predigten: die Weltgeschichte hätte vielleicht einen anderen Verlauf genommen. Adolf Hitler war es nämlich, der diese anti-internationale Lektüre mit Begeisterung verschlang (Richard BAMBERGER 1969, 36 f.).“

Er begründet seine Forderungen wie folgt: „Darstellungen, die Kinder zum Adressaten haben, sollten dabei schon deshalb unsere besondere Aufmerksamkeit beanspruchen, da grundsätzliche Einstellungsstrukturen, insbesondere auf der emotionalen-affektiven Ebene, im Kindesalter erworben werden“ (s.o.).

Eine Studie von NICKEL zur gesellschaftlichen Reaktion auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur liegt seit 1999 vor (vgl. Kap. 2 dieser Arbeit). Arbeiten zur Wirkungsforschung mit dieser Thematik sind mir nicht bekannt.

Ebenso verweist O’SULLIVAN auf die wenigen Studien über Veränderungen von Vorstellungen über andere Nationen durch die Kinder- und Jugendliteratur. Er schreibt: „Spezielle empirische Arbeiten über die Wirkung in dieser Frage sind mir unbekannt“ (1996, 232) und fasst seine Recherchen wenig optimistisch zusammen: „Ob die Kinderliteratur überhaupt fähig ist, die vielbeschworene internationale Verständigung herbeizuführen oder wenigstens zu ihr beizutragen, bleibt eine ungelöste Frage“ (s.o.).

Trotz aller Kritik an der idealistischen Überschätzung des Konzeptes des Internationalen sollten die Leistungen im Bereich des Literaturaustausches und der Schaffung von Bedingungen für komparatistische Aktivitäten⁴³ nicht geleugnet werden.

O’SULLIVAN zeigt dies an der Arbeit von Jella LEPMAN. Die Würdigung ihrer Leistungen – als der Gründerin der Internationalen Jugendbibliothek (IJB) – fand anlässlich ihres 100. Geburtstags 1991 an vielen Orten statt. Den Ausgangspunkt für die Bibliotheksgründung bildete die Internationale Jugendbuchausstellung,⁴⁴ die 1946 als erste Nachkriegsausstellung im Münchener Haus der Kunst eröffnet wurde.

⁴³ O’SULLIVAN weist auf den Anglisten Reinbert TABBERT (vgl. 1991 u.1993) hin, der als Kinderliteraturforscher in den letzten Jahren viele interessante komparatistische Themen aufgegriffen hat, wie z.B. die Dominanz und Bedeutung von Umweltaspekten in der Kinderliteratur verschiedener Kulturen oder den Transfer von Bilderbüchern zwischen verschiedenen Kulturräumen.

⁴⁴ Die erste internationale Ausstellung dieser Art auf deutschem Boden fand jedoch schon 1929 statt. Im Rahmen einer größeren Veranstaltung des Bureau International d’Education in Genf fand eine Ausstellung von internationalen Kinder- und Jugendbüchern statt (vgl. KEMPE 1929 und BUREAU INTERNATIONAL D’EDUCATION 1932).

1946 wandte sich LEPMAN an 20 Nationen mit der Bitte⁴⁵ um eine Jugendbuchspende für die deutsche Ausstellung. Sie konnte sich „noch ziemlich genau“ erinnern, was sie damals geschrieben hatte: „Lassen Sie uns bei den Kindern anfangen, um diese gänzlich verwirrte Welt wieder langsam ins Lot zu bringen. Die Kinder werden den Erwachsenen den Weg zeigen“ (LEPMAN 1964, 51). LEPMANs Motivation entsprang ihrem Ideal einer internationalen Verständigung durch Kinder- und Jugendliteratur.⁴⁶

Im Nachkriegsdeutschland war die Kinderbuchausstellung eine der ersten internationalen Veranstaltungen überhaupt. Nach O´SULLIVAN (1996, 295) setzte sie ein „[...] Signal für die Öffnung der Kinderliteratur in Deutschland nach außen“. Auf organisatorischer Ebene sind internationale Konferenzen der Anstoß, die Jugendbuchproduktion aus ihrer Isolierung herauszuholen.

Aus ihr ist z.B. das Internationale Kuratorium für das Jugendbuch hervorgegangen. 1953 wurde IBBY (International Board on Books for Young People, dt.: Internationales Kuratorium für das Jugendbuch) in Zürich gegründet. Das Hauptziel liegt in der Bemühung, „[...] internationale Verständigung durch Kinderliteratur zu fördern“ (Basel 1992).

Nach LEPMAN (1964,164) bombardierte die IJB die Verleger mit Übersetzungsvorschlägen und O´SULLIVAN (1996, 296) kann festhalten: „Der Internationalismus muß als ein Hauptthema der Kinderliteraturkritik der 60er Jahre angesehen werden [...]. In diesen Bänden⁴⁷ findet sich neben viel Gutgemeintem auch die Anfänge eines differenzierten Umgangs mit Fragen des Internationalismus in der Literatur. Zwei Autoren fallen dabei besonders in(s) Auge, Richard Bamberger und Walter Scherf“.

⁴⁵ Sie wandte sich mit den folgenden Worten an 20 Nationen, von denen die Mehrzahl sich ein Jahr zuvor noch mit Deutschland im Krieg befunden hatte: „Wir suchen nach Wegen, um die Kinder in Deutschland mit den Kinderbüchern anderer Nationen bekannt zu machen. Die deutschen Kinder haben so gut wie keine Bücher mehr, nachdem die Kinder- und Jugendliteratur in der Hitlerzeit ausgeschaltet wurde. Auch die Pädagogen und Verleger brauchen zu ihrer Orientierung Bücher aus der freien Welt. Die Kinder tragen keine Schuld an diesem Krieg, deshalb sollen ihre Bücher die ersten Boten des Friedens sein! Sie sollen zu einer Ausstellung zusammengestellt werden, die zuerst Deutschland, später vielleicht auch andere Länder bereist“ (LEPMAN 1964, 51).

⁴⁶ Sie versuchte, dieses Ideal durch zahlreiche Aktivitäten praktisch zu verwirklichen: O´SULLIVAN (1996, 295) nennt z.B. folgende: „Fremdsprachenunterricht durch Kinderbücher in Originalsprachen, Diskussionsgruppen, eine Jugend-UN, Malateliers [...]“.

⁴⁷ Es sind Titel der legendären Mainau-Jugendbuchtagung wie: Jugendbücher bauen Brücken, Das Kinderbuch aus der Perspektive internationaler Verständigung, Bücher spiegeln die Welt, Das Bild der Rassen und Völker in der Jugendliteratur.

3.3 Neuere komparatistische Betrachtungsweisen der Kinder- und Jugendliteratur

3.3.1 Die Sicht Richard BAMBERGERS

Wie schon erwähnt, fallen besonders zwei Autoren auf, die neuere differenzierte Blicke auf die Kinder- und Jugendliteratur aus komparatistischem Blickwinkel warfen: Richard BAMBERGER und Walter SCHERF:

BAMBERGER hat sich als langjähriger Direktor des 1965 gegründeten Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung in Wien und als IBBY-Präsident von 1962 bis 1966 große Verdienste erworben. Seine Ausführungen zur Bedeutung der Übersetzungen gehören zu den ersten überhaupt in der Kinderliteraturkritik. Wobei er sich 1961 in „Europa im Spiegel der Jugendbuchübersetzungen im deutschen Sprachraum“ noch sehr im HAZARDschen Sinn äußert: „Das wahre Europa liegt im Menschen selbst. Wo Menschen guten Willens sind, ist Europa!“ (BAMBERGER 1961, 34).

O’SULLIVAN (1996, 296) weist darauf hin, dass Schweden sich etwa zur gleichen Zeit für dieses Thema interessiert. In der „Broschüre zur Übersetzung“ stellt BAMBERGER im Jahr 1963, also zwei Jahre später, eine zunehmende Internationalisierung anhand zunehmender Übersetzungsanteile in der deutschen Jugendbuchproduktion fest. In seinem Grundsatzartikel (1978) zur „Bedeutung der Übersetzung in der Entwicklung der nationalen Jugendliteratur zur Weltliteratur der Jugend“ formuliert BAMBERGER als Desiderat die mangelnde Beachtung und Bedeutung der Übersetzungen und deren Aufgaben und Methoden.

O’SULLIVAN (1996, 297) formuliert: „Bei Bamberger entwickelt sich die Übersetzungsdiskussion von einer europhilen, philanthropischen Begeisterung Hazard-scher Prägung [...]“.

3.3.2 Walter SCHERF – seine Forderungen und Arbeiten

Ein weiterer Ansatz zu einer differenzierten komparatistischen Betrachtungsweise lässt sich zeitparallel mit Walter SCHERF,⁴⁸ dem Direktor der Internationalen Ju-

⁴⁸ Walter SCHERF ist durch seinen Beitrag zur internationalen Märchenforschung, seiner „Strukturanalyse der Kinder- und Jugendliteratur“ (1978) sowie in seiner Rolle als Übersetzer, Bearbeiter und Herausgeber besonders von Klassikern der Kinderliteratur bekannt.

gendbibliothek und LEPMAN-Nachfolger, ausmachen. Von besonderem Interesse ist SCHERF unter komparatistischen Gesichtspunkten nach O'SULLIVAN aus zwei Gründen: er setzt sich mit dem „Selbstverständlichkeit-nehmen“ der übersetzten Literatur auseinander und liefert relevante Beiträge zur Erforschung des Kinderliteraturaustausches.

SCHERF vertieft die Zweifel an der Funktion der internationalen Jugendliteratur. Für ihn ist der Übersetzungsanteil kein Gradmesser für Verständnis. Die „Fülle an Produktion allein [bedeutet] nicht auch Vertiefung“ (SCHERF 1969, 50).

SCHERF hat über die wechselseitige Beeinflussung von Kinderliteraturen zahlreiche Beiträge geliefert. 1967 schrieb er über das Bild, das in Deutschland von der französischen Jugendliteratur existiert, 1976 folgte ein Beitrag über den Einfluss Spaniens auf die deutsche Kinder- und Jugendliteratur und 1981 dann über den Einfluss Großbritanniens. Er setzte sich mit der praktischen Vermittlerrolle der Internationalen Jugendbibliothek (IJB) bei Übersetzungen auseinander und berichtet auch aus dieser Praxis.

Höchst interessante Aufschlüsse könnte diese Art der Forschung auch für die spezielle Thematik, der Darstellung von Behinderungen, haben. Vorstellbar wäre, dass über die Art der Präsentation dieses Schwerpunktes der Weg des sonderpädagogischen Gedankenguts und seine Veränderung verfolgt werden könnte. Mir ist bisher weder ein Beitrag bekannt, der diese Forschungsrichtung und diesen Forschungsschwerpunkt angedacht noch einer, der ihn verfolgt hätte.

Da es eine höchst interessante Frage ist, ob diese Aussage auch auf die Thematik meiner Arbeit übertragbar ist, soll dieser Fragestellung bei der Analyse nachgegangen werden. Allerdings muss umformuliert werden: Die Fülle an Produktion von Kinder- und Jugendbüchern mit dem Thema Behinderung allein bedeutet nicht auch schon Integration bzw. Inklusion von Menschen mit Behinderungen.

SCHERF fordert nicht nur eine komparatistische Betrachtungsweise, sondern liefert konkrete Arbeiten mit komparatistischen Aspekten. O'SULLIVAN (vgl. 1996, 299) erscheint es fraglich, ob mit SCHERFs Arbeiten und BAMBERGERS Fokussierung auf Übersetzungen hinsichtlich der komparatistischen Dimension der Kinderliteraturforschung nur von Desideraten gesprochen werden kann. Dies wird seiner Meinung nach noch deutlicher, „[...] wenn man über den deutschsprachigen Raum hinausgeht und sich vereinzelt Ansätze z.B. in Schweden, Frankreich oder Israel ansieht“ (O'SULLIVAN 1996, 299).

3.3.3 Göte KLINGBERG – ein empirischer Grundlagensammler

Einer der wichtigen Namen in der Komparatistik ist der Schwede Göte KLINGBERG, der zur Gründergeneration der 1970 ins Leben gerufenen Internationalen Forschungsgesellschaft für Kinder- und Jugendliteratur⁴⁹ gehört. Er entwarf 1967 ein Programm für die historische Kinder- und Jugendliteraturforschung.⁵⁰

In seiner Einführung in das Fachgebiet der Kinder- und Jugendliteraturforschung (KLINGBERG 1973, 30) fordert er eine komparatistische Perspektive. Interessanter und einmaliger ist meiner Meinung nach seine Auseinandersetzung mit der Problematik von Sprachbarrieren und von unterschiedlichen Begrifflichkeiten.⁵¹ KLINGBERG trug seine Ideen 1971 auf dem ersten internationalen Symposium der IRSL in Frankfurt vor. Diese metakritischen Gedanken zu diesem Problemkomplex, die einem internationalen Austausch im Wege stehen, sind und waren auch ein Thema der Sonderpädagogik.

Sein Plädoyer für die Vereinheitlichung der Fachausdrücke ist in den Augen von O'SULLIVAN allzu optimistisch. Er schreibt: „Die Vorstellung, daß ein geisteswissenschaftliches Fachgebiet – auch nur auf nationaler Ebene – bereit wäre, sich auf eine begrenzte Anzahl festgelegter Termini zu beschränken, ist zum Scheitern verurteilt. Aber es ist immerhin ein, wenn auch recht hilfloser Versuch, den bis heute ausgebliebenen internationalen Austausch anzuschieben“ (O'SULLIVAN 1996, 299 f.).

Seine Arbeitsschwerpunkte sind gegensätzlich: zum einen die metasprachlichen text- oder kulturtheoretischen, zum anderen die Arbeiten im Bereich der kinderliterarischen Übersetzung. Hier „[...] systematisierte er verschiedene ‚Adaptionsformen‘ oder Abweichungen in den Übersetzungen von im Ausgangstext vorhandenen sozialen, kulturellen, religiösen, historischen, geographischen usw.“ (O'SULLIVAN 1996, 300).

Die vollständig kommentierte Erarbeitung sämtlicher in Schweden veröffentlichter Kinder- und Jugendbücher bis 1890⁵² ist sein Beitrag zur geschichtlichen Erforschung. Da er dabei die Übersetzungen mit einbezog, konnten anhand dieser Bib-

⁴⁹ Abk. IRSL: The International Research Society for Children's Literature

⁵⁰ KLINGBERG setzte sich mit dieser Problematik in seinem Vortrag „Plan zur Entwicklung einer internationalen Nomenklatur zur Kinder- und Jugendliteratur“ 1972 auseinander.

⁵¹ KLINGBERG 1973, 30

⁵² vgl. KLINGBERG 1964 und KLINGBERG/BRATT 1988.

liographien Studien über Verbreitung⁵³ und Rezeption sowie weiterführende Untersuchungen zum internationalen Buchmarkt⁵⁴ durchgeführt werden.

O'SULLIVAN macht darauf aufmerksam, dass der Austausch von Kinderbüchern zwischen verschiedenen Kulturen fast immer mit ökonomischen Fragen verbunden ist; „der Status einer Literatur einer Sprache muß oft im Zusammenhang mit kommerziellen und kulturellen Verbindungen gesehen werden“ (1996, 300).

Zur Nachzeichnung dieser Verbindungen sind vollständige Dokumentationen der gesamten übersetzten Literatur nötig. Nach Kenntnis O'SULLIVANS ist diese gebotene Vollständigkeit bisher nur in Schweden gegeben und zwar durch die Arbeiten KLINGBERGs und seiner Kollegen. Auf dieser Grundlage war FURULAND in der Lage, eine vom Buchmarkt ausgehende Analyse der Verbreitung der übersetzten Kinderliteratur in Schweden vorzunehmen. „75 % aller Übersetzungen von Jugendbüchern kamen in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts aus dem angloamerikanischen Sprachraum“ (O'SULLIVAN 1996, 300). Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte sich die englischsprachige Kinder- und Jugendliteratur als führende Ausgangsliteratur für Übersetzungen und übernahm damit die Position, die zu diesem Zeitpunkt von der deutschsprachigen gehalten wurde.

FURULAND (1978) gibt zwei Gründe für die bis dahin bestehende Dominanz der deutschsprachigen Literatur an: Zum einen war Deutsch die Sprache der wichtigsten religiösen Kinderbücher und zum anderen spielte die geographische Nähe eine große Rolle. Der Entwicklungsschub der englischen Kinderliteratur liegt zeitparallel mit der Ausrichtung des schwedischen Handels⁵⁵ nach England. Die Dominanz der englischsprachigen Literatur auf dem schwedischen Markt war seit Mitte des 19. Jahrhunderts so stark, dass französische und deutsche Verlage kaum noch eine Chance hatten.

O'SULLIVAN schreibt: „Studien, wie die von Furuland sind nur möglich auf der Grundlage harter, faktsammelnder Tätigkeit wie derjenigen Klingbergs und seiner KollegInnen“ (1996, 301). Er zieht den Schluss, dass man sich der Kärnerarbeit des empirischen Grundlagensammelns unterziehen müsse, wenn Kinder-

⁵³ vgl. z.B. Göte KLINGBERG (1973): Das deutsche Kinder- und Jugendbuch im schwedischen Raum. Ein Beitrag zum Studium der Verbreitungswege der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/ Basel:

⁵⁴ Der Literatursoziologe Lars FURULAND führte z.B. eine Untersuchung über Schweden und den internationalen Kinderbuchmarkt durch.

⁵⁵ England wurde zum wichtigsten Kunden der schwedischen Holzindustrie und hatte in der Industrialisierung des Agrarlandes Schweden eine führende Rolle.

und Jugendliteraturforschung mehr werden soll als ein gelegentlich auftauchendes Ornament.

3.4 Gegenwärtiger Diskussionsstand

3.4.1 Empirische Grundlagen der gegenwärtigen Lesekultur Europas

Ein erster Schritt, empirische Grundlagen⁵⁶ zu erfassen, ist meiner Ansicht nach in der jährlich herausgegebenen Publikation „Buch und Buchhandel in Zahlen“ vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels gemacht. Hier sind Produktionszahlen von Erst- und Neuauflagen nicht nur auf die Gesamtproduktion, sondern auch auf die Kinder- und Jugendbuchproduktion bezogen. Außerdem wertet seit dem Produktionsjahr 1997 die Statistik der Deutschen Bibliothek ausschließlich die Erstauflagen aus.

Der Anteil der Übersetzungen hat sich nach den Angaben im Beitrag von O`SULLIVAN 1999 in „Jedes fünfte Buch. Übersetzungen aus dem englischsprachigen Raum“ bei knapp unter 30% stabilisiert: „[...] bei allen vertretenen Sprachen überwiegt bei weitem das Englische, dessen Anteil an den übersetzten Texten bereits Mitte der 80er-Jahre bei über 70% lag und seither noch wächst. Das bedeutet: ca. jedes fünfte Kinder- und Jugendbuch ist eine Übersetzung aus dem Englischen“ (O`SULLIVAN 1999, 208).

Nach China und Großbritannien verfügte die Bundesrepublik Deutschland Ende der 90er Jahre über die weltweit größte Buchproduktion. Nach DANKERT (1999, 19) wird die Lesekultur Europas durch die folgenden Eckdaten bestimmt:

- „• den Grad der Alphabetisierung;
- die öffentliche Verfügbarkeit von Texten;
- die Verbreitung und den Einfluss des literarischen Diskurses;
- die Integration von Lesekultur und Medienkultur“.

Diese Eckdaten werden ihrer Meinung nach im engen Zusammenspiel gerade in der Kinder- und Jugendliteratur wirksam.

⁵⁶ s. die Angaben im Aufsatz von Birgit DANKERT (1999): Alle Wünsche erfüllt? KJL an der Zeitenwende zu kommerziellem Global Playing und Multimedia. In: Renate RAECKE (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V., 18-31

STÖRIKO-BLUME (1999, 32) spricht vom großen Spiel „Autor-Verlag-Buchhandel-Vermittler-Käufer-Leser“. Er setzt sich sachkundig mit der Kinder- und Jugendliteratur in der besonderen Maschinerie Verlag auseinander. Für ihn bedeutet Verlegen im Kern: „Büchern Chancen geben“. STÖRIKO-BLUME vermerkt kritisch, „[...] auch in der KJL wird ein Überangebot an Überflüssigem beklagt“.

In seiner weiteren Auseinandersetzung unter der Fragestellung „Erlaubt ist, was gefällt?“ teilt er die etwa 50-jährige Nachkriegsgeschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur in fünf Phasen ein, und ordnet den jeweiligen Jahrzehnten⁵⁷ die folgenden KJL-Typ als dominierend zu:

- 50er-Jahre: bewahrpädagogisch: heile Kinderwelt, abenteuerliche Jugendwelt;
- 60er-Jahre: Raum für neue Phantasie; die neuen Kinder – Klassiker entstehen;
- 70er-Jahre: rebellisch; Einzug der gesellschaftspolitischen Themen in die KJL; Gründung neuer Verlage;
- 80er-Jahre: die pädagogischen Institutionen nehmen sich der KJL an; große Erfolge der neuen KJL-Gegenwartsautoren;
- 90er-Jahre: latente Pädagogik wird manifest oder zieht sich zurück; Umwälzung des Medienumfeldes, Professionalisierung der Branche; Generationswechsel bei den Verlegern“.

STÖRIKO-BLUME fasst zusammen, dass bis in die 90er Jahre ein – an Volumen und in differenzierter Struktur – kontinuierliches Wachstum der alljährlichen Produktion der Kinder- und Jugendliteratur zu verzeichnen ist. Mitte der 90er Jahre erfasste nach vielen Jahren relativer Ruhe ein gewisses Gründungsfieber die Verlagslandschaft⁵⁸ für Kinder- und Jugendliteratur. Das Ende der 90er Jahre war dagegen eher von Fusionen gekennzeichnet.

Neben den allgemeinen Trends, die sich natürlich auch auf das KJL-Szenario prägend auswirken, nennt STÖRIKO-BLUME (1999, 33 f.) einige Spezifika der Kinder- und Jugendliteratur wie z.B. psychologische Preisschwellen und niedrige Preisniveau-Erwartungen, weitgehendes Fehlen von Bestsellern und relativ geringe Präsenz von KJL-Empfehlungen in aktuellen Medien.

⁵⁷ Für die ersten vier Jahrzehnte hat STÖRIKO-BLUME hier nur die westdeutsche Szene berücksichtigt.

⁵⁸ STÖRIKO-BLUME (1999, 33) führt neue Namen der Verlage an, die sich den Markt erobert haben und führt namentlich die Fusionen an.

Übereinstimmend können DANKERT (1999, 19) und STÖRIKO-BLUME (1999, 35) gegen alle Unkenrufe über das Ende des Buches und die Leseunlust der Kinder feststellen, dass sich das Kinder- und Jugendbuch recht solide bei etwa 8% Marktanteil gehalten hat. In steigenden Produktionszahlen schlägt sich dabei die Akzeptanz der Kinder- und Jugendliteratur nieder.

DANKERT (1999, 19) macht darauf aufmerksam, dass seit einigen Jahren ein „[...] vielseitiges, differenziertes Kreativpotential an Autoren und ästhetischen Mustern der KJL vorzuweisen [ist]“. Die Kinder- und Jugendbuchproduktion erfolgt in bis zu 100 Verlagen. DANKERT (1999, 19 ff.) weist anhand der jährlich veröffentlichten Anzahl von Titeln nach, dass sich das Kinder- und Jugendbuch als „pädagogische, literarische und ökonomische Ressource“ etablierte und stetig seinen Anteil an der literarischen Gesamtproduktion erhöhte.

3.4.2 Die neuere französische Komparatistik

In der neueren französischen Komparatistik findet die Kinder- und Jugendliteraturforschung – weit davon entfernt, nur eine Rolle als gelegentlich auftauchendes „Ornament“ zu spielen – dagegen eine starke, wenn auch nur punktuelle Beachtung. O’SULLIVAN (1996, 301) nennt besonders die Forscher Isabelle NIÈRES⁵⁹ und Jean PERROT. Sie haben in Frankreich in zwei neueren Abhandlungen bzw. Handbüchern zur Komparatistik die Kapitel zur Kinderliteratur und -kultur verfasst. In der Sektion „Littérature populaire et paralittérature“ mit dem Titel „Culture d’enfance“ im Handbuch „La recherche en littérature générale et comparée“ (1983) zieht NIÈRES eine bemerkenswerte Konsequenz für ihre Kolleginnen und Kollegen der Komparatistik. Sie vertritt die Meinung, dass sie „[...] den Anschluß an ein interessantes und ergiebiges Gebiet (verpassen), in dem Relevantes für die Komparatistik erarbeitet werden kann“ (O’SULLIVAN 1996, 301)⁶⁰, wenn nicht auch sie

⁵⁹ Isabelle NIÈRES hat sich als Professorin für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Rennes 2 mit Kindheit und Kinderkultur in den verschiedenen Disziplinen in Frankreich auseinander gesetzt. Sie verweist auf Arbeiten zum Kindheitsbild und auf französische Soziologen, die die Arbeiten von Pierre BOURDIEU auf die Kinderliteratur anzuwenden versuchen.

⁶⁰ Sie fügt folgendes Zitat von NIÈRES 1983, 182 f. als Beleg an: „Parce qu’ils travaillent sur des questions d’imagologie [...]; parce que des textes, des chansons, des rites d’enfance constituaient un important matériau d’intertextualité [...]; parce que la postérité d’un roman comme Robison Crusoe contraint à s’interroger sur sa dérive vers les enfants; parce qu’un auteur [...]“ (Zitat abgekürzt, l. R.).

sich mit der Kinderliteratur und -kultur beschäftigen. Sie plädiert für eine Geschichte der französischen Kindheit und ihrer Kultur als groß angelegtes interdisziplinäres Projekt. Gerade dieses Projekt, zwar interdisziplinär ausgerichtet, aber doch auf einen Kultur- und Sprachraum festgelegt, sieht NIÈRES als direkt relevant für Komparatisten an. Auf Grund des internationalen Austausches sind ihrer Meinung alle genuin komparatistischen Fragen hier gebündelt.

O'SULLIVAN relativiert diese Sichtweise des komparatistischen Anspruchs, da die Fragen hier auf die Geschichte der französischen Kinderliteratur beschränkt werden. Auch der Beitrag PERROT⁶¹ wird für O'SULLIVAN insofern fragwürdig, da er als ausgewiesener und von seinem Selbstverständnis her komparatistisch arbeitender Wissenschaftler in seiner Bibliographie keinen einzigen nichtfranzösischen Titel aufgenommen hat. Damit dokumentiert PERROT nach Meinung O'SULLIVANs (vgl. 1996, 302), wie wenig er auf Forschungsergebnisse und -ansätze aus anderen Sprachen eingeht.

Sie geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie PERROT vorhält, dass er in diesem Beitrag nicht sehe, dass auch die Diskussion der jeweils kulturspezifischen Forschungsansätze zur Komparatistik gehört. Sie verweist auf die grundlegende Aussage zur theoretischen und wissenschaftstheoretischen Bedeutung der Komparatistik des Klagenfurter Komparatisten Peter ZIMA. Nach ZIMA (1992, 62) besteht diese Bedeutung gerade in „ihrer Fähigkeit, den zugleich kulturspezifischen (nationalen) und interkulturellen (internationalen) Charakter von Theorien zu erkennen und den Dialog zu ermöglichen“.

3.4.3 Ein systemtheoretischer Theorieentwurf von Zohar SHAVIT

Die israelische Semiotikerin Zohar SHAVIT hat der Kinder- und Jugendliteraturtheorie nach der Bewertung von O'SULLIVAN (1996, 302) bei ihrem universalistischen Vorgehen neue Impulse gegeben. Es bestehe bei ihr aber im Gegensatz zu den beiden französischen Ansätzen die Gefahr, dass die konkrete Kulturbezogenheit nicht ausreichend beachtet wird, während auf französischer Seite die internationale Dimension zu kurz komme. In SHAVITs Theorieentwurf werde Kinderliteratur

⁶¹ Der Beitrag von PERROT (1989): *La Littérature d'enfance et de jeunesse* im Handbuch *Précis de littérature comparée* gibt einen sehr guten Überblick über die Forschungsliteratur und ist eine Würdigung für HAZARD. In ihm sieht PERROT den Gründer der modernen Kinderliteraturforschung.

als Teil eines komplexen kulturellen Systems, als kulturelles Handlungssystem betrachtet und sei als solches zu analysieren (vgl. SHAVIT 1986 n. O`SULLIVAN 1996, 302). „Eine solche Analyse verspricht, so Shavit, paradigmatische Aufschlüsse über das Kultursystem schlechthin, da die Kinderliteratur das einzige aller Teilsysteme ist, das gleichzeitig dem literarischen, dem sozialen und dem pädagogischen System angehört“ (O`SULLIVAN 1996, 302 f.).

An diesem Ansatz ist unter komparatistischen Aspekten für O`SULLIVAN problematisch, dass eine Theorie der kulturellen Bedingungen entwickelt wird, „[...] die universelle Gültigkeit beansprucht, nicht-systematische, aber dennoch kulturspezifische Abweichungen nicht wahrnimmt“ (O`SULLIVAN 1996, 302). Diese Aussage belegt sie mit einem Zitat aus SHAVIT: *Poetics of Children's Literature*, 1986, 133 f.

Jedoch würdigt sie die Theorie als eine anregende, „die eher als allgemein und international und weniger als komparatistisch einzuordnen (ist)“ (O`SULLIVAN 1996, 303). Andererseits führt sie sehr wohl die Fragen auf, die als systematisch-komparatistisch⁶² einzuordnen sind.

Obwohl kaum die Rede von einer komparatistischen Schule oder Bewegung sein kann, zeigt „[...] eine langsam wachsende Zahl von Einzelstudien in den letzten Jahren, daß sich etwas auf dem Gebiet der komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung bewegt“ (s.o.).

Wie eingangs in diesem Kapitel auch von mir als wesentlichen Schritt in der Entwicklung betont, gewichtet auch O`SULLIVAN die erste internationale komparatistische Fachtagung zur Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum 1990 als bedeutsam. Für ebenso wichtig hält sie die sich anschließende Publikation. Diese Veröffentlichung von EWERS/LEHNERT/O`SULLIVAN 1994: *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft* enthält Beiträge⁶³ von amerikanischen, deutschen, franzö-

⁶² Als Beleg führt sie (s.o.) das folgende Zitat an: „The emergence of children's literature and the demarcation of boundaries between adult and children's literature; the process whereby the network or system of books for children was established; the linkage between societal concepts and children's literature; and the textual implications as well as the textual manipulations thereof (Shavit 1992,2)“.

⁶³ Als weitere, interessante neuere Publikationen nennt O`SULLIVAN unter komparatistischen Gesichtspunkten das der Kinderliteratur gewidmete Heft *Poetics Today* (Spring 1992) und das von Jean PERROT und Pierre BRUNO herausgegebene Buch *La littérature de jeunesse au croisement des cultures* (s. O`SULLIVAN 1996, 304).

sischen, irischen, schwedischen und türkischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

3.5 Zur Systematik einer kinderliterarischen Komparatistik

Wie auch die allgemeine Komparatistik befasst sich die kinderliterarische Komparatistik mit den Phänomenen, „die die Grenzen einer Nationalliteratur überschreiten und ordnet sie in die jeweils sprachlichen, kulturellen, sozial- und literaturgeschichtlichen Zusammenhänge ein“ (O`SULLIVAN 1996, 304). Nur so scheint nicht nur dem Gemeinsamen der Kinderliteraturen, sondern auch dem individuell Verschiedenen beizukommen. Darüber hinaus definiert aber eine kinderliterarische Komparatistik einige Bereiche auf Grund der Spezifik der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Bedingungen neu.

3.5.1 Kinderliterarische Spezifik der Fragestellungen

Im SHAVITschen Sinn wäre z.B. eine Auseinandersetzung mit dem Status des Subsystems Kinderliteratur im Gesamtsystem der verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften spezifisch für eine Kinder- und Jugendliteraturforschung. Der kulturelle Status der Kinderliteratur wird u.a. auch durch den Anteil sogen. ambivalenter⁶⁴ Texte, d.h. vom Grad ihrer Abgeschlossenheit oder Nicht-Abgeschlossenheit des Subsystems bestimmt. „Je höher der Grad der ‚Literarisierung‘ der Kinderliteratur, desto höher ist ihr kultureller Status“, schreibt O`SULLIVAN einleuchtend (1996, 305).

Dagegen ist die Wertigkeit der Kinderliteratur im pädagogischen System im Wesentlichen – und darin unterstütze ich O`SULLIVANs Ansicht – an den pädagogischen Nutzen gekoppelt. Daher hängt natürlich der allgemeine Status von Kinderliteratur von der Beziehung der beiden Systeme zueinander ab. Von Epoche zu Epoche – auch innerhalb eines Kulturkreises – kann er sich daher stark verändern. Als „Schaltstelle aller Sprachgrenzüberschreitungen“ gehört die literarische Übersetzung – wie schon beim Versuch einer Definition herausgestellt – zum Kernbereich der Komparatistik. Es muss sich über die allgemeinen übersetzungstheoretischen Fragen hinaus aber eine kinderliterarische Übersetzungstheorie mit Aspek-

⁶⁴ Damit sind Texte gemeint, die sowohl an Erwachsene wie Kinder adressiert sind.

ten befassen, die in der allgemeinen Übersetzungswissenschaft keine Berücksichtigung finden. Die Übersetzungsentscheidung wird hier maßgeblich von der tatsächlichen bzw. vermuteten Rezeptionsfähigkeit des kindlichen Lesers beeinflusst. Nach O`SULLIVAN (vgl. 1996, 304 ff.) macht es die besondere kinderliterarische Kommunikationsstruktur nötig, zu fragen, wie stark welche Rollen bei den Übersetzungen berücksichtigt werden sollen.

Eindrucksvoll belegt er diese Aussage über die allgemeinen übersetzungstheoretischen Fragen durch den Vergleich von Original und zwei Übersetzungen des Buches „Winnie-the-Pooh“ aus dem Jahr 1928 von Edith Lotte SCHIFFER und 1987 von Harry ROWOHLT. Hier zeigt O`SULLIVAN (1994)⁶⁵ beeindruckend auf, dass die Ansprachen an den erwachsenen Leser entscheidend mit dazu beigetragen haben, „[...] daß Milnes Original im anglo-amerikanischen Raum zu einem Kultbuch wurde, in der ersten deutschen Übersetzung fast systematisch getilgt wurden, während sie bei Rowohlt wieder in den Text zurückfinden“ (1996, 305). Zweifelsfrei sind ebenfalls die Fragen der Text/Bild-Interaktion bei der Übersetzung von Bilderbüchern und illustrierten Texten spezifisch kinderliterarisch.

Jedoch gibt es erst seit wenigen Jahren nach O`SULLIVAN (1996) Ansätze, die in die Richtung einer differenzierten kinderliterarischen Übersetzungswissenschaft weisen. Herausgegriffen sei hier ein Ansatz, der vom Target-Text-Ansatz der allgemeinen Übersetzungswissenschaft angeregt wurde. Als führender Vertreter ist Gideon TOURY zu nennen. Mir scheint dieser semiotische und polysystemische Ansatz besonders wichtig, da er besonderen Wert darauf legt, die Übersetzung nicht nur als eine sprachliche oder literarische, sondern auch als eine kulturelle Entität zu sehen. Ihr Ausgangspunkt ist der Zieltext, also die Übersetzung selbst im Gegensatz zum Original. „[...] durch die Analyse von Übersetzungen wird ermittelt, wie die Normen, die das literarische Zielsystem – die Literatur, in die der Text übersetzt worden ist – leiten, den Übersetzungsprozeß beeinflusst (vgl. z.B. Toury oder Hermans 1985)“ (O`SULLIVAN 1996, 306).

Die Bestimmungen des Status und die Übersetzungen sowie ihre Übersetzungstheorien im literarischen System sind zwei Arbeitsbereiche der kinderliterarischen Komparatistik. O`SULLIVAN führt noch weitere an, jedoch nur benennender Wei-

⁶⁵ Um die Wirkung der literarischen Übersetzungsentscheidung selbst zu erfahren, verweise ich auf die Ausführungen von O`SULLIVAN (1994): Winnie-the-Pooh und der erwachsene Leser: die Mehrfachadressiertheit eines kinderliterarischen Textes im Übersetzungsvergleich. In: EWERS/LEHNERT/O`SULLIVAN 1994, 144-166

se. Es sind die Stoff- und Motivforschung,⁶⁶ die Rezeptions- und Einflussforschung,⁶⁷ die Gattungsgeschichte⁶⁸ und der Arbeitsbereich der Imagologie.⁶⁹ Als letztes Beispiel für ein Konzept in der kinderliterarischen und allgemeinen Komparatistik führt O'SULLIVAN das Konzept des Klassikers an. Dieser Bereich schließt sowohl die Fragen der Übersetzung, der Rezeption, der Tradierung und des Status von Kinderliteratur mit ein.

Im Folgenden soll das Klassiker-Konzept als Beispiel für eine kinderliterarische Komparatistik nicht in der Differenziertheit, wie es O'SULLIVAN (1996, 307-309) darlegt, nachgezeichnet werden. Dies wäre nur sinnvoll, wenn der Analyseschwerpunkt auf Klassikern liegen sollte. Interessant ist jedoch, dass O'SULLIVAN exemplarisch am Beispiel von COLLODI's „Pinocchio“ (1883), dessen Übersetzung in Japan eine Anti-Diskriminierungsbewegung ins Leben gerufen hatte, aufzeigt, wie Kinderbuchklassiker in übersetzter und adaptierter Form ein Eigenleben entwickeln können. Die Übersetzungen „[...] werden nicht selten wie Originale behandelt, ohne daß bedacht wird, daß diese den jeweils kulturspezifischen, pädagogischen, moralischen, ästhetischen und kinderliterarischen Normen mehr oder weniger gründlich einverleibt worden sind“ (s.o.1996, 307).

O'SULLIVAN schreibt, dass es von diesem Werk über 220 Übersetzungen in mindestens 87 verschiedenen Sprachen gebe, davon allein 40 ins Deutsche, wie Sonja MARX 1990 in ihrer Studie über die deutschen Abenteuer von Pinocchio herausgefunden habe. So finde sich, wie Erwin KOPPEN es nenne, eine „Wilhelmsierung“ des Pinocchio, oder in der ersten wie auch späteren amerikanischen Ü-

⁶⁶ Traditionellerweise ist dies das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendliteraturforschung. O'SULLIVAN (1996, 306) führt als neuere komparatistische Arbeit die Untersuchung des Schweizer Komparatisten Peter GROTZER (1991) „Die zweite Geburt“, zur Adoleszenz in der deutschsprachigen, englischen, amerikanischen und französischen Literatur an.

⁶⁷ Zu diesem Bereich ordnet O'SULLIVAN (s.o.) Arbeiten von Isabelle NIÈRES zu Fragen nach dem Einfluss von Katholizismus und Protestantismus auf die Produktion und vor allem auf die internationale Rezeption bzw. auch Nichtrezeption von Kinderliteratur. Auch die Fragen nach der Rezeption und verspäteten Wirkung des englischen Nonsens in Deutschland zählt sie dazu.

⁶⁸ Diesen traditionellen Bereich der Komparatistik will Gertrud LEHNERT (1994, 42) um die feministische Literaturtheorie erweitert sehen. Damit soll eine neue feministisch-komparatistische Mädchenliteraturforschung postuliert werden, in der die Aspekte der Geschlechterdifferenz und seiner Konstruktion im Zentrum der Analyse stehen.

⁶⁹ Die Imagologie befasst sich mit der Darstellung von nationalen oder ethnischen Gruppen in der Literatur und die den Darstellungen zu Grunde liegenden Annahmen und Bedingungen. Kritisch stellt O'SULLIVAN fest, dass die Methode einer imagologischen Arbeit in analytischer Weise prägnanter sei, „als die vielerorts noch anzutreffenden Beiträge über ‚Die Darstellung von Ausländern in der KJL‘, in denen oft lediglich eine Aufzählung zugeschriebener Merkmale erfolgt“ (s.o.1996, 306).

bersetzungen Fassungen, die von WUNDERLICH als „industrial moralism“ bezeichnet werden. Schon an diesen Beispielen wird deutlich – wie O`SULLIVAN (1996, 310) eindrücklich betont – wie ergiebig die Frage nach der Kulturspezifik der Übersetzungen und Adaptionen in die Zielkultur ist.

Nach seiner Auffassung entspricht die Tradierung dieser Kinderliteraturklassiker also nicht der der allgemeinen Literatur, denn für sie ist die Unantastbarkeit des Wortlautes oberstes Gebot. Zutreffen scheint auf sie eher das Tradierungsmodell „schriftliche Folklore“. O`SULLIVAN ist der Meinung, dass durch die Aufnahme neuerer Folklore-Theorien in die Kinderliteraturdiskussion (vgl. EWERS 1990) und unter Anwendung systemtheoretischer Gesichtspunkte eine erweiterte Bestimmung des Kinderliteraturklassiker-Begriffs unternommen werden kann.

Sie würde über traditionelle Fragen hinausgehen und sich „[...] punktuell mit ganz anders gearteten Fragestellungen als denen der allgemeinen Komparatistik beschäftigen [müssen] und so eine Bereicherung für die allgemeine Literaturwissenschaft und vor allem für die Komparatistik [darstellen]“ (O`SULLIVAN 1996, 310).

3.5.2 Übersetzungstreitfall im sonderpädagogischen Bereich

Welche Auswirkungen von der Umsetzung von Übersetzungstheorien ausgehen können, soll anhand eines Streitfalles aufgezeigt werden, den ZIMMERMANN (1982, 20 f.) anführt. Diesen „Übersetzungsfall“ möchte ich auch aus einem zweiten Grund anführen: Mir ist keine Literatur bekannt, die sich im sonderpädagogischen Bereich diesen komparatistischen Fragestellungen zugewandt hat. Hier also zunächst der, als Einleitung in ihrem Buch „Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur“, angeführte Streit, der meines Erachtens verdeutlicht, dass Übersetzung mehr ist als nur eine sprachliche oder literarische Leistung. ZIMMERMANN berichtet: In einer Episode des Kinderbuch-Klassikers „Pinocchios Abenteuer“ von Carlo COLLODI aus dem 19. Jahrhundert trifft Pinocchio auf zwei raffinierte Gauner, eine Katze und einen Fuchs. Diese geben sich als blind und lahm aus. Aber genau an dieser Szene, so berichteten nach ZIMMERMANN die Magazine TIME (10.01.1977, 17) und DER SPIEGEL (Nr. 15/04.04.1977), nahm der Japaner Yasuo SHIKATA so starken Anstoß, dass er eine Bewegung gegen die Diskriminierung im Kinderbuch gründete.

ZIMMERMANN (1982, 20) schreibt: „die Kampagne hatte Erfolg: Ein Kinderbuch-Verleger zog vier der fünf Pinocchio-Ausgaben vom Markt und brachte eine neue in ‚entschärfter‘ Fassung, heraus, in der Pinocchio einer Katze, die ‚schlecht sieht‘ und einem Fuchs ‚mit schwachen Beinen‘ begegnet“.

Jedoch blieb die Anti-Diskriminierungsbewegung von SHIKATA nicht unumstritten. Nach Darstellung ZIMMERMANNs beklagte der japanische Schriftstellerverband in diesem Zusammenhang die Euphemisierung der japanischen Alltagssprache, in der schon die Verwendung der Begriffe „lahm“ und „blind“ als Verunglimpfung aller Behinderten angesehen wird. Des Weiteren bedauerte der Verband (vgl. ZIMMERMANN 1982, 20), dass z.B. künftig das beliebte Sprichwort „Mekura hebi ni ojizu“ („Der Blinde hat keine Angst vor der Schlange“, d.h. Blindheit schützt vor Erkenntnis) tabuisiert sein sollte.

Besonders heftige Proteste löste die Zensurierung Pinocchios in Italien, dem Ursprungsland des Klassikers, aus. „Dort empfand man die Affäre als Angriff auf die humanistische Tradition der italienischen Literatur“ (ZIMMERMANN 1982, 20). Einen weiteren Aspekt griff ein Essayist auf, der Katze und Fuchs als Meister der Kunst des Überlebens verteidigte. Gerade diese Fähigkeit, die Überlebenskunst, werde in besonderem Maße den Menschen im südlichen Italien nachgesagt.

Hier ließe sich durchaus eine Parallele zur Diskussion in der Sonderpädagogik ziehen. Nicht den Menschen des südlichen Italien, sondern im besonderen Maße den Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen wird nach der hundertjährigen Defizitsicht im Fähigkeitenansatz eine hohe Kompetenz zugeschrieben (s. EGGERT z.B. 1997, 57ff.; 1998, 20f.; DEPPE-WOLFINGER 1986; WERNING 1996, 149ff.).

Nach Einschätzung ZIMMERMANNs zeigt dieser Streit um die Kritik an Pinocchio unmittelbar die Schwierigkeiten in der Beurteilung von Behinderten-Darstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur. Sie ist der Meinung: „In unserem westlichen Kulturkreis dürfte es den meisten Menschen schwer fallen, die Sichtweise des japanischen Klägers einzunehmen“ (s.o. 1982, 20f.). Allerdings sollte man bedenken, dass ZIMMERMANN diese Ansicht noch vor der Legitimationskrise der Sonderpädagogik vertrat.

Im Sinne dieser Kritik zeigt das nachfolgende Kapitel die Entwicklung neuer Sichtweisen in der Sonderpädagogik und mit ihr die Veränderungen im Menschenbild in der Zeit nach der Legitimationskrise auf. Die angeführten Auseinandersetzungen um Sichtweisen und ihre Bewertungen, insbesondere um die Schwierigkeiten des

Übersetzens entsprechen den veränderten theoretischen Annahmen zum Bild der Menschen mit Behinderungen in der Sonderpädagogik, auf die im folgenden eingegangen werden soll.

4 Veränderung des Menschenbildes in der Behindertenpädagogik

„Als Pädagogen haben wir anzuerkennen, daß es normal ist, verschieden zu sein (Kanter 1988, S. 3) und daß die Gemeinschaft Voraussetzung ist, um Verschiedenheit akzeptieren zu können (Antor 1988, S.16)“ (Hans EBERWEIN 1988, 48)

4.1 Neue Sichtweisen in der Sonderpädagogik

„Wir leben in einer Zeit des Paradigmenwandels oder Wechsels praxisleitender Utopien speziell in der Sonderpädagogik. War vor 25 Jahren die leitende Utopie eine Verbesserung der sozialen Situation behinderter Schüler durch eine Betreuung in differenzierten Sonderschulen, so ist jetzt international die gemeinsame Schule für alle Kinder der anerkannte alltägliche Lernort“. In diesen Worten brachte EGGERT (1995, 112) die neueren theoretischen Sichtweisen in der Sonderpädagogik 1995 auf den Punkt.

Da ich die Inhaltsanalyse unter die globale programmatische Frage stellen will, ob sich konstitutive Merkmale des gesellschaftlichen Wandels für eine Integration als gesellschaftliche Bewegung bzw. gar für eine Inklusion mit einem veränderten Menschenbild als Widerspiegelung in der sonderpädagogischen Kinder- und Jugendliteratur finden, soll zunächst die gegenwärtige Entwicklung des Paradigmenwechsels aufgezeigt werden.

Dabei soll es an dieser Stelle jedoch nicht um eine Aufarbeitung der Integrationsentwicklung im engeren Sinn gehen. Sie ist von EBERWEIN 1988 /2002⁷⁰, DEPPE-WOLFINGER u.a. 1990, PRENGEL 1993, BÜRLI 1997, HILDESCHMIDT/SCHNELL 1998, SCHNELL/SANDER 2004⁷¹ u.a. unter verschiedenen Blickwinkeln aufbereitet und umfangreich dokumentiert worden.

Es sollen aber grundlegende Positionen aufgezeigt werden, die als entscheidend für die Entwicklung über die „[...] allgemeinen Veränderungen in den Denkvorstellungen über die Persönlichkeit von Menschen mit Behinderung“ (EGGERT 1997,

⁷⁰ EBERWEIN gab 1988 im Beltz Verlag „Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam“ heraus. Dies war das erste deutschsprachige Handbuch der Integrationspädagogik.

⁷¹ SCHNELL und SANDER haben mit dem Buch „Inklusive Pädagogik“ bei Klinkhardt 2004 die erste umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept in deutscher Sprache herausgegeben.

57) den allgemeinen Wandel sichtbar machen. Diesem „Paradigmenwechsel im Bild von Menschen mit Behinderungen“ (EGGERT 1997, 57) soll später durch die Inhaltsanalyse der Kinder- und Jugendliteratur nachgespürt werden.

Auch FEYERER (2003) sieht wie EGGERT schon 1997 die Basis der Veränderungen in den Denkvorstellungen über die Persönlichkeit der Menschen mit Behinderungen in den neuen Menschenbildern. FEYERER fasst am 25.11.2003 in seinem Referat „Veränderung des Menschenbildes in der Pädagogik – Die Entwicklung von der Segregation über die Integration zur Inklusion – Grundlegende Konsequenzen für das pädagogische Handeln vor Ort“ im Gedenken an Jakob MUTH zum zehnjährigen Todestag die Entwicklung folgendermaßen zusammen: „Wissenschaftstheoretisch begann eine Paradigmen Diskussion, die – basierend auf neuen Menschenbildern – zumindest auf der theoretischen Ebene zu einer neuen Sichtweise von ‚Behinderung‘ führte“ (FEYERER 2003, 1).

Nach SANDER (2004, 12) gibt es in Deutschland seit 30 Jahren theoretisch fundierte Integrationskonzepte. „1973 hat der DEUTSCHE BILDUNGSRAT seine umfangreiche behindertenpädagogische Empfehlung veröffentlicht (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973) und damit einen Wendepunkt im sonderpädagogischen Denken gesetzt“ (SANDER 2004,12). SANDER weist im Folgenden darauf hin, dass es seither in der Integrationspraxis und vielleicht noch stärker in der Theorie viele Weiterentwicklungen, natürlich unterschiedlicher Tragweite, gab und gibt (vgl. ebd., 12).

Seit einiger Zeit werden mit der „Pädagogik der Vielfalt“ besonders die Begriffspaare Gleichheit und Differenz⁷², Vielfalt und Gemeinsamkeit in der Erziehungswissenschaft diskutiert (vgl. HINZ 1993, PREUß-LAUSITZ 1993⁷³, PRENGEL 1995, DEMMER-DIECKMANN/STRUCK 2001).

Die Jahrtausendwende ist unübersehbar mit gewaltigen gesellschaftlichen Umwälzungen verbunden. Neue Wertorientierungen und Leitideen haben sich im Gefolge der New Economy etabliert. Im Vordergrund stehen Leistung, Erfolg, Individualität und Flexibilität. Wocken (2001, 7) fragt zu Recht: „Ist angesichts des gesellschaftlichen Wandels eine Schule, die sich auch der Erfolglosen und Leistungsschwachen

⁷² Eine Tagung aus Anlass des 20jährigen Bestehens der Laborschule Bielefeld und des Oberstufen-Kollegs 1994 hieß z.B. Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz

⁷³ Vgl. z.B. den Untertitel des Buches von Ulf PREUSS-LAUSITZ (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahre 2000. Weinheim-Basel: Beltz.

annimmt und dem Individualisierungskult die Pflege vom Gemeinsinn, von Toleranz und Solidarität entgegensetzt, noch zeitgemäß? Ist Integration eine verstaubte sozialromantische Idee?“

4.2 Signaturen der gegenwärtigen Epoche

Dieser als Zwischenüberschrift verwendete Begriff des Soziologen Ulrich BECK macht schon deutlich, dass es zu Brüchen mit traditionellen Orientierungen in der Gegenwart gekommen ist. Sie zu kennen, ist wichtig, um den postmodernen Menschen zu verstehen und sein Bild in der Kinder- und Jugendliteratur evtl. wiederzuentdecken.

„Die Signaturen der gegenwärtigen Epoche hat der Soziologe Ulrich BECK mit der viel diskutierten Individualisierungsthese beschrieben“ (WOCKEN 2001, 7). WOCKEN zufolge sind die traditionellen Orientierungen durch soziale Schicht, Familie, Region und Religion in der Postmoderne gebrochen, die verhaltensregulierenden Kräfte durch Ideologien und Religionen längst eingebüßt, bei der Sinnggebung des Lebens mischt der freie Markt mit. Es zählt, was Erfolg verspricht und sich auszahlt (ebd. 2001, 7). Die modernen Arbeitsnomaden haben durch unverlässliche Arbeitsplätze, durch Jobhopping, berufsbedingte Wohnortwechsel oder häufige Berufswechsel keine Bindungen mehr. „Der postmoderne Mensch ist ständig auf dem Sprung, muß sich je und je neu orientieren und fortwährend neue Entscheidungen treffen. Aus der Normalbiographie ist die Wahlbiographie geworden. Nicht mehr Bindungen bestimmen den Lebensweg, sondern Wahlen. Nicht historische Vorbilder und rollenhafte Vorprägungen gestalten die Lebensverläufe, sondern jeder muß das ‚Drehbuch des Lebens‘ selbst schreiben und die eigene Biographie selbst zusammenbasteln“ (ebd. 2001, 7).

„Ichlinge“ ist ein gängiger Terminus der Soziologie zur kritischen Kennzeichnung des postmodernen Individuums. „Die Kulturkritik geißelt die egomane Sucht nach Selbstverwirklichung und beschwört die vielfältigen Gefahren des narzißtischen Identitätsstrebens“ (ebd. 2001, 7). Nach WOCKEN bleibt die Solidarität mit den Schwachen bei der Ellbogenmentalität des Egotrips auf der Strecke. DER SPIEGEL (Nr. 21, 2000) titelte „Generation Ich“ und legt damit nach WOCKEN eher missverständlich eine Gleichsetzung von Individualisierung und Egoismus nahe. Somit fragt WOCKEN zu Recht, ob Integration im Zeitalter der Individualisierung keine Chance habe.

Er stellt andererseits jedoch heraus, dass sich gerade für eine gemeinsame Erziehung positive Chancen aus dem Individualisierungstrend ergeben. Sie würden seiner Meinung nach vom Kulturpessimismus unter Hinweis auf die Schattenseiten und Gefährdungen der Postmoderne unterschlagen. WOCKEN argumentiert, dass in dem Maße, in dem der Individualisierungsschub weite Kreise der Gesellschaft erfasst, auch die tradierten Standards der Normalität fragwürdig und brüchig würden.

„Was heißt heute schon normal? Das Anderssein ist zum Programm geworden, die Abweichung ist originell“ (WOCKEN 2001, 8). Heute gilt das Gegenteil früherer Ansichten: die Abgrenzung vom anderen macht aufmerksam und ist attraktiv. Das Ich auf dem Laufsteg der Personalityshow muss sich präsentieren und demonstrieren: Ich bin besonders (vgl. WOCKEN 2001, 8).

„Es ist normal, verschieden zu sein.“ Dieser schlichte Satz von Richard von WEIZSÄCKER wird auch von WOCKEN (2001, 8) zitiert. Menschen mit Besonderheiten, Andersartigkeiten, Abweichungen, Behinderungen haben gerade dort, wo Vielfalt zugelassen oder erwünscht ist, eine Chance auf Akzeptanz und Toleranz. „In einer Kultur der Vielfalt trifft sie der Bann eines negativen Stigmas, dass sie in unerwünschter Weise anders als erwartet sind (Goffman), seltener“ (Wocken, 2001,8).

„Vielfalt ist ein Wert und ein Recht zugleich: Der andere ist der lebenswerte und der legitime Andere. In der Kultur der Vielfalt haben die Diktatur der Normalität und die hegemoniale Unterwerfung minoritärer Kulturen keinen Platz“ (WOCKEN 2001, 8).

Unter der Einschränkung einer Vorrede wählt WOCKEN einige globale Programmatiken aus, um die Bedeutung des gesellschaftlichen Wandels für die Schule im Allgemeinen und die integrative Unterrichtung im Besonderen aufzuzeigen:

„1. Die Schule des 21. Jahrhunderts ist eine Schule der Vielfalt“ (ebd. 2001, 8).

Die Pluralität der Kinder umfasst nach WOCKEN prinzipiell alle Nationen, alle Religionen, alle sozialen Schichten, alle Begabungen, beide Geschlechter. Nicht in Zweifel zu ziehen ist seine Äußerung, dass jede Schule heute „multi“ sei, auch die Schule auf dem Lande. Nach seiner Auffassung ist nur eine Schule, nämlich die, die Vielfalt von Kindern zulässt und aufnimmt, mit der Verfasstheit moderner, demokratischer Gesellschaften in Einklang zu bringen.

Das pädagogische Konzept einer Schule für alle Kinder ist, wie viele oder die meisten Erziehungswissenschaftler annehmen, der politischen Idee einer demokratischen Gesellschaft verpflichtet. WOCKEN (2000, 8) schreibt: „Demokratisierung

und Integration haben beide das ‚Miteinander der Verschiedenen‘ (Adorno), ‚die Bewältigung der Anderheit in der gelebten Einheit‘ (Buber) zum Ziel“.

Wie WERNING (1995, 30) betont auch WOCKEN (2001, 8) erneut, dass die integrative Schule bzw. integrative Pädagogik – verstanden als Konzept, unterschiedliche Kinder in unterschiedliche Schulen zu schicken und die Verschiedenheit der Kinder zur Rechtfertigung eines hierarchischen gegliederten Schulwesens heranzuziehen – mit der konservativen Tradition bricht.

„Die auswählende Schule ist elitär oder dubios“ (WOCKEN 2001, 8). Die integrative Pädagogik ist folglich als Bruch mit der konservativen Tradition der Sonderpädagogik zu sehen und „[...] bedeutet eine fundamentale Neuorientierung einer schulpädagogischen Tradition [...]“ (WERNING 1995, 30).

„2. Die Schule der Vielfalt pflegt die Kultur der Individualisierung“ (WOCKEN 2001, 8). Hier wird Individualisierung nicht mehr als neoliberaler Individualismus verstanden. Im pädagogischen Sinn verhilft Individualisierung allen Kindern zu ihrer menschlichen Berufung, nämlich sie selbst zu sein und zu werden.

Diesen Aspekt betont in der psychologisch-sonderpädagogischen Literatur besonders EGGERT (1997, 50 ff.) bei der Charakterisierung des Paradigmenwechsels im Bild von Menschen mit Behinderungen als eine der wesentlichen Dimensionen. Er schreibt: „Schwerpunkt dieser Konzeption [der modernen Entwicklungspsychologie; eingefügt von I. R.] ist die Vorstellung, daß die jeweils spezifischen Interaktionen zwischen den Entwicklungspotentialen des Kindes und der spezifischen Lebensumwelt in bestimmten Gesellschaftsformen zu sehr individuell ausgeprägten Entwicklungsverläufen führen: ‚Individualisierung‘ ist das eine Schlagwort, ‚lebenslange Entwicklung‘ das andere“ (EGGERT 1997, 64).

In den letzten Jahren hat in der Diagnose und Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Selbstkonzept an Bedeutung⁷⁴ gewonnen. Dieses belegen EGGERT/REICHENBACH/BODE⁷⁵ mit ihrer jüngsten Veröffentlichung

⁷⁴ Dies ist erstaunlich, da schon 1976 SANDER mit folgenden Worten auf die Bedeutung eines positiven Selbstkonzepts aufmerksam macht: „4. Die mit der Umschulung in Sonderschulen verbundene soziale Diskrimination des betreffenden Schülers und seiner Familie wirkt in vielen Fällen jahrzehntelang nach und kann die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, entscheidend beeinträchtigen“ (SANDER 1976, 3).

⁷⁵ Dietrich EGGERT/Christina REICHENBACH/Sandra Bode(2003): Das Selbstkonzept. Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Borgmann.

aus dem Jahr 2003. Sie schreiben: „Dieses Selbstkonzept ist für die Lebensführung im Alltag, für die Lebensplanung und die Persönlichkeitsentwicklung und damit auch für schulisches Lernen von außerordentlicher Bedeutung“ (ebd., 12). Sie legen dabei EGGERTs Definition des Selbstkonzepts von 1996 zu Grunde: „Im Selbstkonzept finden wir sowohl die Summe individueller Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsziele, als auch das individuelle Abbild der gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt“ (ebd., 15).

In der Individualisierung der Ziele und Inhalte, der Wege und Hilfen sieht WOCKEN das konstitutive Merkmal des pädagogischen Profils einer integrativen Schule. „Von den Interessen der Kinder ausgehen“ und „Nicht für alle das Gleiche zur gleichen Zeit“ forderte schon der Reformpädagoge FREINET.

Diesem Grundsatz der Anerkennung der Vielfalt unterschiedlicher Individuen entspricht ein offenes, flexibles, zieldifferentes Curriculum. Als unverzichtbares Güte Merkmal integrativer Erziehung wird von allen Integrations-Autoren (z.B. BELUSA/EBERWEIN⁷⁶, EGGERT⁷⁷, SANDER⁷⁸, KRETSCHMANN⁷⁹, WOCKEN⁸⁰ etc.) auch die Würdigung der individuellen Entwicklung in Entwicklungsberichten und in

⁷⁶ BELUSA/EBERWEIN schreiben z.B. auf S. 212 des unten angeführten Artikels: „In integrativen Schulen geht es nicht mehr um Fragen der Aussonderung, sondern um die der individuellen Förderung“ 1988,212. Annelie BELUSA/Hans EBERWEIN: Förderdiagnostik – eine andere Sichtweise diagnostischen Handelns. In: Hans Eberwein (Hrsg.) (1988): Behinderte und nicht Behinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 211-219.

⁷⁷ EGGERT schreibt in EBERWEIN/KNAUER (Hrsg.) (1988): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, 16: „Angesichts der stattgefundenen Veränderungen in den Leitvorstellung (»Paradigmawechsel«) ist z.B. die Auslese von Individuen für Institutionen inzwischen weniger wichtig als die Suche nach Wegen, für diese Individuen die passende individuelle Förderung und deren Optimierung und nicht den Vergleich mit Normgruppen zu finden“.

⁷⁸ SANDER (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. In: Hans EBERWEIN (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Berlin: Marhold, 207-221.

⁷⁹ KRETSCHMANN fasst den Wandel folgendermaßen zusammen: „War Diagnostik früher gleichbedeutend mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, so sind Sonderschullehrerinnen und –lehrer vermehrt damit befasst, Diagnosen zum Zweck der Begründung von Förder- und Entwicklungsplänen durchzuführen, bzw. Fördermaßnahmen diagnostisch zu begleiten und zu evaluieren“ (in: Prozessdiagnose des Lesens und Schreibens in den Schuljahren 1 und 2. In: Hans EBERWEIN/Sabine KNAUER (Hrsg.) Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, 265.

⁸⁰ Hans Wocken formuliert: „Eine Integrationsklasse ist bejahte und gewollte Heterogenität“ (WOCKEN 1987a, 70 zit. In WOCKEN (1988): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Hans Eberwein (Hrsg.) (1988): Behinderte und nicht Behinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 256.

„Portraits“ der „Förderkinder“ gesehen. EGGERT⁸¹ und SANDER⁸² haben sich schon sehr früh und intensiv für die individualisierende Sichtweise eingesetzt. EGGERT hebt diese Dimension des Paradigmenwechsels mit folgenden Worten hervor: „So hat sich auch in der Sonderpädagogik die diagnostische Zielsetzung von einer Beschreibung von Typologien „des ... *Behinderten*“ hin zur Beschreibung individueller Kompetenzen in spezifischen Umfeldbedingungen gewandelt“ (EGGERT 1997, 61). Er appelliert daher: „Es wäre wünschenswert, wenn für alle Kinder z.B. ein Individueller Entwicklungsplan geschrieben werden könnte“ (ebd., 13). „3. Die Schule der Vielfalt pflegt die Kultur der Gemeinsamkeit“ (WOCKEN 2001, 9). Die Kennzeichnung der Unterrichtskultur sieht WOCKEN durch eine ausgewogene Balance von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen. Die erforderliche Balance erinnert an seine Theorie subsidiärer Sonderpädagogik (WOCKEN 1994, 43 ff.).

Die Integrative Pädagogik sieht er als dialektisches Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit.

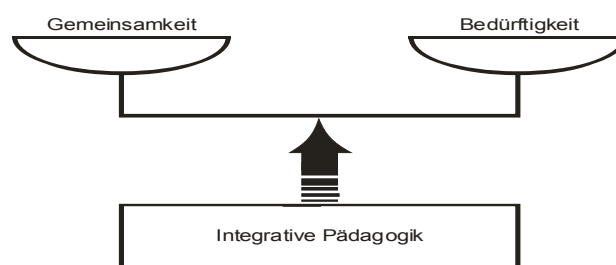


Abb. 6: Integrative Pädagogik als dialektisches Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit (WOCKEN 1994, 46, Abb.3).

Das dialektische Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit ist nach WOCKENs Auffassung ein zentrales Herzstück integrativer Pädagogik. „Damit diese Waagschale integrativer Pädagogik ausbalanciert bleibt und weder zur

⁸¹ Dietrich EGGERT (1997): Von den Stärken ausgehen...Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund: Borgmann

⁸² Alfred SANDER sieht für die schulische Integration nur die folgende Art der pädagogischen Förderung: „Die Antwort kann nur einzelfallbezogen gefunden werden und wird je verschieden ausfallen. Schulische Integration nach diesem Konzept erfolgt also notwendigerweise unter individuellen Bedingungen und damit in unterschiedlichen Organisationsformen.“ In: Über die Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen im Saarland. Erfahrungen aus einem landesweiten Projekt schulischer Integration. In SASSE/STOELLGER (Hrsg.) (1989): Offene Sonderpädagogik – Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Lang, 138.

einen noch zur anderen Seite hin abkippt, bedarf sie sonderpädagogischer Stützen. Die erforderlichen sonderpädagogischen Stützen heißen „Nähe“ und „Passung“ (WOCKEN 1994, 46).

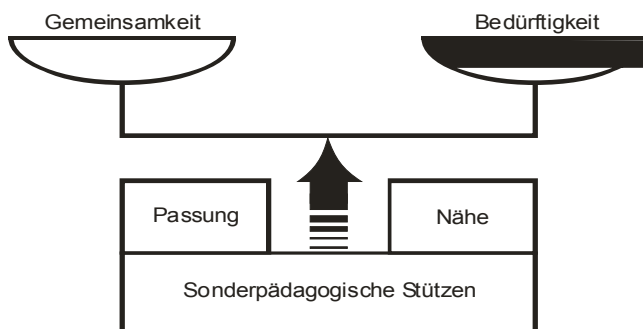


Abb. 7: Sonderpädagogische Stützen einer integrativen Pädagogik (WOCKEN 1994, 6, Abb.2)

Mit diesem Bild der Waage zeichnet WOCKEN die Sonderpädagogik der kommenden Epoche, die sich an den vier Grundprinzipien der Gemeinsamkeit, der Bedürftigkeit, der Nähe und der Passung in einer ausgewogenen Balance halten muss.

Wenn Individualisierung nun nicht als Egoismus zu interpretieren ist, so begründet sich die Pflege der Gemeinsamkeit nicht darin, dem drohenden Egoismus ein Gegengewicht entgegenzusetzen. Als Grund für eine gewachsene und veränderte Bedeutung der Sozialerziehung sieht WOCKEN die Flexibilisierung der sozialen Beziehungen. Mehrheitlich haben Grundschulkinder die Inkonstanz der sozialen Beziehungen erfahren: Weder zeitliche Dauerhaftigkeit noch natürliche Zugehörigkeit kennzeichnen ihre gegenwärtigen und zukünftigen sozialen Beziehungen. Ein Drittel einer Klasse sind Scheidungskinder mit Alleinerziehenden oder Kinder, die umgezogen sind und die Schule gewechselt haben. „Zur Sozialkompetenz gehört auch die Fähigkeit des Sich-Integrierens“ (WOCKEN 2001, 9).

Der Umgang mit der Flexibilisierung der sozialen Verhältnisse wie das Eingehen sozialer Bindungen, das Auflösen, Schließen und Beenden von Freundschaften, das Aufsuchen und Verlassenkönnen von Gemeinschaften, all dieser flexible Umgang der sozialen Verhältnisse muss schon in der Schule gelernt werden – und dies ein Leben lang.

Es gibt Beispiele sozialer Integration benachteiligter Kinder wie z.B. in der Laborschule Bielefeld (vgl. WISCHER 2004), als es noch gar keine Integrationsbewe-

gung gab und das Wort Integration noch nicht die Diskussionslandschaft beherrschte. „Die Praxis der integrativen Pädagogik an der Laborschule ist im Vergleich mit anderen schulischen Integrationsprojekten in vielem verschieden und in vielem gleich (Einleitung)“ (WOCKEN 2001, S. 9).

4.3 Pädagogik der Vielfalt

Zur „Pädagogik der Vielfalt“ gehört auch – wie schon zu Beginn dieses Kapitels betont – das Begriffspaar Gleichheit und Differenz neben dem der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Auch den Autoren DEMMER-DIECKMANN und STRUCK fällt spontan eine Fülle zur Verschiedenheit ein: wie z.B. nationale, kulturelle, religiöse, familiäre, finanzielle, soziale, körperliche, sprachliche, intellektuelle, leistungs- und lernmäßige Unterschiede. Gleichheiten zu benennen fällt den Autoren schwerer als Verschiedenheiten zu finden.

Und dennoch setzt ein großer Teil unseres Schulsystems weitgehend auf Gleichheit⁸³. Es wird auf Gleichheit gesetzt, „[...] wenn versucht wird, gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern gleiche Inhalte und Ziele mit gleichen Methoden beizubringen und sie mittels gleicher Tests an einem gleichen Bewertungsmaßstab zu überprüfen“ (DEMMER-DIECKMANN/STRUCK 2001, 13).

PREUSS-LAUSITZ (1993, 34) fasst diese Pädagogik folgendermaßen zusammen: *„Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht-hegemonial orientiert [...]“* (kursiv i. Orig., I. R.). DEMMER-DIECKMANN/STRUCK (2001, 13) differenzieren weiter aus und umschreiben wie folgt die „Pädagogik der Vielfalt“: Sie beschäftigt sich mit Interkultureller Erziehung und Koedukation sowie mit der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung. Integrative Pädagogik versucht der Differenz durch Gemeinsamkeit und Vielfalt zu entsprechen, während die Überweisung in eine Sondereinrichtung die „Verschiedenheit der Köpfe“ (HERBART) und die der Herzen mit Segregation beantwortet.

Es geht der Integrativen Pädagogik nicht um „gleichmachende Egalität“, nicht um Gleichmacherei oder Anpasserei, sondern darum, Gemeinsames zu finden und zu schaffen, aber auch Trennendes und Unterschiede zu benennen, zuzulassen und

⁸³ s. auch KOBİ, E. (1975): „dass via Ausfilterung eine Homogenisierung der Schülerschaft (bezüglich deren Leistungsfähigkeit) erreicht werden kann, und zwar sowohl in den Normal- als auch in den Hilfsschulklassen.“ In: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München und Basel: Reinhardt, 144.

zu akzeptieren. WERNING (1995, 30) definiert folgendermaßen: „Integrative Pädagogik, verstanden als Konzept, Schule für alle Kinder zu gestalten, bedeutet eine fundamentale Neuorientierung einer schulpädagogischen Tradition: [...]“.

Das folgende bekannte Zitat von BOBAN fasst die Grundannahme des gemeinsamen Unterrichts zusammen: „Sie haben die Gelegenheit zu lernen, daß es normal ist, nicht ganz normal zu sein, sondern in vielem verschieden und in vielem gleich zu sein“ (BOBAN 1998, 1993).

Die Überschrift des Beitrages von DEMMER-DIECKMANN/STRUCK (2001, 13) „In vielem verschieden und in vielem gleich: Gemeinsamkeit und Vielfalt“ geht nach ihrem Hinweis auf dieses Zitat zurück. In ihrem Buch aus dem Jahr 2001 weisen die Autoren darauf hin, dass der Grundschulverband den Bundesgrundschulkongress 1999 mit dem Motto: „Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ überschrieb und die Pole Gemeinsamkeit und Vielfalt aufgegriffen hat (Anm. 1, 14; vgl. GRUNDSCHULVERBAND 1999, 6).

Der Verband vertrat die Meinung, dass die von PREUSS-LAUSITZ (vgl. 1993, 142) verwandte Formel mit „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ missverstanden werden könnte, so als ob die Vielfalt in der Gemeinsamkeit aufgehen müsste. Das Vielfältige muss jedoch seinen Eigenwert behalten. Deshalb wählte der GRUNDSCHULVERBAND statt der Präposition „in“ die Konjunktion „und“. DEMMER-DIECKMANN und STRUCK haben deshalb in ihrem Buch den Begriff der Gemeinsamkeit bewusst an die erste Stelle gesetzt (vgl. ebd. 2001, 14, Anm. 1).

Sie gehen davon aus, dass Gemeinsamkeit die wichtigste Voraussetzung für Gemeinschaft ist. Nach ihrer Meinung entsteht durch Gemeinsamkeit Gemeinschaft: „[...] sie ist ein wichtiger Ort, um Verschiedenheit akzeptieren zu lernen:[...]“ (ebd. 2001,14). Durch die Erfahrungen sollen die Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie in einer Gemeinschaft leben, z.B. in der Gemeinschaft der Stammgruppe, in der Gemeinschaft der Schule. Sie sollen erleben, dass diese Gemeinschaft vielfältig und bunt ist wie das Leben, dass jeder mit seinen Stärken und Schwächen Teil dieser Gemeinschaft ist (vgl. ebd. 2001, 14).

Der Begriff Gemeinschaft wurde von TÖNNIES 1887⁸⁴ als soziologischer Grundbegriff eingeführt. Nach seiner Definition ist Gemeinschaft ein naturhaftes, gewachsenes, unter dem eigenen Antrieb entstandenes Gebilde, im Gegensatz zur

⁸⁴ TÖNNIES, Ferdinand (³1935): Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

„Gesellschaft“. Die Gesellschaft charakterisiert er als rational konstituierten Zweckverband aus gemeinsamen Interessen. Hauptbeispiele von Gemeinschaft sind nach TÖNNIES Gruppen wie Familie, Sippe, Stamm, räumliche Verbände wie das Dorf, geistige Intimgruppen wie Meister und Jünger und Freundschaften.

4.4 Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik

4.4.1 Inclusive Education

Im folgenden Kapitel sollen zunächst die markanten Gelenkpunkte in Bezug auf die internationale Entwicklung herausgestellt werden. Diese im folgenden Text zu benennenden Tendenzen haben die deutsche Sonderpädagogik nachhaltig beeinflusst und lassen sich möglicherweise auch als Widerspiegelung in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur ausmachen.

EGGERT zeigt 1996 in seiner Betrachtung des Paradigmenwechsels – bezogen auf die Diagnose der geistigen Behinderung – auf, dass sich tief greifende Veränderungen im Denken ergeben, die sowohl die theoretische Reflexion als auch das praktische Handeln verändert haben.

EGGERT (1996, 44) wertet die Entwicklung international gesehen wie folgt: „International ist **De-Institutionalisierung** oder **Integration** oder das **gemeinsame Leben behinderter und nichtbehinderter Menschen** zu einem machtvollen Programm geworden, das sich in Weltorganisationen, in Internationalen Erklärungen (Salamanca-Erklärung⁸⁵ der *UNESCO* von 1994 und Ottawa-Erklärung der *WHO* von 1986) findet“ (Fett- u. Kursivschrift im Orig., l. R.).

„International ist von der ‚inclusive education‘ die Rede“, schreiben DEMMER-DIECKMANN und STRUCK 2001 (dies. 2001, 16). Erst in jüngster Zeit wird auch im deutschen Sprachraum dieses Konzept rezipiert und diskutiert. Inzwischen haben 2004 SCHNELL und SANDER ein erstes in deutscher Sprache vorliegendes Buch zum Inklusionskonzept herausgegeben (SCHNELL/SANDER 2004).

Inclusive education geht davon aus, dass Menschen mit Behinderung erst gar nicht ausgeschlossen werden, um dann integriert zu werden. Schulische Angebote sind so organisiert, dass alle Schülerinnen und Schüler von Anfang an einbezogen sind.

⁸⁵ SALAMANCA-STATEMENT (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adapted by the World Conference on Special Needs Education: Access an Quality, Salamanca, Spain, June 7-10. Paris: UNESCO.

Somit geht die inclusive education nicht von einer Zwei-Gruppen-Theorie, Behinderte – Nichtbehinderte, aus. Sie stellt die in vielen Dimensionen heterogene Lerngruppe in den Mittelpunkt, in dem Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam sind (vgl. HINZ 1998, 49 f.). Die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler, Behinderter und Nichtbehinderter, soll eine Selbstverständlichkeit in Schule und Gesellschaft werden (vgl. BÜRLI 1997, 55). In diesem Punkt besteht Übereinstimmung mit der Pädagogik der Vielfalt.

4.4.2 Annäherung an den Begriff Inklusion

Vor allem BÜRLI, FEYERER, HINZ und SANDER haben sich im besonderen Maße um eine definitorische Klärung des Begriffes Inklusion bemüht. Dieser Bemühung wird durch die Übernahme der Zwischenüberschrift von SANDER (2004, 11) Rechnung getragen.

Auf dem Symposium „Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle“ im Rahmen der Didacta in Köln, 09.-13.02.2004, weist SANDER noch darauf hin, dass Deutschland hinsichtlich der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen immer noch ein Entwicklungsland ist. „Der Begriff Inklusion ist in der deutschen Schulpädagogik noch wenig bekannt [...]“ (SANDER 2004, 1). Im Tagungsband der 17. Jahrestagung der Integrationsforscher in deutschsprachigen Ländern 2003 – der ersten Fachtagung in deutscher Sprache unter dem Begriff Inklusion – fragt SANDER (2004, 11): „Ist Inklusion bereits ein definierter Fachbegriff?“ Er schreibt weiter, dass derjenige, der die angelsächsische Fachliteratur verfolge, wisse, „dass der dort immer häufiger anzutreffende Begriff „inclusion“ (bzw. inclusive education, inclusive school etc.) keineswegs einheitlich verwendet wird.“

SANDER analysiert, dass dieser Begriff in verschiedenen Bedeutungen gebraucht wird. Seiner Meinung nach lassen sich mindestens drei unterscheidbare Bedeutungen in Bezug auf Stringenz und Inhalt ausmachen:

- „1. Inklusion gleich Integration (mainstreaming), die Wörter sind gleichbedeutend und austauschbar;
2. Inklusion gleich optimierte Integration, Schwächen der real existierenden (schulischen) Integrationspraxis werden bei Inklusion systematisch vermieden;

3. Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration; [...]“ (SANDER 2004, 11).

Daraus folgert SANDER (2004, 12), dass nicht jedes amerikanische Inklusions-Konzept einen Fortschritt gegenüber den in Deutschland verbreiteten Integrations-Konzepten darstellt. Seiner Auffassung nach gibt es seit 30 Jahren in Deutschland theoretisch fundierte Integrations-Konzepte.

REISER (2003, 305) vertritt die Auffassung, dass „der neue Begriff keine theoretische Vertiefung oder Erweiterung mit sich [bringt], sondern eine Perspektivenverschiebung auf gesellschaftlich bedingte Strukturen des Bildungssystems“.

Seit dem Wendepunkt im sonder-pädagogischen Denken mit den Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES 1973 gab und gibt es viele Weiterentwicklungen in der Integrationspraxis und -theorie. „Das Aufgreifen des Inklusionsbegriffs in der heutigen Fachsprache erleichtert die wünschenswerte Internationalisierung der Theoriediskussion“ (SANDER 2004, 12).

Da SANDER (2004, 1) sich von Inklusion I⁸⁶ als undifferenzierter Gleichsetzung mit Integration und von Inklusion II⁸⁷ als von Fehlformen bereinigter Integration absetzt, plädiert er für das Konzept der Inklusion III als optimierter und erweiterter Integration. Dieses Konzept scheint ihm geeignet, „[...] den aktuellen und künftigen Entwicklungen als ein gemeinsames Richtziel zu dienen“ (SANDER 2004, 12).

Seit den späten 80er Jahren wird in Kanada und den USA nach und nach der Begriff „inclusion“ zum pädagogischen Fachwort.⁸⁸ Zum internationalen pädagogischen Fachwort entwickelte sich der Begriff „inclusion“ dann seit der von der UNESCO einberufenen „World Conference on Special Needs Education“ 1994 in Salamanca. SANDER (s.o., 12) schreibt: „Die Dokumente der Salamanca-Konferenz sind – so heißt es im UNESCO – Abschlussbericht – ‚durchdrungen von dem Prinzip der ‚Inklusion‘ und von dem Bewusstsein der Notwendigkeit, auf eine Schule für alle hinzuarbeiten‘ (UNESCO 1995, Preface; Übersetzung A.S.)“. SANDER schreibt

⁸⁶ Der Begriff Inklusion wird nach SANDER (2004, 1) von einigen englischsprachigen und auch deutschen Autoren nach wie vor mit integrativer Erziehung und Bildung gleichgesetzt.

⁸⁷ SANDER (2004, 1) zeigt auf, dass sich die schulische Integration gegenwärtig in der Disseminationsphase befindet, in der Versandungen und Fehlformen drohen. Diese Phase wird als vierte der typischen Innovationsphasen (1. Konzepterarbeitung, 2. Erprobung und Modifikation, 3. kontrollierte Implementation und die schon genannte 4. Phase der Dissemination) bei Reformprozessen gesehen. Um sich als Autor von inflationärem und irreführendem Sprachgebrauch abzusetzen, wird von ihnen das Wort Inklusion benutzt. Gemeint ist jedoch Integration in der ursprünglichen Bedeutung.

⁸⁸ SANDER verweist in diesem Zusammenhang auch auf Martina Jülich (1996): Schulische Integration in den USA. Bad Heilbrunn.

weiter, dass im englischen Text der verabschiedeten SALAMANCA-ERKLÄRUNG (SALAMANCA-STATEMENT 1994) dementsprechend häufig von inclusion, inclusive education, inclusive schools die Rede ist. In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung (SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996) wurde jedoch die damals neue Begrifflichkeit noch nicht verwendet. Die Übersetzung versuchte, mit den herkömmlichen Begriffen Integration, integrative Bildung und integrative Schule auszukommen. SANDERs Kommentar ist gut nachvollziehbar und es ist ihm zuzustimmen, wenn er schreibt: „Wenn Inklusion aber nichts anderes bedeutet als Integration, kann und sollte man in der Tat auf das neue Wort verzichten“ (s.o., 12). Differenziert weist SANDER jedoch darauf hin, dass viele Fachleute zwischen Integration und Inklusion unterscheiden. Er führt besonders Alois BÜRLI, den Schweizer Heilpädagogen, als guten Kenner der internationalen Behindertenpädagogik an. BÜRLI (1997) sieht mit dem Konzept der Inklusion sogar den Beginn einer gänzlich neuen historischen Entwicklungsphase, die der Phase der Integration folgt. BÜRLI (1997, 55) unterscheidet die folgenden historischen Phasen: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.

Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik

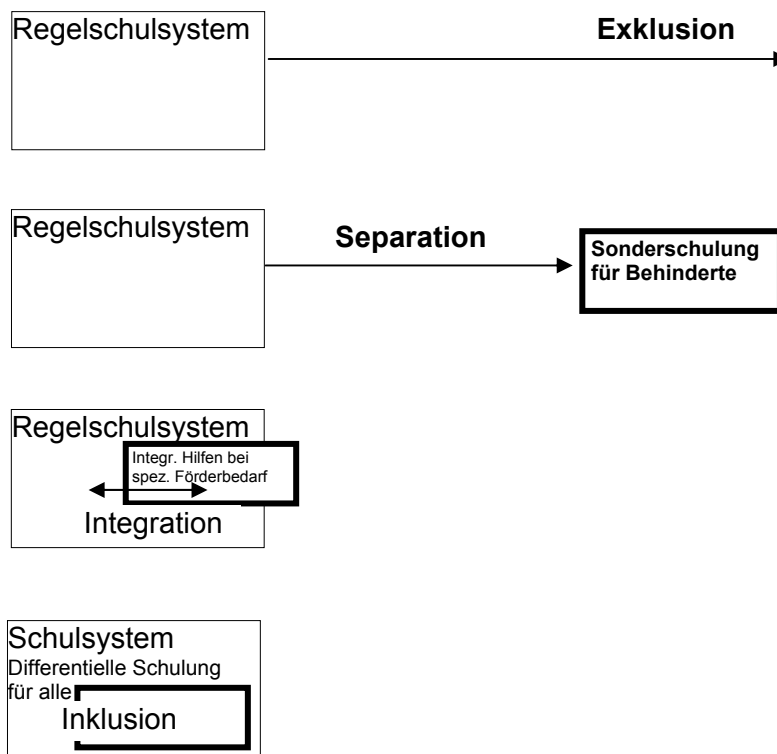


Abb. 3 Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik (BÜRLI 1997, 63; auch zit. bei SCHNELL/SANDER 2004,13)

In der Realität traten bzw. treten die historischen Phasen nicht – wie die Abbildung glauben macht – trennscharf nacheinander auf, sondern überlappen sich, wie BÜRLI selbst betont (BÜRLI 1997,55).

SANDER belegt anhand der Schülerstatistik⁸⁹ der Kultusministerkonferenz im Schuljahr 2000/01, dass sich das deutsche Schulwesen „[...] zahlenmäßig ganz überwiegend noch in der Separationsphase [...]“ (SANDER 2004, 14) befindet. Die Phase der Exklusion, also der Ausschluss Behinderter von jeglichem Schulbesuch gilt als überwunden. Es ist SANDER wichtig zu betonen, dass diese Phase als überwunden gilt, aber nicht überwunden ist; denn schwerstmehrfachbehinderte Kinder sind in einigen Bundesländern noch immer vom Schulbesuch ausgeschlossen. Auch ELLGER-RÜTTGARDT (2004, 91) leitet auf dem Sonderpädagogischen Kongress 2004 in Hamburg in die Debatte auf europäischer Ebene mit folgenden Worten ein: „[...] dass vor allem die Entwicklungen in den skandinavischen Ländern, Großbritannien und Italien die europäische Debatte beflügelt haben, dass aber sowohl Frankreich als auch Deutschland eine eher untergeordnete Rolle auf dem internationalen Parkett spielen“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2004, 91). Dies ist für sie erstaunlich, da nach HOFER-SIEBER (2000) Frankreich zu Recht als Wiege aller heilpädagogischen Bemühungen gelten kann und Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert nach MÖCKEL (1988) ein international anerkanntes System geschaffen hatte.

Erst 2002 wird z.B. in Frankreich vor dem Hintergrund der internationalen und nationalen Diskussion für die Rechte der Menschen mit Behinderungen unter der Leitung von Eric PLAISANCE die Einlösung der Schulpflicht für alle behinderten Kinder gefordert (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2004, 98). ELLGER-RÜTTGARDT (s.o., 99) macht in Frankreich den traditionell starken Einfluss von Medizin und Psychologie bis in die Gegenwart und die viel schwächere Position der Pädagogik dafür verantwortlich, dass die Anerkennung und Durchsetzung des Bildungsrechtes⁹⁰ für jedes behinderte Kind und jeden behinderten Jugendlichen bis zum heutigen Tag verhindert wurde. Es wundert sie insofern nicht, dass die Schriftstellerin und Psy-

⁸⁹ SANDER (2004, 14) führt an: „[...] von insgesamt 487.904 Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (sind) immer noch 419.474 oder fast 86% in Sonderschulen separiert und nur 68.430 oder gerade 14% in Regelschulen integriert (SEKRETARIAT 2002, VII-IX).“

⁹⁰ ELLGER-RÜTTGARDT (2004, 98) zit. nach PLAISANCE 2003, 45: „Il faut aussi savoir que 38 000 enfants handicapés dans notre pays ne connaissent aucune scolarisation (kursiv i. Org., I.R.), soit parce que les centres qui les accueillent ne dispensent aucun enseignement, soit parce qu'ils ne sont accueillis nulle part et ne trouvent ,aucune solution“.

choanalytikerin Julia KRISTEVA in ihrem offenen Brief, am Vorabend des EUROPÄISCHEN JAHRES DER BEHINDERTEN, an Jacques CHIRAC „[...] eine ‚kulturelle Revolution‘ im Denken und im Umgang mit Behinderung ausruft“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2004, 99). Hieran wird aus ihrer Sicht deutlich, dass „[...] die Struktur sonderpädagogischer Förderung auf unseren Kontinent durch kulturelle Differenz geprägt [ist]“.

In Deutschland hat nach SANDER (2004) die Integrationsphase von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dagegen inzwischen in fast allen Bundesländern begonnen. Die Quantität und Qualität ist jedoch sehr unterschiedlich. In einigen Ländern, darunter auch im Saarland, hat sie allerdings die 20%-Quote überschritten.

4.4.3 Inklusive Pädagogik in der Schule

Zur Inklusionsphase bezieht SANDER (2004, 14) – in Bezug auf BÜRLIs Schemazeichnung – Stellung. Er vermerkt, dass diese Phase nicht einfach dadurch gekennzeichnet ist – wie es die Schemazeichnung auf den ersten Blick suggeriert – dass alle Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf die allgemeine Schule besuchen. Er hebt den Unterschied zur Integration hervor. Für ihn liegt er nicht einfach im Qualitativen, sondern gerade im Qualitativen und Konzeptionellen. Diese Position verdeutlicht er an der Konzeption Gordon PORTERs.⁹¹ SANDER greift wie auch HINZ (2004, 235) die von PORTER⁹² aufgestellten fünf wesentlichen Unterschiede zwischen dem traditionellen Ansatz und dem Inklusions-Ansatz auf. SANDER (2004, 14) hebt den bemerkenswerten Umstand hervor, „[...] dass die uns vertraute und in Deutschland noch längst nicht durchgesetzte schulische Integration hier bereits dem ‚traditional approach‘ zugerechnet wird“. Zur näheren Bestimmung des Inklusionskonzeptes zitiert er die folgenden fünf Unterscheidungen, wie sie PORTER (1997, 72) aufgestellt hat:

⁹¹ PORTER, nach Aussage SANDERs (2004, 14) einer der international bekanntesten Vertreter des Inklusionskonzeptes, hat als kanadischer Schulinspektor schon in den frühen 90er Jahren in seinem Schulbezirk, der Provinz New Brunswick, das Inklusionskonzept flächendeckend durchgesetzt.

⁹² SANDER bezieht sich auf PORTERs Beitrag „Critical elements for inclusive schools“ im Sammelband „Inclusive education“, hrsg. von den europäischen Fachleuten PUL, MEUER & HEGARTY 1997.

	Traditional approach	Inclusionary approach
(1)	Focus on student	Focus on classroom
(2)	Assessment of student by specialist	Examine teaching/ learning factors
(3)	Diagnostic/ prescriptive outcomes	Collaborative problem-solving
(4)	Student programme	Strategies for teacher(s)
(5)	Placement in appropriate programme	Adaptive and supportive regular classroom environment

Abb. 4 Alternative perspectives on special education practice (PORTER 1997, 72 zit. bei SANDER 2004, 15)

SANDER (2004, 15 ff.) entfaltet die fünf Unterscheidungen in seinem Beitrag – dem ersten Artikel im ersten deutschsprachigen Buch zur Inklusiven Pädagogik⁹³ – in sehr differenzierter und gleichzeitig komplexer Weise. Bei der ersten Unterscheidung, dem Fokus auf die Klasse anstatt auf das einzelne Kind, betont er, dass im traditionellen Integrationsansatz oft das einzelne behinderte Kind losgelöst im Fokus der organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen steht. Es werden für die schulische Integration des Kindes eine bestimmte Anzahl von Förderstunden und evtl. sonstiger Hilfen ermöglicht, aber die übrige Schulklasse wird weniger beachtet. Somit findet keine Kind-Umfeld-Analyse statt. SANDER (s.o., 15) fasst diesen Aspekt wie folgt zusammen: „Integration wird oft nur additiv gehandhabt und nicht ökosystemisch [...]“. Der Inklusionsbegriff ist dagegen ein konsequent systemischer Ansatz.

SANDER weist darauf hin, dass sowohl in systemtheoretischer als auch in pädagogisch-ethischer Konsequenz daraus folgt: „Inklusion darf sich nicht auf behinderte Kinder beschränken, sondern muss alle Schüler und Schülerinnen der Klasse mit all ihren Individualitäten einbeziehen“ (SANDER 2004, 15). Auf internationaler Ebene wurde dies schon in der SALAMANCA-ERKLÄRUNG⁹⁴ verkündet. SANDER

⁹³ SCHNELL, Irene/SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004

⁹⁴ Im ‚Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Verhältnisse‘, dem Handlungsteil der SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996, 14 (Übersetzung ins Deutsche von Mag. Petra Flieger) heißt es: „3. Das Leitprinzip, (Fettdruck i. Org., I.R.) das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, daß Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollten. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“

verweist auf einen höchst interessanten Aspekt, der durch die Übersetzung bedingt ist. Er schreibt (s.o., 16): „[...] im Original sind im zweiten Satz auch ‚street and working children‘ genannt, sie fehlen in der deutschen Übersetzung.“ Hier wird wieder einmal deutlich, warum die Komparatistik die Übersetzung als eine wesentliche Dimension artikuliert, die nicht nur in theoretischen Schriften zu veränderten bzw. tendenziell anderen Aussagen führt – wie seit der Bibel-Übersetzung allgemein bekannt –, sondern sich ebenso bei der Übersetzung der Kinder- und Jugendbücher kulturbedingt anpassen und niederschlagen kann.

Durch die Aufzählung der Menschen mit Benachteiligungen konkretisiert sich nach SANDER (2003, 12) das Aufgabenspektrum einer inklusiven Pädagogik im Sinne der SALAMANCA-Konferenz. Aus diesem Grunde wurde sie auch gelegentlich als die „Inklusions-CHARTA“ (s. KARAGIANNIS u.a. 1996, 13) bezeichnet.

Für den Raum der Europäischen Union wurde zwei Jahre später die „CHARTA VON LUXEMBURG“⁹⁵ (1996) verabschiedet. Sie behandelt die gleiche Thematik wie die SALAMANCA-ERKLÄRUNG: „Der Ausdruck der Inklusion bzw. ‚inclusive education‘ kommt nur in der englischen Fassung vor“ (SANDER 2003, 12). Da aber die CHARTA-Überschrift „Vers une école pour tous“ in der deutschsprachigen Fassung meistens mit „Die Schule für alle und jeden“ übersetzt wird, wagt SANDER (2003, 12) die Interpretation, „[...] dass auch Kinder mit anderen als behinderungsbedingten Bedürfnissen nicht ausgeschlossen sind“.

In diesem Zusammenhang spricht SANDER (s.o., 16) von einer essentiellen Ausweitung der bisherigen integrativen zur inklusiven Pädagogik. Diese Ausweitung geht seiner Ansicht nach weit über das traditionelle sonderpädagogische Arbeitsfeld hinaus. Da die CHARTA VON LUXEMBURG jedoch nicht explizit auf diesen Sachverhalt eingeht, bleibt sie nach Einschätzung von SANDER 2003 hinter der SALAMANCA-ERKLÄRUNG zurück.

Schon vor über 30 Jahren, im Jahr 1974, führte SANDER mit seinem Aufsatz „Ausweitung der Sonderpädagogik. Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage der Behindertenerziehung und ihrer Theorie in Westdeutschland“ (Sonderpädagogik, 3, 1974, 95-104) diesen Begriff der Ausweitung ein. Damals ging es um die Ausweitung der Sonderpädagogik in allgemeine Schulen. Dies war auch das Rahmenthema der „11. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik“ am 10.-12. Ok-

⁹⁵ Im Wesentlichen umfasst die CHARTA VON LUXEMBURG die Ergebnisse des integrationsorientierten HELIOS-PROGRAMMES, das europaweit von 1993-1996 durchgeführt wurde.

tober 1974 an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes in Saarbrücken. Im Vorwort des Tagungsbandes heißt es: „Das Rahmenthema greift eine in den letzten Jahren sehr aktuell gewordene Tendenz im westdeutschen Bildungswesen auf, die sowohl für Sonderpädagogen als auch für Grund- und Hauptschulpädagogen sowie für Vertreter anderer Schulformen künftig entscheidende Veränderungen mit sich bringen kann“ (SANDER 1976, VI).

Der Herausgeber des Tagungsbandes formulierte 1976 die damalige Tendenz noch im Konjunktiv, heute (SANDER 2004, 9) schreiben er und SCHNELL im Vorwort zur „Inklusiven Pädagogik“ auch im Konjunktiv: „[...] und sind der Frage nachgegangen, ob mit diesem Trend theoretisch und in der pädagogischen Praxis eine Weiterentwicklung der ‚Integrationspädagogik‘ bzw. der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ auch in deutschsprachigen Ländern verbunden werden könne“. Noch 1998 schrieb SANDER (1998, 301): „Wir haben im Lande zwar noch keine verbreitete Integrationskultur, aber an vielen Orten eine starke und wachsende Integrations-Subkultur“. 2003 macht SANDER jedoch darauf aufmerksam, dass sich eine Erweiterung über Behinderung hinaus in neueren Theorieentwürfen findet, die noch nicht den Inklusionsbegriff verwenden. Er verweist auf das grundlegende Werk des Schweizer Heilpädagogen und Integrationsforschers Urs HAEBERLIN (1996), der die Heilpädagogik als wertgeleitete „Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte“ versteht. Damit geht er nach SANDERs Auffassung, der ich mich voll anschließe, begrifflich weit über Behinderung hinaus. Als noch breiter schätzt er die Ansätze von Georg FEUSER (1998, 22), die „Allgemeine Pädagogik integrativer Potenz“ sowie auch die „umfeldbezogene Integrationspädagogik“ von Hans HOVORKA (1998, 287) ein. Nicht nur, dass beide Autoren die Zielgruppe über Kinder mit Behinderungen hinaus auf alle Kinder mit Benachteiligungen erweitern, „[...] sondern sie plädieren für eine neue allgemeine Pädagogik in der die bisherige Integrationspädagogik aufgehen soll und die für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen gilt“ (SANDER 2003, 13).

Anhand dieser Ansätze und insbesondere der „Pädagogik der Vielfalt in Gemeinschaft“ zeigt SANDER auf, dass in der neueren Sonder- und Integrationspädagogik bereits theoretische Konzepte, im Sinne der von ihm als Inklusion III genannten Ansätze, vorliegen. Diese theoretischen Konzepte überschreiten die Grenzen der traditionellen Behindertenpädagogik grundsätzlich.

In seinem aktuellen Beitrag von 2004 verweist SANDER auf PRENGEL 1993, HINZ 1993 und PREUSS-LAUSITZ 1993, die die „Pädagogik der Vielfalt“ postulie-

ren. Dieser Ansatz ist im oben ausgeführtem Sinn „[...] durch einen neuen Blick auf die Heterogenität kindlicher Entwicklung ergänzt worden (vgl. LARGO 2001)“. HINZ (2002, 355) entspricht weitgehend dem Anliegen der Inklusion. SANDER bezieht sich auf ihn (2002, 355) und fasst – wie zuvor schon HINZ – zusammen, dass diese Ansätze bisher nur wenig Resonanz in der allgemeinen Erziehungswissenschaft gefunden haben. Bei HINZ heißt es: „Derlei Ansätze sind in Deutschland in den letzten Jahren als ‚Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit‘ (PRENGEL 1993; 1999; PREUSS-LAUSITZ 1993; HINZ 1993; 1996; 1998; (kursiv i. Org., I.R.)) eingeführt und durch einen neuen Blick auf die Heterogenität kindlicher Entwicklung ergänzt worden (vgl. LARGO 2001). Insgesamt sind sie allerdings in der Erziehungswissenschaft weitgehend ignoriert worden [...]“ (HINZ 2002, 355).

Nach SANDERs (2004, 16) Auffassung soll der „Fokus auf die Klasse“ anstatt auf das behinderte Kind allerdings nicht dazu führen, dass die Individuallage des Kindes übersehen wird. Er argumentiert: Da aber alle Kinder in Individuallagen leben und die inklusive Klasse allen individuell entsprechen will, brauchen Kinder in der inklusiven Schule, die besondere Zuwendung benötigen, kein Behinderungsetikett. Die weiteren Unterscheidungen sollen nicht in der gleichen Ausführlichkeit entfaltet werden wie die erste, denn sie sind mehr oder weniger aus dem ersten entscheidenden Grundansatz der Unterscheidung abzuleiten.

Die Gegenüberstellung „Assessment of student by specialist – Examine teaching/learning factors“ bezieht sich auf das traditionelle Verfahren der Diagnostik vs. der neuen diagnostischen Sicht wie sie EGGERT 1997 und SANDER schon seit 1985⁹⁶ und 1987⁹⁷ mit der ökosystemischen Diagnostik vertreten. Während jedoch „[...] die daraus abgeleitete Kind-Umfeld-Diagnose aber auf ein einzelnes Kind und sein Umfeld gerichtet ist, geht es der inklusiven Schule zugleich um die ganze Klasse. [...] Inklusive Bildung hat vielmehr die Anerkennung der Normalität von Verschiedenheit zum Ziel und in diesem Rahmen die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen“ (SANDER 2004, 16 f.).

Die dritte Unterscheidung lautet „Diagnostic/prescriptive outcomes – Collaborative

⁹⁶ s. Alfred SANDER: Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik – Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54 1985, 15-31

⁹⁷ Vgl. SANDER (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In Hans EBERWEIN (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Berlin: Marhold, 207-221.

problem solving“. Nach der Übersicht von Gordon PORTER, so SANDER, gehört zum traditionellen Verfahren, dass eine Spezialistin oder ein Spezialist die diagnostischen Ergebnisse darstellt und entsprechende präskriptive Folgerungen für die Praxis mit dem lernschwachen oder behinderten Kind zieht. Für die pädagogische Präskription ist häufig schon die Zuordnung zu einer bestimmten Behinderungskategorie ausschlaggebend (vgl. SANDER 2004, 17).

SANDER (s.o.) schreibt: „Eine solche, aus der älteren Sonderpädagogik übernommene schlichte Denkweise ist in einigen deutschen Bundesländern immer noch üblich.“ In anderen Bundesländern wurde immerhin ein Förderausschuss, d.h. ein Beratungsgremium für kooperatives Problemlösen, eingeführt. Dieses entspricht einem wichtigen Merkmal des Inklusionsansatzes. Zur vollentwickelten inklusiven Schule – so SANDER (2004,17) – gehören jedoch keine Förderausschüsse mehr, die ihr Augenmerk nur auf das einzelne Kind mit seinen Schwierigkeiten richten.

Bei intensiveren Schwierigkeiten soll „adhocracy“⁹⁸ herrschen, d.h. der beste in der Problembesprechung ad hoc gemachte Vorschlag wird umgesetzt. Dies empfiehlt SKRTIC inklusiven Schulen (vgl. SANDER 2004, 18).

Zusammenfassend stellt SANDER heraus, dass die inklusive Schule eine bewusst sich weiterentwickelnde Schule ist: „Nicht allein die Förderung benachteiligter Kinder, sondern die qualitative Weiterentwicklung der ganzen Schule ist das Anliegen“ (SANDER 2004, 18).

Die vierte Unterscheidung stellt dem „Student Programme“ die „Strategies for teachers“ entgegen. SANDER weist unter diesem Gegensatzpaar auf die möglichen Fehlentwicklungen des traditionellen Integrationsansatzes hin, die durch die individuell zugeschnittenen Erziehungs- und Unterrichtsprogramme für das behinderte Kind auftreten können. Diese in vielen Ländern eingeführten Individuellen Förderpläne (IFP) führen nach SANDER (2004, 18) leicht zu einer Besonderung eines Integrationskindes in der Regelklasse. Er ist der Meinung, dass diese Fehlentwicklung schon durch die Bezeichnung hervorgerufen werden kann. SANDER verweist darauf, dass viele Pädagogen eine Gleichsetzung von individueller Förderung mit separierender Förderung vornehmen, „[...] obwohl ganz im Gegenteil der IFP eine individualisierte Förderung im Rahmen des gemeinsamen Lernens und Lebens der

⁹⁸ „Adhocracy“ ist von „ad hoc“ hergeleitet. Nach BIEWER (2001, 267) bezeichnet der amerikanische Pädagoge Thomas SKRTIC mit diesem Begriff das Problemlösungsverhalten in nicht-autokratischen Reformschulen.

Schulklasse meint“ (s.o., 18). SANDER plädiert daher für den Begriff „Individualisierter Förderplan“, wie es viele andere Fachleute deshalb auch lieber tun (vgl. auch SANDER 2003, 67). Mit Bezug auf BOBAN/HINZ (2003, 133) fasst SANDER (2004, 18) zusammen: „Eine Klasse mit Förderplänen für nur einige Kinder wird schwerlich zur inklusiven Klasse“.

Statt der Förderpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler braucht nach dieser Sicht die inklusive Schule „[...] Strategien und Handlungskompetenzen der Lehrpersonen für die ganze Klasse mit all ihren Individualitäten“ (s.o., 18). Die Stärkung der Lehrpersonen in ihrer professionellen Kompetenz und pädagogischen Freiheit durch kollegiale Zusammenarbeit ist daher eine der zentralen Aufgaben der Schulentwicklung. Auch die formale Unterscheidung des zielgleichen oder zieldifferenten Lernens hebt sich auf, weil in der inklusiven Schule durch den offenen Unterricht ein mehr oder weniger zieldifferentes Lernen jedes Kindes anerkannt ist.

In der fünften Unterscheidung steht die Platzierung im Vordergrund: „Placement in an appropriate programme – Adaptive and supportive regular classroom environment“. In der deutschen Schullandschaft ist dies meistens immer noch eine Sonderschule, die integrativen Organisationsformen nehmen erst langsam zu. Dabei präjudiziert die Organisationsform nach SANDER (2004, 19) weitgehend das pädagogische Programm. In Deutschland kann man innerhalb des „traditional approach“ ungefähr ein Dutzend Formen unterscheiden. Schon 1988 auf der „25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern“ vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin ordnet SANDER die in Deutschland vorfindbaren Organisationsformen nach dem Grad der schulischen Integration mit der „Umgekehrten Pyramide“.⁹⁹ Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass im traditionellen Ansatz das behinderte Kind in die passende Institution platziert wird, während nach dem Inklusionsansatz die Regelklasse so verändert wird, dass sie für jedes Kind passt. Genau solch einen Wandel aber innerhalb der ersten 25 Jahre des Bestehens der Hilfsschule hat MÖCKEL (1976, 55 ff.) herausgearbeitet.

Diese Aufführungen im Anschluss an den Schulentwickler Gordon PORTER beziehen sich naturgemäß auf Schule. Nach SANDER muss Inklusion über Schule hinauswachsen, wenn eine inklusive Gesellschaft entstehen soll. „Die inklusive

⁹⁹ SANDER lehnt sich hier an ein älteres amerikanisches Modell, die sogen. Umgekehrte Pyramide, an und verweist auf DUNN (1973, 37).

Gesellschaft ist eine Vision, die aktuell in der MADRID DECLARATION vom März 2002 verkündet wird¹⁰⁰ (SANDER 2004, 20).

Diese Erklärung bezieht alle Lebensbereiche (vgl. auch HAUSOTTER 2004, 187 ff.) – wie meines Erachtens erstmals auch das Normalisierungskonzept nach WOLFENBERGER und NIRJE – ein. Nach Einschätzung SANDERs (s.o., 20) ist in dieser Hinsicht die MADRID DECLARATION 2003 richtungsweisend. Seiner Meinung nach lenkt sie die allgemeine Aufmerksamkeit vom engen Fokus Schule weg auf alle Lebensbereiche, „und dabei legt sie der angestrebten Inklusionsentwicklung ein Verständnis zugrunde, das wir als ökologischen Mehrebenenansatz bezeichnen können“ (SANDER 2004, 20).

Dieses theoretische Verständnis auf der Grundlage eines ökologisch-systemischen Modells – wie es EGGERT (z.B. 1997, 62 ff.) vertritt – soll im folgendem Kapitel den Weg zu Kriterien für die Analyse von Menschenbildern mit Behinderungen im Kinder- und Jugendbuch weisen. Damit steht es im Einklang mit der MADRID DECLARATION und dem EUROPÄISCHEN JAHR DER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG.

4.5 Zur Geschichte des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland

Im Folgenden sollen zunächst nur die markanten Knotenpunkte der Entwicklung in Bezug auf die deutsche Entwicklung herausgestellt werden, da sich diese evtl. auch in der Widerspiegelung und Übersetzung in den deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern ausmachen lassen.

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen waren lange Zeit vom öffentlichen Schulwesen ausgeschlossen. Ein Bildungs- und Schulrecht gab es für sie nicht. BÜRLI (1997, 55) bezeichnet diese Zeit als Phase der Exklusion. In der folgenden Phase der Separation (ebd.) kam es durch Einzelinitiativen an verschiedenen Orten zur Gründung von besonderen Einrichtungen für die verschiedenen Behinderungsarten. Als vorherrschende Meinung galt, dass Menschen mit Behinderungen am Besten in Sondereinrichtungen zu fördern sind. Auf diesem Weg der Separation sollte das Ziel einer Integration in die Gesellschaft erreicht werden. Unter dieser Idee blühten in den 60er und 70er Jahre Spezialeinrichtungen und das Sonderschulwesen auf.

¹⁰⁰ Die MADRID DECLARATION ist das Dokument, das dem EUROPÄISCHEN JAHR DER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG 2003 zu Grunde liegt.

Nach einer Auseinandersetzung zum gemeinsamen Unterricht in Nordrhein-Westfalen stellen die Autoren (DEMMER-DIECKMANN/STRUCK 2001, 16 ff. und WISCHER 2001, 227 ff.) abschließend fest, dass es in diesem Bundesland eine kontinuierliche Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts gegeben hat. In der Primarstufe liegt Nordrhein-Westfalen mit einer Integrationsquote von 10% zwar über dem bundesdeutschen Durchschnittswert von 5%, jedoch ist sie damit noch weit von den Werten in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg oder Schleswig-Holstein entfernt (s. Anm. 3).

Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Lernens können wir in Deutschland aber schon in den 20er und 30er Jahren eine Blütezeit (s. HOFMANN 1966, 91)¹⁰¹ feststellen. Es entwickelten sich in Deutschland zehn verschiedene Sonderschularten (vgl. z.B. MÖCKEL 1976, 9 f.).

Erfahrungen aus dem Ausland führten zum Nachdenken darüber¹⁰² (s. SANDER 1976, 2 f.), ob schulische Separation der beste Weg zur gesellschaftlichen Integration sei. In der Folge führten die Überlegungen zur Kritik an der Sonderbeschulung, die in einer Legitimationskrise, besonders der Schule für Lernbehinderte, mündete (vgl. HILDESCHMIDT/SANDER 1996).

Nach Auffassung von DEMMER-DIECKMANN und STRUCK setzten sich als Folge der Kritik insbesondere Eltern gegen eine Sonderbetreuung und für eine gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern ein (ebd., 14). Diese Aussage muss meiner Meinung nach differenziert werden. Es waren an erster Stelle und in erster Linie Eltern der Kinder mit geistiger Behinderung, die sich für eine gemeinsame Beschulung stark machten (siehe FLÄMING-

¹⁰¹ HOFMANN (1966, 91) schreibt: „Die Jahre von 1920-1932 stellen die ‚Hochblüte‘ der Heilpädagogik in Deutschland dar. [...] Die Hilfsschulen nahmen an Zahl zu. [...] Von Deutschland gingen fruchtbare Impulse aus für die Gründung entsprechender heilpädagogischer Einrichtungen im Ausland. Dieser einmalig erreichte hohe Stand der Heilpädagogik und des Sonderschulwesens und die hoffungsvolle Weiterentwicklung wurde jäh unterbrochen, als der Nationalsozialismus die politische Macht ergriff.“

¹⁰² Symptomatisch für den Aufbruch in die Nachdenklichkeit ist für mich Ort und Rahmenthema der „11. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik“ am 10-12. Oktober 1974 an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes in Saarbrücken.

- Dies war das erste Mal, dass eine Arbeitstagung der Dozenten sonderpädagogischer Studienstätten an einer Hochschule stattfand, die keine sonderpädagogische Studienstätte im herkömmlichen Sinne war.
- Die PH des Saarlandes leistete insofern Pionierarbeit, als sie als eine der ersten deutschen Hochschulen eine Einführung in die Sonderpädagogik für alle Studierenden des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen verbindlich machte.
- Das Rahmenthema „Sonderpädagogik an allgemeinen Schulen“ griff eine im westdeutschen Bildungswesen aktuell gewordene Tendenz auf.

MODELL, BERLIN 1975). Es war der Wunsch der Eltern, Integration als Ziel durch Integration als Weg zu erreichen. Vielerorts waren es diese Eltern, die sich zu Elterninitiativen zusammengeschlossen hatten. Sie werden daher von DEMMER-DIECKMANN und STUCK als die eigentlichen Erfinder der Integration und als die „Integrationsantreiber vom Dienst“ bezeichnet.

4.5.1 Die Phase der Schulversuche

Wie hinlänglich bekannt ist, wurde dieser Weg zunächst nur für den Elementarbereich und später dann auch für den Primarbereich möglich. Die Phase der Schul- und Modellversuche zum gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten¹⁰³ begann in der Bundesrepublik 1970 mit der privaten Montessori-Schule in München, es folgte 1975 die Fläming-Grundschule in Berlin, 1981 die Bodelschwingh-Grundschule in Bonn-Friesdorf, 1982 die Uckermark-Grundschule in Berlin und 1983 kamen die Grundschulen in Hamburg.

In der dieser Zeit wurden verschiedene Konzepte erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. EBERWEIN 1988, FEUSER, WOCKEN 1988). Dabei ging es um die Erprobung des Einzugsgebietes, d.h. wohnortnahes versus überregionales Konzept, und die auszuwählenden Behinderungsarten. Die entscheidende Frage war, ob alle oder nur ausgewählte Behinderungsarten aufgenommen werden sollten (vgl. DEMMER-DIECKMANN 1989).

Trotz der verschiedenen Konzepte gab es aber eine Hauptfragestellung an alle Schulversuche: „Ist gemeinsamer Unterricht möglich und weder für behinderte noch für nichtbehinderte Kinder nachteilig?“ (ebd. 2001, 15). Aufgrund der positiven Beantwortung dieser Frage sowohl in den Erfahrungsberichten als auch in den wissenschaftlichen Ergebnissen fand in der zweiten Hälfte der 80er Jahre eine Ausweitung der Schulversuche statt. Diese Ausdehnung in die Sekundarstufe I geschah jedoch nur an einigen wenigen Orten (1985 Gesamtschule Bonn-Beuel, 1986 Gesamtschule Köln-Holweide, 1987 Gesamtschule Hamburg-Bergedorf).

¹⁰³ s. die Dokumentation „Integration in den Bundesländern“ von HÖHN in DEPPE-WOLFINGER, Helga/PRENGEL, Annedore/REISER, Helmut unter Mitarbeit von Karl HÖHN und Gisela SITALS: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektive der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. Weinheim und München: Juventa 1990, 47 ff. Diese Dokumentation von HÖHN liefert einen allgemeinen, detailliert dokumentierten, länderspezifischen Überblick der Integrationsschulversuche in den Bundesländern und Westberlin.

Im Vordergrund der zweiten Schulversuchsphase stand die Frage: „Unter welchen Bedingungen ist gemeinsamer Unterricht möglich?“

In der Folgezeit wurden immer weitere Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgelegt (vgl. EBERWEIN 1988, WOCKEN 1988, WILKEN 1992). Die KULTUSMINISTERKONFERENZ von 1994 sprach sich in ihrer „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ für den gemeinsamen Unterricht aus. Außerdem markierte sie einen grundsätzlichen Richtungswandel in der Schwerpunktsetzung sonderpädagogischer Förderung (vgl. TOMIAK 2000, 204): „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich daher immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (KULTUSMINISTER-KONFERENZ 1994, 484).

4.5.2 Integrationsgedanken und Gedanken zur sonderpädagogischen Förderung

Für eine ganze Reihe von Änderungen von Landesgesetzen stellt die Empfehlung eine wichtige Grundlage dar. Die zeitlich befristete Phase der Modellversuche wurde damit abgelöst und der gemeinsame Unterricht durch Gesetzesänderungen in einzelnen Bundesländern möglich: Saarland 1986, Berlin und Schleswig-Holstein 1990, Brandenburg 1991, Hessen 1992, Bremen und Niedersachsen 1994, Nordrhein-Westfalen 1995, Mecklenburg-Vorpommern 1996, Hamburg 1997 (vgl. ROSENBERGER 1998, 20).

Allerdings bleibt der gemeinsame Unterricht an einen Haushaltsvorbehalt, d.h. an die einschränkende Bedingung der vorhandenen schulorganisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen gebunden. Aber mit den gesetzlichen Vorgaben ist der gemeinsame Unterricht schulrechtlich nun kein Sonderfall mehr, sondern es wurde eine Gleichwertigkeit der sonderpädagogischen Förderung in Regelschulen und Sonderschulen erreicht. (s. DEMMER-DIECKMANN und STRUCK 2001, 15).

EGGERT (2001, 513) fasst die Situation jedoch folgendermaßen zusammen: „Zwar betonen die Schulgesetze der Länder in der Regel den Integrationsgedan-

ken und den Gedanken der sonderpädagogischen Förderung in den Erlassen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, dennoch ist man in der Realität aus verschiedenen Gründen oft weit von einer Realisierung des Grundgedankens einer Individualisierung und der Integration entfernt“.

Nach DEMMER-DIECKMANN und STRUCK (2001, 15) wird durch die Angabe der Integrationsquote in Deutschland die Aussage EGGERTs (2001, 513) bestätigt. Danach wird die Integrationsquote in Deutschland mit starken Schwankungen in den 16 Bundesländern¹⁰⁴ mit unter 5% angegeben und ist somit sehr gering. Hinsichtlich der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder ist Deutschland im europäischen Vergleich fast das Schlusslicht.

Der gemeinsame Unterricht ist somit nach wie vor die Ausnahme und die Sonderbeschulung die Regel. Hatte SANDER noch zum zehnjährigen Integrationsjubiläum betont, dass Integration inzwischen nicht mehr aufhaltbar sei, da es eine soziale Bewegung geworden sei, so hören sich die folgenden Aussagen sehr viel gedämpfter an:

„Tiefgreifende Bildungsreformen wie die schulische Integration benötigen in einem historisch gewachsenen, ausdifferenzierten und mehr oder weniger erstarrten Bildungswesen viel Zeit. 200 Jahre Separierungspraxis könne nicht durch 20 Jahre Integrationsbestrebungen bundesweit überwunden werden. Vermutlich wird erst die nächste Generation von Eltern erleben, daß Integration die Regel und Separation die immer seltenere Ausnahme ist“ (SANDER 1998, 64).

Allerdings gewinnt in der Praxis nach DEPPE-WOLFINGER (2004, 32) die Additonspädagogik mehr und mehr an Boden: damit wird die zusätzliche Unterstützung auf das behinderte Kind in der Regelklasse fokussiert, der Unterricht insgesamt ändert sich aber wenig. SANDER (2002 b, 61, zit. auch bei DEPPE-WOLFINGER 2004, 32 f.) fasst diese Situation mit folgenden Worten zusammen: „Dann ist Integration nur eine Addition von sonderpädagogischen Hilfen in die veränderte Regelschule“. Äußerst pessimistisch bewertet FEUSER (2000, 37) die Lage, wenn er

¹⁰⁴Die Integrationsquote ergibt sich, indem die Anzahl der integrativ beschulten Kinder durch alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dividiert wird. Für Deutschland wird sie mit ca. 5 % angegeben (vgl. Schindler 1997, S. 2). Höher wird sie für Berlin mit 23%, Schleswig-Holstein 22%, Hamburg 20, Saarland 13% angegeben. In Nordrhein-Westfalen liegt sie bei ca. 10%. Unter 5% liegt die Integrationsquote in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Zum Stand in den einzelnen Bundesländern vgl. entsprechende Texte in Rosenberger (Hrsg.) 1998a, S.142-351.

feststellt, dass Integration „[...] dem Kern nach überwiegend und längst die Sache der Segregierung in modernistischer Passung betreibt“.

DEPPE-WOLFINGER (2004, 33 ff.) ist der Meinung, dass nicht nur die Praxis, sondern auch die Theorie der Integration zunehmend auf dem Prüfstand stehe.

Da meine Studie als Inhaltsanalyse aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht erarbeitet wird, muss ich auf die von HINZ (s. DEPPE-WOLFINGER 2004, 34) kritisierte disziplinäre Bestimmung zurückgreifen, wie die „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Behinderte – Nichtbehinderte), auf die administrative Etikettierung (Menschen mit Behinderung bzw. Förderbedarf), auf individuelle Curricula bzw. Förderpläne für einzelne Kinder und/oder auf die Ausweitung der Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein.

Diese Notwendigkeit ergibt sich aus den bisherigen Gegenwartsanalysen der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung. NICKEL (2000) stellt fest, dass zwei Arten der Visualisierung in der literalen Darstellung von Behinderung vorherrschen: Einerseits werden die Behinderungen in den Vordergrund gestellt, andererseits der Fokus auf das tägliche Leben mit einer Behinderung gerichtet. „Während vor etwa 20 Jahren im Mittelpunkt stand, welche Beeinträchtigung ein Kind ‚hat‘, liegt das Augenmerk heute stärker auf dem Kind selbst, seinem Leben und Erleben. Dieses Erleben beinhaltet die Behinderung in ihrer Ausprägung als organische *und* als soziale Kategorie“ (NICKEL 2000, 60).

4.6 Paradigmenwechsel im Bild von Menschen mit Behinderungen nach EGGERT

EGGERTs wissenschaftlicher Schwerpunkt liegt vorwiegend in der Auseinandersetzung mit Fragen der Diagnostik und seiner Folgen (s. EGGERT 1996, 1997, 1998, 2001). Daher ist es konsequent, dass er sich schwerpunktmäßig auf den „Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seiner Konsequenzen“ (EGGERT 1996, 43) konzentriert. Erstaunlich ist unter dieser Prämisse jedoch, dass es gerade EGGERT ist, der allgemeine Veränderungen in den Denkvorstellungen über Menschen mit Behinderungen besonders gut zu bündeln weiß.

Denn nach CLOERKES (2001, 10) ist in kaum einer anderen Wissenschaft so ausgeprägt vom Paradigmenwechsel die Rede wie in der Sonderpädagogik. Mit Hilfe von Paradigmen versuchen Vertreter der Sonderpädagogik, Phänomene wie z.B. das der Behinderung wissenschaftlich zu ergründen und zu erklären. Diese

Paradigmen ändern sich nach CLOERKES (2001, 9) ständig, da sie dem Wandel der Zeit und der fortschreitenden Forschung unterliegen.

Meiner Meinung nach ist ein stetiger Wandel zu bezweifeln, wenn Paradigmen als Denkmuster gesehen werden, die das wissenschaftliche Weltbild einer Epoche prägen. Unzweifelhaft haben aber mehrere Paradigmenwechsel stattgefunden.¹⁰⁵

Die historischen Veränderungen in der Sichtweise des Behindertenbegriffs innerhalb der Sonderpädagogik werden anschaulich durch die Relativität von Behinderung belegt.¹⁰⁶

In dieser Arbeit stehen jedoch nicht die historischen Sichtwechsel zur Debatte, sondern der neueste Wandel, der mit der Legitimationskrise der Sonderpädagogik und der anschließenden Integrations-/Inklusionsbewegung einhergeht. Auf Grund dieser grundlegenden Position wurde dieser Paradigmenwechsel in einem eigenen Kapitel thematisiert.

In der zahlreichen sonderpädagogischen Literatur zum Wandel der Paradigmen zur Behinderung sind Ziele, Brüche mit traditionellen Orientierungen, die Bedeutung des gesellschaftlichen Wandels, vielfältige Aspekte wie die Diagnostik und didaktische Konzepte anerkannter Sonderpädagogen diskutiert. Diese differenzierten Auseinandersetzungen folgen jedoch nach EGGERT (1997, 57) „[...] allgemeinen Veränderungen in den Denkvorstellungen über die Persönlichkeit von Menschen mit Behinderung“, die m.E. so gebündelt – als übergeordnete Momente (vgl. EGGERT 1997, 57 ff.) – bisher nur von EGGERT formuliert wurden.

Auch FEYERER (2003, o. Seitenzahl) betont, dass wissenschaftstheoretisch gesehen eine Paradigmendiskussion auf der Basis von neuen Menschenbildern begann. Er stellt wichtige Aspekte der Menschenbilder heraus, wie sie den Paradigmen Selektion, Integration und Inklusion zu Grunde liegen (vgl. Referat von FEYERER am 25.11.2003). Des Weiteren führt er auch das der Integration zu Grunde liegende Menschenbild nach FEUSER (1986, 23) an und geht außerdem auf das geforderte Menschenbild nach HAEBERLIN (1985, 12) ein. Diese genannten Vertreter weisen zwar auf eine Vielzahl beachtenswerter Aspekte hin oder stellen Forderungen nach einem neuen Menschenbild im neuen Paradigma auf, kommen aber zu keiner übergreifenden Aussage.

¹⁰⁵ vgl. z.B. BLEIDICK 1977, 25 ff.; MÖCKEL 1970, 237 ff.; KOB1 1977, 11 ff.; HENS-LE/VERNOOIJ 2000, 18; CLOERKES 2001, 9 f.; WERNING 2002, 139 ff. und 2003, 37 ff.

¹⁰⁶ vgl. BLEIDICK/HAGEMEISTER 1977, 11; CLOERKES 2001, 8 f.

EGGERT (1979, 57 ff.) dagegen bündelt die Vielfalt an Aspekten zu drei übergeordneten Grundaussagen. Diese Komplexität ist für mich für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung ausschlaggebend, so dass ich mich auf die folgenden Grundannahmen von EGGERT stützen werde:

1. Von der Konstanz- zur Veränderungsannahme,
2. Von der Segregation zur Integration,
3. Von der Typologie und Klassifikation zur Individualisierung.

EGGERT (s.o.) sieht als grundlegenden Wandel in den psychologischen und behindertenpsychologischen Konzeptionen sowohl im Allgemeinen wie auch im Besonderen diese Wechsel als übergeordnete, entscheidende Momente an.

Die erste Veränderung der Denkvorstellungen über Persönlichkeiten mit Behinderungen beinhaltet, „[...] daß eine Behinderung ein letztlich unveränderbarer Defekt sei, der in umweltunabhängiger Weise die Lebenschancen eines Individuums begrenze“ (EGGERT 1996, 52). Zur Veränderungsannahme gehört nach EGGERT (1996, 52 u. 1997, 58) dagegen, dass eine Behinderung nur individuelle Bedingungen setzen kann. Eine tatsächliche spätere Wirkung auf die Entwicklung ist jedoch nicht ohne weiteres im Voraus bestimmbar.

Die zweite wichtige Veränderung betrifft nach EGGERT (1997, 59) den Wandel von der Segregation über die De-Instituionalisierung zur Integration bzw. zum Mainstreaming. 2001 fügt EGGERT (2001, 515) zu den integrativen Systemen die inklusiven Systeme hinzu. Er macht darauf aufmerksam, dass diese Entwicklung auch von einer Gegenströmung begleitet war, die sich in den Ängsten um die Gefährdung des Fortbestandes des differenzierten Sonderschulwesens gezeigt hat.

Nach EGGERT (1997, 60 f.) hat die Behindertenpädagogik im Zuge des Integrations- und Normalisierungsgedankens drittens Abschied von der Annahme genommen, dass durch ständige Verbesserungen der Diagnostik und Therapie „[...] quasi automatisch auch ein Fortschritt in der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung zu erzielen sei“ (s.o.). Der Anti-Labeling-Approach zeigt nach EGGERT deutlich, dass der Glaube an die Sinnhaftigkeit und an die Nützlichkeit einer psychologischen Klassifikation und Typologisierung nach Quotienten diverser Art wenig sinnvoll ist (s. EGGERT 1996, 53).

EGGERT macht noch auf einen weiteren Wandel in den Denkvorstellungen aufmerksam. Dieser ergibt sich seiner Meinung nach aus der Veränderung innerhalb der Entwicklungspsychologie. Er verweist darauf, dass die Entwicklungspsychologie schon relativ lange nicht nur das Reifekonzept aufgegeben hat, sondern „[...]

daß ihre Orientierung inzwischen die lebenslange Entwicklung des Individuums in seiner spezifischen Umwelt zum Gegenstand hat (life span development)“ (EGGERT 1996, 53).

Des Weiteren argumentiert EGGERT überzeugend, wenn er unter dieser Grundannahme auch für Therapie, Intervention oder pädagogischer Förderung einen lebenslangen Prozess zur Erreichung langfristiger humaner Ziele fordert (s. EGGERT 1996, 53).

Lern- und Entwicklungsstörungen haben nach EGGERT (2001, 514) „[...] vielfältige Ursachen in der Entwicklung des Kindes als Individuum in seiner Lebensumwelt in Familie, Kultur und Gesellschaft. Sie signalisieren dabei oft eine Reihe von möglichen Problemen in Subsystemen, die komplex miteinander verknüpft sind. So kann die „Störung“ eher als Störungssignal des Systems denn als individuelle Schädigung oder Funktionsstörung des Kindes allein verstanden werden“.

Im Folgenden wird auf der Basis der von EGGERT herausgearbeiteten Grundannahmen des Paradigmenwandels und der ökosystemischen Sichtweise (BRONFENBRENNER) ein Kategoriensystem zur Analyse der literalen Individuen in den Kinder- und Jugendbüchern entwickelt. Dabei fließt mein theoretisches Verständnis (Kap. 5) zur Konstruktion von Kategoriensystemen ein.

Die Thematik erfordert zunächst die Auseinandersetzung mit den wissenschaftstheoretischen Grundlagen und der Methodologie qualitativer Sozialforschung sowie eine kritische Sichtung bisher vorliegender Forschungsergebnisse der Kinder- und Jugendliteratur aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht.

5 Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Methodologie der qualitativen Sozialforschung

5.1 Das „interpretative Paradigma“ als Grundlage des Forschungsansatzes

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln gegenstandsspezifische theoretische Denkvorstellungen im Bild vom Menschen mit Behinderungen diskutiert wurden, muss parallel dazu die Auseinandersetzung der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Bezugsgröße dieser Arbeit geführt werden.

In diesem Kapitel soll daher einerseits die gegenwärtige wissenschaftstheoretische Diskussion zur qualitativen Forschung¹⁰⁷ dargelegt und andererseits begründet werden, warum die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik im Bezug zur Kinder- und Jugendliteraturforschung, zu Ansätzen der Komparatistik, sowie zu psychologisch-sonderpädagogischen allgemeinen Veränderungen in dieser Arbeit zur Anwendung kommen soll. Neben einem Überblick der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren soll ein Beispiel exemplarisch angeführt werden, da es in der sonderpädagogischen Studie von ZIMMERMANN (1982) zu Grunde gelegt wurde.

Als Grundlage für die weiteren Auseinandersetzungen wird auf die differenzierten Ausführungen zu den Ebenen von „Theorien“ in der Sozialforschung nach LAMNEK (1995 a, 56f ff.) zurückgegriffen. Im Folgenden sollen diese theoretischen Ebenen als Leitfaden durch die anschließende Diskussion führen:

¹⁰⁷ In Übereinstimmung mit der relevanten Literatur kann die Qualitative Forschung auf eine lange Tradition zurückblicken, die in den meisten Sozialwissenschaften bis in deren Anfänge zurückreicht (vgl. z.B. FLICK/KARDORFF/STEINKE (2000, 26 f.)).

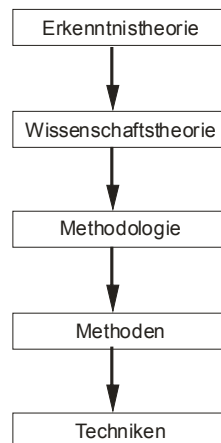


Abb. 5 Ebenen von „Theorien“ in der Sozialforschung (LAMNEK 1995 a, 58)

„Der metatheoretische Hintergrund qualitativer Sozialforschung, den man in der geisteswissenschaftlichen Tradition von Phänomenologie und Hermeneutik lokalisieren kann, schließt unmittelbar an die Grundannahmen des interpretativen Paradigmas an bzw. führt zu diesem hin“ (LAMNEK 1995 a, 71). Danach gilt als theoretischer Hintergrund qualitativer Sozialforschung, der am Umfassendsten und am Weitesten verbreitet ist, nach LAMNEK (1995 a, 42 f.) der Begriff des „interpretativen Paradigmas“.

Dieser Begriff wurde von WILSON (1970, vgl. Auch 1982) „[...] in Abgrenzung zu dem von ihm so bezeichneten ‚normativen Paradigma‘ eingeführt“ (LAMNEK 1995 a, 43). Hierbei bilden zwei zentrale Argumentationsstränge die Basis: Zum einen wird zu Grunde gelegt, „[...] daß Soziales nur über ‚Sinn‘ konstituiert sei und so auch nur Sinn-Rekonstruktion das adäquate sozialwissenschaftliche Verfahren sei“ (ESSER 1977, 84). Zum anderen müsse nach ESSER (1977, 85) der oberflächliche Schein der Realität durchstoßen werden, um sozialwissenschaftlich sinnvolle Aussagen machen zu können.

Nach LAMNEK (1995, 43) umschreibt das interpretative Paradigma aber „[...] weder eine bestimmte Form von Objekttheorien, noch kann es im strengen Sinne als eine wissenschaftstheoretische Position bezeichnet werden“. Treffender könnte man das interpretative Paradigma seiner Meinung nach mit MATTHES (1973, 201) „[...] als eine grundlagentheoretische Position bezeichnen, die davon ausgeht, daß alle Interaktion ein interpretativer Prozeß ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte.“

Das interpretative Paradigma begreift soziale Wirklichkeit – und damit nach LAMNEK (1995 a, 43) den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften selbst – als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität. Er schreibt: „Gesellschaftliche Zusammenhänge, die einer soziologischen Analyse unterworfen werden können, sind daher nicht objektiv vorgegebene und deduktiv erklärbare „soziale Tatbestände“, sondern Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern“ (LAMNEK 1995 a, 43).

Während der „qualitativen Wende“ wurde nach MAYRING (2002, 10) unter anderem ein interpretatives Paradigma als forschungsleitendes Denkmodell gefordert. Den Grundgedanken sieht MAYRING (s. o.) darin, „[...] dass Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen, Bedeutungen handeln (normatives Paradigma), sondern jede soziale Interaktion selbst als interpretativer Prozess aufzufassen ist [...]“.

Auf Grund des Diskussionsergebnisses von LAMNEK (1995 a, 43 f.) können auf dem Hintergrund der disziplinären Entwicklung¹⁰⁸ das interpretative Paradigma und die qualitative Methodologie gleichgesetzt werden. Er hält die Beziehungen zwischen grundagentheoretischer Position und Methodologie für so eng, dass es ihm schwer fällt, sich qualitative Forschungsmethodologien zu denken, die sich nicht dem Symbolischen Interaktionismus (BLUMER 1973), der Ethnomethodologie (Arbeitsgruppe BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973) oder der phänomenologischen Lebensweltanalyse verpflichtet sehen. Diese sind alle dem interpretativen Paradigma zugehörigen Ansätze. Da alle diese genannten Forschungsrichtungen der qualitativen Forschung zuzurechnen sind, soll daher im Folgenden auf die Entwicklung des qualitativen Forschungsansatzes näher eingegangen werden.

ZEDLER und KÖNIG (2002, 7) weisen in ihrem Vorwort zur „Qualitativen Forschung“ darauf hin, dass spätestens seit Mitte der 90er Jahre die qualitativen Forschungsmethoden als anerkanntes Standardinstrument sozialwissenschaftlicher Forschung etabliert sind. Seit der Anwendung dieser Methoden auch in allen Bereichen der Bildungsforschung stieg nach ihrer Aussage (2002, 7) nicht nur die Anzahl der methodologischen Facetten, sondern gleichzeitig erwies sich, „[...] daß eine Auswahl von wenigen Autoren, die als ‚primer in the field‘ den Forschungsstand maßgeblich beeinflussen, kaum noch möglich ist“.

¹⁰⁸ SOEFFNER geht in seinen Aufsatz „Sozialwissenschaftliche Hermeneutik“ (2000, 164 ff.) auf die Veränderungen von der Lehre vom interpretativen Vorgehen ein.

Um diese Aussagen zu belegen, werde ich zunächst in einem kurzen Rückblick die historische Entwicklung aufzeigen, um den gegenwärtigen Diskussionsstand¹⁰⁹ nachzeichnen zu können.

5.2 Zwischen Hermeneutik und Empirie – ein historischer Rückblick

MAYRING (1990, 9) betont, dass sich in der sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion, zumindest ab den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts, ein bemerkenswerter Trend abgezeichnet habe. Er fasst diese Entwicklung wie folgt zusammen:

„Die sozialwissenschaftliche Methodendiskussion der letzten Jahre weist einen bemerkenswerten Trend auf: Zumindest ab den 50er Jahren dieses Jahrhunderts (vgl. Métraux 1985) arbeitete die Psychologie fast ausschließlich mit Experimenten, Tests, Fragebögen und systematischer Verhaltensbeobachtung; die Soziologie verwandte vorwiegend standardisierte Interviews; die Pädagogik orientierte sich in ihrem empirischen Zweig am Ideal der Psychologie, während die geisteswissenschaftlich ausgerichtete Sozialwissenschaft mit ihren klassischen Methoden der Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik immer mehr in den Hintergrund geriet. Man bevorzugte also ein standardisiertes Vorgehen, das möglichst schnell und unvermittelt quantitative Aussagen ermöglichen sollte.“

Man orientierte sich dabei an den Naturwissenschaften, unterstützt durch eine Wissenschaftstheorie, die aus den Naturwissenschaften kam, dem Kritischen Rationalismus (POPPER 1984). Oft als Positivismus verschrien (vgl. dazu ADORNO 1969), setzte er sich in weiten Bereichen der Sozialwissenschaften durch.

KRIZ drückt diese Entwicklung sehr drastisch aus: „Empirische Sozialwissenschaft hat sich seit langem damit begnügt, auf den Hinterhöfen naturwissenschaftlicher Disziplinen nach verwertbaren Abfallprodukten zu suchen und daraus ihr methodi-

¹⁰⁹ Ich werde mich unter den vielen Handbüchern und Sammelbänden vorrangig auf die folgenden beziehen, auf die auch KÖNIG/ZEDLER 2002 besonders verweisen:

FLICK, Uwe u.a. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Tb. : Reinbek

LAMNEK, Siegfried: (3. Aufl. 1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. Psychologie Verlags Union: Weinheim

KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Beltz: Weinheim und Basel

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL; Annedore: (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim und München.

schες Handwerkszeug unreflektiert zusammenschustern, statt eine eigenständige Methodenentwicklung orientiert an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen, forciert voranzutreiben“ (KRIZ 1978, 106).

Diese für mich schon fast als zynisch zu bezeichnende Beschreibung der wissenschaftlichen Diskussion scheint inzwischen versachlicht zu sein. Rückblickend konstatiert aber auch Steffani ENGLER (1997, 124), dass zu Beginn der 70er Jahre eine intensive Methodendebatte einsetzte, die als Ergebnis ein Wiederaufleben qualitativer Methoden zu verzeichnen hatte. „In den vehement und kontrovers geführten Auseinandersetzungen über den Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden dominierten Gegenüberstellungen¹¹⁰ und Abgrenzungen [...]“. Diese Auseinandersetzungen wurden vorwiegend an Fragen der Konstruktion sozialer Wirklichkeit sowie des Einsatzes der Erhebungs- und Analyseverfahren festgemacht. Unterschiede zwischen den qualitativen und quantitativen Methoden wurden als einander ausschließende Forschungsmethodologien thematisiert. „Das Verhältnis wurde verkürzt auf die Polarisierung von qualitativen versus quantitativen Methoden“ (ENGLER 1997, 124).

Im Jahr 2002 schreibt MAYRING schon fast beschwichtigend: „Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; [...] Eine Lanze zu brechen für qualitatives Denken in der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, ohne dabei den Weg zu sinnvollen Quantifizierungen zu verbauen, [...] das ist das zugegeben hoch gesteckte Ziel dieses Buches“ (MAYRING 2002, 9).

Nach der analytischen Betrachtung der historischen Entwicklung in der qualitativen Sozialforschung, die KÖNIG/ZEDLER (2002, 154 ff.) anstellen, erfolgt Anfang der 70er Jahre, im Wesentlichen unabhängig von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und auch von der Kritischen Erziehungswissenschaft, im deutschsprachigen Raum eine neue Hinwendung zu hermeneutischen Verfahren. „Es entsteht ein neues Forschungskonzept, dass sich selbst als ‚Qualitative Forschung‘ bezeichnet“ (KÖNIG/ZEDLER 2002, 154).

Bei der Entstehung der qualitativen Forschung lassen sich nach KÖNIG/ZEDLER (s.o.) die folgenden vier Phasen unterscheiden:

¹¹⁰ An dieser Stelle verweist ENGLER auf die schematisch zusammengefassten Unterschiede in LAMNEK 1988, 228. Einige dieser Zusammenfassungen werde ich noch aufgreifen.

1. Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre: Beginn der Rezeption des Symbolischen Interaktionismus in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft.¹¹¹ Gleichzeitig auf forschungsmethodischer Ebene erste Anwendung neuer „qualitativer Verfahren“.¹¹²
2. Zweite Hälfte der 70er Jahre: Verlagerung des Schwerpunktes auf die wissenschaftstheoretische Diskussion über qualitative und quantitative Verfahren¹¹³.
3. Seit den 80er Jahren: Verlagerung der Diskussion von der wissenschaftstheoretischen auf die forschungspraktische Ebene.¹¹⁴
4. Seit den 90er Jahren: Akzeptanz der qualitativen Forschung als etablierte sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, die ebenso wie die klassische quantitative Forschung methodische Standards zu erfüllen hat.

Sowohl MAYRING (1990, 16 ff.) wie auch LAMNEK (1995 a, 218 ff. und 258 f.) diskutieren die Unterscheidungsmerkmale qualitativer und quantitativer Theoriebildung. LAMNEK setzt sich jedoch wesentlich ausführlicher mit den Implikationen der quantitativen und qualitativen Sozialforschung auseinander. So schreibt er: „Der Unterschied zwischen qualitativen und quantitativem Vorgehen wird oft genug nur an einem Teilaspekt des Forschungsprozesses festgemacht“ (LAMNEK 1995 b, 198). Diese Aussage bezieht und belegt er mit Annahmen von Ausführungen MAYRINGs (vgl. LAMNEK 1995 b, 198 f.).

LAMNEK selbst hat die Unterschiede als „weitgehende Vereinfachung“ in einer Abbildung erfasst (LAMNEK 1995 a, 129). Da meiner Meinung nach gerade in dieser Reduzierung das Wesentliche ins Auge springt, nehme ich die Abbildung in meine Auseinandersetzung auf (nächste Seite).

¹¹¹ HABERMAS und KRAPPMANN sowie MOLLENHAUER und BRUMLIK greifen besonders auf MEAD, GOFFMAN und CICOUREL zurück.

¹¹² z.B. das Narrative Interview nach SCHÜTZE und die Objektive Hermeneutik nach OEVERMANN. biographische Methoden, Deutungsmusteranalysen, ethnographische Beschreibungen.

¹¹³ Aufbau einer Schwarz-Weiß-Position durch pauschale Gegensatzpaare wie flexibel - fixiert, konkret - abstrakt, subjektiv - objektiv

¹¹⁴ z.B. biographische Methoden, Deutungsmusteranalysen, ethnographische Beschreibungen.

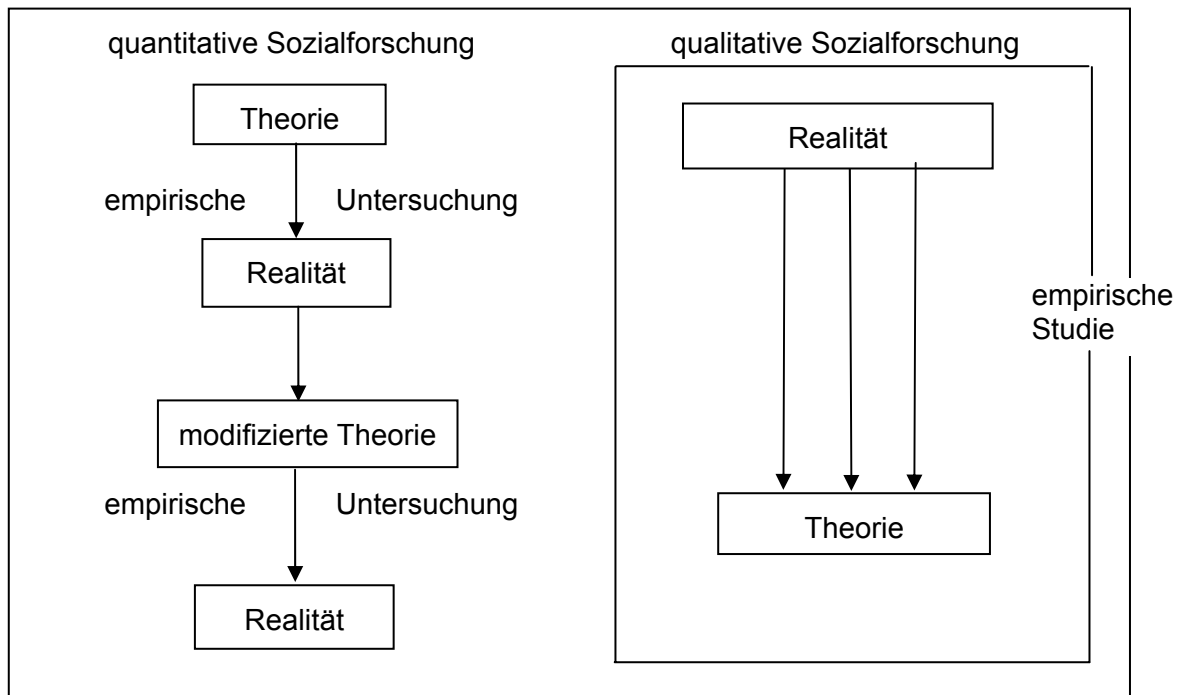


Abb. 6: Die Theoriebildung in quantitativer und qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995 a, 129)

Die Differenzen der jeweiligen Erkenntnisabsichten und -grenzen legt LAMNEK in einer Gegenüberstellung von Gegensatzpaaren der qualitativen und quantitativen Paradigma vor. Da in dieser Gegenüberstellung die Differenzierungen besonders gut verdeutlicht sind, verweise ich auf den idealtypischen Vergleich von LAMNEK (1995 a, 258 f.), der notwendigerweise auch überzeichnet. Eine übersichtliche Gegenüberstellung zur Begriffsbildung in der quantitativen und qualitativen Sozialforschung liefert eine weitere Abbildung von LAMNEK, die ich aber nicht gesondert aufnehmen. Die Ausweitung würde sonst zu einer speziellen Auseinandersetzung mit LAMNEK führen. Um aber die wesentlichen Gegensatzpole ins Gedächtnis zu rufen, greife ich auf eine schlagwortartige Zusammenstellung zurück, die zugleich die in Begriffe konzentrierten Auseinandersetzungspole darstellt (LAMNEK 1995 a, 244). (nächste Seite)



Abb. 7: Schematischer Vergleich quantitativer und qualitativer Sozialforschung (LAMNEK 1995 a, 244).

5.3 Grenzverwischungen oder Triangulation?

Beide Autoren, LAMNEK und MAYRING, sind sich bewusst, dass die starre Grenze zwischen quantitativer und qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik seit den 90er Jahren nicht mehr aufrechtzuerhalten ist.

MAYRING verweist vorwiegend auf den starken Trend in Richtung eher qualitativer Methoden (s. MAYRING 1990, 9 f. und 16) und überschreibt ein Kapitel „Überwindung des Gegensatzes qualitativ – quantitativ“ (1995, 19). In seinen Ausführungen geht es jedoch um die Daseinsberechtigung beider Vorgehensweisen, die er immer wieder betont. Sein Ziel und Anliegen für die 5., überarbeitete und neu aus-

gestattete Auflage 2002 (MAYRING 2002, 7) habe ich in diesem Kapitel schon zitiert.

Die folgende Darstellung zeigt das Verhältnis beider Analysen zueinander: Hier wird seine Position sehr deutlich. Die Bewertung der MAYRINGschen Analyse durch LAMNEK wird durch folgende Worte deutlich: „Gleichwohl kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß letztlich diese Form qualitativer Inhaltsanalyse vielleicht nur eine quantitative vorbereitet. Ähnliches gilt für das von *Mayring* (1988) vorgeschlagene Vorgehen“ (LAMNEK 1995 b, 197 f.).

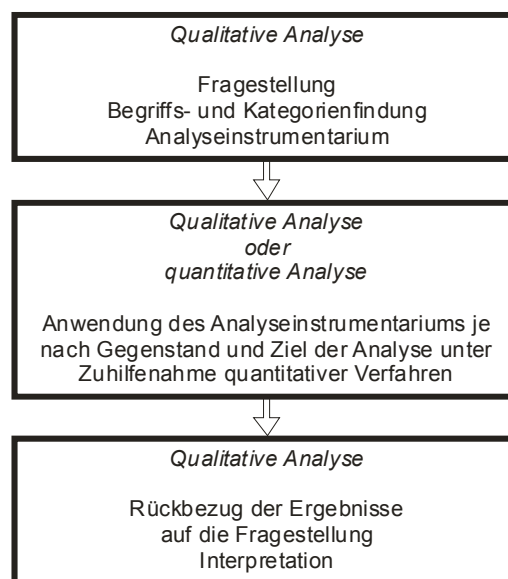


Abb. 8: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (MAYRING 1990, 20)

Er kommentiert wie folgt: „Dies ist das offenkundigste Ergebnis der Kontroverse, daß beide Vorgehensweisen ihre Daseinsberechtigung haben, daß quantitative wie qualitative Analyse sinnvoll angewandt werden können“ (MAYRING 1995, 19). Zusammenfassend beschreibt er die grundsätzliche Abfolge im Forschungsprozess folgendermaßen: „Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität“ (1995, 19). Die drei Phasen im Forschungsprozess gehen aus der Abbildung 2 hervor.

KÖNIG/ZEDLER betonen dagegen stärker, dass sich die Grenze zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren zunehmend verwischt: „Quantitative Verfahren sind nie reine Beobachtung, sondern schließen stets auch Interpretation mit ein“ (KÖNIG/ZEDLER 2002, 155). Sie verweisen auch auf die Forschungspraxis, in der zunehmend Verknüpfungen von quantitativen und qualitativen Verfahren als sinnvoll angesehen werden: „Es werden qualitative Interviews mit Fragebogenuntersu-

chungen oder standardisierten Interviewfragen kombiniert, qualitative und quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt usw.“ (KÖNIG/ZEDLER 2002, 155).

Die Autoren sind sich jedoch in den Grundlagen einig, dass der qualitativen Forschung die Wissenschaft der Hermeneutik (s. KÖNIG/ZEDLER 2002, 156) zu Grunde liegt, nämlich:

- „ – Menschliches Handeln besitzt eine Bedeutung, und Menschen handeln aufgrund dieser Bedeutung.
- Ziel qualitativer Forschung ist es, diese Bedeutung zu erfassen“ (KÖNIG/ZEDLER 2002, 156).

Sie betonen darüber hinaus, dass es „[...] kein einheitliches Konzept qualitativer Forschung [gibt], sondern unterschiedliche Vorgehensweisen“ (KÖNIG/ZEDLER s.o.)¹¹⁵ gibt.

Auch TERHART weist schon 1997 in seinem Beitrag „Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft“¹¹⁶ darauf hin, dass die neuere Diskussion um qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft inzwischen auf eine zwei Jahrzehnte währende Geschichte zurückblicken kann. „Der qualitative Ansatz hat im Laufe dieser Zeit einen Großteil seines ehemals ‚alternativen‘ (oder gar exotischen) Charakters verloren und ist zu einem etablierten, akzeptierten, kurzum: zu einem (normalen) Segment im Spektrum erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden geworden“ (TERHART 1997, 27). Ausschlaggebend für die Entwicklung ist laut TERHART, dass die qualitativen Methoden nicht nur propagiert, sondern erfolgreich praktiziert worden sind.

Die Spannweite der Diskussion reicht von einer Kontroverse zwischen den Analyseverfahren (s. GROEBEN/RUSTEMEYER, 2002) über die Forderung zur Überwindung des Gegensatzes (MAYRING 1990, 19) zur Aussage einer zunehmenden Verwischung der Grenze zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren (FLICK u.a. 2000, 159).

¹¹⁵ Sie verweisen z.B. auf theoretische Konzepte wie die „Objektive Hermeneutik“, die „Subjektive Theorien“ oder die „Grounded Theory“.

¹¹⁶ Dies ist der erste Beitrag in Teil I im „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ hrsg. von FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997.

5.4 Triangulation

Da ich für den Austausch kritischer Argumente offen sein möchte, wende ich mich der Diskussion um die Triangulation zu. Diese Debatte beherrscht die qualitative Forschungsdiskussion so stark, dass sie hier nicht außer Acht gelassen werden kann. Daher soll im Folgenden näher auf diesen Ansatz eingegangen werden.

So schreibt SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 108): „Seit einiger Zeit findet sich nun auch der Begriff der Triangulation, um die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden zu bezeichnen, wobei beide bisher aufgezeichneten Funktionsbestimmungen der Triangulation wieder Aktualität gewinnen“.

LAMNEK (1995 a, 248) greift einzelne Definitionselemente der Triangulation noch prägnanter auf als später SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 107). Er verweist darauf, dass das, was im deutschen Sprachraum auf wissenschaftlich-methodischer Ebene als multimethodisches Vorgehen benannt und in der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung als Methodenmix bezeichnet, in der amerikanischen Soziologie unter dem Schlagwort Triangulation diskutiert wird.

LAMNEK (1995 a, 248) betont, dass Triangulation zunächst erst einmal eine Metapher ist. Der Begriff stamme aus der Militärstrategie und der Navigation und beinhalte, durch multiple Bezugspunkte die genaue Position eines Objektes bestimmen zu können. SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 107) hebt die Herkunft des Begriffes Triangulation aus der Landvermessung hervor. Dort bezeichnet er die Fixierung eines Punktes durch die Verwendung eines Netzes von Dreiecken. In die allgemeine Methodendiskussion wurde diese Idee einer Präzisierung von Messvorgängen nach den Ausführungen von SCHRÜNDER-LENZEN (s.o.) zunächst von CAMPBELL und FISKE (1959) und dann auch von WEBB u.a. (1966) übernommen. Hintergrund dieser Überlegungen war die Erkenntnis, dass der Forschungsgegenstand selbst durch die Wahl einer Methode und durch einen Messvorgang beeinflusst bzw. verfälscht wird. Um diesem Dilemma zu entgehen, sollte eine Kombination, die „mutitrait-multimethod-matrix“ eingesetzt werden.

Von DENZIN (1970, 1978) wurde die Triangulation sowohl nach Aussage LAMNEKs (1995 a, 248) als auch nach SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 107) in den Kontext qualitativer Methodendiskussion gestellt. DENZIN unterscheidet danach die Datentriangulation, die Investigatortriangulation und die Theorientriangulation. Sein zentrales Konzept ist aber die Methodentriangulation. Hiermit versucht er nach Aussage SCHRÜNDER-LENZENs (1997, 108) die Reaktivität von Methoden

durch ihre vielfältige Kombination zu überwinden. LAMNEK (s.o.) formuliert sehr abwägend: „Methodologisch gewendet und sehr allgemein könnte man vermuten, dass die Genauigkeit der mit Hilfe mehrerer Methoden gewonnenen Erkenntnisse zunehmen sollte“ (LAMNEK 1995 a, 248).

SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 108) zeigt auch die Kritik an DENZINs Verständnis von Triangulation auf. Sie ist besonders auf seinen Anspruch gerichtet, eine Validierungsstrategie formuliert zu haben.

5.5 Forschungsansätze im qualitativen Paradigma

Zusammenfassend werde ich mich der Auffassung von FLICK/KARDORFF/STEINKE (2000, 18) anschließen. Für sie ist die Bezeichnung „qualitative Forschung“ ein Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze. „Diese differieren in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Gegenstandsverständnis und methodischen Fokus“ (s.o.2000, 18). Sie lassen sich jedoch nach Ansicht der Autoren zu Hauptlinien zusammenfassen. Die folgende Abbildung zeigt diese Zuordnung und ergänzt sie durch exemplarische Forschungsfelder.

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Theoretische Positionen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie	Ethnomethodologie Konstruktivismus	Psychoanalyse genetischer Strukturalismus
Methoden der Datenerhebung	Leitfaden-Interviews Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnographie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren Qualitative Inhaltsanalyse Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie
Anwendungsfelder	Biographieforschung Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen Evaluationsforschung Cultural Studies	Familienforschung Biographieforschung Generationsforschung Genderforschung

Tab. 1: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (FLICK u.a. 2000, 19)

FLICK u.a. (2000, 20) betonen daher zu Recht: „Bei aller Heterogenität der als ‚Qualitative Forschung‘ zusammengefassten Ansätze lassen sich doch verschiedene Grundannahmen und Kennzeichen festhalten, die ihnen gemeinsam sind“. Schlagwortartig stellen die genannten Autoren die folgenden theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung zusammen:

- „1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. ‚Objektive‘ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“ (FLICK u.a. 2000, 22).

FLICK u.a. (vgl. 2000, 26 f.) verschweigen jedoch nicht, dass die Differenzierung qualitativer Forschung¹¹⁷ noch dadurch verstärkt wurde, weil die deutsch- und angloamerikanischen Diskussionen sich teilweise um sehr unterschiedliche Themen und Methoden drehen und es nur einen begrenzten Austausch gibt.

5.6 Inhaltsanalyse als Forschungsmethode

5.6.1 Methodologische Bemerkungen zur Inhaltsanalyse im qualitativen Forschungsparadigma

Bevor ich die qualitative Position der Inhaltsanalyse in den Mittelpunkt der Betrachtung rücke, soll zunächst die Begründung für die Wahl der Inhaltsanalyse generell dargelegt werden. LAMNEK (1995 b, 172) gelingt es m.E. durch den Rückgriff auf ein Zitat von MAYNTZ u.a. (1975, 151) besonders anschaulich, die Aufgabe der Inhaltsanalyse zu umreißen.

Nach der Bewertung von LAMNEK (1995 b, 172) setzt die Inhaltsanalyse „[...] an einem geradezu trivial klingenden Sachverhalt an“. Diese Ansicht belegt er mit dem oben genannten und nun folgendem Zitat von MAYNTZ: „In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über ihre Um-

¹¹⁷ Hier wird auf die Entwicklung der Ethnomethodologie, die objektive Hermeneutik, die Biographieforschung, die Ethnographie, auf Cultural Studies oder auch auf die (ethno-) psychoanalytische Forschung und die Tiefenhermeneutik verwiesen.

welt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider – institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“.

LAMNEK (1995b, 172) kommentiert diese grobe Charakterisierung mit den Worten: „Um eben solche *Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche* Phänomene geht es bei der Inhaltsanalyse; [...]“ (kursiv i. Orig., l. R.). Und um eben solche Rückschlüsse von sprachlichem Material, in diesem Fall von der Kinder- und Jugendliteratur auf die Form des Umgangs mit dem Phänomen Behinderungen, soll es in dieser Studie gehen.

Nach MAYRING (2000, 469 ff.) u.a. wurde die Inhaltsanalyse – abgesehen von einigen Vorläufern – in ihrer heutigen Form im Wesentlichen zu Beginn des vorigen Jahrhunderts, vor allem in den 20er Jahren, in den USA entwickelt. Im Vordergrund stand dabei die systematische Auswertung großer Mengen von Textdaten der sich entfaltenden Massenmedien. GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 235 ff.) heben als Ausgangspunkt in der Geschichte der Inhaltsanalyse besonders den Problembereich der politischen Propaganda hervor. Diese Entwicklung ist seit LASSWELL 1927 festzustellen und hatte ihre Schwerpunkte in den 40er und 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts.¹¹⁸ Zunächst wurden einseitig quantitative Verfahren wie Häufigkeitsanalysen, Indikatorenanalysen, Valenz- und Intensitätsanalysen sowie Kontingenzanalysen entwickelt.

MAYRING schreibt (2000, 470), dass in der Folgezeit immer wieder versucht wurde, als Alternative eine qualitative Inhaltsanalyse zu entwickeln. Er führt in diesem Kontext Jürgen RITSERT (1972) an, der ein Verfahren zum Auffinden latenter Sinngehalte, vor allem ideologischer Gehalte – auch unter Einbezug quantitativer Analyseschritte – entwickelte. Auf ihn bezog sich ZIMMERMANN 1982 in ihrer Kinder- und Jugendbuchanalyse.

Des Weiteren weist MAYRING auf die Technik des schrittweisen Exzerpierens und Zusammenfassens nach LAMPERT und KRÜGER (1981) zur Auswertung offener

¹¹⁸ Ein Überblick über die Entwicklung findet sich bei LAMNEK 1995b, S.176 ff.; LISCH/KRIZ 1978, 15 ff.; MERTEN 1995, 35 ff.

Interviews hin. Aber auch der Versuch einer kultursoziologischen Begründung einer qualitativen Inhaltsanalyse nach RUST (1980) sowie der streng hypothesengeleitete qualitativ-inhaltsanalytische Ansatz von MOSTYN (1985) und das von WITTKOWSKI (1994) beschriebene Verfahren zur Codierung von Interviewmaterial findet in der Rückschau von MAYRING Beachtung.

Am Ausführlichsten diskutieren noch immer GROEBEN/RUSTEMEYER (2002) in ihrem Aufsatz „Inhaltsanalyse“, erschienen im Handbuch „Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden“ hrsg. von KÖNIG/ZEDLER, die „Prototypen der Verstehens-Systematisierung“ (GROEBEN/RUSTEMEYER 2002, 238 ff.). Nach ihrer Auffassung ist das Konzept der „qualitativen“ Inhaltsanalyse nicht nur unter verschiedensten Merkmalsdimensionen rekonstruiert und ausgearbeitet worden. Sie sehen in all diesen Aspekten, wie z.B. Nominal- versus Ordinal-/Intervallskala, Einzelfall versus repräsentative Stichprobe etc., die Konsequenzen des zentralen Gegensatzes „latent versus manifest“, der „[...] in erster Linie die Weite der bei der Textverarbeitung vorgenommenen Inferenzen repräsentiert“ (GROEBEN/RUSTEMEYER 2002, 242).

LAMNEK (vgl. 1995 b, 172 f.) vertritt zu Recht die Auffassung, dass die Inhaltsanalyse im Prinzip – wie auch die anderen Methoden der Sozialforschung – die Weiterentwicklung eines alltäglichen Vorgangs ist. Dieses vorwissenschaftliche und alltägliche, intuitive Sprachverstehen „[...] muß jedoch zum Zwecke einer wissenschaftlichen Analyse explizit gemacht, systematisiert und objektiviert werden“ (MAYNTZ u.a. 1974, 151; zit. bei LAMNEK 1995 b, 172).

Diesen Überlegungen zur Charakterisierung der Inhaltsanalyse liegt jedoch das quantitative Verständnis zu Grunde. Es geht nach RITSERT (1975, 17; zit. bei LAMNEK 1995 b, 173), dem Kritiker der quantitativen Inhaltsanalyse, um die „[...] *Klassifikation von symbolischem Material durch wissenschaftlich geschulte Beobachtung, die, auf explizite Zuordnungs- und Verfahrensregeln gestützt, beurteilen sollen, welche Teile des Textmaterials unter die Kategorien des Untersuchungsschemas fallen*“ (kursiv i. Orig., I.R.).

Zusammenfassend schreibt LAMNEK (vgl. 1995 b, 173), dass im quantitativen Paradigma die Inhaltsanalyse der Erhebung von Daten dient. Die Auswertung, der Versuch der Falsifikation einer Hypothese also, bleibt dann statistischen Verfahren vorbehalten. Wörtlich heißt es bei ihm (LAMNEK 1995 b, 190): „*Die Inhaltsanalyse wird also im quantitativen Forschungsansatz als Technik zur Erhebung verwendet,*

die dann die Grundlage für Versuche der Hypothesenfalsifikation durch den Forscher sind“ (kursiv i. Orig., I. R.).

Dies ist seiner Meinung nach bei der qualitativen Form der Inhaltsanalyse, die sich am interpretativen Paradigma orientiert, anders: „*Die Inhaltsanalyse dient im qualitativen Paradigma der Auswertung bereits erhobenen Materials*, und das heißt, sie dient der *Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs*“ (LAMNEK 1995 b, 173; kursiv i. Orig., I.R.).

LAMNEK (1995 b, 182) hebt mehrfach die je unterschiedliche Position der Inhaltsanalyse in den beiden Forschungsrichtungen – dem quantitativen und dem qualitativen Paradigma – eindringlich hervor: „In der quantitativen Sozialforschung dient sie als Technik, um Daten, an denen Hypothesen getestet werden können, zu erlangen. In der qualitativen Sozialforschung dient die Inhaltsanalyse der Auswertung bereits erhobenen Materials, um dadurch theoretische Aussagen über die Regelmäßigkeiten des sozialen Lebens, sowie die Entstehung und Vermittlung der Regeln machen zu können.“

Die Inhaltsanalyse in der quantitativen vs. qualitativen Methodologie lässt sich nach LAMNEK (1995 b, 191) zusammenfassend so kennzeichnen: „In der quantitativen Forschungslogik werden *Hypothesen an den Daten einer Stichprobe getestet*; der Forscher versucht, sie zu falsifizieren. Die Inhaltsanalyse dient als *Erhebungstechnik, nicht als Auswertungstechnik* wie im qualitativen Paradigma“ (kursiv i. Orig., I.R.). Zur Erhebung eines Datensatzes, an dem vorab formulierte Hypothesen geprüft werden sollen, dienen eine Reihe von quantitativen inhaltsanalytischen Techniken wie die Frequenzanalyse, die Dokumentenanalyse, die Valenz- und Intensitätsanalyse sowie die Kontingenz- und Bedeutungsfeldanalyse (vgl. LAMNEK 1995 b, 192 ff.).

LAMNEK hebt einerseits den grundlegenden unterschiedlichen Stellenwert der Inhaltsanalyse im qualitativen und quantitativen Forschungsprozess, also in den beiden Paradigmen hervor, andererseits betont er auch noch eine Reihe anderer Unterscheidungskriterien (LAMNEK 1995 b, 191ff.). Da es seiner Meinung nach aber „unstrittig ist, daß beide sich auf Kommunikationsinhalte beziehen, beide systematisch und „objektiv“ vorgehen wollen, bleiben als Differenzierungskriterien letztlich nur die Definitionselemente Quantifizierung und manifeste bzw. latente Kommunikationsinhalte“ (LAMNEK 1995 b, 197). Daher gibt es aber auch gemeinsame Definitionselemente (vgl. LAMNEK 1995 b, 173). Diese sollen jedoch vernachlässigt

werden, um die Grundannahmen des interpretativen Paradigmas vorrangig im Blick zu behalten.

Aus diesem Grund ist nach Meinung von GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 242) auf jeden Fall die Bewertung berechtigt, „[...] dass die sogenannte qualitative Inhaltsanalyse den Gegenpol zur so genannten quantitativen in Form eines Analyseverfahrens mit (möglichst) weitreichenden Inferenzen darstellt“. Sie sprechen daher auch von inferenzweiter Regelvariabilität.

Allerdings gestehen GROEBEN/RUSTEMEYER zu, dass damit so wenig an methodischer Systematik festgelegt ist, dass zur Konzeptausfüllung noch unterschiedliche Varianten denkbar sind. So unterscheidet z.B. LAMNEK (1995 b, 197) zwei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse und schreibt: „Es gibt offenbar ein unterschiedliches Verständnis von qualitativer Inhaltsanalyse:

1. Die eine Form qualitativer Inhaltsanalyse unterscheidet sich von der quantitativen nur dadurch, dass sie nicht oder in Teilbereichen nicht quantifiziert. Ansonsten ist sie wie die quantitative *Datenerhebung*: vorher theoretisch entwickelte Analyseeinheiten, -dimensionen und -kategorien werden auf akzidentale und ausgewählte Dokumente angewandt.
2. Im strengeren Sinne qualitativer Sozialforschung ist qualitative Inhaltsanalyse jedoch eine *Auswertungsstrategie* von zum Zwecke der Analyse erstellter oder akzidentaler Dokumente *ohne a priori formulierte theoretische Analyse Kriterien*“ (LAMNEK 1995 b, 197).

KÖNIG/ZEDLER (2002) gehen über die charakterisierende Benennung der Ansätze hinaus, indem sie eine Einteilung der Entwicklung in abgrenzbare Phasen vorgeben.

In seiner weiteren Darstellung bezieht sich LAMNEK (vgl. 1995 b, 198) auf die zweite Form der qualitativen Inhaltsanalyse. Nach seiner Einschätzung ist die ausführlich behandelte qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1988/1997) eher dem Typ 1 zuzuordnen (s. LAMNEK 1995 b, 197). Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass MAYRING selbst wiederum Unterformen mit den Zielen der Zusammenfassung, der Explikation als enge und weite Kontextanalyse sowie die Strukturierung unterscheidet (vgl. MAYRING 2000, 472 ff. u. 2002, 114 f.)

5.6.2 Überblick über qualitative inhaltsanalytische Verfahren

MAYRING (2000) unterscheidet die folgenden vier Unterformen der qualitativen Analyse: die Zusammenfassende Inhaltsanalyse, die Induktive Kategorienbildung, die Explizierende Inhaltsanalyse und die Strukturierende Inhaltsanalyse (MAYRING 2000, 472 f.).

Für die Zusammenfassende Analyse, die das Material so reduzieren will, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und dadurch ein überschaubarer Kurztext entsteht, greift MAYRING (2000, 472) auf die Psychologie der Textverarbeitung¹¹⁹ zurück. Durch die Erstellung von Makro-Propositionen (Auslassung, Selektion, Generalisierung, Integration etc.) entsteht im Prinzip ein Textkondensat. GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 243) bezweifeln allerdings, ob man diese Kondensierung noch „Inhaltsanalyse“ nennen sollte.

Die Induktive Kategorienbildung hat nach MAYRING den Grundgedanken, dass die Verfahrensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse für die schrittweise Entwicklung der Kategorien aus dem Material entwickelt werden. Sein Ablaufmodell werde ich später noch einbeziehen.

Die nächste qualitative Technik, die MAYRING (2000, 473) herausarbeitet, ist die Explizierende Inhaltsanalyse, die GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 243) im Bezug auf MAYRING (1997, 77ff.) als (explikative) Kontextanalyse bezeichnen. Sie soll an einzelne interpretationsbedürftige Textstellen zusätzliches Material herantragen, um diese Textstellen verständlicher zu machen (vgl. MAYRING 2000, 473). Man kann sich ohne Einwände der Kritik von GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 243) anschließen, die betonen, dass dies genau die Funktion sei, die in der klassischen Konzeption der Inhaltsanalyse der Kontexteinheit zugeschrieben wird. „Insofern ist es unplausibel, dass Mayring für diese kontextuelle Klärung einzelner Textstellen eine eigene Form der ‚qualitativen Technik‘ ansetzt“ (GROEBEN/RUSTEMEYER 2002, 243).

Es bleibt nach Auffassung von GROEBEN/RUSTEMEYER (2002) und LAMNEK (1995) also lediglich die Strukturierende Inhaltsanalyse, die vom Aufbau her dem klassischen Modell der Inhaltsanalyse weitgehend entspricht. „*Strukturierende Inhaltsanalyse* will bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern, will unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material

¹¹⁹ vgl. VAN DIJK 1980

legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einschätzen“ (MAYRING 2000, 473). Je nach der Art der theoriegeleitet entwickelten Strukturierungsdimensionen, die dann in einzelne Kategorien untergliedert werden, kommen nach MAYRING (s.o.) formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Vorgehensweisen in Frage. Der Grundgedanke ist nach MAYRINGS Auffassung, „[...] dass durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen („Ankerbeispielen“) und Codierregeln ein Codierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert“ (MAYRING 2000, 473).

Unter methodologischen Gesichtspunkten ziehen GROEBEN/RUSTEMEYER (2002, 244) die Konsequenz, dass sie alle MAYRING-Varianten dem ersten Typ der qualitativen Inhaltsanalyse nach LAMNEK unterordnen; diesen ersten Typ sehen sie vor allem durch weite Inferenzen bei der Kategorienexplikation in Richtung auf „latente“ Bedeutungsaspekte des Textes gekennzeichnet. Während sie für den zweiten Typ zu Recht die Maximierung von Offenheit im Sinne der Regelvariabilität, d.h. der Vermeidung von Vorabfestlegungen in Bezug auf Analyseeinheiten, Kategoriensysteme etc. als charakteristisch ansehen. LAMNEK (1995 b, 207 ff.) selbst stellt dann auch die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING ausführlich dar. Unter den Autoren besteht Konsens über die Zielsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse:

„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial [...]. Der Grundgedanke einer *qualitativen* Inhaltsanalyse besteht nun darin, die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien; s.u.) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“ (MAYRING 2000, 468 f.).

In der Zusammenfassung verzichte ich aus Platzgründen auf die Wiedergabe der Ablaufmodelle für die einzelnen Formen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung (vgl. LAMNEK 1995 b, 214). Ich erachte mit MAYRING (1995, 19) als offenkundigstes Ergebnis der methodischen Auseinandersetzung, dass beide Vorgehensweisen – die quantitative wie qualitative Analyse – ihre Daseinsberechtigung haben.

Außerdem gehe ich noch einen Schritt weiter und schließe mich der folgenden Grundposition LAMNEKs (1995 b, 198) an: „Doch ist, gerade wenn man die Wahl der Methode nicht zur Glaubensfrage erhebt, eine Versöhnung der beiden methodologischen Paradigmen auch nicht nötig, denn beide haben ihre Berechtigung

und ihre Vorteile, die je nach spezifischer Lage des zu untersuchenden Phänomens, den einen oder den anderen Forschungsansatz zum Zuge kommen lassen“. Auf Grund dieser Position ist eine Weiterentwicklung der Methodologie natürlich nicht aus- bzw. abgeschlossen. Dies macht der vielzitierte Begriff der Triangulation in der neueren Debatte deutlich. Dieser Ansatz, bei dem z.B. unterschiedliche Methoden, Informationsquellen und/oder theoretische Perspektiven eingesetzt werden, um ein und denselben Gegenstand zu erforschen (vgl. BOS/KOLLER 2002, 271 ff.; FLICK 1995, 249; LAMNEK 1995 a, 245 ff.; SCHRÜNDER-LENZEN 1997, 107 ff.), drängt sich auf Grund der Mehrperspektivität für meine Studie nahezu auf. Um die Ergebnisse der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der kinderliterarischen Komparatistik und die Veränderung im Menschenbild in der Behindertenpädagogik angemessen berücksichtigen zu können – verknüpft mit unterschiedlichem Datenmaterial – werde ich mir diesen Ansatz zu Eigen machen.

Im folgenden Kapitel soll nun – nach der Diskussion der wissenschaftstheoretischen Grundlagen und Methodologie qualitativer Sozialforschung – der Blick auf die Darstellung Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur gelenkt werden. Die analytische Perspektive des Forschungsinteresses wird hier auf den Schwerpunkt der psychologisch-sonderpädagogischen Sicht der schon vorliegenden Analysen der Kinder- und Jugendliteratur gelenkt.

6 Kinder- und Jugendliteraturforschung aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht

– Unser Musterkrüppelchen dankbar, lieb, ein bisschen doof, leicht zu verwalten – (KLEE 1980)

6.1 „Behindert-Werden/Behindert-Sein“ – ein Spiegelbild der Zeitepo- chen

Neben einigen Aufsätzen beziehen sich die wenigen behindertenpädagogischen Analysen von UThER (1981), ZIMMERMANN (1982), MÜRNER (1990) und NICKEL (1999) nur in zwei Fällen auf Kinder- und Jugendbücher. UThER legt eine Untersuchung vor, deren Gegenstand Behinderte als Handlungsträger in populären Erzählungen sind und MÜRNER analysiert Behinderung als Metapher anhand einiger Romane aus verschiedenen Jahrhunderten. Nur ZIMMERMANN und NICKEL wenden sich dem Thema im Kinder- und Jugendbuch zu.

Neben dem Mangel an behindertenpädagogischen Analysen kommt noch ein zeitlicher Mangelaspekt dazu. Die wenigen behindertenpädagogischen Analysen – bis auf die Studie von NICKEL (1999) – stammen aus der Zeit vor dem Wandel des Behindertenbegriffs (vgl. ZIMMERMANN 1982; AMMANN u.a. 1987). Integrationsbewegung und Dekategorisierung (EGGERT 1997, 53 ff.) konnten von ihnen nicht berücksichtigt werden. In Deutschland wird die Frage der Integration, auch und gerade der schulischen, zwar seit einem guten Vierteljahrhundert diskutiert. Jedoch erst in den 90er Jahren wurden merkliche und konkrete Schritte in Richtung einer gemeinsamen Beschulung unternommen. So genannte „Integrationsparagrafen“ haben durch die Novellierung der Schulgesetze inzwischen Eingang in die Regelung der meisten Bundesländer gefunden (SANDER 1995, 8-20).

Das „JAHR DER BEHINDERTEN“, das 1981 begangen wurde, hat zahlreiche Dokumentationen, literarische und künstlerische Produktionen hervorgebracht. ZIMMERMANN versteht daher ihre Studie „[...] auch als eine kritische Anmerkung zum Medienbetrieb in diesem ‚JAHR DER BEHINDERTEN‘ und den vorausgegangenen Jahren. Sie möchte Anregung sein, sich über die aktuelle Konjunktur hinaus mit einem Thema von bleibender Bedeutung zu befassen“ (ZIMMERMANN 1982, 15). Danach verebbte jedoch das Interesse an der Thematik des Behindert-Seins wieder. Als letzter Höhepunkt der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem

Themenkomplex kann die Ausstellung im Rahmen der „13. Kinder- und Jugendbuchmesse“, die 1987 in Oldenburg stattfand, gelten. Neuere Analysen, die den Wandel des Umgangs mit Behinderungen – mit ihrem verstärkten Schwerpunkt auf Integration – reflektieren konnten, blieben aus.

Erst die Untersuchung von NICKEL (1999 a) „Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur“ und der Artikel zu „Gesellschaftlichen Reaktionen auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur“¹²⁰ greifen die „integrative Bereitschaft“ (s. KURTH u.a. 1994) zeitgemäß auf.

Gerade die Form dieses Umgangs soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Die Forschungsperspektive knüpft also an das umfangreiche Arbeitsfeld der Grundlagen und Tendenzen der Integrationsdebatte an.

Es ist zunächst wichtig, die Ergebnisse der Kinder- und Jugendliteraturforschung mit dem Thema Behinderung zusammenzufassen, um evtl. Entwicklungslinien bzw. paradigmatische Veränderungen in der Sicht von Behinderung nachzeichnen zu können.

Obwohl die Rede von Behinderung als Thema der Kinder- und Jugendliteratur sein wird, ist es zunächst nicht erforderlich, Behinderung als sonderpädagogischen Begriff zu bestimmen. Denn der Paradigmenwandel in der Behindertenpädagogik wird auf Grund der Integrationsdebatte als leitendes Interesse in einem eigenen Kapitel unter sonderpädagogischer, psychologischer und literaturanalytischer Fragestellung diskutiert.

Da die Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur in konkreten historischen Situationen leben, werden sie auch immer von den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und Werten beeinflusst. Sie haben sich entweder der gängigen Auffassung über Behinderte angepasst oder stellen sie in Frage. „Ihre literarischen Produkte sind also entweder Spiegelbild von Normen und Werten der entsprechenden Zeitepoche oder sie enthalten Kritik an bestehenden Verhältnissen. Die Darstellung von Menschen mit Behinderung in Medien ist somit raumzeitlich variabel, sie ist u.a. abhängig vom Welt- und Menschenbild einer Zeit und einer Kultur“ (NICKEL 1999 b, 3).

¹²⁰ s. NICKEL, Sven (1999): Gesellschaftliche Reaktion auf Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Behindertenpädagogik 4, 381-404. Dieser Artikel ist ein mit Ergänzungen versehener Ausschnitt aus der oben genannten Arbeit, die in der Behindertenintegrations-Dokumentation Volltextbibliothek BIDOK abrufbar ist: <http://bidok.uibk.ac.at>.

NICKEL fragt also zu Recht: „Welches Bild vermitteln nun Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur?“ (NICKEL 1999 b, 3). Außerdem interessiert ein weiterer Aspekt: Es ist interessant, zu vergleichen, ob die großen Sichtwechsel der Literaturwissenschaft im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturforschung auch innerhalb der sonderpädagogischen Kinder- und Jugendliteraturforschung stattgefunden haben bzw. sich verzögert durchgesetzt haben.

Im Folgenden geht es mir zunächst darum, die literaturanalytischen Fragestellungen UTHERS unter Einbezug der Thematik Behinderung zu erfassen und die über das Medium „populäre Erzählung“ stattfindenden Werthaltungen deskriptiv und normativ bewertbar zu machen.

Aus diesem Grund zeige ich zunächst einen chronologischen Rückblick im sonderpädagogischen Bereich auf. Dabei verzichte ich aber auf „[...] einen deskriptiven Überblick über die historische Entwicklung der literarischen Beschäftigung mit Behinderungen und behinderten Menschen“ (ZIMMERMANN 1981, 57). Dies ist hinreichend bei UTHER (1981, 3-16) und ZIMMERMANN (1982, 57-74) seit den Anfängen in der griechischen, altjüdischen und nordischen Mythologie nachzulesen. Einsetzen möchte ich jedoch mit den Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung von UTHER 1981, da er vorhandenes Material erstmals systematisiert hat.

6.2 Die Darstellung Behinderter in der Literatur aus historischer Sicht

Gegenstand der Untersuchung von UTHER sind „Behinderte als Handlungsträger in populären Erzählungen“ (ebd. 1981, 1). Er versucht eine Forschungslücke zu schließen, da eine systematische Erfassung des Materials bis zum damaligen Zeitpunkt unterblieben war (vgl. ebd., 16). Den Begriff „Behinderte“ definiert er als „[...] Menschen, die ‚in der Ausübung irgendwelcher Funktionen beeinträchtigt sind‘ [...]. Mithin fehlt ihnen etwas, worüber die Nichtbehinderten als Mehrheit verfügen. Dieser Mangel, die Behinderung, ist jedoch nicht der Schaden per se, der durch angeborene Körperschäden [...] entstanden ist; erst durch die Feststellung, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalausprägung den ‚jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten [...]‘ (zit. nach Jantzen 1972, 22) nicht entspricht, wird die Behinderung und die damit verbundene Benachteiligung für den Betroffenen offensichtlich [...]“ (UTHER 1981, 1). Ihm sollen die populären Erzählungen als „sozialhistorische Quelle“ (ebd., 3) für das Thema

dienen, wobei dem Autor die Geschichte der Behinderten aus anderen Quellen sehr wohl vertraut ist.¹²¹

UTHER fokussiert auf populäre Erzählungen, womit er in erster Linie „Märchen, Sage, Exempel, Legende, Novelle, Schwank und Witz“ meint (UTHER 1981, 10). Gegliedert wird jedoch nicht nach Genres, sondern thematisch.¹²² Aber diese Gliederung ist nicht stringent durchführbar. Herangezogen werden Texte des 13.-20. Jahrhunderts, unter besonderer Berücksichtigung des europäischen Erzählgutes. Es geht dabei nicht um Vollständigkeit, sondern um Entwicklungslinien. „Vielmehr sollen Entwicklungslinien in der Darstellung und Einschätzung Behinderter aufgezeigt und Erzähltypen und Motive hinsichtlich ihrer Relevanz, Formelhaftigkeit, Stereotypen und der zugrundeliegenden sozialhistorischen Fakten und Prozesse untersucht werden“ (UTHER 1981, 10).

Als Behinderungsarten werden verstanden: „Körperbehinderung, Sehbehinderung, Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit und Sprachbehinderung“ (UTHER 1981, 11).¹²³ Gänzlich ausgeklammert bleiben geistige und seelische sowie krankheitsbedingte Behinderungen, ästhetische Behinderung (Hässlichkeit u.a.) wird thematisch nur gestreift.

Zur Darstellung Behinderter werden explizit zwei Schwerpunkte gebildet:¹²⁴

1. Aus der Sicht des Nichtbehinderten: Behinderte, die trotz der Defekte ihr Leben auf besondere Art und Weise meistern,
2. die vergangene und gegenwärtige Situation der Behinderten.

Von Interesse ist außerdem die Realitätsnähe bzw. die Realitätsferne der Darstellungen; also die Frage, inwieweit die Fiktion der Wirklichkeit entspricht.¹²⁵ Noch immer ist nach Ernst KLEE Ende der 70er Jahre das Thema „Der gestörte

¹²¹ Dies lässt sich der lesenswerten, kurzen, aber präzisen Darstellung der Seiten 3-9 ebenso entnehmen wie zahlreichen Einschüben, Querverweisen und Kommentaren im gesamten Buch.

¹²² UATHER begründet dies mit Klassifikationsproblemen.

¹²³ Er nimmt eine weitere Ausdifferenzierung vor: „Bucklige, Einarmige und Einbeinige, Arm- und Beinlose, Hinkende, Blinde, Einäugige, Schwerhörige, Gehörlose (Tauben und Stumme), Stotterer.“

¹²⁴ UATHER spricht von drei Schwerpunkten; jedoch sucht man den dritten in seinen Ausführungen vergebens (ebd. 1981, 11).

¹²⁵ UATHER führt eine Reihe von Autorinnen und Autoren auf, die durch ihre Analyse des Behindertenbildes in der Literatur vergangener Epochen zu Urteilen wie: „irrig, vorurteilsvoll“ (BLAU); „unrichtig und schwerfällig“ (PÖTSCH); „viel Kitsch, wenig Wahrheit“ (KLEE) und nach UATHER „durch Extreme bestimmt [...] in positiver oder negativer Weise“ kamen (vgl. UATHER 1981, 13f.).

Mensch“ ein „Entwicklungsgebiet der Literatur“.¹²⁶ Dazu will UThER das vorhandene Material erstmals systematisieren. Er betont, dass dieser Ansatz bereits bei den ersten übergreifenden Arbeiten zur Geschichte einzelner Behinderungsarten¹²⁷ in den 20er und 30er Jahren zu beobachten ist. UThER schreibt: „Das Interesse an der Darstellung Behinderter in der Literatur setzt mit dem organisierten Behindertenwesen, d.h. Ende des 19. Jahrhunderts ein, als auch die ersten Fachzeitschriften zu erscheinen beginnen“ (ebd., 12). Man muss jedoch festhalten, dass es sich in der Regel um kleinere Untersuchungen handelt.¹²⁸

Die Verbreitung dieser kleinen Studien blieb natürlich beschränkt, da nur eine sehr niedrige Auflage der Fachblätter bestand. Die Verfasser dieser kleinen Untersuchungen kamen vorwiegend aus dem Kreis der in der Behindertenarbeit tätigen Pädagogen. Diese Tatsache beeinflusste natürlich die Zielsetzung der Beiträge. In der Regel ging es um die Diskussion der richtigen und falschen Charakterschilderung. „Die Mehrzahl der Arbeiten dieses Genre [erschien] bis ca. 1934, danach bis heute nur noch sporadisch.“¹²⁹

Nach UThER ergibt ein thematischer Querschnitt der publizierten Artikel folgendes Bild: Die meisten Arbeiten haben sich mit der Funktion des Blinden und der Blindheit in der Literatur beschäftigt. Er vermutet, dass dies damit zusammenhängt, dass Blindheit als schwerste Behinderung angesehen wurde, Blinde den größten Anteil an Behinderten stellten und Mitleid und Anteilnahme an deren Schicksal in der Öffentlichkeit besonders stark ausgeprägt waren.

Die anderen Veröffentlichungen befassten sich mit Taubstummen und Schwerhörigen oder gingen auf alle drei genannten Behinderungsarten ein. Ziel der damaligen Beiträge war es, Aufschlüsse über die soziale Lage Behinderter in vergangenen Zeiten zu gewinnen und/oder die reale und fiktive Situation Behinderter, ihre Eigenschaften und Fähigkeiten kritisch gegenüberzustellen und zwar unter dem Aspekt, inwieweit die Fiktion der Wirklichkeit entspricht.

¹²⁶ Der Behinderten-Report von Ernst KLEE erschien 1974 erstmalig. Er setzt sich mit der Lage und den Problemen Behinderter in der Bundesrepublik Deutschland auseinander.

¹²⁷ Hier führt UThER die folgenden drei Arbeiten an: Reinhold KRETSCHMER: Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung. Ratibor 1925; Pierre VILLEY: L'Aveugle dans le monde des voyants. Essai de sociologie. Paris 1927; Paul SCHUHMANN: Geschichte des Taubstummenwesens. Frankfurt a.M. 1940.

¹²⁸ s. UThER 1981, 12, Anm. 63

¹²⁹ UThER 1981, 12, Anm. 64

6.2.1 Die Untersuchung populärer Erzählungen

Sehr ausführlich und differenziert geht UThER der Frage der Ursachen von Behinderungen, vorwiegend bei Seh- und Körperbehinderungen, nach. Er hat in Anzahl und Vielfalt eine Fundgrube von Belegen für Blendung, Stummheit und Buckligkeit zusammengetragen. Zusammenfassend stellt er fest: „Behinderung in populären Erzählungen bedeutet in erster Linie S t r a f e, die sowohl von Menschen, insbesondere aber von Jenseitigen für Normverletzungen verhängt wird“ (UTHER 1981, 17).

In Bezug auf die Eigenschaften und Fähigkeiten behinderter Menschen in populären Erzählungen analysiert UThER, dass es sich „[...] bei den Figuren [...] nicht um Individuen geschweige denn Charaktere, sondern um Typen handelt“ (UTHER, 1981, 41). Die Eigenschaften und Fähigkeiten Behinderter spielen also seltener eine Rolle. Es ist eher davon auszugehen, „[...] welche Vorstellungen sich mit Behinderten verbinden, welche Funktionen ihnen im Erzählgefüge zugemessen und welche Qualifikationen ihnen dabei zugesprochen sind“ (UTHER 1981, 41). Es geht also um Zuschreibungsprozesse.

Negative Attribute im Typus des Unästhetischen haben eine besondere Tradition: „Hinkende, Bucklige und Einäugige verkörpern seit je auch Bosheit und Schlechtigkeit. Begegnungen mit Behinderten bringen Unglück“ (UTHER 1981, 59). Die Abwehr des Andersartigen bewirkt nach UThERs Analyse eine Eigenstabilisierung. Deutlich wird es seiner Meinung nach besonders im Sprichwort und der sprichwörtlichen Rede wie z.B. „das sieht ja ein Blinder mit dem Krückstock“ oder „je krümmer, je schlimmer“. Zahlreiche andere Untersuchungen belegen, dass körperliche Missbildungen von der Gesellschaft als abstoßend empfunden werden und Deformierten abweichendes Verhalten zugeschrieben wird.¹³⁰

Nach UThER gibt es in populären Erzählungen einerseits Behinderung als Hässlichkeitsstereotyp, andererseits Behinderte als Handlungsträger in einer üblen Rolle. Mit dem Hinweis auf Horror- und Science-Fiction-Comics belegt UThER, wie modern u.a. Deformiertheit, Hässlichkeit, Behinderung als Signum des Bösen ist. Die Anti-Rolle ist der edle und gütige Mensch, der durch entsprechende körperliche Merkmale wie Schönheit und Größe als positive Figur dargestellt ist. Aber auch als Leitbilder haben Behinderte eine lange Tradition.

¹³⁰ vgl. UThER 1981, 59 und die Ausführungen von MÜRNER 1990

Abschließend legt UThER ein lesenswertes Resümee vor, das knapp und präzise ist. Er fasst zusammen, „[...] dass Blinde den überwiegenden Anteil der Handlungsträger in populären Erzählungen stellen, sie repräsentieren in vielen Bereichen den Behinderten an sich“ (UTHER 1981, 137). Erblindung ist die häufigste Ursache der Behinderung (ebd.). Diese Analyseergebnisse decken sich auch mit den Einschätzungen RADTKEs. Er betont, dass selbst die Klassik, die dem harmonischen Ideal folgte, Behinderung ignorierte, aber Blinde in ihre literarische Produktion aufnahm (vgl. RADTKE 1982, 75).

Die Darstellung Behinderter weist nach UThER fast ausschließlich Stereotype auf. Es gibt den Blinden, den Lahmen, den Krüppel; es sind keine Personen mit individuellen Zügen. „Das Weltbild populärer Erzählungen ist durch Extreme bestimmt. Die in Erzählungen durchweg zu beobachtende Neigung zur Schwarz-Weiß-Malerei, zu starken Kontrasten und zur Polarisierung lässt den Behinderten als Vertreter des Bösen erscheinen, dessen charakterliche Eigenschaften durch Hässlichkeitsmerkmale [...] angedeutet sind“ (UTHER 1981, 137).

In den Erzählungen der Neuzeit agieren vereinzelt behinderte Protagonisten, ohne dass sich jedoch Traditionsketten herausgebildet hätten. Die Rollen der Behinderten sind je nach Gattung unterschiedlich zu betrachten. Legende, Mirakel und Exempel sind religiös motiviert. Entsprechend sind die Einstellungen gegenüber den Behinderten. Sagen dagegen wollen die Normen der Mehrheit bestätigen bzw. kontrollieren. Zur Bestätigung der Normen wird deviantes Verhalten bestraft, uneigennütziges belohnt. Im Märchen wird den Behinderten Heilung und Hilfe zuteil; die Schwachen überwinden die Starken. In schwankhaften Erzählungen dominiert dagegen die Behindertenkomik – oft diskriminierend, grotesk, absurd und verzerrt.

„Auf der anderen Seite ist die Darstellung Behinderter abhängig von den sozialen Determinanten des menschlichen Lebens, d.h. dass durch populäre Erzählungen vermittelte ‚Weltbild‘ spiegelt zeitbedingte kulturelle und gesellschaftliche Erscheinungen wider“ (UTHER 1981, 138).

In populären Erzählungen der Neuzeit sind nach UThER negative Zeichnungen Behinderter eher selten, Mitleid und Respekt dominieren. Jedoch sei die „Defektenkomik“ keineswegs ausgestorben, vor allem der aggressive Witz über tabuisierte Bereiche habe eine ganze Palette von Behinderten-(Blinden-)Witzen entwickelt. Über sie dürfe die ansonsten positive Bewertung nicht hinwegtäuschen (vgl. UThER 1981, 139).

6.2.2 Behinderte in den Medien aus historischer Sicht

Auch ZIMMERMANN (1982, 67) weist unter Bezug auf die Analyse der „Gebrestenkomik“ von RÖHRICH (1977) auf den Unterschied zwischen dem Schwank des Mittelalters und dem Witz der Neuzeit hin. Die geschichtlichen Veränderungen in der „Gebrestenkomik“, sowohl die betroffenen Behinderungsarten als auch die Art und Weise der Komik, spiegeln „[...] einen Wandel in der allgemeinen Einstellung zu Behinderten wider“ (ZIMMERMANN 1982, 67).

Auf internationaler Ebene¹³¹ sind mir fünf weitere qualitative Studien bekannt. Zwei aus dem Jahr 1974, von denen sich eine auf italienische Kinder- und Jugendliteratur bezieht, die andere auf englischsprachige Bücher. Zwei weitere Studien stammen aus dem Jahr 1977 und handeln von amerikanischer Kinder- und Jugendliteratur. Die fünfte erschien 1981 und bezieht sich auf Werke der norwegischen Kinder- und Jugendliteratur.

Allen fünf engagiert verfassten Analysen wurden jedoch auf Grund methodischer Mängel (z.B. fehlende Differenzierung zwischen Märchen und realistischer Kindererzählung) nur eine begrenzte Aussagekraft zugebilligt. Behinderungen – so das Postulat ihrer Analysen – sollten weder überzeichnet noch ignoriert, weder dramatisiert noch romantisiert, weder Anlass für eine Auf- noch Abwertung des Behinderten sein.

Dass dieses Postulat Berechtigung hat, wird deutlich am so genannten Heidi-Syndrom.¹³² Heidi, ein Klassiker in der Kinder- und Jugendliteratur von Johanna SPYRI (3. Aufl. 1881), wird bis heute weiterhin verlegt und erscheint als Zeichentrickfilm, auf Kassetten, als Memory oder Puzzlespiel usw. So ist „Heidi“ bis heute nicht in Vergessenheit geraten.

Die Protagonistin Heidi ist ein Muster an Hilfsbereitschaft, Güte und Barmherzigkeit. Sie verzichtet auf all ihre Gewohnheiten auf der Alm und liest der körperbehinderten Klara jeden Wunsch von den Augen ab. Klara entspricht dem Idealbild des Behinderten. Sie ist zufrieden und dankbar, beklagt sich nicht und stellt auch keine Forderungen an ihre Umwelt.

Das „Heidi-Syndrom“ zeigt also die wichtigsten Charakteristika der früheren Kinder- und Jugendliteratur: Verharmlosung von Behindert-Sein, unrealistische Prob-

¹³¹ zit. bei ZIMMERMANN 1982, 81 ff.

¹³² s. ZIMMERMANN (1982, 172)

lemlösung in Form eines Happyends, Aufhebung der körperlichen und/oder geistigen Schädigung.

6.3 Gegenwartsanalysen zum Thema „Behindert-Werden/Behindert-Sein“ in der Kinder- und Jugendliteratur

6.3.1 Behindertenpädagogische Analyse von ZIMMERMANN

Neben der Analyse von UThER, deren Gegenstand Behinderte als Handlungsträger in populären Erzählungen ist, bezieht sich eine weitere behindertenpädagogische Analyse auf einige Romane aus verschiedenen Jahrhunderten. Diese Arbeit von MÜRNER (1990) analysiert Behinderung als Metapher. Die sehr interessante und aufschlussreiche Studie ist jedoch im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur nicht Gegenstand der Betrachtung.

Es bleibt also nur die besonders bekannte behindertenpädagogische Analyse, die ZIMMERMANN (1982) vorgelegt hat und sich damit dem Thema im Kinder- und Jugendbuch zuwandte. In ihrer Arbeit versucht sie, alle¹³³ deutschsprachigen Kinder- und Jugendbücher, die fiktive behinderte Protagonisten darstellen, im Erscheinungszeitraum von 1950 bis 1978 zu erfassen und sie mit einem inhaltsanalytischen Kategoriensystem zu untersuchen (s. ZIMMERMANN 1982, 88).

Ihrer Studie legt sie die Definition von Behinderung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS 1974 zu Grunde (s. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 32-43). „Die eindeutige Priorität medizinischer Normen zeigt sich etwa auch in den Behinderungsdefinitionen, wie sie der Deutsche Bildungsrat vornimmt“ (ZIMMERMANN 1982, 24).¹³⁴

Sie berücksichtigt den Tatbestand, dass im umgangssprachlichen, sozialpolitisch-juristischen und teilweise auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch „Behinderung“ sowohl den Zustand körperlicher oder geistiger Beschädigungen als auch deren soziale Folgen meint. ZIMMERMANN folgert weiter, dass in einer Untersuchung, die sich speziell mit dem Alltagsverständnis von Behindert-Sein befasst, dieser Ansatzpunkt Berücksichtigung finden müsse. „Das heißt, dass die Auswahl

¹³³ ZIMMERMANN (1982, 88) erinnert jedoch daran, dass eine Vollständigkeit ein unerreichbares Ziel schon deshalb sei, da keine lückenlose Bibliographie von Kinder- und Jugendbüchern vorliege.

¹³⁴ ZIMMERMANN (1982, 24) weist mit einem Zitat von Bleidick darauf hin, dass der umfassende, auf medizinischen Kategorien basierende Behinderungsbegriff der Alltagssprache sowohl mit sozialrechtlichen (vgl. Bundessozialhilfegesetz), sozialpolitischen und zum

der als ‚behindert‘ anzusehenden Personen beim Schädigungskonzept ansetzen muss [...]“ (ZIMMERMANN 1982, 25).

Des Weiteren spielt für ihren zu Grunde gelegten Behinderungsbegriff das soziologische Charakteristikum der Nichterfüllung von Normen der Leistung, der Kommunikationsfähigkeit und des Aussehens nach SEYWALD 1977 eine Rolle. Sie schreibt selbst: „Als ‚behindert‘ wird eine Person dann angesehen, wenn sie eine oder mehrere der Definitionsmerkmale aufweist, wie sie der Deutsche Bildungsrat vorgab [...]. Es wird also der Schädigungsbegriff für die Auswahl zugrunde gelegt“ (ZIMMERMANN 1982, 88).

6.3.2 Häufigkeiten verschiedener Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur

In der Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts kommen behinderte Protagonisten selten vor. Die Darstellungen Behinderter nehmen erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu. „Die Durchsicht der Kinder- und Jugendbücher [1840-1950, I.R.] zeigt, dass insbesondere zwei Behinderungsarten angesprochen werden, die Körperbehinderungen und die Sehschädigungen“ (KLATTENHOFF in: AMMANN u. a., 1987, 24).

AMMANN, BACKOFEN und KLATTENHOFF fanden in ihrer Untersuchung¹³⁵ zur Thematik des Behindert-Werdens und Behindert-Seins heraus, dass die Verteilung der Häufigkeiten in der Kinder- und Jugendliteratur nicht der Realität entspricht. Sie zeigten auf, dass in sehr vielen älteren und neueren Büchern in Haupt- und Nebenrollen Blinde, Rollstuhlfahrer oder Gehbehinderte vorkommen. Geistig Behinderte kommen ebenfalls noch verhältnismäßig häufig vor. Probleme sprach- und hörbehinderter Menschen werden dagegen selten aufgegriffen; Lernbehinderte kommen kaum vor, Verhaltensgestörte gar nicht (s. AMMANN u.a. 1987, 7).

Auch SCHMIDT-DUMONT kam schon 1981 zu ähnlichen Ergebnissen. Sie stellte fest, dass dort, wo bleibende Behinderungen dargestellt werden, man überwiegend Körperbehinderungen gewählt hat, vielleicht noch Blinde, was den nichtbehinder-

großen Teil auch mit wissenschaftlichen Behinderungsformen konform geht.

¹³⁵ s. Katalog der Ausstellung im Rahmen der 13. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1987: AMMANN, Wiebke/BACKOFEN, Ulrike/KLATTENHOFF, Klaus (Hrsg.): Sorgenkinder–Kindersorgen. Behindert–Werden, Behindert–Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (bis) 1987, 7.

ten Lesern die geringsten Identifikationsbarrieren bereitet (vgl. SCHMIDT-DUMONT 1981, 106).

ZIMMERMANN (1982) geht in ihrer Studie einen Schritt weiter. Sie vergleicht die relativen Anteile verschiedener Behinderungsarten in der Realität der BRD und in der Fiktion (Kinder- und Jugendbücher) miteinander. Als Vergleichsmaß hat sie zu diesem Zweck die Mikrozensus-Zusatzbefragung (vgl. CHRISTIAN & USCHENBETH 1976) vom April 1974 herangezogen.¹³⁶

Vergleich der relativen Anteile verschiedener Behinderungsarten in der Realität der BRD und in Kinder- und Jugendbüchern für 1974 (ZIMMERMANN 1982)

Behinderungsart	Relative Anteile von Behinderungen in der BRD bei den unter 16jährigen Behinderten	Relative Anteile von Behinderungen bei den insgesamt gefundenen Behinderten in Kinder- und Jugendbüchern
Körperbehinderungen	19,60%	60,00%
Chronisch Kranke	5,70%	0,50%
Anfallskrankheiten	1,90%	1,40%
Sehbehinderung	6,00%	17,70%
Hörbehinderung	4,60%	3,20%
Sprachbehinderung	6,60%	2,70%
Lese-Rechtschreibschwäche	6,00%	0,00%
Lernbehinderung	27,40%	0,50%
Geistige Behinderung	16,80%	10,00%
Verhaltensstörung	4,70%	/
Mehrfachbehinderung	/	4,00%

Tab. 2: Vergleich der relativen Anteile verschiedener Behinderungsarten (ZIMMERMANN 1982, 101. Nach Mikrozensus-Zusatzbefragung, April 1974)

Aus der Tabelle geht deutlich hervor, dass in den von ZIMMERMANN untersuchten Kinder- und Jugendbüchern „[...] Körper- und Sehbehinderte (insgesamt fast 80%) verglichen mit ihrem tatsächlichen Vorkommen in der Bevölkerung stark überrepräsentiert sind. „Behindert-Sein“ in der Kinder- und Jugendliteratur bedeutet

¹³⁶ ZIMMERMANN macht darauf aufmerksam, dass es in der BRD keine Meldepflicht für Behinderte gibt, sondern lediglich Schätzungen über die Anzahl Behinderter existieren. Die Mikrozensus-Zusatzbefragung vom April 1974 ging nach ZIMMERMANNs Angaben von einem engen Behindertenbegriff aus. Daher kam man zu der Aussage, dass 2,5% aller unter 16 Jährigen in der BRD behindert sind. Jedoch lagen sonderpädagogische der Gesamtzahl der Schulpflichtigen wurde nach SANDER 1973 auf 5 – 6% geschätzt.

somit in erster Linie: offensichtlich, evident in körperlichen Funktionen eingeschränkt zu sein. [...] Nicht oder nur ganz am Rande in Kinder- und Jugendbüchern vertreten sind weitere Behinderungen, die erst mit der zunehmenden Differenzierung und Erhöhung der Anforderungen im allgemeinbildenden Schulwesen definiert wurden (Lese-Rechtschreib-Schwäche, Lernbehinderung). [...]

Neben der Präferierung evidenter Behinderungsarten lässt sich als eine zweite Tendenz die Reduzierung von Behinderungsausprägungen feststellen. Im Kinderbuch ist z.B. eine Person entweder blind, oder sie sieht völlig normal“ (ebd., 102; Hervorh. ebd.).

ZIMMERMANN selbst weist darauf hin, dass die Präferierungen evidenter, relativ einfach zu beschreibender Behinderungsarten nicht auf die literarische Produktion der BRD beschränkt ist, sondern nach BASKIN&HARRIS (1977) in der amerikanischen Kinderliteratur ebenso vorkommt. Diese Präferierungen entsprechen genau dem, was KAGELMANN (1984, 303) als „Alltagsverständnis“ von Behinderung beschreibt.

6.3.3 Behinderungsarten in Untersuchungen zur Kinder- und Jugendliteratur

Da ZIMMERMANN die Anteile von Behinderungen in Bezug auf die Gesamtheit der unter 16jährigen Behinderten sieht und nicht wie CLOERKES auf den prozentualen Anteil der Behinderungsarten zur Gesamtheit der Vollzeitschulpflichtigen, beziehe ich mich auf die vorgelegte Tabelle von CLOERKES (Tab. 2.9, 2001, 26). Diese legt einen Vergleich von Expertenschätzungen und Ist-Werten für die BRD 1992 und 1999 und für Baden-Württemberg vor. Außerdem ist der von CLOERKES vorgelegte Vergleich um etwa 20 Jahre aktueller als der von ZIMMERMANN vorgenommene.

Da aber die von ZIMMERMANN 1982 ermittelten prozentualen Anteile von Behinderungen bei den insgesamt gefundenen Behinderten in Kinder- und Jugendbüchern auf Grund eigener Recherchen nicht angezweifelt werden, stellt sich die Diskrepanz zwischen Realität und Fiktion noch stärker dar.

Das Vorkommen von Körperbehinderten im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1-10) wird nach Expertenschätzungen mit 0,3% angegeben. ZIMMERMANN ermittelte aber im Kinder- und Jugendbuch 60%. Auch für die Population lernbehinderter Schüler tut sich eine große Differenz auf. Nach Schätzungen von Experten kann nach AMMANN, BACKOFEN und KLATTENHOFF (1987, 7) davon aus-

gegangen werden, dass von 1000 Schulpflichtigen 35 Schülerinnen und Schülern als lernbehindert gelten. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT 1973 geht zusätzlich noch von 10% der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten aus (vgl. CLOERKES 2001, 26).

In ein schädigungsorientiertes Behindertenbild passen jedoch Lernbehinderte kaum, daher fand ZIMMERMANN in Kinder- und Jugendbüchern auch nur 0,5%, die dieser Behindertengruppe zuzuordnen sind. Auch AMMANN schreibt noch 1987: „Die größte Gruppe unter den Sonderschülern – nach der amtlichen Schulstatistik besuchen über 60% der Sonderschüler eine Lernbehindertenschule (KMK 1986) – ist in der Kinder- und Jugendliteratur kaum vertreten“ (AMMANN 1987, 181).

Die folgende Gegenüberstellung der Analyseergebnisse von ZIMMERMANN über den Erscheinungszeitraum 1950-1978 und PETERS¹³⁷ von 1985-1995 sollen die Verschiebungen und Übergeneralisierungen noch einmal deutlich vor Augen führen (nächste Seite).

¹³⁷ Das Thema der unveröffentlichten Arbeit von Holger PETERS lautet: Zur Darstellung geistig behinderter Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur – Eine Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Universität Hannover, 1996. Darin hat er ebenfalls das prozentuale Vorkommen der Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur, allerdings für die Jahre 1985-1995, zusammengestellt.

Gegenüberstellung der Analyseergebnisse von ZIMMERMANN und PETERS

Behinderungsarten	Relativer Anteil (%) der verschiedenen Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur	
	ZIMMERMANN 1950-1978	PETERS 1985-1995
Körperbehinderungen	60,0%	40,0%
Chronische Krankheiten, Fehlbildungen der inneren Organe	0,5%	---
Anfallskrankheiten	1,4%	---
Sehbehinderung und Blindheit	17,7%	15,4%
Hörbehinderung und Gehörlosigkeit	3,2%	4,6%
Sprachbehinderung	2,7%	3,1%
Lese- und Rechtschreibschwäche	0,0%	---
Lernbehinderung	0,5%	3,1%
Geistige Behinderung	10,0%	23,1%
Verhaltensstörung Mehrfachbehinderungen	---	1,5%
Psychische Auffälligkeiten	4,0%	---
Gesammelte Geschichten	---	1,5%
Liebe & Freundschaft	---	4,6%
	---	3,1%

Tab. 3: Das prozentuale Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur nach ZIMMERMANN und PETERS (REESE 2005)

Um diese Veränderungen noch deutlicher vor Augen treten zu lassen, habe ich die prozentualen Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur durch die folgenden Kreisdiagramme nach den Angaben von ZIMMERMANN 1982 und PETERS 1996 erarbeitet und gegenübergestellt. Die prozentualen Anteile nach den Studien der beiden Autoren beziehen sich jeweils auf einen längeren Erscheinungszeitraum. ZIMMERMANNs Studie umfasst Bücher zwischen 1950-1978, PETERS greift Erscheinungen von 1990-1996 auf. Legt man die beiden zeitlichen Endpunkte als Vergleichsmaß an, liegt ein Zeitrahmen von 20 Jahren dazwischen.

In dieser Zeit hat eine deutliche Regulierung und Annäherung zwischen Realität und Fiktion stattgefunden, allerdings aber auch eine Übergeneralisierung:

Auffällig ist die überrepräsentative Häufigkeit der Darstellungen von Körperbehinderten im Kinder- und Jugendbuch mit 60% nach der Studie von ZIMMERMANN. Dieser hohe fiktive Anteil in der Darstellung von Körperbehinderungen ist von 60%

stark zurückgegangen. Aber auch bei PETERS liegen sie noch mit 40% an erster Stelle. Eine starke Verschiebung hat dagegen bei der Darstellung von Blindheit und geistiger Behinderung stattgefunden. An die zweite Stelle des prozentualen Vorkommens rückt jetzt die geistige Behinderung, erst dann folgt die Darstellung der Blindheit.

Damit ist die Darstellung von Protagonisten mit geistiger Behinderung überproportional von 10% auf 23,1% gestiegen. Dieser Anteil überschreitet nach den statistischen Veröffentlichungen der KMK 2000 mit etwa 13% das reale Vorkommen in der Bevölkerung. Es wird ebenso deutlich, dass auch Körper- und Sehbehinderungen im Vergleich zu ihrem tatsächlichen Vorkommen in der Kinder- und Jugendliteratur überrepräsentiert sind.

Die folgenden Darstellungen¹³⁸ – in Form von Kreisdiagrammen – über das prozentuale Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur nach ZIMMERMANN 1982 und PETERS 1990 visibilisieren diese Verschiebungen besonders deutlich (nächste Seite).

¹³⁸ PETERS weist darauf hin, dass ein direkter Vergleich der beiden prozentualen Verteilungen der Behinderungsarten von ZIMMERMANN und seiner eigenen Errechnung nicht zulässig sei, da sich zum einen der Zeitraum, zum anderen auch die Anzahl der untersuchten Bücher deutlich unterscheiden. Er schreibt: „Obwohl ein direkter Vergleich der Prozentzahlen nicht zulässig ist, können doch Tendenzen in der Darstellung behinderter Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur festgestellt werden“ (PETERS 1996, 38).

Gegenüberstellung der Analyseergebnisse von ZIMMERMANN und PETERS

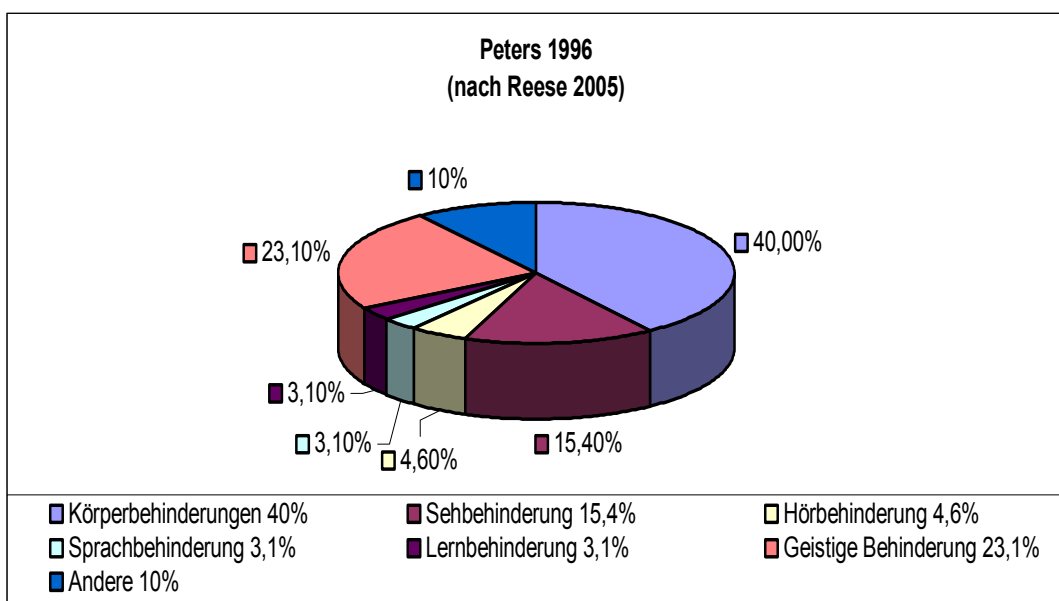
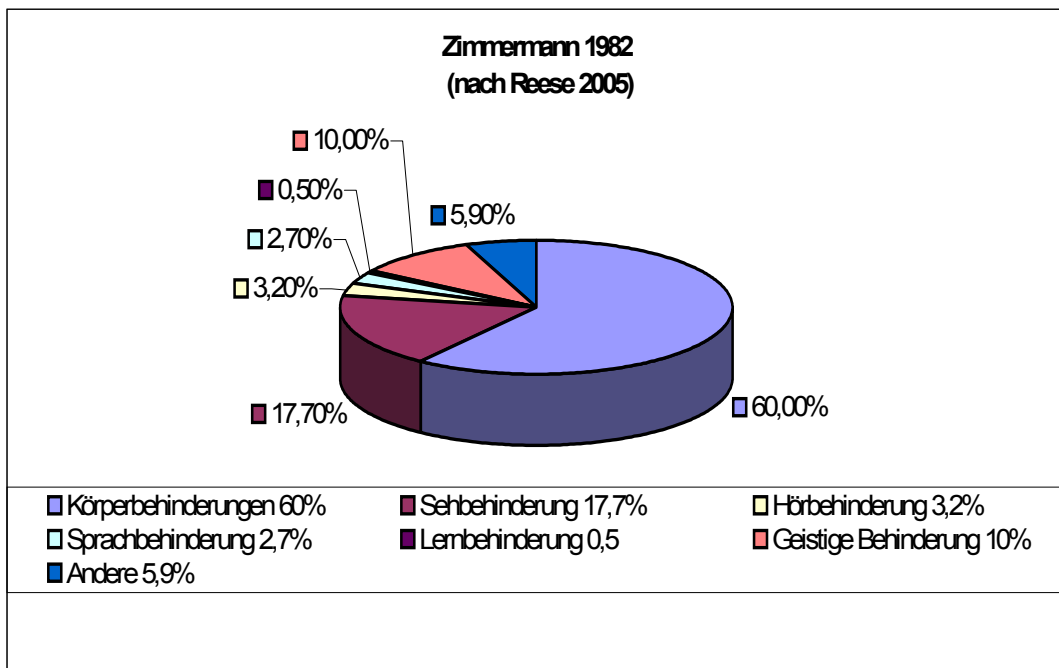


Abb. 9: Prozentuales Vorkommen der verschiedenen Behinderungsarten nach ZIMMERMANN und PETERS in der graphischen Umsetzung nach REESE 2005

Wie schon an anderer Stelle betont – und in den Kreisdiagrammen ablesbar –, passen Lernbehinderte kaum in das dominante schädigungsorientierte Behinderertenbild, Verhaltensgestörte gar nicht. Behinderungen, die erst durch die Differenzierung des Schulwesens und die höheren Leistungsanforderungen entstanden

sind, wie z.B. Lernbehinderungen oder Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, tauchen in älteren Werken so gut wie gar nicht auf und in der neueren Literatur erst vereinzelt.

1997 untersuchte SCHLÜTER im Rahmen seiner Examensarbeit speziell die Darstellung von Lernbehinderungen in Kinder- und Jugendbüchern. Er stellt als Ergebnis die ausgesprochene Seltenheit von Lernbehinderung als Thema in diesem Medium heraus. Zwölf Werke über einen Erscheinungszeitraum von 18 Jahren sind nicht viel, wenn man bedenkt, dass zudem kaum Lernbehinderungen im engeren Sinne dargestellt werden und vier Titel Übersetzungen sind. Einerseits ist die Marginalität in der Literatur nicht zu übersehen (vgl. SCHLÜTER 1997), andererseits hat das Phänomen der Lernbehinderung nach PETERS in den 20 Jahren der Darstellung eine Steigerung von 0,5% auf 3,1% erfahren.

6.3.4 Konstruktionsmuster in den einzelnen Analyseergebnissen

Die abschließende Interpretation der systematischen Analyse von Kinder- und Jugendbüchern und der exemplarischen Analyse von einigen verbreiteten Comic-Serien¹³⁹ zeigten, dass es in beiden Genres gemeinsame inhaltliche Muster gibt. ZIMMERMANN fasst sie unter die „extremen Charaktere“: Den vorbildlichen, ungewöhnlich guten und reifen behinderten Menschen auf der einen, den bösen, rachsüchtigen, sich für erlittene Demütigungen rächenden Behinderten auf der anderen Seite.

Der ideale Behinderte ist nach ihrer Analyse derjenige, der sein Leben für andere opfert, der anderen Vorbild ist, der „bessere Mensch“. Ein blinder Mensch sei prinzipiell zu einer gütigeren und zuverlässigeren Menschenbeurteilung fähig als ein sehender. Durch die Erblindung sei er reifer, aufmerksamer und sensibler. Die spezifische Botschaft, der „fiktive Behinderte“ wandle sich vom „bösen“ zum „guten“ Menschen, stellt in den untersuchten Erzählungen jedoch eine Ausnahme dar. Die zweite bedeutsame Form positiver bewerteter „Andersartigkeit“ Behinderter findet sich in der Zuschreibung außergewöhnlicher Talente. Diese ist jedoch quantitativ weniger wichtig als die positiv bewertete „Anormalität“ des Charakters.

¹³⁹ ZIMMERMANN verweist hier besonders auf den detailliert ausgeführten Beitrag von KAGELMANN und ZIMMERMANN 1981. Ansonsten vergleiche die Inhaltsanalyse von Comics in ZIMMERMANN 1982, 177ff..

Einige Autoren heroisieren ihre Hauptfiguren als „Superbehinderte“. Ungewöhnliche Fähigkeiten können z.B. sein: sehr hohe Intelligenz, prophetische Gaben oder eine ungewöhnliche sensorische Kompensation. Diese Talente werden nicht selten unter Ausblendung anderer Aspekte ihres Lebens isoliert herausgestellt.

Zum ständig vorkommenden Typus gehört auch der körperlich geschädigte Mensch, der sich durch einen ungewöhnlich guten Charakter auszeichnet. Er ist insofern „anders“, als er reifer¹⁴⁰ ist, andere Menschen zur Umkehr bewegen kann und über große Sensibilität und Menschenkenntnis verfügt. Der moralische Zweck liegt in der Vorbildfunktion des Behinderten.

Der andere „extreme Charakter“ ist der Behinderte als der „schlechtere Mensch“: z.B. der Typ des „verbrecherischen Behinderten“, der durch stechende Augen, Fanatismus, Skrupellosigkeit und schauerliches Gelächter unheimlich wirkt. Der Behinderte kompensiert häufig a priori negativ, da er machtsüchtig, rachsüchtig und skrupellos ist. Hier setzt sich die alltagstheoretische Konstruktion vom bösen Krüppel um. Aus dem Geschundenen wird der Schinder.

ZIMMERMANN (1982) stellt fest, dass Büchern, die Behinderte als verbittert, abweisend und zynisch beschreiben, gemeinsam ist, dass das Normalitätspostulat von Freunden des Behinderten – und oft gegen dessen Willen – mit Erfolg vertreten wird. Der Behinderte gibt sein negatives Verhalten und seine negative Einstellung schließlich auf, weil Freunde für ihn Verständnis haben, ohne jedoch seinen Schwächen und Launen nachzugeben.

Die meisten Kinder- und Jugendbuchautoren betrachten das „schwierige“, unsoziale Verhalten des Behinderten als eine verständliche Phase, die es zu überwinden gilt. Aus dem „schwierigen“ behinderten Kind oder Jugendlichen wird – durch günstige Umstände, viel Geduld und Verständnis seitens Nichtbehinderter – ein weitgehend wieder „normaler“ Mensch.

Eindeutig negativ charakterisierte Behinderte kommen in den von ZIMMERMANN untersuchten Erzählungen selten vor. Negativ porträtierte Behinderte erscheinen als Nebenrollen und in Abenteuerbüchern. Sie sind häufig erwachsen, leben in der Regel allein, sind fast immer hässlich und verwenden für sich stigmatisierende Termini wie z.B. „Krüppel“. Insgesamt werden aber schlechte Charaktereigenschaften Missgestalteten, Verwachsenen sowie Gliedmaßenamputierten zugeschrieben.

¹⁴⁰ Hier tritt die Reifung als Folge der Behinderung auf.

Positiv gezeichnete Behinderte werden dagegen häufig geheilt, negativ gezeichnete sterben oft eines gewaltsamen Todes, was für die Autoren ein simples Mittel darstellt, Gerechtigkeit herzustellen: Der Tod der Unmenschen ist die verdiente Strafe. Der negativ gezeichnete Behinderte unterscheidet sich durch seinen Charakter, seine Verbrechen und asozialen Verhaltensweisen von anderen Menschen. Er ist auch insofern „anders“.

Auf zweierlei Weise kann nach ZIMMERMANN die psychische Normalität des Behinderten vermittelt werden: Einerseits durch eine explizite Feststellung, wie sie z.B. in HIERSEs „Beate gehört zu uns“ vorkommt. Hier sagt eine positive Identifikationsfigur, die beliebte Klassenlehrerin, über die rollstuhlabhängige Beate: „Das Mädchen ist so normal wie Sie und ich. Und natürlich hat sie dieselben Fehler wie andere Kinder auch“ (HIERSE o. J., 23).

Andererseits kann die psychische Normalität des Behinderten in eher impliziter Weise dargestellt werden, z.B. über die Interaktion von Behinderten und Nichtbehinderten nach Christina SCHLETTs Motto: „Der Behinderte ist normal, wenn man ihn normal behandelt“ (SCHLETT 1975, 128).

In beiden Formen der Kinderliteratur, also den Kinder- und Jugendbüchern und den Comics, stieß ZIMMERMANN auf die große Bedeutung des Kompensationsgedankens. Ferner stellte sie fest, dass Portraits Behinderter wesentlich von der Art der Schädigung abhängig sind. Zum Beispiel werden Gliedmaßenamputierte negativer geschildert als Blinde oder Gelähmte. Sie fand auch in beiden Genres bemerkenswerte Verfremdungen von Behinderungsattributen: So wurden etwa Ersatzglieder als Waffen gebraucht.

Neben diesen gemeinsamen Mustern fand sie jedoch auch genretypische Eigenschaften der Medien heraus. Den pädagogischen, moralischen Impetus fand sie natürlich in der Mehrzahl der Kinder- und Jugendbücher stärker ausgeprägt als in den Comics. Hier stand die Unterhaltungsfunktion eindeutig im Vordergrund. Als Erklärungsmodell für die selten vorkommenden negativ gezeichneten Behinderten im Kinder- und Jugendroman führt sie die Erziehungsfunktion an. Als normative Botschaft vieler Kinder- und Jugenderzählungen resümiert sie: „Behinderte sind ‚auch Menschen‘, denen man verständnisvoll, freundlich und hilfsbereit begegnen sollte“ (ZIMMERMANN 1982, 200).

Bezogen auf die eher älteren Bücher und selteneren Fälle fasst sie zusammen: „Behinderte verdienen unsere besondere Achtung und Wertschätzung, da sie ihre

körperlichen Mängel durch ein vorbildliches Sozialverhalten, ungewöhnliche Fähigkeiten und Leistungen wettmachen“ (ebd.).

ZIMMERMANN weist auch darauf hin, dass die Kinder- und Jugendliteratur natürlich nicht nur erziehen, sondern auch unterhalten will. Beim Thema „Behindert-Sein“ bedeutet es, dass optimistische Entwicklungen und Problemlösungen bevorzugt werden. Durch ein typisches Happyend werden daher die realen Schwierigkeiten Behinderter verharmlost und beschönigt. Bekanntestes Beispiel ist der Heilungsprozess¹⁴¹ von Klara in „Heidi“.

ZIMMERMANN schreibt: „Ein typisches Muster der Verharmlosung von Behindertsein ist die Aufhebung der (körperlichen und geistigen) Schädigung – für viele Autoren ein probates Mittel, um ein Happyend zu erzielen. Als Prototyp für diese Form der Problemlösung kann das aus dem vorigen Jahrhundert stammende und noch heute weltweit verbreitete Kinderbuch „Heidi“ von Johanna SPYRI gelten. Die Autorin lässt die gelähmte Klara durch gute Almluft, Milch und die unkomplizierte, beherzte Heidi genesen [...]“ (ZIMMERMANN 1982, 172).

Nach ZIMMERMANN bauen viele Jugendschriftsteller positive Identifikationsfiguren auf. Sie versuchen gleichaltrigen Lesern die Gefühle, Empfindungen, Enttäuschungen, Träume, Hoffnungen und Schwierigkeiten behinderter junger Menschen einsichtig werden zu lassen. Jedoch beschränken sich die meisten Autoren auf einige wenige Lebensbereiche. Dadurch entsteht ein unvollständiges, reduziertes Bild vom Behindert-Sein. Die Ursachen, ebenso wie die Problemlösungen werden auf eine soziale Mikro-Ebene, auf die unmittelbare Umgebung des Behindernten beschränkt.

Trotz zunehmend realistischer und einfühlsamer Schilderungen fehlt es nach wie vor an Erzählungen, die „Alltagsgeschichten“ sind. Der bemitleidende und moralisierende Tenor ist immer noch vorherrschend. Unter dem Aspekt negativer Einstellungen kann Literatur ihrer Meinung nach eine Hilfe sein, integrationsfeindliche Tendenzen erst gar nicht aufkommen oder sich weiter verfestigen zu lassen. Hierin

¹⁴¹ AMMANN und RIES (1987,66) halten es auch für möglich, dass SPYRI die Heilung Klaras zunächst gar nicht mitkonzipiert hatte, als 1880 der Band „Heidis Lehr- und Wanderjahre“ erschien. Die beiden Autorinnen ziehen in Erwägung, dass SPYRI erst auf Drängen des begeisterten Publikums die Fortsetzung 1881 schrieb und mit der Heilungsszene dem kollektiven „Lösungsbedürfnis“ entsprach.

sieht ZIMMERMANN die Funktion der fiktiven Texte und den Einsatz in curricula-
ren Ansätzen.¹⁴²

ZIMMERMANN fasst zusammen, „[...] dass die Aufarbeitung des Themas ‚Behin-
derung in Kinder- und Jugendliteratur‘ im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen
vor allem in der BRD bislang noch nicht stattgefunden hat. Die vorliegende Studie
sollte ein erster Ansatz sein, diese Lücke zu schließen. Es muß zukünftigen Arbei-
ten vorbehalten bleiben, den einen oder anderen Aspekt theoretisch und empirisch
zu vertiefen und in Praxis umzusetzen“ (ZIMMERMANN 1982, 203).

Im Ausstellungskatalog der 13. Oldenburger KIBUM 1987 setzten sich Kollegen
der Sonderpädagogik der Universitäten Oldenburg¹⁴³ und Dortmund mit der Dar-
stellung verschiedener Behinderungsarten in der Kinder- und Jugendliteratur aus-
einander. BACKOFEN (1987, 18 ff.) gelang es, einige Grundformen der Darstel-
lung Behinderter als so genannte „Strickmuster“ herauszukristallisieren.

Auch NICKEL (1999 b, 4) würdigt die Analyse von BACKOFEN mit den Worten:
„Der Verdienst von BACKOFEN [...] ist es, eine Reihe von strukturellen Grundfor-
men und Verarbeitungsmustern in Kinder- und Jugendbüchern herausgearbeitet zu
haben, die in der Realität, im Leben von Kindern mit Behinderung eher selten, in
der Literatur jedoch sehr häufig auftreten. Der von ihr verwendete Begriff des
Strickmusters verdeutlicht die stereotype Ausrichtung bestimmter Darstellungsfor-
men.“¹⁴⁴ NICKEL wertet die Häufung von solchen Strickmustern als Anzeichen für
„[...] sehr dominante stereotype Einstellungsmuster auf Seiten der Autor/innen“
(ebd.).

BACKOFEN (1987, 18 ff.) skizziert als häufigste „Strickmuster“ u.a.: den Muster-
krüppel vs. den Tyrannen, den Helden, den verschwundenen Behinderten, den in
die Phantasie Fliehenden, die wundersame Heilung, die Behinderung als Strafe.

Sie hebt hervor, dass lange Zeit das Bild des lieben und geduldigen Behinderten,
die Zuschreibung vom angepassten „Musterkrüppel“, vorherrschte. Erst seit etwa
Anfang der 70er Jahre tauchen Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur auf,

¹⁴² ZIMMERMANN (1982, 2002 ff.) weist auf die verschiedenen Erfahrungen mit einem
Curriculum in den USA hin.

¹⁴³ Von der Universität Oldenburg sind es die Kolleginnen und Kollegen Wiebke AMMANN,
Ulrike BACKOFEN, Klaus KLATTENHOFF und Walter THIMM; von der Universität Dort-
mund ist es der Kollege Ditmar SCHMETZ.

¹⁴⁴ NICKEL (1999 b, 4) weist auf die Gefahr bei vereinfachtem oder überzogenem
Gebrauch der Strickmuster hin. Er sieht dadurch die Möglichkeit bei den rezipierenden Per-
sonen, dass sich ein „[...] stark vereinfachtes, verzerrtes und stereotypes Bild von Men-
schen mit Behinderung [...]“ verfestigt.

die auch unfreundlich und aggressiv sein können. In vielen Fällen gerät nach Meinung von BACKOFEN dieses Bild des unfreundlichen Behinderten zum Gegenklichee. Der nichtangepasste „Tyrann“ ist völlig verbittert, zynisch und aggressiv. Ein solches Verhalten ist Teil seiner Persönlichkeit. Die Umwelt leidet darunter, doch sie lässt ihn gewähren, denn er bzw. sie ist ja schließlich behindert. Dennoch findet gegen Ende fast immer eine Wandlung statt. Häufig ist es ein Mädchen, das sich zu dieser Mission persönlich berufen fühlt. Die behinderte Person ist endlich gut.

Eines der häufigsten Grundmuster ist die Zuschreibung des Behinderten als Held. Es ist die außergewöhnliche Leistung, die das behinderte Kind erbringt, auf die die Umwelt überrascht reagiert. Dabei kann es sich um eine besondere Fähigkeit (Intelligenz, Geschick mit Tieren etc.) oder eine einmalige Leistung handeln. Das hätte sie dem behinderten Kind nicht zugetraut. Ihm am Allerwenigsten.

Fast alle Autoren befürworten die Anerkennung Behinderter. Im Zusammenhang mit der Heldenrolle scheint dies aber nur für besonders befähigte Behinderte zu gelten. Eine weitere literarische Verarbeitungsform, bei denen z.B. Behinderung als dramaturgisches Mittel benutzt wird (vgl. BACKOFEN 1987; BOBAN/HINZ 1990; NICKEL 1999 b, 4) ist z.B. das Weglaufen und die Flucht aus einer ausweglosen Situation, einer Umwelt, in der sie sich unverstanden und abgelehnt fühlen. Das Verschwinden der Kinder leitet in den meisten Fällen eine Wendung zum Besseren ein.

Die Lösung des Problems ist dabei so grundlegend, dass es schon wieder unrealistisch erscheint (vgl. BACKOFEN 1987, 20). Die schon klassische Form, die Probleme Behinderter zu lösen, ist die Aufhebung der Schädigung: Es kommt zur wunderbaren Heilung! „Der Behinderte wird zum Nichtbehinderten, der Leser darf aufatmen“ (BACKOFEN 1987, 19 f.). Nach den Katalogbeiträgen von AMMANN/RIES; BACKOFEN/SCHWEDES; KLATTENHOFF; ROHDE; SCHNEIDER und THIMM (vgl. BACKOFEN 1987, 20) kommt dieses „Strickmuster“ bei fast allen Behinderungsarten vor.

Als weitere Verarbeitungsform ist der Rückzug in die Phantasie, in die Traumwelt auszumachen, um die Aufmerksamkeit und Anerkennung anderer zu erzielen. Es wird dabei nur knapp auf die Phantasien selbst eingegangen, vorwiegend wollen die Autorinnen und Autoren damit die Einsamkeit des jeweiligen Kindes verdeutlichen.

Dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auch als dramaturgische Mittel eingesetzt werden, erstaunt natürlich nicht. Eine Liebesgeschichte wird rührseliger, wenn der Partner seit seiner Erblindung verlassen und zurückgezogen lebt. Die jeweils beabsichtigte Wirkung soll durch die Einführung eines Menschen mit Behinderung gesteigert werden.

Ebenso ist die Reifung am Behinderten seit jeher als Muster bekannt. Die vorbildlichen Hauptpersonen können ihre Hilfsbereitschaft und ihren guten Charakter demonstrieren. Je hilfloser und anhängiger der Mensch mit Behinderung dabei ist, desto wirkungsvoller. Dem Menschen mit Behinderungen bleibt am Ende nur die Dankbarkeit. Die nichtbehinderten Hauptpersonen machen eine vorbildliche Wandlung durch. Sie erkennen bzw. sollen erkennen, dass es ihnen doch vergleichsweise gut geht.

1997 spezialisierte sich SCHLÜTER im Rahmen seiner Examensarbeit auf die Darstellung von Lernbehinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur. Er fasst zusammen: „[...] habe ich behindertenspezifische Motive und Motivgeschichten der Kinder- und Jugendliteratur beschrieben. Lernbehinderungen kamen darin nicht vor. ZIMMERMANN (1982 a) etwa geht auf sie überhaupt nicht ein; als einzigen Hinweis¹⁴⁵ fand ich die Aussage, die Schule für Lernbehinderte existiere in dieser Literatur noch so gut wie nicht (S.166). Die einzige mir bekannte Literatur zum Thema ist AMMANN 1987,¹⁴⁶ deren nur kurzer Artikel aber keinen Raum für Reflexionen lässt. Sie nimmt es zudem mit der Begrifflichkeit „Lernbehinderung“ nicht sonderlich genau: [...]“ (SCHLÜTER 1997, 114).

Zur Begründung fügt SCHLÜTER das folgende Zitat von AMMANN (1987, 182) an: „Die nach derzeitigem Verständnis nicht unbedingt lernbehinderten Titelfiguren haben doch eins mit den ‚echten Lernbehinderten, gemeinsam: sie sind diskreditierbar [...], das heißt, sie leben in ständiger Angst davor, dass das zur Diskreditierung ihrer Person Anlass gebende Merkmal [...] bei den Interaktionspartnern vor allem in der außerschulischen Umwelt entdeckt wird.“

Den zusammenfassenden Aussagen von SCHLÜTER ist nur zuzustimmen. Der Vergleich zwischen Ist-Wert und Anteil in Darstellungen ist bei dieser Behinderungsart besonders krass. Aber auch die Unterschiede beim Vergleich zwischen

¹⁴⁵ Als Anmerkung macht SCHLÜTER darauf aufmerksam, dass ZIMMERMANN Lernbehinderte nur in Tabellen (vgl. ebd., S. 101) erwähnt.

¹⁴⁶ Des Weiteren merkt SCHLÜTER an, dass MÜRNER 1990 sich mit Lernbehinderten in der Literatur für Erwachsene befasst.

Schätz-Werten der Experten und Ist-Werten sind beachtenswert. Sie resultieren vor allem aus der Einschätzung des Anteils der „Lernbehinderten“ als der bei weitem größten Gruppe. Berücksichtigt man den Anteil der „von Behinderung Bedrohten“, kam man Anfang der 70er Jahre auf den enormen Wert von 4-10% der schulpflichtigen Kinder. Zu diesen Ergebnissen kommt auch OPP (1995) und DEMMER-DIECKMANN/ STRUCK für NRW (2001, 18) ebenso wie SANDER (1994).

Wie aus meiner Recherche über die Darstellungen der Behinderungsarten im Kinder- und Jugendbuch in den letzten 20 Jahren hervorgeht, klafft bis ins Jahr 2000 Realität und Fiktion noch immer deutlich auseinander. Am Häufigsten sind die Darstellungen Körperbehinderter, als nächstes folgen Geistigbehinderte (wahrscheinlich Menschen mit Down-Syndrom), dann folgt als dritter, auffällig großer Anteil die Darstellung von blinden und sehbehinderten Menschen.

Es ist also dem übereinstimmenden Ergebnis von vor 20 Jahren von UATHER (1981), ZIMMERMANN (1982a) sowie AMMANN, BACKOFEN und KLATTENHOFF (1987) und NICKEL (1999 a u. b) auch 2005 (s. Diagramm REESE) noch zuzustimmen, dass „[...] die quantitative Darstellung einzelner Behinderungsformen in der Kinder- und Jugendliteratur in keiner Weise den realen Gegebenheiten entspricht. Sie stellt kein repräsentatives Abbild der Verteilung in der Realität dar, sondern orientiert sich an medialen Bedingungen“ (NICKEL 1999, 3).

NICKEL (1999) sieht – wie ich auch – die Gründe für die Betonung einzelner Behinderungsformen (insbesondere Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen) im gesellschaftlichen Verständnis von Behinderung: Beeinträchtigungen werden in erster Linie auf Grund der Visibilität und funktionalen Kommunikationsproblemen festgemacht.

Als zweite Tendenz neben der Bevorzugung evidenter Behinderungsformen ist mit NICKEL die Ausprägung auf Extreme festzustellen (vgl. UATHER 1981,¹⁴⁷ ZIMMERMANN 1982 und NICKEL 1999 b, 3). Die Visibilität einer Beeinträchtigung gilt nach den Ergebnissen der Einstellungsforschung als bedeutendste Determinante der sozialen Reaktion (s. NICKEL 1999 a, 10).

NICKEL (1999 b, 3) kommt zu dem Schluss, dass sich die visuelle Darstellung von Kindern mit Behinderungen in Kinder- und Jugendbüchern an folgendem Grundsatz orientiert: „Eine eindeutige Darstellung erleichtert die Kategorisierung, [...]“

¹⁴⁷ UATHER (1981, 137) schreibt in seinen Analyseergebnissen: „Das Weltbild populärer Erzählungen ist durch Extreme bestimmt.“

(NICKEL 1999 b, 3). Von einigen Autorinnen und Autoren wird nach seiner Aussage (s. NICKEL 199 a, 11) die sog. ästhetische Beeinträchtigung als Inbegriff der Sichtbarkeit einer Behinderung gesehen und als eine der wichtigsten Ursachen für die Ablehnung und Vermeidung von als behindert klassifizierten Menschen angesehen. Nach einer von TRÖSTER (1990) aufgeführten Untersuchung scheinen „ästhetische Menschen“ ein höheres Maß an Selbstvertrauen und damit einhergehend ein positiveres Selbstkonzept zu besitzen (vgl. EGGERT 2003). NICKEL erklärt dies durch die gesellschaftliche Widerspiegelung auf das Primat der Ästhetik. Den Aspekt der Visibilität von Menschen mit Behinderungen im Bilder- und Kinderbuch aus der Zeit von 1992 bis 2003 hat KRAUSE¹⁴⁸ im Rahmen seiner Examensarbeit 2003 untersucht. Er knüpft mit seiner Arbeit unter anderem an die Ergebnisse von NICKEL (1999) an. KRAUSE erklärt, dass er den veralteten Begriff der Visibilität aufgreift, weil ihn NICKEL (NICKEL 1999, 3) für die Sichtbarkeit von Menschen mit einer Behinderung in seiner Analyse der Kinder- und Jugendliteratur ebenso wie TRÖSTER (1990, 30) nutzt (vgl. KRAUSE 2003, 4).

KRAUSE (2003, 6 ff.) setzt sich mit dem Begriff der Visibilität auf der Grundlage der relevanten Literatur¹⁴⁹ differenziert auseinander und streicht heraus, dass nach TRÖSTER (1990) Sichtbarkeit nicht mit Auffälligkeit gleichzusetzen ist.

Sichtbare Behinderungen beschreibt TRÖSTER als eine Untergruppe der auffälligen Behinderungen, wobei die Auffälligkeit zum einen durch die Sichtbarkeit, zum anderen durch die wahrgenommene gestörte verbale Kommunikation bedingt wird. Er (1990) unterscheidet die Konsequenzen, die sich für Nichtbehinderte durch die Sichtbarkeit der Behinderung, aber ebenfalls auch für den Menschen mit einer Behinderung ergeben:

Information über eine nicht diskreditierte Behinderung „[...] lässt sich in der sozialen Interaktion mehr oder weniger steuern“ (KRAUSE 2003, 9), wie das folgende Beispiel zeigt. „So hat ein psychisch Behinderter die Möglichkeit, seinem Interaktionspartner erst dann von seinem Psychiatrieaufenthalt zu berichten, wenn sich nach einer längeren Bekanntschaft ein Vertrauensverhältnis zu ihm entwickelt hat“ (TRÖSTER 1990,33).

¹⁴⁸ KRAUSE, Marc: Die Visibilität von Menschen mit Behinderungen im Bilder- und Kinderbuch. Hannover 2003 (unveröffl. Examensarbeit bei Prof. Dr. EGGERT)

¹⁴⁹ KRAUSE (2003) bezieht sich besonders auf SEYWALD (1976), UTHER (1981), TRÖSTER (1990), NICKEL (1999) und CLOERKES (2001). Außerdem bezieht er sich auf ein Forschungsseminar zum Thema „Psychologie der Hässlichkeit“ bei EGGERT, Universität Hannover.

SEYWALD (1976) betont, dass die Definition des Begriffes der Sichtbarkeit u.a. die Übertragung dieser Eigenschaft auf andere Eigenschaften dieses Menschen einschließt. Nach NICKEL (1999) hängt mit der Visibilität die sog. „ästhetische Beeinträchtigung“ zusammen. Danach hat das Aussehen eines Menschen großen Einfluss auf die Einstellungen und das Verhalten anderer.¹⁵⁰ Auch TRÖSTER hebt diesen Aspekt stark hervor (TRÖSTER 1990, 36).

Die Auswirkungen betreffen gleichermaßen die Einstellungen wie das Verhalten. Menschen geben sich attraktiven Personen gegenüber offener als unattraktiven (vgl. TRÖSTER 1990, 36). In Bezug auf negative Einstellungen haben Entstellungen im Gesicht besonders starke Auswirkungen. Nach CLOERKES (1984), zitiert von NICKEL (1999, 1), beruht die gesellschaftliche Vorstellung auf einem Bild, nach dem „Beeinträchtigungen des Kopfes“ weit beunruhigender sind als „Beeinträchtigungen des übrigen Körpers“.

Auch innerhalb der Stigmatheorie¹⁵¹ ist es nach GOFFMAN von ausschlaggebender Bedeutung, dass nicht nur das auslösende Merkmal negativ definiert wird – für das GOFFMAN übrigens dessen Visibilität für entscheidend hält – sondern dass eine Generalisierung dieser Bewertung auf die ganze Person erfolgt.

In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungsergebnisse von WOCKEN 1992¹⁵² zur sozialen Distanz relevant. Sie ergaben, dass die größte soziale Distanz Kindern mit Verhaltensstörungen entgegengebracht wurde, es folgten die Kinder mit geistigen Behinderungen, gefolgt von Kindern nicht-deutscher Herkunft, dann Kindern mit Körperbehinderungen und schließlich Kindern mit Lernbehinderungen. Nach NICKEL (1999 a, 25) machten die in die Untersuchung involvierten Kinder möglicherweise ihren Wunsch nach „[...] Abgrenzung und Distanz nicht einzig an der Visibilität oder an der Schwere einer Behinderung fest, sondern an den Schwierigkeiten, die in der Interaktion und Kooperation mit einem anderen Kind entstehen könnten.“

¹⁵⁰ s. Untersuchungen in ZIMMERMANN (1982, 36ff.) und KRAUSE (2003, 8 f.)

¹⁵¹ Sie grenzt sich von der Theorie des abweichenden Verhaltens ab. Vertreter der Stigmatheorie sprechen nur dann vom abweichenden Verhalten, wenn sich Menschen absichtlich normabweichend verhalten. Menschen mit Behinderungen weichen durch ihr So-Sein von der Norm ab und verletzen dadurch bestimmte „ungeschriebene Normen“ (s. NICKEL 1999, 16).

¹⁵² Eine von WOCKEN durchgeführte Untersuchung zur Sozialen Distanz an 1055 Schüler/innen unterschiedlichen Alters und verschiedenen Schulformen. Angeführt wird die Untersuchung bei PODLESCH u. PREUSS-LAUSITZ (1993, 65 ff.)

Angesichts der zahlenmäßigen Überrepräsentanz bestimmter Behinderungsformen ist es nach THIMM (1987, 11) denkbar, dass z.B. bei Blindheitsproblemen noch immer der Reiz des „Andersartigen“, des „Heroischen“ anhaftet und deshalb als beliebter literarischer Inhalt erhalten müsse.

Die Darstellung von Behinderungen stellt kein repräsentatives Abbild der Verteilung in der Realität dar, wie es schon erstmals UATHER in seiner Analyse von 1981 hervorhebt. Nach NICKEL (1999, 36) folgt die Abbildung einzelner Behinderungsformen dem in den sozialpsychologischen Untersuchungen festgestellten Grundsatz: Je schwerer eine Beeinträchtigung, desto leichter die Kategorisierung. Da nach den Ergebnissen der Einstellungsforschung die Visibilität einer Beeinträchtigung als bedeutendste Determinante der sozialen Reaktion gilt, erstaunt das weitere Analyseergebnis nicht. Die visuelle Darstellung von Kindern mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur orientiert sich nach NICKEL (1999, 37) am folgenden Grundsatz: Eine eindeutige Darstellung erleichtert die Kategorisierung.

Dennoch kommt NICKEL (1999, 60) zu dem Schluss, dass die von ZIMMERMANN (1982) und AMMANN u.a. (1987) angeführten Stereotypen der Darstellung heute keine Gültigkeit mehr haben. Die Definition der Behinderung als Böses oder als Strafe wird in den Büchern, die von NICKEL untersucht wurden, nicht mehr zu Grunde gelegt, ebenso wenig wie die historisch spätere Charakterisierung der „Musterkrüppel“ oder die frühen unrealistischen Darstellungen von „Heilungen“. Insgesamt könne auch eine historische Entwicklung der gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen festgestellt werden. Stand vor 20 Jahren noch die Frage im Mittelpunkt, welche Beeinträchtigung ein Kind „hat“, ist nach NICKEL (1999, 60) heute das Augenmerk stärker auf das Kind selbst, sein Leben und sein Erleben gerichtet.

Im folgenden Kapitel wird nun die Methodik meines eigenen Forschungsprojektes dargelegt. Neben Fragen der Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur wird die Methodentriangulation und - als Kernstück der Inhaltsanalyse - die Konstruktion des Kategoriensystems begründet dargestellt.

7 Methodik des Forschungsprojektes

7.1 Anlage der Studie

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit verfolgt durchaus verschiedene Perspektiven; jedoch steht das Bild vom Menschen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur immer im Mittelpunkt. Der Ausgangspunkt der Studie ist die Fragestellung, ob sich die fiktive, literarische Darstellung im Zuge der Integrations-/Inklusionsdiskussion und der Komparatistikforschung vom behinderten, randständigen, strukturell anderen Menschen zum Menschen mit Behinderungen, zum Menschenbild in seiner Vielfalt verändert hat.

Das Kinder- und Jugendbuch bzw. das Bilderbuch oder auch Schulbuch gilt noch immer unwidersprochen als Sozialisationsinstanz ersten Ranges (vgl. REESE 1973; ZIMMERMANN 1982, 21; AMMANN/BACKOFEN/KLATTENHOFF (Hrsg.) 1987, 8; BOBAN/HINZ 1990; THIELE (Hrsg.) 1999; STEITZ-KALLENBACH (Hrsg.) 2001; HIRLINGER-FUCHS 2001, Vorwort o. S.). So weisen BOBAN und HINZ (1990, 42) in einer Rezension eines Kinderbuches unter dem Titel „Latent behindertenfeindlich“ erneut auf die Schulforschung mit den Worten hin: „[...] wissen wir um die geradezu unheimliche Wirksamkeit unbewußt transportierter Lerninhalte, die als ‚heimlicher Lehrplan‘ Kinder häufiger stärker zu beeinflussen vermögen als viele bewußte pädagogische Bemühungen“. Diese Sozialisationsinstanz formt in komplexem Zusammenwirken mit Sozialisatoren wie Elternhaus, Kindergärten, Schule und peer groups Bewusstseinsstrukturen und Handlungsdispositionen gegenüber Randgruppen mit (vgl. z.B. ZIMMERMANN 1982, 21). Auch DANKERT (1999, 19) verweist unter dem Aspekt der Lesekultur auf eben diese Sozialinstanz, wenn sie schreibt:

„Alle Ergebnisse der empirischen Sozialforschung weisen darauf hin, dass die 10 Millionen deutschen Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren die einflussreichste Instanz beim Aufbau eines lebenslangen Lesehabitus bilden.“

In der hier vorgelegten Arbeit geht es mir nicht um eine Studie zur Wirkungsforschung, sondern um die Analyse der Darstellungshäufigkeit, des Vergleichs zwischen Realität und Fiktion sowie um die Art der Visibilität der Protagonisten. Es soll überprüft werden, ob die Feststellung SCHINDLERs (1995, 46): „Das Thema ‚Behinderung‘ gehört zu den Tabu-Themen, seine Ausgrenzung aus der Literatur entspricht der der Behinderten aus dem gesellschaftlichen Leben“, auch zehn Jahre später noch stimmt.

„Zum anderen ist Kinder- und Jugendliteratur ein Spiegel öffentlichen Bewußtseins, öffentlicher Normen und Maximen für den Umgang mit bestimmten benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft“ (ZIMMERMANN 1982, 21). Die manifest oder latent enthaltenen Aussagen in den literarischen Werken vermitteln eine medienspezifisch gebrochene Alltagstheorie (vgl. ZIMMERMANN 1982, 21), die es zu untersuchen gilt. In dieser Studie soll die ausgewählte Kinder- und Jugendliteratur daraufhin hinterfragt werden, ob sie ein neues Bild von Menschen mit Behinderungen zeichnet.

Damit ist das mehrfache und mehrperspektivische Forschungsinteresse in seiner Breite skizziert. Die Themen- und Fragestellungen erfordern es, dass Theorieansätze aus verschiedenen Fachgebieten integriert werden müssen. Insbesondere sind psychologische, sonderpädagogische und literarische Aspekte einzubeziehen. Als Forschungsinstrument wird die Inhaltsanalyse im schwerpunktmäßig qualitativen Paradigma gewählt. Die Begründung für die Wahl der Inhaltsanalyse generell und speziell im vorwiegend qualitativen Forschungsparadigma wurde im vorigen Kapitel dargelegt.

Hier geht es um die Anlage dieses Forschungsprojektes. Die Methodik der hier vorzulegenden Studie ist auf Grund des genannten mehrperspektivischen Forschungsinteresses gegenstandsbedingt die Triangulation. In diesem Fall ist eine qualitative Inhaltsanalyse ebenso notwendig wie für einige Aspekte eine quantitative Hinterfragung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur aus der Zeit von 1997 bis 2000 mit der Thematik Behinderung.

7.2 Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur und Festlegung der Einheiten

Anfänglich hatte ich den Versuch unternommen, alle deutschsprachigen Kinder- und Jugendbücher mit dem Thema Behinderung seit der Analyse von ZIMMERMANN 1982 zu erfassen. Dieses Vorhaben stellte sich als ein nicht zu realisierendes Unterfangen heraus. Eine Vollständigkeit *aller* Kinder- und Jugendbücher zur festgelegten Thematik zu erreichen, ist schon deshalb ein unerreichbares Ziel, weil es bisher noch keine lückenlose Bibliographie von Kinder- und Jugendbüchern gibt, vor allem nicht mit dem Thema Behinderung. Auch in der Schriftenreihe der DEUTSCHEN AKADEMIE FÜR KINDER- UND JUGENDLITERATUR Volkach e.V. mit dem Titel „Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – The-

men – Vermittlung“ aus dem Jahr 2000 gibt es die Themen „Ökologie“, „Heimat“ und „Dritte Welt“, aber nicht das Thema „Behinderung“.

Die Ergebnisse der Recherchen zur Veröffentlichung der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt Behinderung sind im 8. Kapitel unter den Forschungsergebnissen nachzulesen. Dort sind auch die Quellen zur Auffindung der Bücher genannt. Ich entschied mich erstens für eine inhaltlich begründete und zweitens für eine pragmatische Auswahlmethode.

Inhaltlich wurde als Kriterium der Auswahl die zeitlich jüngste Analyse von NICKEL mit seiner Primärliteratur als Anschlussanalyse gewählt. Lediglich drei Kinder- und Jugendbücher (Klassiker, die wieder neu verlegt wurden) überschneiden sich in NICKELs und meiner Analyse. Dabei ist auch der Klassiker „Vorstadtkrokodile“ von Max von der GRÜN, der am 7. April 2005 verstarb.

Als Anschlusszeitraum habe ich daher die Jahre 1997 bis 2000 gewählt. Die Jahrtausendwende wurde als zeitliche Begrenzung gesetzt. Insgesamt sind somit vierzig Bücher aus dem Analysezeitraum ermittelt. Da einige der Bücher nicht mehr verlegt werden, wurde über Fernleihen, Internetrecherche und ebay-Ankauf der Korpus von vierzig analysierbaren Büchern mit der Thematik Behinderung erhalten.

7.3 Triangulationsmodell

Die Wahl der Methode ist auch vom Forschungsgegenstand und seiner Fragestellungen abhängig.¹⁵³ Da in meiner Studie „Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur – Eine Inhaltsanalyse aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht“ der Schwerpunkt des Bildes vom Menschen im theoretischen Verbund mit der Komparatistik, der Kinder- und Jugendliteraturforschung und der Integrationsforschung steht, sind mehrere Analyseziele anzustreben.

In der methodologischen Diskussion gibt es nach SCHRÜNDER-LENZEN (1997, 107) verschiedene Verfahren und auch erkenntnistheoretische Überlegungen, wie man diesem Problem begegnen kann. Auch LAMNEK (1995 a, 245) weist darauf hin, dass man – sofern man sich dem Prinzip methodologischer Offenheit verpflichtet fühlt – das Problem etwa in Form der Triangulation lösen kann.

¹⁵³ vgl. SCHRÜNDER-LENZEN (1997,108): „Wenn man sich aber an dieser Stelle noch einmal vergegenwärtigt, daß gerade die Einsicht in die Interdependenz von Methode und Forschungsgegenstand, die Konstruiertheit des Erkenntnisobjektes durch den jeweiligen methodischen Zugriff den Ausgangspunkt für die Idee der Triangulation bildete, [...]“

Mit dem folgenden, von mir entwickelten Triangulationsmodell soll versucht werden, die mehrperspektivischen Ziele der Analyse, das unterschiedliche Datenmaterial sowie die verschiedenen methodischen Verfahren zu integrieren.

Triangulationsmodell (REESE 2005)

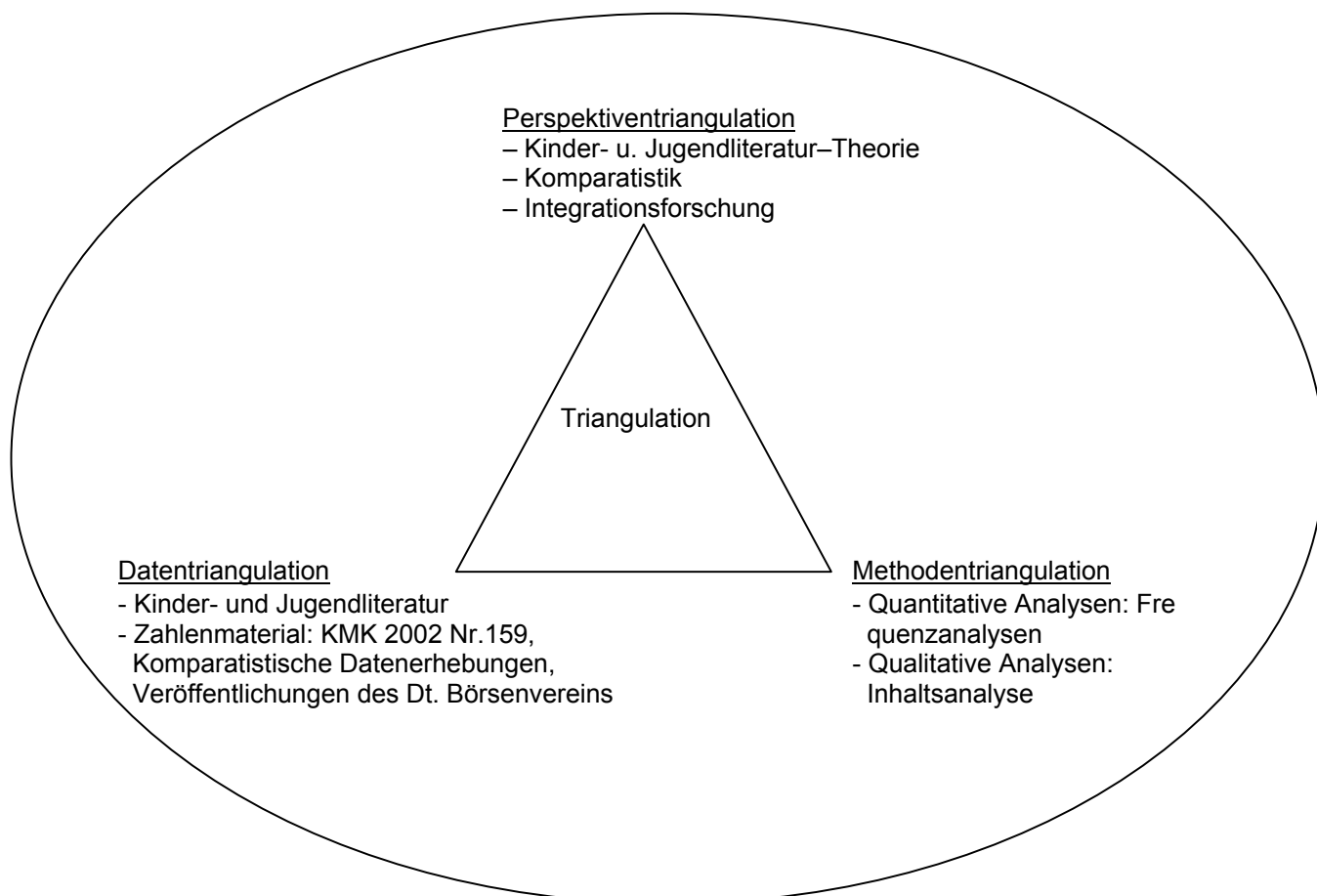


Abb. 10: Modell der Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation (REESE 2005)

Nach FLICK (2004, 25) erbringt die Triangulation „unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens“. Als Konsequenz ergibt sich daraus, dass sie nur dann angemessen und aufschlussreich sein kann, „[...] wenn in ihr nicht nur methodische Zugänge, sondern auch die mit ihnen verbundenen theoretischen Perspektiven verknüpft werden“ (socialnet 2005, 1). Aus diesem Grund verknüpfe ich die für meine Arbeit wesentlichen Aspekte durch die Triangulation theoretischer Perspektiven, der Triangulation der Datensorten mit der methodeninternen Triangulation.

Die Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch Triangulation als allgemeinstes Ziel könnte zunächst als normative Leerformel missverstanden werden. „Es muß deshalb danach gefragt werden, welches die spezifischen und zusätzlichen Er-

kenntnisabsichten sind, die durch sie realisiert werden sollen“ (LAMNEK 1995 a, 249).

Dieser Forderung LAMNEKs soll in folgenden Ausführungen nachgekommen werden. Zunächst handelt es sich um den Zugang über ein „klassisches Verfahren“ der Inhaltsanalyse.

Die Daseinsberechtigung beider Vorgehensweisen, sowohl der quantitativen wie auch der qualitativen Analysen, wurde nie in Abrede gestellt, wie die Ausführungen in Kapitel 6 belegen. Lediglich die Gewichtungen und unterschiedlichen Akzentsetzungen spiel(t)en in den Auseinandersetzungen bis hin zu den Ansätzen der Grenzverwischungen eine Rolle.

7.3.1 Frequenzanalysen

Mir geht es auf Grund meines theoretischen Vorwissens über die Analyseergebnisse von UTHER, ZIMMERMANN, AMMANN/ BACKOFEN/KLATTENHOFF, PETERS, SCHLÜTER und NICKEL darum, das Datenmaterial der Zeit bis zur Jahrtausendwende zu ermitteln. Im Folgenden geht es um eine Frequenzanalyse der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung, um Datenerhebungen unter komparatistischen Aspekten und um die Frage nach den Ursprungsländern.

Nach Erkenntnissen der Methodenforschung von KELLE/KLUGE (1999, 21) ist „Die Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials [ist, I.R.] also eine Art ‚Zangengriff‘, bei dem der Forscher oder die Forscherin sowohl von dem vorhandenen theoretischen Vorwissen als auch von empirischem Datenmaterial ausgeht.“

Zum einen geht es mir also um eine Frequenzanalyse, eine der „klassischen“ Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse, um in der festgelegten Untersuchungseinheit die Häufigkeiten des Auftretens bestimmter Merkmale festzustellen. Als Untersuchungseinheit ist für diese Arbeit – wie begründet – die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung in der Zeit von 1997-2000 festgelegt.

Zum anderen geht es um die Datenerhebung unter komparatistischen Aspekten. Unter dieser Fragestellung steht ein Vergleich der Produktion der Kinder- und Jugendliteratur mit und ohne Thematik Behinderung im Vordergrund. Dieser Vergleich soll prozentual belegt werden.

Außerdem drängt sich die Frage nach den Ursprungsländern der themenspezifischen Literatur auf. Nicht ohne Spannung ist es, die Frage zu stellen, ob die Ur-

sprungsländer der übersetzten Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung auch die Länder sind, die am Fortschrittlichsten im Sinne des Normalisierungsprinzips¹⁵⁴ bzw. der Integrations-/Inklusionsdebatte¹⁵⁵ waren. Jedoch muss hier auch vor einer vorschnellen Interpretation als Kausalbeziehung gewarnt werden. Es muss nicht unbedingt ein Land mit früher Integrationsentwicklung eine enge Geschäftsbeziehung zu den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland haben.

Besonders O'SULLIVAN (1999, 208 ff.) führt in differenzierter Weise z.B. gesellschaftliche, sprachliche und politische Faktoren sowie die Ökonomie des Literaturmarktes an, die den Anteil der Übersetzungen aus fremdsprachigen Literaturen erklärt. Er schreibt: „Die Übersetzungen aus dem englischsprachigen Raum stellen nach der direkt in deutscher Sprache verfassten KJL [...] die zweitgrößte Gruppe der Texte auf dem deutschsprachigen Markt dar“ (O'SULLIVAN 1999, 209). Diese Aussage, wie die folgende auch, bezieht sich jedoch auf Kinder- und Jugendbücher allgemein und nicht auf meine spezifische Thematik. O'SULLIVAN (1999, 208) kann zusammenfassend feststellen: „Das bedeutet: ca. jedes fünfte Kinder- oder Jugendbuch auf dem deutschsprachigen Markt ist eine Übersetzung aus dem Englischen“.

Ebenso wichtig, wenn nicht sogar für meine Thematik „Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur“ wesentlich relevanter ist es aber, der inhaltlichen Fragestellung nachzugehen, inwieweit sich die Darstellung verschiedener Behinderungsarten verschoben hat und wie ihr fiktiver Anteil in Relation zur Realität steht.

Im Einzelnen geht es daher im empirischen Teil um drei Schwerpunkte:

1. Datenerhebungen zu den genannten Fragestellungen sagen allein genommen noch nicht viel aus, aber im Vergleich zu den Häufigkeitsanalysen¹⁵⁶ aus vorhergehenden Analysen sind sie aussagekräftig. Nicht auf dem Signifikanzniveau, aber prozentual ist zu prüfen, ob die Behauptung SCHINDLERs (1995, 46), das Thema Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur gehöre zu den Tabuthemen, noch nach zehn Jahren bzw. nach der Jahrtausendwende haltbar ist.
2. Unter kompensatorischem Aspekt ergibt die Auszählung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur auch einen Hinweis darauf, ob die

¹⁵⁴ vgl. Bengt NIRJE

¹⁵⁵ vgl. Kap. 5 dieser Arbeit

¹⁵⁶ AMMANN/BACKOFEN/KLATTENHOFF (1987, 7) stellen fest: „Doch in der Kinder- und Jugendliteratur sieht die Verteilung der Häufigkeiten ganz anders aus: [...]“.

Thematik in den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland noch ein Tabuthema ist. Zu bedenken ist mit SCHINDLER (1995, 46) jedoch: „Eine Literatur, die sich Grenzsituationen, das Außergewöhnliche, das Tabu zum Thema macht, wird wohl kaum zur Massenlektüre, doch ist sie notwendig [...]“. Hier muss insofern relativiert werden, dass das Thema Behinderung gegenüber anderen Tabu-Themen wie Sexualität, Tod, Krankheit, Faschismus, die seit Beginn der siebziger Jahre in der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur aufgegriffen wurden, nur selten thematisiert wurden. Dies lässt sich schon an der fehlenden bzw. späten Verschlagwortung feststellen.

Der Produktionsanteil an dieser Thematik weist zumindest auf ein Interesse bzw. Desinteresse hin. Damit ist natürlich keine Kausalerklärung für geringes, angemessenes oder aufblühendes Interesse von Seiten der Autoren, Verleger, Eltern, Lehrer und/oder Kinder an diesem Thema gegeben, sondern nur für ein korrelatives.

3. Des Weiteren ist anhand des prozentualen Vorkommens der verschiedenen Behinderungen eine vergleichende Untersuchung zwischen der fiktiven Darstellungsverteilung und von real vorkommenden Behinderungsarten/Förderschwerpunkten feststellbar. Diese Fragestellung hat bisher fast alle sonderpädagogischen Analysen¹⁵⁷ beschäftigt.

SCHLÜTER (1997, 61) geht auf diese „Präferierungen“ ein und schreibt: „Sie [die Präferierungen, I.R.] entsprechen exakt dem, was KAGELMANN als „Alltagsverständnis“ von Behinderung beschreibt“ (1984, S. 303). Es wird deutlich, dass die literarische und faktische Repräsentanz von theoretischem Interesse ist. Noch 1987 stellten auch AMMANN/BACKOFEN/KLATTENHOFF fest, dass keine annähernde Übereinstimmung zwischen Realität und Fiktion vorliegt¹⁵⁸.

7.3.2 Inhaltsanalytisches Beispiel und Konsequenzen für das Forschungsprojekt

Neben der Erhebung und Auswertung des empirischen Datenmaterials mit Hilfe von Häufigkeitsanalysen geht es in meiner Studie um eine qualitative Interpretati-

¹⁵⁷ s. UTHER 1981, ZIMMERMANN 1982, AMMANN u.a. 1987, PETERS 1996 (unv.), SCHLÜTER 1997 (unv.).

¹⁵⁸ s. Anm. 1

on. Als Instrument wähle ich für diesen Teil die qualitative Inhaltsanalyse. Durch eine systematische Interpretation versuche ich, die inhaltliche Bedeutung von Aussagen zu erfassen und zu bündeln, ohne die Kinder- und Jugendliteratur auf quantifizierbare Aussagen zu reduzieren.

Wie ich im methodologischen Teil begründet dargelegt habe, verzichte ich auf die Darstellung der verschiedenen Ablaufmodelle der Inhaltsanalysen nach MAYRING (1990; 2002). Stattdessen greife ich zunächst ein inhaltsanalytisches Kategoriensystem auf, das ZIMMERMANN (1982) in ihrer sonderpädagogischen Studie zu Grunde gelegt hat. Dies erscheint mir sinnvoll, da einerseits schon sonderpädagogische Fragestellungen im Zentrum stehen und ich mich andererseits deutlicher durch eine neuere Grundpositionierung vom Schädigungsmodell–Denken abgrenzen kann.

ZIMMERMANN (1982, 88) äußert sich hierzu wie folgt: „Ziel der vorliegenden Studie ist die inhaltsanalytische Untersuchung der Personengruppe ‚Behinderte‘. Als ‚behindert‘ wird eine Person dann angesehen, wenn sie eine oder mehrere der Definitionsmerkmale aufweist, wie sie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT vorgab (vgl.2.1). Es wird also der Schädigungsbegriff für die Auswahl zugrundegelegt.“ Die Konstruktion des Kategoriensystems wurde bei ihr mit der Bestimmung von fünf Dimensionen in der Definition von RITSERT (1972)¹⁵⁹ begonnen. Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades der Dimensionen hat ZIMMERMANN unter den Dimensionen Kategoriensätze gebildet.

Für ihre Arbeit hat sie drei Versionen eines Kategorienschemas erstellt, um eine weitgehende Überprüf- und Revidierbarkeit zu ermöglichen (vgl. ZIMMERMANN 1982, 90). Innerhalb ihres Buches führen diese verschiedenen Kategoriensysteme teilweise auch zur Irritation. Jedoch, das muss fairerweise gesagt werden, ist das endgültige System als solches gekennzeichnet. Zur Überprüfung der Adäquatheit der Kategorien in Hinblick auf das Untersuchungsmaterial hat sie notwendige Probeverkodungen mit Studenten der Pädagogik nach Einweisung vorgenommen.

Wie schon an anderer Stelle vermerkt, lehnt sich ZIMMERMANN (1982) methodisch an das Ablaufschema einer Inhaltsanalyse nach RITSERT (1972) an. Die folgenden Hypothesen haben sich aus ZIMMERMANNs vorausgehenden Überlegungen wie auch der Festlegung des zugrunde gelegten schädigungsorientierten Behindertenbegriffes ergeben:

¹⁵⁹ ZIMMERMANN (1982, 90) vermerkt dazu folgendes: „Unter Dimensionen werden „einzelne, voneinander logisch abhebbare Aspekte der interpretationsleitenden Theorie“ (RITSERT 1972) verstanden“.

- „1. Behindertendarstellungen in der Kinder- und Jugenderzählung unterscheiden sich wesentlich nach dem Grad ihrer Bedeutung für den Handlungszusammenhang, d.h.: Hauptfiguren werden anders geschildert als Nebenfiguren.
2. In Kinder- und Jugenderzählungen überwiegen Angaben über eine fiktive behinderte Person, die ein positives Bild konstituieren sollen (positive Gesamtdarstellung, gutes Aussehen, positives Sozialverhalten).
3. Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den Kategoriensätzen: Gesamtcharakterisierung, Aussehen, Konstitution, Anrede, Ausbildung, Beruf, Körperbild, Normalität, etc. (d.h.: Der ‚böse‘ Behinderte wird auch als ‚hässlich‘, ‚anormal‘ usw. charakterisiert).
4. Es bestehen wesentliche Differenzen zwischen der relevanten Anzahl von Personen mit verschiedenen Behinderungsarten in der Realität und in der Fiktion (Kinder- und Jugenderzählungen).
5. Kinder- und Jugenderzählungen enthalten häufig Aussagen zu den Kommunikationsinhalten ‚Psychisches Erleben‘ und ‚Nähere soziale Umwelt‘. Hingegen finden sich wenige Aussagen zu den Kommunikationsinhalten ‚Partnerschaft/Liebe‘, ‚Beruf‘ und ‚Gesellschaft‘.
6. Die in Kinder- und Jugenderzählungen vorkommenden Behinderten werden je zur Hälfte als ‚gut aussehend‘ bzw. ‚hässlich‘, ‚gesund‘ bzw. ‚kränklich‘ und ‚normal‘ bzw. ‚anders‘ beschrieben.
7. Die Darstellung Behinderter in Kinder- und Jugenderzählungen verändert sich im Laufe des Erscheinungszeitraumes“ (ZIMMERMANN 1982, 86 f.).

Für die Konstruktion des Kategorienschemas folgt ZIMMERMANN dem Ansatz von RITSERT 1972. Ihre Kategoriensätze bildet sie unter fünf Dimensionen:

- | | |
|----------------|---|
| Dimension I: | Allgemeine Angaben zu Autor, Buch, Stil, Handlung, Rezipient. |
| Dimension II: | Charakter:
a) demographische Angaben zur Person des Behinderten
b) Beurteilung wichtiger Persönlichkeitsaspekte |
| Dimension III: | Nosologie (Auffassung über die Einordnung und Bezeichnung der Behinderung) |
| Dimension IV: | Ätiologie (Auffassung über die Entstehung der Behinderung) |
| Dimension V: | Rolle und Interaktion |
| Dimension VI: | Behandlung |

Besonders die Dimension V „Rolle und Interaktion“ erfasst mit dem Konstrukt Andersartigkeit vs. psychosoziale Normalität und den weiteren Aspekten am Besten die Frage nach einer veränderten Sicht und evtl. paradigmatischen Perspektiven-

wechseln. Daher sollen hier die Unterpunkte dieser Dimension kurz genannt werden.¹⁶⁰ Die folgenden Kategoriensätze finden sich bei ZIMMERMANN unter der Dimension „Rolle und Interaktion“:

- Psychosoziale Normalität versus Andersartigkeit,
- Veränderung der psychischen Situation des Behinderten,
- Veränderung des Sozialverhaltens der behinderten Person,
- Sozialbeziehung der behinderten Person zu nichtbehinderten Gleichaltrigen (Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene),
- Wichtigste Ursache der Verbesserung der Sozialerziehung (Weshalb gewinnt die behinderte Person Freunde?),
- Zweitwichtigste Ursache der Verbesserung der Sozialbeziehung.¹⁶¹

Da sich mein Forschungsinteresse in erster Linie auf die psychologisch-sonderpädagogischen Veränderungen der Denkvorstellungen über Menschen mit Behinderungen und deren Konsequenzen richtet, ist vorrangig die aufgeführte Dimension V von Interesse. Die übrigen Dimensionen gehen bei mir z.T. in die Häufigkeitsuntersuchungen mit ein, wie z.B. die Frage nach dem Ursprungsland der Erzählung aus der Dimension I.

Insofern bietet ZIMMERMANNs Dimensionierung auf jeden Fall Anregungen. Von größerem Interesse sind aber ihre demographischen Ergebnisse, die Aussagen zur Nosologie und Ätiologie sowie zur Beurteilung wichtiger Persönlichkeitsaspekte. Diese Untersuchungsergebnisse bieten eine Vergleichsbasis, um einen Wechsel im Menschenbild innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur aufzeigen zu können.

Im Folgenden soll nun das für meine Studie entwickelte Kategoriensystem vorgestellt werden. Um Missverständnissen vorzubeugen sei vorausgeschickt, dass ich statt des Begriffs der Dimension bei ZIMMERMANN den der Kategorie verwende, wie er von KELLE/KLUGE (1999, 58) eingeführt worden ist.

Die Konstruktion des Kategoriensystems wurde mit der Festlegung von vier Kategorien eingeleitet. Da Kategorien einen hohen Abstraktionsgrad haben, konnten die drei Kernaussagen der Theorie zum paradigmatischen Wechsel nach EGGERT (1997) als Kategorien übernommen werden. Es musste lediglich eine vierte Kategorie konstruiert werden, um dem Material gerecht zu werden. Aufgrund ihres Abs-

¹⁶⁰ Die Verkodungen wurden im Rahmen eines Seminars an der Universität Regensburg im Sommersemester 1977 vorgenommen. Teilnehmer waren 25 Studenten der Pädagogik. Ein Teil der endgültigen Verkodung geschah durch diese Seminarteilnehmer. Der überwiegende Teil wurde von der Verfasserin kodiert.

traktionsgrades müssen unter den Hauptkategorien weiterhin Subkategorien gebildet werden.

7.3.3 Induktive Kategorienbildung

LAMNEK (1995, 197) weist darauf hin, dass die qualitative Inhaltsanalyse im strengeren Sinne qualitativer Sozialforschung eine Auswertungsmethode ist, ohne a priori formulierte theoretisch entwickelte Analyse Kriterien. Diese Forschung zeichnet sich durch eine Reihe von Merkmalen aus; LAMNEK (1995, 199) stellt in diesem Kontext die Offenheit als eines der wichtigsten heraus. „Gerade deshalb wird das durch qualitative Inhaltsanalyse zu untersuchende und zu interpretierende Material nicht mit dem Material äußerlichen, vom Forscher vorab entwickelten theoretischen Kategorien ‚traktiert‘, sondern diese entwickeln sich als Interpretationen aus dem Material“ (LAMNEK 1995, 199).

Auch MAYRING (2000) betont, dass im Rahmen qualitativ orientierter Ansätze die Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus zu entwickeln sind. „Hier ist im Rahmen qualitativer Inhaltsanalyse ein Prozedere induktiver Kategorienentwicklung vorgeschlagen worden, das sich an systematischen Reduktionsprozessen orientiert, die im Rahmen der Psychologie der Textverarbeitung (vgl. BALLSTAEDT, MANDL; SCHNOTZ & TERGAN 1981; van DIJK 1980) beschrieben wurden“ (MAYRING 2000, 4).

An anderer Stelle formuliert er: „In qualitativ orientierter Forschung wird aber auf eine systematische Ableitung aus dem Material, also eine induktive Kategorienbildung, großer Wert gelegt“ (MAYRING 2002, 115). Dies ist im Übrigen auch innerhalb der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung, der Grounded Theory, ein zentraler Prozess. Hier ist vom „offenem Kodieren“ die Rede (vgl. MAYRING 2002, 103 ff.). Nach MAYRING (2002, 115 ff.) wurde eine Reihe von Faustregeln für offenes Kodieren entwickelt und dabei ein schritt- und zeilenweises Vorgehen empfohlen. „Innerhalb der Inhaltsanalyse ist die Kategorienentwicklung nun systematischer angelegt; [...]“ (MAYRING 2002, 115).

Da in der qualitativen Forschung großer Wert auf die induktive Kategorienbildung gelegt wird, modelliere mit dem von mir entwickelten Triangulationsmodells und dem entsprechende Ablaufmodell von MAYRING (2000, 4 u. 2002, 116) ein Methodensystem für meine Untersuchungsbedingungen. Elemente von FLICK (2000) und KELLE/KLUGE (1999) werde ich beachten.

¹⁶¹ s. ZIMMERMANN 1982, 92 und 208 ff.

KELLE/KLUGE (1999, 58 ff.) stellen zwei Formen der Indizierung bzw. Kodierung qualitativen Datenmaterials besonders heraus:

- „1. die subsumptive Indizierung bzw. Kodierung anhand eines vorbereiteten Kategorien- bzw. Kodierschemas,
2. die abduktive Kodierung, bei der neue Kategorien anhand des Datenmaterials entwickelt werden.“ Beide Formen werden in mein Kategoriensystem einfließen (nächste Seite).

Methodensystem des eigenen Forschungsprojektes

(REESE 2005)

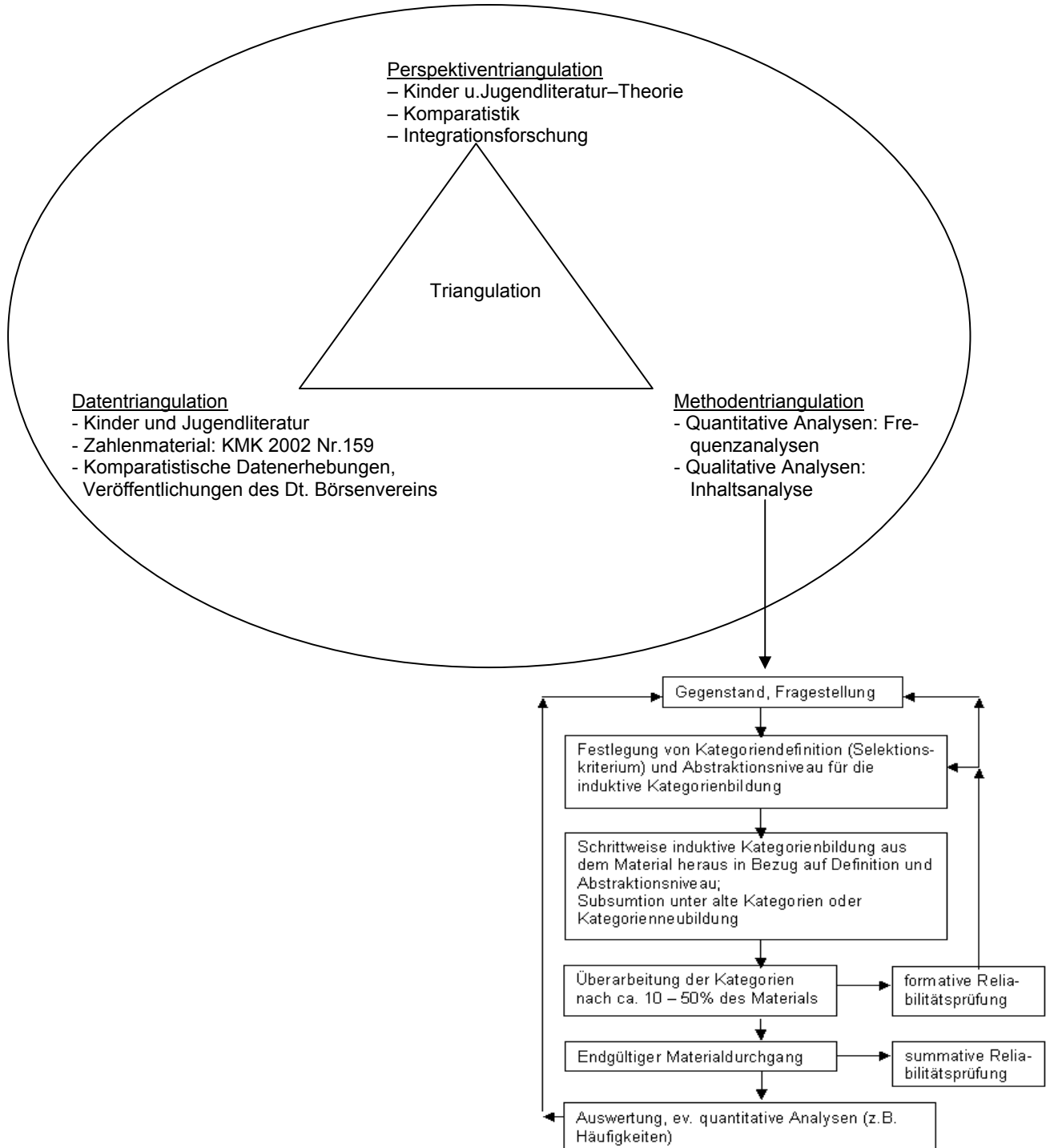


Abb. 11: Methodensystem aus dem Triangulationsmodell (REESE 2005) und dem Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (MAYRING 2000, [11])

Die abduktive Kodierung habe ich anhand von zwei Expertenbefragungen im Sommersemester 2005 im Doktorandencolloquium von Prof. Dr. EGGERT am Material und aus dem Material heraus zu entwickeln versucht. Die Ergebnisse sind in die Kategorie „Mehrebenensystem“ im Sinne BRONFENBRENNERS⁵(1993) mit der Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene eingegangen.

KELLE/KLUGE machen darauf aufmerksam, dass nicht jede ad hoc-Kodierung eine abduktive Kodierung darstellt. Auch bei der offenen Kodierung kann der Untersuchende subsumptiv kodieren. „Das wird regelmäßig der Fall sein, wenn der Untersucher oder die Untersucherin bei der Kodierung auf theoretisches Vorwissen zurückgreift, das ihr implizit zur Verfügung steht: wenn sie etwa ein bestimmtes, in den Daten erscheinendes Phänomen als „*Fall von Stigmatisierung*“ identifiziert und hierfür den Code „*Stigmatisierung*“ vergibt (KELLE/KLUGE 1999, 59).

Die subsumptive Kodierung anhand eines zuvor entwickelten Kategorienschemas stellen beide Verfasser als Alternative zu einem solchem Vorgehen heraus. „Dieses Kategorienschema wird dabei auf der Grundlage der Forschungsfragen und des theoretischen Vorwissens formuliert“ (KELLE/KLUGE 1999, 59). Bei der Konstruktion meines modifizierten Kategoriensystems nehme ich – wie schon begründet – die theoriegeleiteten Grundaussagen zum Wandel des Menschenbildes nach EGGERT (1997) als Dimensionen auf.

7.4 Konstruktion des Kategoriensystems

In meiner Studie ist aufgrund des Gegenstands und der Fragestellung als Einheit festgelegt jedes für die Untersuchung zur Verfügung stehende deutschsprachige Kinder- und Jugendbuch mit der Thematik „Behinderung“ der Jahre 1997-2000. Die Auswahlmethode für die Untersuchungseinheiten wurde in diesem Kapitel unter 7.2 bereits begründet.

Die Inhalte der ausgewählten Kinder- und Jugendbücher erfordern das entwickelte Vier-Felder-Modell zu jeder Kategorie. Zum einen müssen die Darstellungen danach unterschieden werden, ob jeweils der Protagonist als Mensch mit oder ohne Beeinträchtigung als Haupt- oder Nebenfigur dargestellt wird. Zum anderen stellte sich beim Materialdurchgang heraus, dass das dargestellte Selbst- und Fremdbild in der ausgewählten Kinder- und Jugendliteratur durchaus nicht deckungsgleich war. Daher wurden auch hierfür jeweils zwei Felder mit jeweils zwei Blickrichtungen gebildet. Um die Häufigkeiten und Wertigkeiten analysieren zu können, wurde die Skala von „total“ über „stark“, „mittel“, „wenig“ bis „gar nicht“ aufgenommen.

Beim Materialdurchgang zeigte sich, dass die drei grundlegenden Annahmen von EGGERT (1997) zur Veränderung des Menschenbildes als Kernkategorien ausgesprochen tragfähig sind, da sie die zentralen Phänomene ansprechen. Ich habe sie daher ohne jede Modifikation als Hauptkategorien (Dimensionen in der ZIMMERMANNschen Terminologie) übernommen. Die Subkategorien habe ich bewusst auf einem hohen Abstraktionsniveau entwickelt, um keine inhaltliche Verzerrung, sondern eine Gewichtung und Zentrierung in Bezug auf die Kategorien zu erreichen.

Es zeigte sich, dass ich für die ersten drei Hauptkategorien mit jeweils drei bzw. vier Subkategorien auskomme, um damit die Kernkategorie ausreichend charakterisieren zu können. Lediglich bei der Kategorie IV, dem Mehrebenensystem nach BRONFENBRENNER, habe ich fünf Gegensatzpole gebildet, um Aussagen zur Mikro-, Meso- und Exoebene festhalten zu können. Beim ersten unvollständigen Materialdurchgang hat sich die Annahme bestätigt, dass sich zum Makrosystem in der Kinder- und Jugendliteratur keine oder nur wenige Aussagen finden.

Das Mehrebenenmodell von BRONFENBRENNER (1978; 1981) zur Entwicklung und Sozialisation von vier Lebensbereichen aus ökologisch-systemischer Sichtweise bot sich an, da ZIMMERMANN (1982) einerseits die thematischen Bereiche im ihrem Modell noch konzentrisch um den Kern des „Behinderten Individuums“ und seines psychischen Erlebens angesiedelt sieht (ZIMMERMANN 1982, 154). Andererseits musste sie feststellen, dass viele Themenbereiche, bes. Liebe und Sexualität, in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung trotz der problemorientierten/oppositionellen Phase¹⁶² in der Kinder- und Jugendliteratur ca. 1965–ca. 1980 ausgespart wurden (vg. ZIMMERMANN 1982, 161).

Nach BRONFENBRENNER sind aber die vier Lebensbereiche des Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystems hierarchisch ineinander verschachtelt und bilden die Umweltbedingungen eines Individuums (vgl. auch BALGO 2002, 70):

Die erste Ebene definiert BRONFENBRENNER (1978, 35) als „[...] Beziehungsgefüge zwischen der sich entwickelnden Person und der Umwelt in einem unmittelbaren Setting, in dem sich die Person befindet [...]“. Für Kinder und Jugendliche sind solche Mikrosysteme beispielsweise die Familie, die Schule, das Ferienlager usw. Das Mesosystem als zweite Ebene ist nach einer Kurzformel BRONFENBRENNERs „[...] ein System von Mikrosystemen“ (BRONFENBRENNER 1978, 36). Das

¹⁶² Sven NICKEL (2000, 33) bezeichnet nach TABBERT (1986) diese Phase als Oppositionelle Phase.

Mesosystem eines Schulkindes bildet z.B. die Interaktionen und die Kommunikationsmuster zwischen Familie, Schule und peer group.

Die dritte Ebene, das Exosystem, ist „[...] eine Ausweitung des Mesosystems, das weitere soziale Strukturen sowohl formeller als auch informeller Art umfaßt, zu denen die sich entwickelnde Person nicht selbst gehört [...]“ (BRONFENBRENNER 1978, 36). Zu dieser Ebene lassen sich z.B. Schulsysteme, Fürsorgesysteme, Massenmedien sowie Arbeitsbereiche der Eltern einordnen.

Die letzte Ebene weicht von drei anderen grundsätzlich dadurch ab, weil es sich nicht auf spezifische Kontexte bezieht. BRONFENBRENNER (1978, 36) vergleicht die Makrosysteme mit Stempeln, die allen Settings aufgedrückt zu sein scheinen. „Einige existieren in explizierter Form als niedergeschriebene Gesetze, Vorschriften und Regeln“ (s.o. 1978, 36).

Durch BRONFENBRENNERs Modell lassen sich verschiedene Muster von Organismus-Umwelt-Interaktionen erfassen. Dabei soll nach BRONFENBRENNER (1978, 51) der gemeinsame Einfluss von zwei oder mehr Settings beachtet und in ihrer Wechselwirkung analysiert werden.

WERNING (1989, 85) schreibt in Bezug auf den sonderpädagogischen Kontext: „Für ein Verständnis sozial auffälliger Verhaltensweisen muss es darum gehen, Widersprüche, Unvereinbarkeiten und Unzumutbarkeiten in den Umweltbereichen sowie in den Wechselbeziehungen dieser Umweltbereiche eines Individuums bzw. einer Gruppe von Individuen zu identifizieren und zu verändern“.

EGGERT (2001, 514) weist darauf hin, dass sich Lern- und Entwicklungsstörungen in schulischen Problemen zeigen „[...] und [werden] oft allein darauf reduziert“ werden. Er führt weiter aus: „Sie haben jedoch vielfältige Ursachen in der Entwicklung des Kindes als Individuum in seiner Lebensumwelt in Familie, Kultur und Gesellschaft. Sie signalisieren dabei oft eine Reihe von möglichen Problemen in Subsystemen, die komplex miteinander verknüpft sind. So kann die ‚Störung‘ eher als Störungssignal des Systems denn als individuelle Schädigung oder Funktionsstörung des Kindes allein verstanden werden“.

Zusammenfassend wird dem Denkmodell ZIMMERMANNs (1982, 154) zur Erfassung der Themenbereiche eine Absage erteilt. Und zwar deshalb, weil sie das „Behinderte Individuum“ in den Mittelpunkt stellt, während EGGERT (2001, 514) eher das „Störungssignal des Systems“ betont. Diese Veränderung des Denkens wird deutlich, wie notwendig die Aufnahme der Kategorie IV im Kontext des systemischen Denkens war.

Die Haupt- und mit den Subkategorien sind auf den folgenden Seiten in Form von Tabellen (Polarisierungs-Schemata) abgebildet. Die kompletten Auswertungsbogen zu den 40 Kinder- und Jugendbüchern befinden sich im Anhang.

Im achten Kapitel sollen dann die Ergebnisse, die unter den aufgeführten Kategorien I–IV im Vier-Felder-Modell des folgenden Kategoriensystems erfasst werden, als Forschungsergebnisse ausgewertet werden.

Kategoriensystem

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

		Selbstbild des Behinderten					
		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	
Beh. als HP	<u>Subkategorien:</u>						<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Beh. als heterogene Normalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fixierung auf Behinderung
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>						<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Beh. als heterogene Normalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fixierung auf Behinderung

		Fremdbild der Vertrauenspersonen/ Umwelt					
		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	
Beh. als HP	<u>Subkategorien:</u>						<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	besondere Fähigkeiten
	Beh. als heter. Normalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fixierung auf Behinderung
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>						<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Besondere Fähigkeiten
	Beh. als heterogene Normalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fixierung auf Behinderung

Tab. 4.1: Kategoriensystem. Kategorie I: Konstanzannahme vs. Veränderungsannahme

Kategorie II: Segregation versus Integration

		Selbstbild des Behinderten					
Beh. als HP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
		Fremdbild der Vertrauenspersonen/ Umwelt					
Beh. als HP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Tab. 4.2: Kategoriensystem. Kategorie II: Segregation versus Integration

Kateg. III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

		Selbstbild des Behinderten					
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

		Fremdbild der Vertrauenspersonen/Umwelt					
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Tab. 4.3: Kategoriensystem. Kategorie III: Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung

Kategorie IV: Mehrebenensystem als ökosystemisches Paradigma

		Selbstbild des „Behinderten“					
Beh. als HP	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
	Heim/Reha (prof. Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleich-altrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrationschule
	berufliche Rehabilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
Beh. als NP	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
	Heim/Reha (prof. Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleich-altrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrationschule
	berufliche Rehabilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität

Tab. 4.4: Kategoriensystem. Kategorie IV: Mehrebenensystem als ökosystemisches Paradigma

8 Forschungsergebnisse

– Die „Fülle an Produktion allein (bedeutet) nicht auch Vertiefung“ (SCHERF 1969, 50) –

8.1 Komparatistische Aspekte in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung

Die Recherche empirischer Grundlagen zur Thematik dieser Arbeit – die Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur – stellte sich als äußerst schwierig heraus. Weder die führenden Bibliotheken Deutschlands, noch die speziellen Arbeitsstellen,¹⁶³ Verbände und Institute für Kinder- und Jugendliteraturforschung der Universitäten Deutschlands,¹⁶⁴ Österreichs und der Schweiz, auch nicht die Arbeitskreise und Jugendschriftenzentralen und die Internationale Jugendbibliothek (IJB), UNICEF oder das UNESCO-Institut für Erziehung konnten mir mit Bibliographien der Primärliteratur weiterhelfen.¹⁶⁵ Die Verlage für Kinder- und Jugendliteratur und der Buchhandel hatten lediglich ihre Hausprospekte, die zum Teil zwar themensortiert sind, aber nicht die Kategorie „Behinderung/ Behinderte“ führ(t)en. Auch die internationalen Kontakte, wie z.B. mein Kontakt zum „IBBY Documentation Centre of Books for Disabled Young people. The International Board on Books for Young people (IBBY). University of Oslo. Institute for Special Education“ blieb letztlich erfolglos. Dieses Zentrum hat eine große internationale Büchersammlung für Kinder und Jugendliche mit „special needs“,¹⁶⁶ aber nicht über Kinder- und Jugendliche mit „special needs“.

¹⁶³ Ein sehr aktueller, nützlicher Anhang mit 1. Institutionen zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur und Kindermedien, 2. Zeitschriften zur Kinder- und Jugendliteratur und 3. Nützliche Internetadressen findet sich im „Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis“ (2003), hrsg. von Jens THIELE/Jörg STEITZ-KALLENBACH. Freiburg i. Breisgau: Herder.

¹⁶⁴ z.B. wird an der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) der Universität zu Köln erst seit 1989 die Sammlung zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur aufgebaut. Auf meinen Besuch und telefonische Anfrage hin heißt es in einem an mich gerichteten Brief vom 18.10.2001: „[...] sende ich Ihnen hier die Liste der Titel aus unserem Bestand an aktueller Kinder- und Jugendliteratur, die sich mit dem Thema Behinderung befassen. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da wir erst seit (t) 1989 aktuelle Kinder- und Jugendliteratur sammeln und auch nicht von allen Verlagen mit Freiemplaren beliefert werden und bei den anderen Verlagen exemplarisch bestellen. Bei der Sekundärliteratur zu demselben Thema bin ich nicht fündig geworden. Vermutlich lässt sich hier in entsprechenden Fachzeitschriften Material finden [...]“

¹⁶⁵ s. die Adressenliste „Wichtige Adressen rund um Buch und Lesen“ in Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e.V. (1994), (Hrsg.): Autoren lesen vor Schülern – Autoren sprechen mit Schülern. Autorenverzeichnis. Mainz: Ebner Ulm, 316-31 ff.

¹⁶⁶ Das mir beigelegte Prospektblatt wies die folgenden Hauptkategorien aus: sign language illustrations, Blissymbolics and pictograms, tactile pictures, regular pictures and with text in standard type and braille, large print (samples) etc..

Entscheidend weitergebracht hat mich der Katalog zur Sonderausstellung der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1987 mit dem Thema: „Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern“. Insbesondere waren es dann die KIBUM Kataloge¹⁶⁷ des Bibliotheks- und Informationssystems der Universität Oldenburg, die seit 1979 als Verzeichnis neu erschienener Kinder- und Jugendbücher zur jeweiligen Messe erscheinen, die mir weiterhalfen. Diese Verzeichnisse sind die ersten mir bekannten mit systematischem Schlagwortregister, die seit 1982 den Begriff „Behinderte“ führten.

Aus diesen Katalogen habe ich eine Liste¹⁶⁸ über Kinder- und Jugendliteratur mit der Thematik Behinderung erarbeitet. Die Angaben in meiner Zusammenstellung – auf der Hauptgrundlage der Oldenburger Verzeichnisse – erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, denn das BIS konnte jährlich ca. 2000 Kinder- und Jugendliteraturtitel einwerben. Die Zahlenangaben dieses Forschungsbestandes weichen aus diesem Grund von den Gesamtproduktionsangaben des BÖRSENBLATTES FÜR DEN DEUTSCHEN BUCHHANDEL ab.

Auf Grund dieser Lage zum empirisch unerfassten Primärbestand der Kinder- und Jugendliteratur mit der Thematik „Behinderung/Behinderte“ blieb nach meiner Auffassung und Entscheidung nur die pragmatische Lösung, die genannten Quellen als festen Bezugspunkt zu wählen.

Im Herbst 1997 wurde die Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (OIFoKi) gegründet. Dabei katalogisiert die Universitätsbibliothek unter anderem das Archiv der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse und erarbeitet Verfahren zum Aufbau einer internationalen Datenbank der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. So war 2004 erstmalig im Internet der Katalog der KIBUM abrufbar. Allerdings war er noch mit Fehlern

¹⁶⁷ KIBUM ist die Abkürzung für die Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse, die seit 25 Jahren von den drei Veranstaltern (Stadt Oldenburg, Universität und Volkshochschule) mit dem Ziel der Leseförderung ausgerichtet wird. Sie ist zu einem Stück Oldenburger Kulturgeschichte geworden und hat einen festen Platz im deutschen Ausstellungs- und Messekalendar.

Alljährlich stellen im November Kinder- und Jugendbuchverlage aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und 2000 erstmals auch Luxemburger Verlage ihre Jahresproduktion vor, die inzwischen um Multimedia-Produkte erweitert wird.

Dem BIS kommt die Aufgabe der Einwerbung, der Katalogisierung und Erschließung sowie Herausgabe des Verzeichnisses neu erschienener Kinder- und Jugendmedien zu. Dabei wirbt das BIS ca. 2000 Kinder- und Jugendliteraturtitel ein, die später in einen Forschungsbestand eingegliedert werden, der ausschließlich wissenschaftlicher Nutzung vorbehalten bleibt (vgl. GLÄSER; KÜHN; VOGT 2001, 205 ff.).

¹⁶⁸ Diese Zusammenstellung wird in den Anhang aufgenommen.

behaftet. Auch NICKEL hatte seine Arbeit mit der entsprechenden Primärliteratur schon 2001 ins Netz gestellt. Hier fanden sich allerdings nur die von ihm herangezogenen Primärliteraturtitel.

8.1.1 Vergleichsergebnisse der Kinder- und Jugendliteraturproduktion mit und ohne Thematik Behinderung von 1982-2000

Mit Hilfe der von mir erstellten tabellarischen Aufstellung soll versucht werden, die Hypothese nach einer tendenziellen Verbindung zwischen dem Anteil der Buchproduktion mit dem Thema Behinderung und dem Integrationsgrad des Ursprungslandes des übersetzten Buches zu verifizieren oder falsifizieren.

Meine Zusammenstellung umfasst den Zeitraum von 1982 bis 2000, also mit 18 Jahren ein viel breiteres Zeitfenster als das spätere von vier Jahren, das der Inhaltsanalyse zu Grunde gelegt wird. Nach der ZIMMERMANNschen Analyse für den Entscheidungszeitraum 1950 bis 1978 hielt ich eine etwa gleich weite Spanne von fast 20 Jahren (1982-2000) für angebracht, um eine mögliche Entwicklung zu erkennen und verfolgen zu können.

Die Gesamtzahl der Kinder- und Jugendbücher wurde – wie a.a.O. begründet – den 19 KIBUM Katalogen, Universität Oldenburg, entnommen. Auf dieser Grundlage wurden in den Abb. 11 und 12 zunächst zum Vergleich der Kinder- und Jugendliteraturproduktion allgemein die Anzahl der Bücher mit dem Thema Behinderung für die Zeit von 1982-2000 gegenübergestellt.

**Gesamtproduktion der Kinder- und Jugendliteratur von
1982 - 2000 (REESE 2005)**

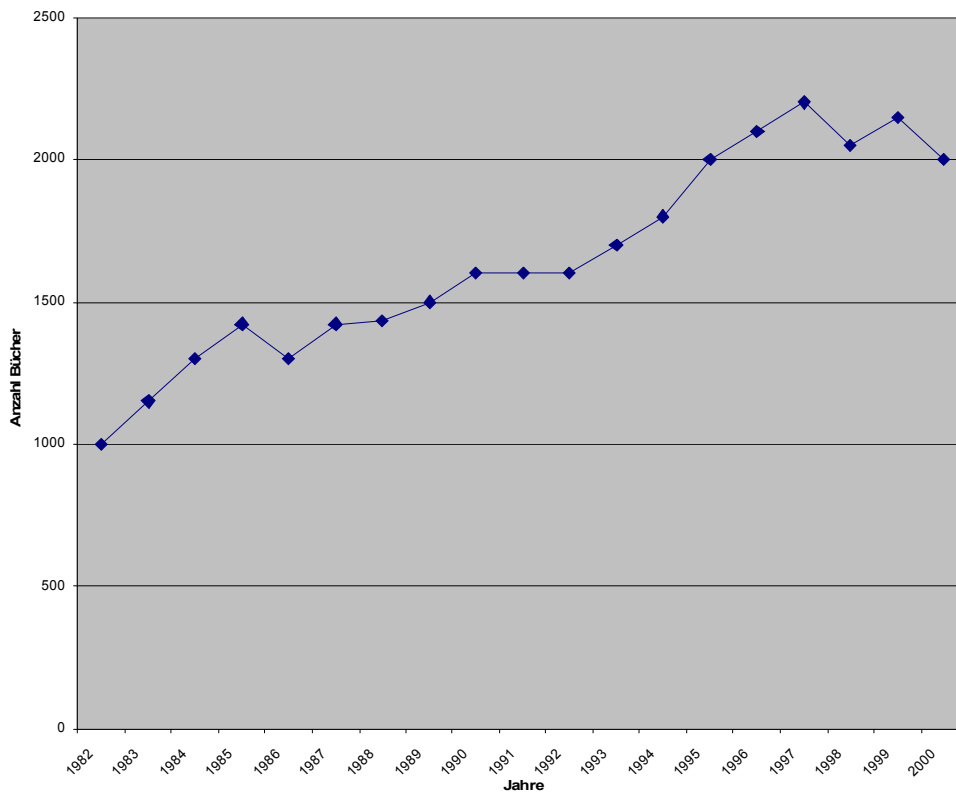


Abb. 12: Gesamtproduktion Kinder- und Jugendliteratur von 1982-2000 (REESE 2005)

Es sticht ins Auge, dass die Gesamtproduktion kaum Einbrüche vorweist, sondern kontinuierlich steigt. „Das Kinder- und Jugendbuch etablierte sich als pädagogische, literarische und ökonomische Ressource, erhöhte stetig seinen Anteil an der literarischen Gesamtproduktion (1969 = 3,2%; 1979 = 4,7%). Die in den 80er Jahren erneut erfolgte Steigerung absoluter Produktionszahlen, [...], und der seit 1987 kontinuierlich zwischen 6% und 7% ausmachende Anteil an der Gesamtproduktion markieren über die gesellschaftlich-programmatische Bedeutung hinaus einen hohen marktwirtschaftlichen Wert“ (DANKERT 1999, 19f.)

Die Produktionszahlen der Kinder- und Jugendbücher 1996 machte 6,4% an der Gesamtproduktion aus (DANKERT 1999, 20). Seit dem Produktionsjahr 1997 werden von der Statistik der Deutschen Bibliothek ausschließlich nur noch die Erstauflagen ausgewertet. „Ihr prozentualer Anteil an Erstauflagen der Gesamtproduktion liegt 1997 bei 5,4%“ (DANKERT 1999, 21). Die folgende Abbildung zeigt die Pro-

duktion der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung über den gleichen Zeitraum von 18 Jahren.

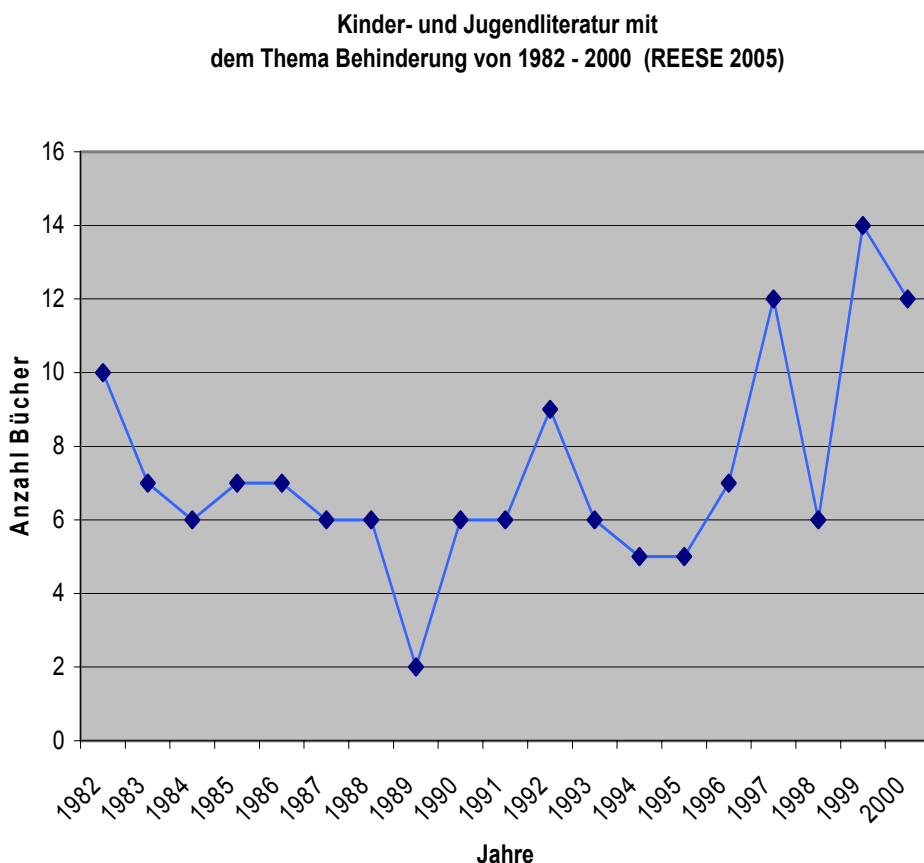


Abb. 13: Produktion an Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung von 1982-2000

Ganz anders erscheint dagegen die Produktion der Kinder- und Jugendbücher mit der Thematik Behinderung. Die anfänglich hohe Spitze ist sicher mit dem hohen Anstieg und dem Interesse zum JAHR DER BEHINDERTEN 1981 zu erklären, was ja auch durch ZIMMERMANN (1982, 12) belegt wird.

Die zweite Spitze um 1985, die erste noch übersteigend, kann ich mir nur aus der Entwicklung der Integrationsversuche besonders in Berlin, aber auch in den verschiedenen Bundesländern erklären. Aus dieser ungewöhnlichen Entwicklung erfolgte ein neues Interesse am Thema Behinderung. METTKE, der die Eltern als „*Integrationsanteiber vom Dienst*“ bezeichnet, hat insofern Recht, dass es ohne sie das Integrationsprojekt an der Fläming-Schule nicht gäbe. 1985/86 werden in sie-

ben Integrationsklassen 28 behinderte und 78 nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet (vgl. HÖHN 1990, 53). Auch in Niedersachsen schlossen sich 1985 regionale Elterninitiativen zur Landesarbeitsgemeinschaft Niedersachsen „Gemeinsam leben, gemeinsam lernen – Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder“ zusammen.

Aus der Historie der Sonderpädagogik sind mir jedoch die Einbrüche um 1989 und 1998 bisher weder aus der Praxis erklärbar, noch durch besondere theoretisch interessante oder gar paradigmatische Wechsel im sonderpädagogischen Bereich. Hier müssen andere als sonderpädagogische Faktoren eine Rolle gespielt haben. Über mögliche generelle Faktoren, also ohne Bezug zum Thema Behinderung, lassen sich Birgit DANKERT (1999) und STÖRIKO – BLUME (1999) besonders differenziert aus.

Diese angesprochenen Schwankungen in der Produktion von Kinder- und Jugendbüchern mit dem Thema Behinderung macht die folgende Graphik besonders deutlich. Sie zeigt den prozentualen Anteil der Bücher mit dem Thema Behinderung an den Gesamtveröffentlichungen auch von 1982-2000.

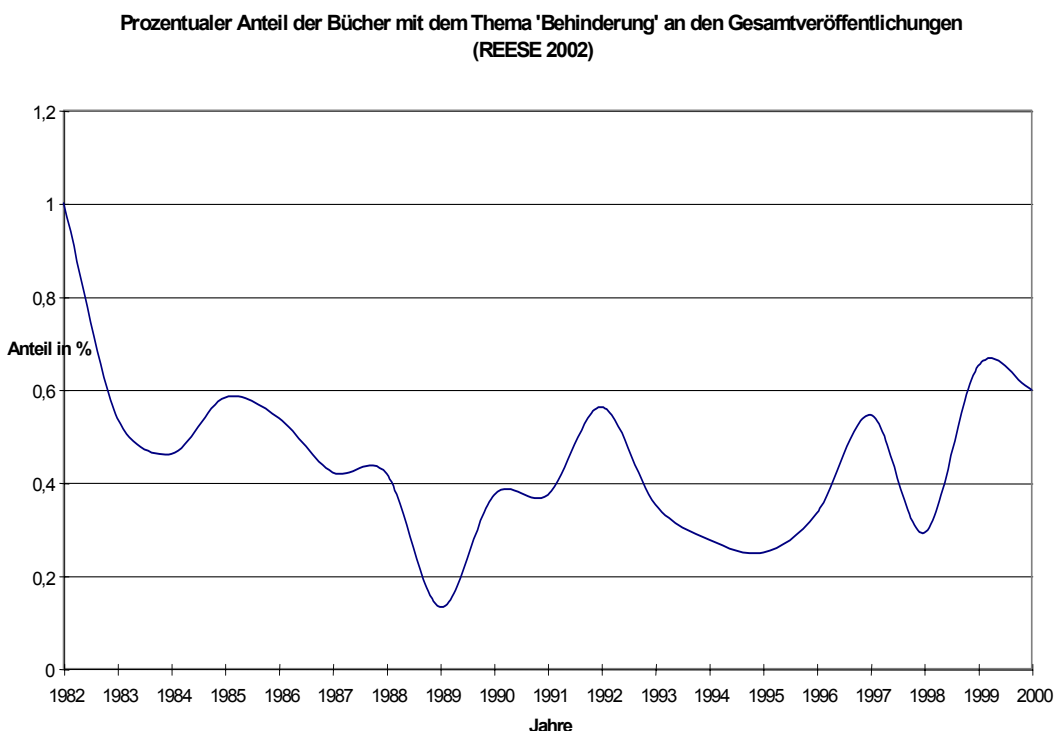


Abb. 14: Prozentualer Anteil der Bücher mit dem Thema Behinderung an den Gesamtveröffentlichungen der Kinder- und Jugendliteratur von 1982–2000 (REESE 2005)

Die Kurve über den prozentualen Anteil der Kinder- und Jugendliteratur von 1982–2000 zum Thema Behinderung an den Gesamtveröffentlichungen dieser Jahre macht unübersehbar deutlich, dass die Höhe der Produktion des Jahres 1981¹⁶⁹ (JAHR DER BEHINDERTEN) nie wieder erreicht wurde. Bis auf die Einbrüche 1989 und der Talsohle 1994/95 sowie 1998 ist der Anteil ziemlich stabil bei 0,6% geblieben. Offenbar hat das "EUROPÄISCHE JAHR DER BEHINDERTEN" (2000) nicht die Wirkung gezeigt wie 1981.

8.1.2 Ursprungsländer und ihr Produktionsanteil an der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt "Behinderung"

Mit der folgenden Zusammenstellung richte ich den Fokus auf die Ursprungsländer der Produktion von Kinder- und Jugendbücher. Die folgende Tabelle zeigt sowohl die Ursprungsländer als auch die Verteilung der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung in den Jahren 1982–2000. Zunächst ist dort der absolute sowie der prozentuale Anteil der Bücher mit dem Thema Behinderung zur Gesamtproduktion auf der Grundlage der Angaben in den Katalogen der Universitätsbibliothek Oldenburg errechnet.

Hier wird schon auf den ersten Blick deutlich, dass dieses Thema in bisher mit unter 1% der Gesamtproduktion keine Rolle spielt. Einzige Ausnahme von der 1%-Marke war das Jahr 1982, das als Folge des JAHRes DER BEHINDERTEN 1981 zu werten ist. Andererseits sticht auch der hohe Anteil der Übersetzungen ins Auge. Dabei fällt das Jahr 1999 mit 11 Übersetzungen von 14 Büchern aus dem Rahmen.

¹⁶⁹ ZIMMERMANN (1982, 12) fasst die Produktion folgendermaßen zusammen: „Noch nie gab es derart viele Berichte, Dokumentationen, Fernsehspiele, Tips, Biographien, Romane, Broschüren und Ausstellungen zum Thema „Behindert-Sein“ wie in diesem Jahr 1981. Geht man einzig nach der Quantität, so läßt sich ohne Zweifel sagen, daß dieses von den Vereinten Nationen dekretierte „JAHR DER BEHINDERTEN“ einiges in Gang gesetzt hat. Allerdings ist die Zunahme an Sendungen, Berichten und Kommentaren noch keine per se positive Entwicklung.“

**Ursprungsländer und die Verteilung der Kinder- und Jugendliteratur mit dem
Thema Behinderung von 1982 – 2000
(REESE 2005)**

Erscheinungs- Jahr	Gesamt- zahl der KJB	Anteile der Bücher/Thema: Behinderungen				
		absolut	% Anteil	Überset- zungen ab- solut	Überset- zungen %	Ursprungsländer
1982	1000	10	1%	3	30%	England: 2 Amerika: 1
1983	1150	7	0,6%	1	14,3%	Amerika: 1
1984	1300	6	0,5%	2	33,3%	Amerika:1 Schweden 1
1985	1421	7	0,6%	2	28,6%	England: 2
1986	1300	7	0,5%	1	14,3%	Japan: 1
1987	1421	6	0,4%	1	16,7%	England: 1
1988	1432	6	0,4%	2	33,3%	England: 1 Amerika: 1
1989	1500	2	0,1%	1	50%	Amerika:1
1990	1600	6	0,4%	2	33,3%	England: 1 Japan: 1
1991	1600	6	0,4%	4	83,3%	England: 2 Niederlande: 1 Norwegen: 1
1992	1600	9	0,6%	4	44,4%	Amerika: 2 Niederlande: 2
1993	1700	6	0,4%	2	33,3%	England: 1 Niederlande: 1
1994	1800	5	0,3%	1	20%	England: 1
1995	2000	5	0,3%	2	40%	England: 2
1996	2100	7	0,3%	2	28,6%	England: 2

Erscheinungs- Jahr	Gesamt- zahl der KJB	Anteile der Bücher/Thema: Behinderungen				
		absolut	% Anteil	Überset- zungen ab- solut	Überset- zungen %	Ursprungsländer
1997	2200	12	0,5%	7	58,3%	England: 3 Amerika: 1 Nor- wegen: 1 Niederlande: 2
1998	2050	6	0,3%	3	50%	Niederlande: 2 Brasilien/Portugal: 1
1999	2149	14	0,7%	11	78,6%	England: 6 Nieder- lande: 2 Amerika: 3
2000	2000	12	0,6%	4	33,3%	Amerika: 2 Niederlande: 1 England: 1

Tab. 5: Ursprungsländer und ihr Produktionsanteil an der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt Behinderung von 1982-2000 (REESE 2005)

Was die Ursprungsländer betrifft, so ist England eindeutiger Spitzenreiter mit 25 Übersetzungen,¹⁷⁰ gefolgt von den USA mit 13 und den Niederlanden mit 11 Übersetzungen. Das erstellte, folgende Säulendiagramm zeigt diese Übermacht der drei Länder besonders deutlich (auf der nächsten Seite).

¹⁷⁰ s. Tabelle REESE Abb.4 – Ursprungsländer und ihr Produktionsanteil an der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Themenschwerpunkt Behinderung.

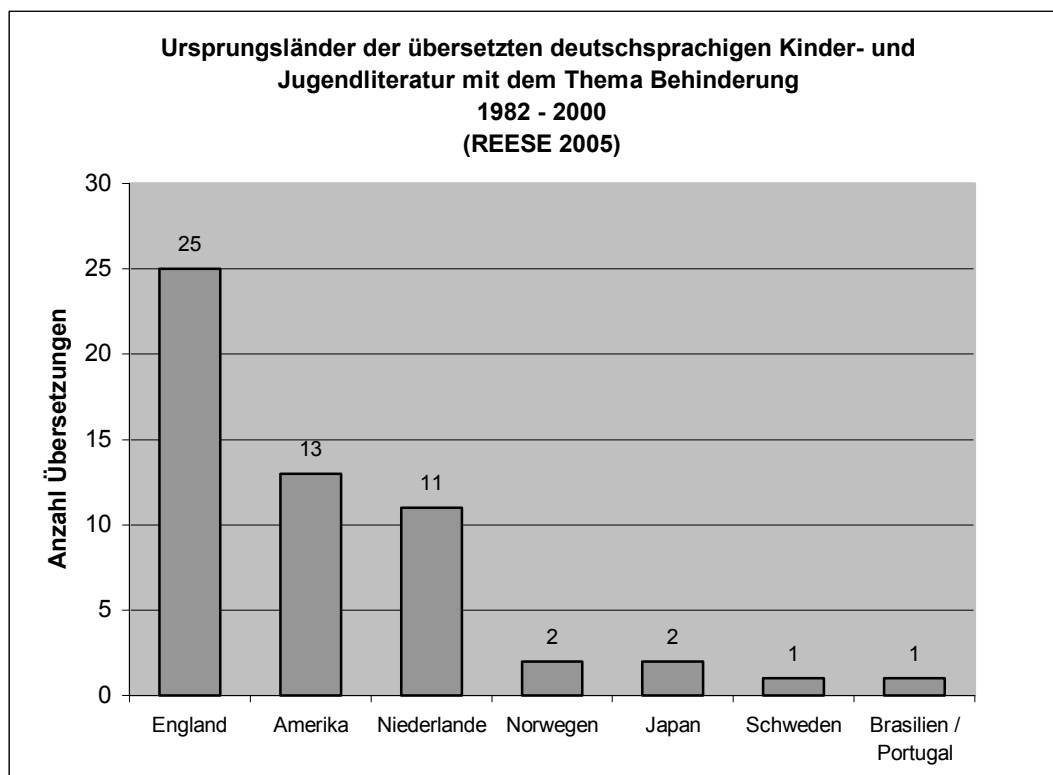


Abb. 15: Länderanteil der deutschsprachigen Übersetzungen der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung von 1982–2000 (REESE 2005)

In dieser Arbeit werde ich als ersten Schritt die bibliographischen Angaben der übersetzten Kinder- und Jugendliteratur mit der Thematik Behinderung und ihre prozentuale Verbreitung zusammentragen. Dies gilt allerdings nur für den Zeitraum der hier untersuchten Literatur von 1997 bis 2000.

In einer Tabelle (Anhang, 1 und 2) sind die wesentlichen Angaben wie Originaltitel und Verlag sowie die Übersetzerinnen und Übersetzer zusammentragen. Auch in Zeiten des Internet waren diese Angaben häufig nur direkt aus den Originalen zu entnehmen. War das Buch nicht erhältlich, evtl. vergriffen, dann waren die Angaben nicht zu recherchieren; dies war aber nur bei sehr wenigen Büchern der Fall. Eine umfangreiche Zusammenstellung mit Angaben zum Erscheinungsjahr, dem Verlag, der Gattung, dem Ursprungsland und der Behinderungsart über den Zeitraum von 1980 bis 2000 ist im Anhang 5 und 6 beigefügt.

Ein weiterer Aspekt, der von großem Interesse ist, bezieht sich einerseits auf die Auswahl der fiktiven Behinderungsarten und andererseits auf das Verhältnis von Fiktion zur Realität. Diese Relationen sollen im nächsten Unterpunkt thematisiert werden. Das folgende Säulendiagramm hebt die Unterschiede der Ergebnisse der

Analyse bei ZIMMERMANN zu meinen Untersuchungsergebnissen besonders gut hervor.

8.1.3 Behinderungsarten/Förderschwerpunkte in den Analysen der Kinder- und Jugendliteratur

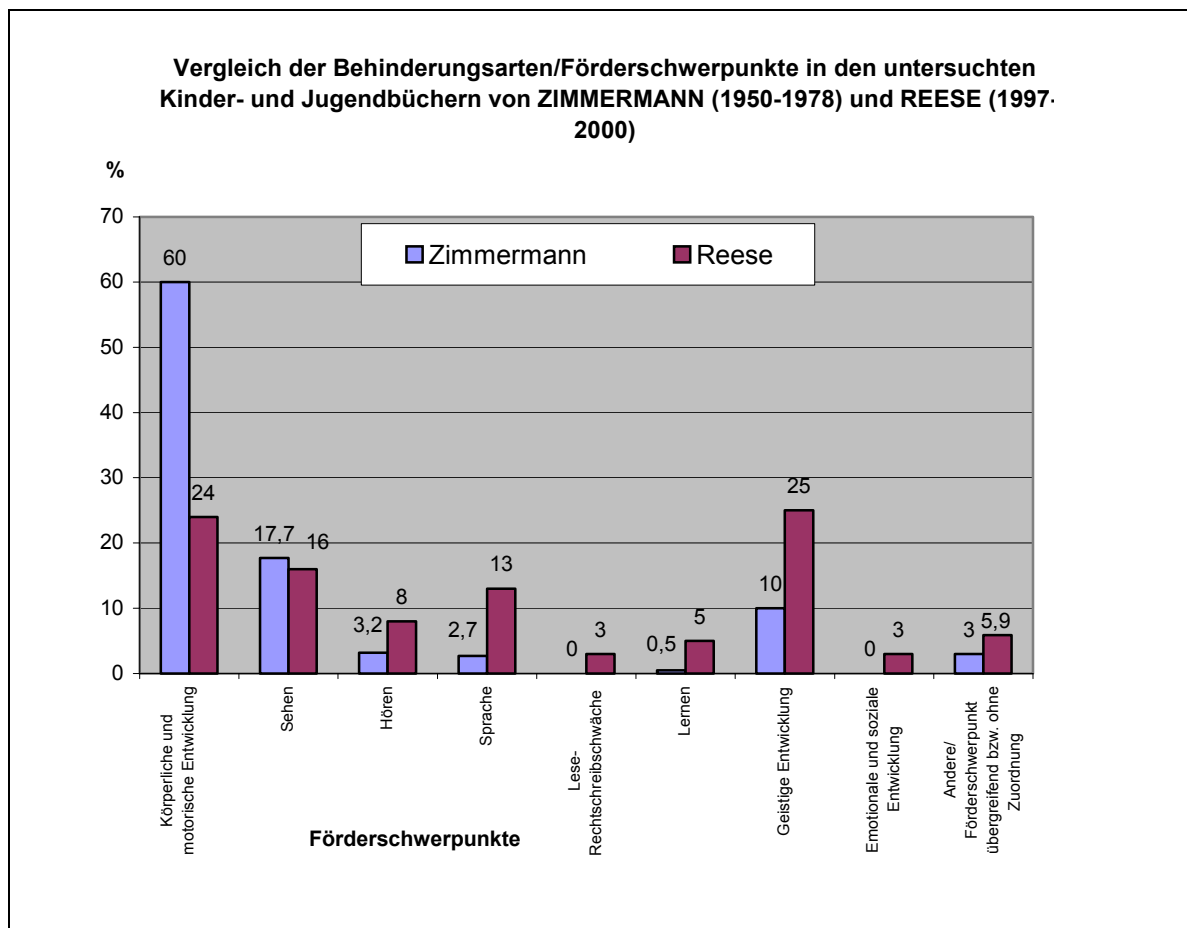


Abb. 16: Vergleich der Behinderungsarten/Förderschwerpunkte in den untersuchten Kinder- und Jugendbüchern von Zimmermann (1950-1978) und Reese (1997-2000)

Das Säulendiagramm hebt besonders drei Bereiche hervor, in denen die Aufnahme und Darstellung der Behinderungsarten/Förderschwerpunkte in den Untersuchungen bis 1978 und bis 2000 deutlich bis extrem voneinander abweichen. Dies sind die körperliche und motorische Entwicklung, die Sprache und die geistige Entwicklung.

Allerdings gehen die Veränderungen nicht nur in eine Richtung: Die Übermacht der Darstellungen von Körperbehinderten mit 60% in der Analyse von ZIMMERMANN hatte sich schon nach PETERS auf 40% reduziert und in der Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1997-2000 nach REESE noch einmal stärker dem realen Vorkommen angeglichen. Die folgenden drei Grafiken zeigen diese Entwicklung.

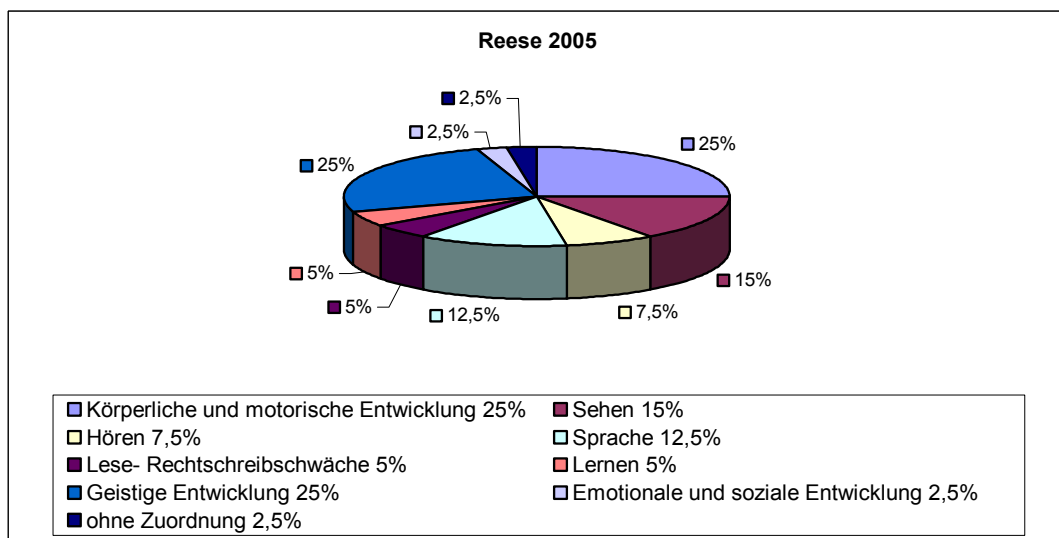
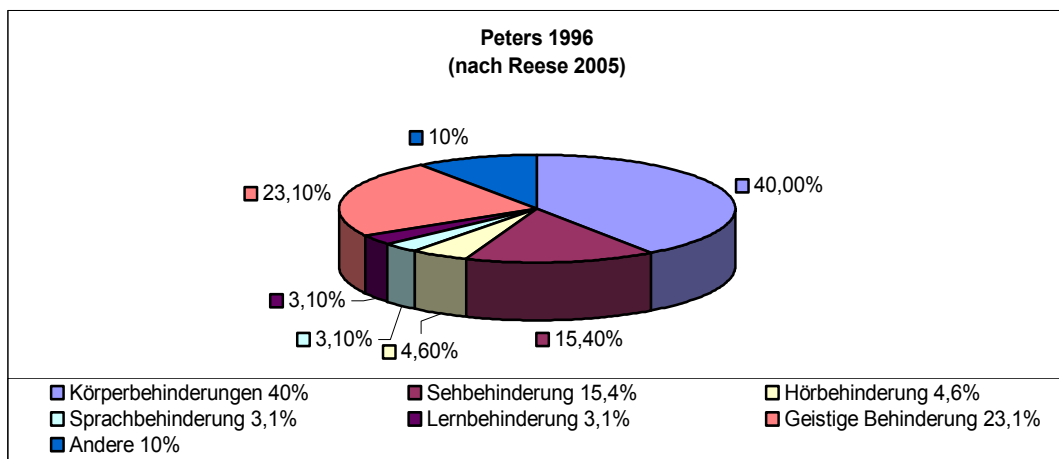
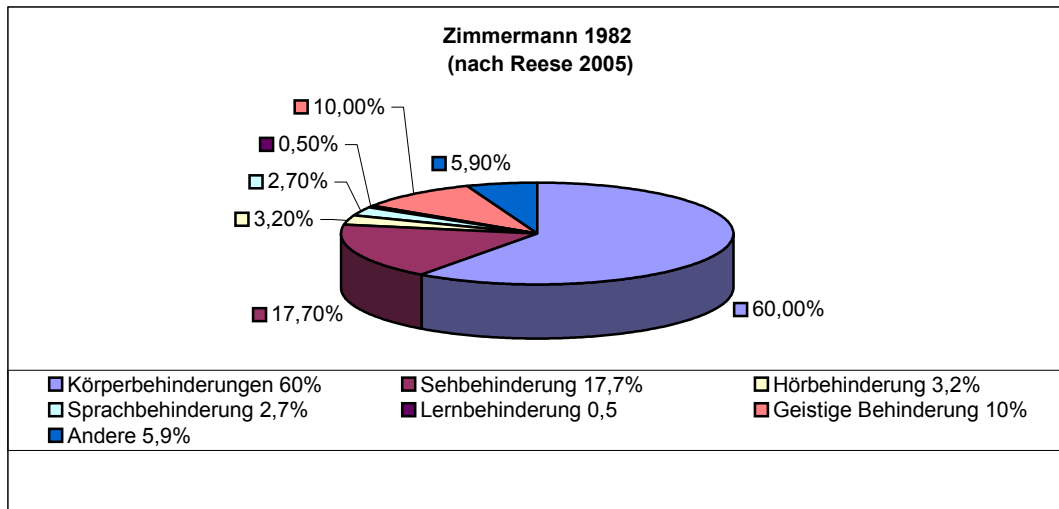


Abb. 17: Prozentualer Anteil der verschiedenen Behinderungsarten / Förderschwerpunkte in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach ZIMMERMANN, PETERS und REESE
 Die Körperbehinderung – als Prototyp für Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur – ist um über die Hälfte zurückgegangen. Dagegen haben die Förderberei-

che der Sprache und der geistigen Behinderung einen deutlichen Zuwachs erfahren. Um fast den gleichen Anteil, wie die Körperbehinderung abgesenkt wurde, nahm die Darstellung der geistigen Beeinträchtigungen zu, nämlich um das zweieinhalbfache.

Auch NICKEL¹⁷¹ geht in seiner Analyse auf diese Entwicklung der letzten Jahrzehnte ein, von der er annimmt, dass sie noch nicht abgeschlossen ist. „So sind die meisten Bücher, die von Menschen mit geistiger Behinderung handeln, für Jugendliche und weniger für Kinder konzipiert. Offensichtlich wird die Konfrontation von Kindern mit solchen Entwicklungsformen menschlichen Lebens noch immer nicht als angebracht empfunden. [...] Qualitativ gesehen scheint es den Autor/innen nicht zu gelingen, sich in das Wahrnehmungs- und Denkniveau eines Menschen hineinzusetzen, der allgemein als geistig behindert bezeichnet wird“ (NICKEL 2000, 40 f.).

Ebenfalls ist eine Zunahme im literalen Bereich bei sprachlichen Beeinträchtigungen zu verzeichnen. Hier zeigt sich eine besonders starke Veränderung. In der Analyse von ZIMMERMANN wurden die wenigen Darstellungen von Personen mit Sprachbehinderungen noch auf Redeflussstörungen, meist Stottern, reduziert. Andere Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens wurden so gut wie nie aufgegriffen. Gegenwärtig¹⁷² kommen Darstellungen in diesem Bereich 4,8mal so oft vor wie in der Analyse von ZIMMERMANN. Der prozentuale Anteil von 2,7% bei ZIMMERMANN veränderte sich allmählich auf 3,1% bei PETERS bis gegenwärtig auf 13% bei REESE.

Beachtenswert sind noch drei weitere Förderschwerpunkte: die Lese-Rechtschreibschwäche, das Lernen und die emotionale und soziale Entwicklung. In zwei Förderbereichen zeigt sich das gleiche Bild: nämlich im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche und der emotionalen und sozialen Entwicklung. Wobei im ersten Fall zu hinterfragen ist, warum gerade in den letzten Jahren nach einem Perspektivenwechsel¹⁷³ die traditionelle Sichtweise der Diskrepanztheorie¹⁷⁴ vermehrt aufgenommen wird, so dass eine Zunahme der Lese-Rechtschreibschwäche von 0% auf 3% zu verzeichnen ist.

Besonders beachtenswert ist der Anstieg der Darstellungen von Kindern mit Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens. Sie werden als Hauptpersonen und damit

¹⁷¹ vgl. NICKEL 2000, 40.

¹⁷² s. vergleichende Graphik ZIMMERMANN und REESE.

¹⁷³ s. BRÜGELMANN, VALTIN, SCHEERER-NEUMANN, KRETSCHMANN.

¹⁷⁴ vgl. auch die Bayrischen Richtlinien 1990.

auch als Identifikationsfiguren präsentiert. Der graphisch zunächst nicht ins Auge springende Zuwachs beträgt hier das 10fache.

Vor fast zwanzig Jahren (1987) stellte AMMANN noch fest: „Die größte Gruppe unter den Sonderschülern – nach der amtlichen Schulstatistik besuchen über 60% der Sonderschüler eine Lernbehindertenschule (KMK 1986) – ist in der Kinder- und Jugendliteratur kaum vertreten“ (AMMANN 1987, 181). NICKEL (1999, 40 ff.) hat die Gruppe der Lernbehinderten in seinem Kapitel „Prinzipien der Darstellung einiger Behinderungsformen“ erst gar nicht aufgenommen. Er beschränkt sich auf körperliche und geistige Behinderungen sowie auf Seh-, Hör- und Sprachbehinderungen.

Zwei Jahre früher kommt SCHLÜTER (1997) in seiner speziellen Analyse „Zur Darstellung von Lernbehinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur“ zu folgendem Urteil: „Die tabellarische Übersicht über die besprochenen Bücher [...] zeigt vor allem die ausgesprochene *Seltenheit* von Lernbehinderung als Thema der Kinder- und Jugendliteratur [...]. Wenn man bedenkt, daß zudem kaum Lernbehinderungen im engeren Sinne dargestellt werden und vier Titel Übersetzungen sind, kann auch der Einwand hier nicht erfaßter Bücher die Marginalität dieser Thematik in der Literatur nicht verdecken“ (SCHLÜTER 1997, 155).

Abschließend kann festgehalten werden, dass z.Zt. in der literalen Häufigkeit fast gleichmächtig die Förderschwerpunkte der körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der geistigen Entwicklung dargestellt werden. Insgesamt ist auch eine breitere Streuung der Förderschwerpunkte gegenüber den Behinderungsformen durch die Thematisierung der o.g. Bereiche erzielt.

8.1.4 Häufigkeiten und Vergleich fiktiver und realer Behinderungsarten

Die folgenden Graphiken zu den prozentualen Anteilen der einzelnen Förderschwerpunkte bzw. Behinderungsarten in der Realität nach den Veröffentlichungen der KMK 2002 und den fiktiven Darstellungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 zeigen noch immer große Abweichungen.

Vor fast zwanzig Jahren (1987) stellte AMMANN noch fest: „Die größte Gruppe unter den Sonderschülern – nach der amtlichen Schulstatistik besuchen über 60% der Sonderschüler eine Lernbehindertenschule (KMK 1986) – ist in der Kinder- und Jugendliteratur kaum vertreten“ (AMMANN 1987, 181). NICKEL (1999, 40 ff.) hat die Gruppe der Lernbehinderten in seinem Kapitel „Prinzipien der Darstellung einiger Behinderungsformen“ erst gar nicht aufgenommen. Er beschränkt sich auf körperliche und geistige Behinderungen sowie auf Seh-, Hör- und Sprachbehinderungen.

Zwei Jahre früher kommt SCHLÜTER (1997) in seiner speziellen Analyse „Zur Darstellung von Lernbehinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur“ zu folgendem Urteil: „Die tabellarische Übersicht über die besprochenen Bücher [...] zeigt vor allem die ausgesprochene *Seltenheit* von Lernbehinderung als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. [...] Wenn man bedenkt, daß zudem kaum Lernbehinderungen im engeren Sinne dargestellt werden und vier Titel Übersetzungen sind, kann auch der Einwand hier nicht erfaßter Bücher die Marginalität dieser Thematik in der Literatur nicht verdecken“ (SCHLÜTER 1997, 155).

Wie die folgenden Graphiken zeigen, ist z.Zt. die literale Häufigkeit der Förderschwerpunkte der körperlichen und motorischen sowie der geistigen Entwicklung fast gleichmächtig dargestellt werden. Besonders groß ist die Diskrepanz zwischen der realen (53,1%) und fiktiven (5%) Beeinträchtigung des Lernens. Insgesamt ist auch eine breitere Streuung der Förderschwerpunkte gegenüber den Behinderungsformen durch die Thematisierung der o.g. Bereiche erzielt.

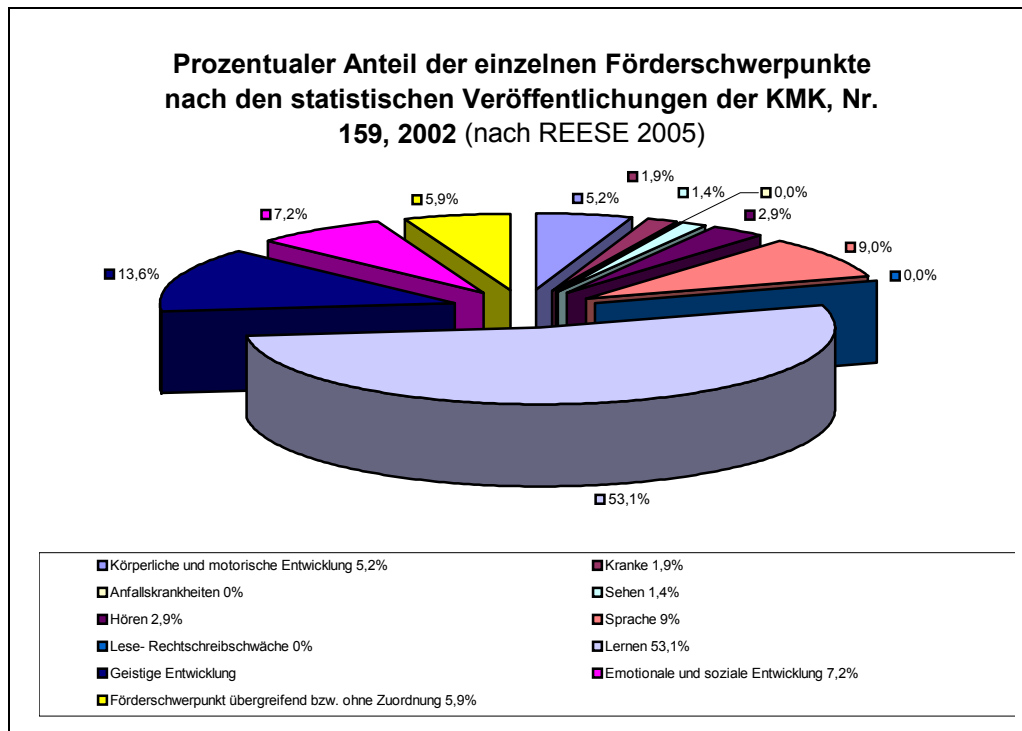


Abb. 18: Prozentualer Anteil verschiedener Förderschwerpunkte, KMK 2002 (REESE 2005)

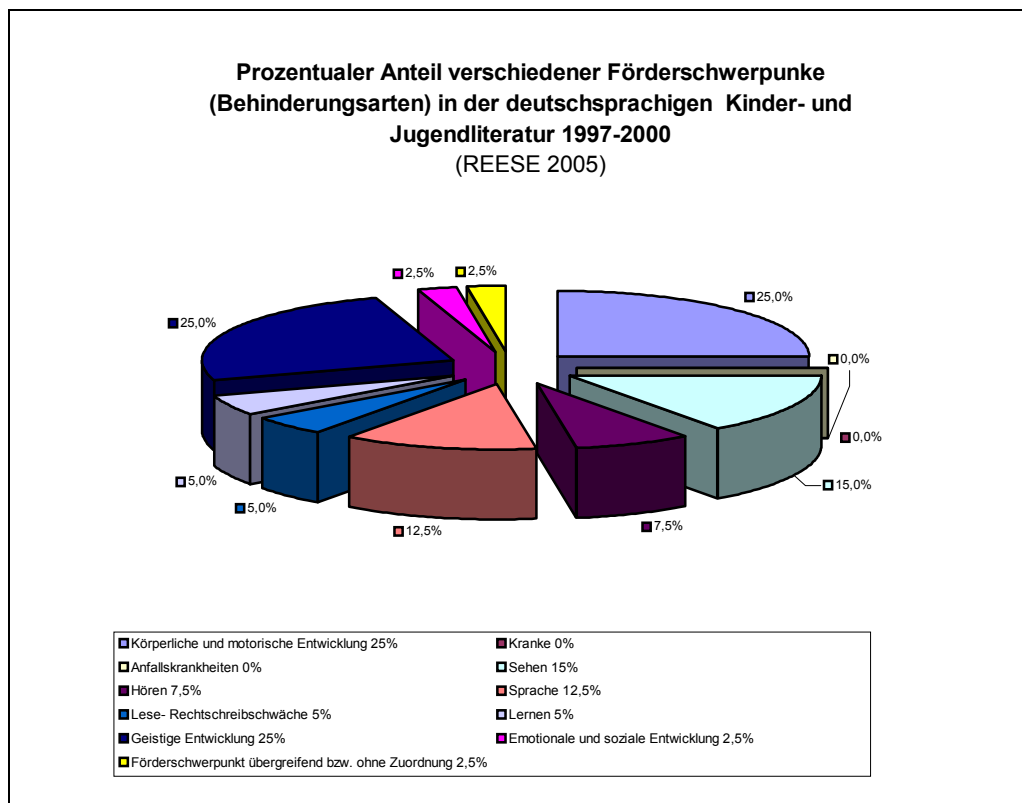


Abb. 19: Prozentualer Anteil verschiedener Förderschwerpunkte in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur (1997-2000) (REESE 2005)

8.2 Bilder von Menschen mit Behinderungen unter den Aspekten des eigenen Kategoriensystems

Nach den quantitativen Untersuchungen sollen nun die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse diskutiert werden, wie ich sie mit Hilfe der vier Hauptkategorien erfasst habe. Zunächst stelle ich die Analyseergebnisse der Kinder- und Jugendliteratur unter der grundlegenden Veränderung von der Konstanz- zur Veränderungsannahme vor.

8.2.1 Prinzipien der Darstellung der Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

8.2.1.1 Zum „grundsätzlichen Unterschied“

EGGERT (1996, 45 ff.) belegt in seinem Aufsatz „Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwechsel in der Diagnostik und seine Konsequenzen“ sehr anschaulich die „[...] tiefgreifende Veränderungen im Denken über das Wesen der geistigen Behinderung [...]“ (EGGERT 1996, 44). Dieser Wandel in den Vorstellungen soll zunächst an dem ersten grundlegenden Blickrichtungswechsel von der Konstanzannahme hin zur Veränderungsannahme verdeutlicht werden, von der EGGERT selbst meint, dass dieser Wechsel „[...] sicher als übergeordnetes Moment dieses Wandels zu sehen [...]“ sei (EGGERT 2003, 486).

EGGERT schreibt: „Schon in der Kontroverse der Ärzte *Itard* und *Pinel* um die Erziehung von Victor, dem ‚Wildkind von Aveyron‘ um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert, spielte die Frage der Einordnung des Erscheinungsbildes eine entscheidende Rolle. [...] Dies [die Annahme Pinels von der Unheilbarkeit vs. der Auffassung Itards von der Bildungs- und Erziehungsfähigkeit, I.R.] ist übrigens bis in unsere Tage hinein der Kern der in der Behindertenpädagogik und Rehabilitationsmedizin vertretenen unterschiedlichen Auffassungen, ob nämlich das Phänomen einen konstanten Defekt darstellt oder durch Entwicklung und Erziehung veränderbar ist (nach *Eggert*, 1990)“ (EGGERT 1996, 45).

Die Kontroverse, die EGGERT zwischen den „[...] defektorientierten und entwicklungsorientierten Erklärungen“ (EGGERT 1996, 45) als bestimmend für die weitere Betrachtung der Menschen mit geistiger Behinderung ansieht, trifft ebenso auf die Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen zu. Formulierte doch FUCHS in seiner

grundlegenden Schrift¹⁷⁵ die folgenden Kerngedanken: „Das Endziel der Hilfsschulerziehung kann leider nicht die Heilung sein. Der Zusammenhang der Erscheinung mit der geschwächten Konstitution des Gehirns erklärt eine Heilung des Schwachsinnns wie eine solche des Blödsinns für ausgeschlossen. Der Versuch liegt vor, den Blödsinn auf intellektuellem Wege heilen zu wollen; aber dieser Versuch beweist in seiner Durchführung nur, daß das Höchste des Erreichbaren die Förderung der durch die Gesamtkonstitution bestimmten Entwicklung ist, nicht etwa die Beseitigung des Übels“ (FUCHS 1921, 8).

WITTE als Volksschulrektor ergreift 1901 Partei gegen die „[...] mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen nur für schwachbegabte Kinder“.¹⁷⁶ Seiner Meinung nach sind für die Förderung¹⁷⁷ die folgenden Grundsätze wesentlich: „II. Für die Förderung dieser »Schwachen« müssen in erster Linie nicht ärztliche Einsichten sondern die Erfahrungen bewährter Schulmänner, vor allem die Verfahrensweisen eines gediegenen gemeinsamen, geistesbildenden Klassenunterrichts maßgebend sein, nicht zum wenigsten durch Ausbeutung der Kunst, gerade auch mittels dieser Lehrform in einer den Schwachen vorzugsweise anregenden Art den Unterricht zu individualisieren“ (WITTE 1901, o. S., zit. in: KLINK (Hrsg.) 1966, 77).

MÖCKEL schreibt zusammenfassend: „Die abweichende Schulkonzeption stützte sich wie in den zwanziger Jahren auf die behaupteten Unterschiede in den Anlagen der Schüler. Die Unterschiede wiederum entsprachen zwei Typen, und zwar dem Typus des Kindes, das in der Reformpädagogik idealisiert und dem Typus des Hilfsschulkindes, das in der Hilfsschulpädagogik auf seine zahlreichen Schwächen hin analysiert worden war“ (MÖCKEL 1976, 112).

8.2.1.2 Folgen der Salamanca-Erklärung

Gegenwärtig ist es besonders SCHMETZ (1999), der unter der Themenstellung „Förderschwerpunkt Lernen“ einen Überblick über die aktuelle Diskussionslage aufzeigt. Er schreibt: „Eine Pädagogik für besondere Bedürfnisse, wie sie in ihren Grundsätzen auch 1994 auf der Weltkonferenz der UNESCO in Salamanca befür-

¹⁷⁵ FUCHS, Arno (3. Aufl. 1921): Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Halle a.d.S.

¹⁷⁶ vgl. WITTE, J. H. (1901): Volksschulen und Hilfsschulen. Über Förderung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschulen und u.d. mehrfach bedenkliche Einrichtung v. Hilfsschulen nur für schwachbegabte Kinder. Thorn.

¹⁷⁷ vgl. die kritische Sicht aus historischer Distanz und vom heutigen Standpunkt von Sieglind ELLGER-RÜTTGARDT (2003, 127 f.).

wortet worden ist, orientiert sich an dem Menschen mit seinen individuellen Fähigkeiten und wendet sich gegen eine defizitär ausgerichtete Heil- und Sonderpädagogik“ (SCHMETZ 1999, 4). Er fährt fort: „Dieses Menschenbild [Lernverständnis eines aktiv-eigenständigen Aneignungsprozesses des Lernalters, Einf. I.R.] setzt eine freiheitliche Gesellschaft voraus, in der Kinder individuelle Autonomie entwickeln, leben und gestalten können“ (SCHMETZ 1999, 4).

Diese Zusammenfassung von SCHMETZ frischt meines Erachtens eines der übergeordneten Momente der Veränderungen in den Denkvorstellungen über die Persönlichkeiten der Menschen mit Behinderungen nach EGGERT von 1996 wieder auf und bestätigt es nochmals.

Dieses Moment des Wandels von der Konstanz- zur Veränderungsannahme sieht EGGERT in der „[...] Überwindung der Annahme, daß eine Behinderung letztlich ein unveränderbarer Defekt sei, der in umweltunabhängiger Weise die Lebenschancen eines Individuums begrenze. Zur **Veränderungsannahme** [Fettdruck i. Orig., I.R.] gehört dagegen, daß eine geistige Behinderung genauso wie eine körperliche Behinderung [ebenso wie eine Beeinträchtigung des Lernens, Einf. I.R.] individuelle Bedingungen setzen kann, deren tatsächliche spätere Wirkung auf die Entwicklung jedoch nicht ohne weiteres im voraus bestimmbar ist“ (EGGERT 1996, 52).

Im Folgenden soll nach der Belegung der Ergebnisse der historischen Analyse von EGGERT (1995) und MÖCKEL (1976/2001) sowie nach den aktuellen Diskussionsständen von EGGERT (1997) und SCHMETZ (1999) das Sample der vorliegenden Kinder- und Jugendbücher daraufhin hinterfragt werden, ob auch heute noch Ansätze des traditionellen Kerngedankenguts thematisiert werden oder ob sich der Gedanke der Individualisierung durchgesetzt hat.

Die Erwähnung von Kompetenzen im kognitiven Bereich wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen, ein gutes Gedächtnis etc. bzw. die Darstellung von Defiziten findet sich partiell fast in allen Kinder- und Jugendbüchern. Seltener wird dieser Bereich aber zum Hauptthema erhoben. Einher geht dann i.d.R. die Thematisierung des Lebensbereiches und Schauplatzes „Schule“.

8.2.1.3 Mikrosystem Schule

Nach dem Mehrebenensystem von BRONFENBRENNER (1981) ist die Schule im Mikrosystem¹⁷⁸ von zentraler Bedeutung. Sie ist einer der unmittelbaren Lebensbereiche, ebenso wie sie auch im Mesosystem eine wichtige Rolle spielt. Das Mesosystem beschäftigt sich nach BRONFENBRENNER mit den Beziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt. „Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (BRONFENBRENNER 1981, 41).

ZIMMERMANN stellte 1982 in ihrer Analyse fest: „Werden überhaupt Angaben über eine Schul- oder Berufsausbildung Behinderter gemacht [...], überwiegt ein Besuch von Regelschulen. Nicht ganz unbedeutend sind darüber hinaus Formen der privaten, häuslichen Unterrichtung (zumeist durch die Mutter) sowie der Besuch von Sonderschulen“ (ZIMMERMANN 1982, 164).

Eine neue Begründungsvariante für Therapiestunden findet sich in Claire BLATCHFORD „Die scharlachrote Feder“. Vom Protagonisten Nick verlangen der Direktor und die Mutter, dass er in den Sommerferien täglich zur Sprachtherapie geht, da er sich immer schlechter verständlich machen kann. Nick ist gehörlos und besucht bisher eine Regelschule.

„»Nick, entweder Therapie oder im nächsten Jahr eine andere Schule.«

» Ehm ... Dann geh ich auf eine andere Sule.«

» Nein, Nick. Du gehst nicht auf eine Gehörlosenschule.

Und es heißt Sch ...ule« [...]

»Nick«, fuhr Mrs Graves [Therapeutin, Einf. I.R.] fort, »du kannst Dingen sehr gut folgen, aber das Hörgerät hilft dir nicht, um dich selbst zu hören. Deine Aussprache degeneriert – verstehst du das Wort?« (12).

»Es heißt, dass deine Aussprache schlechter wird. Einige deiner Lehrer sagen, dass sie dich kaum verstehen können. Sie sagen, du sprichst zu schnell. Deine Wörter fließen ineinander. Auch deine Klassenkameraden haben Schwierigkeiten dich zu verstehen. Und wir machen uns alle Sorgen, weil du anscheinend keine Freunde hast« (13).

¹⁷⁸ „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (BRONFENBRENNER 1981, 38).

Nick wird durch die Androhung, eine Sonderschule (nämlich die Gehörlosenschule) besuchen zu müssen, unter Druck gesetzt, täglich zur Sprachtherapie zu gehen.

„Jeden Tag? Während des Schuljahres hatte Nick nur zweimal die Woche Therapie. Wie konnten sie ihm das antun? Fischers Fritz, Susies Soße und ein bleibendes Brautkleid würden ihn verrückt machen. Die Zunge würde Ihm abfallen vor Anstrengung“ (11).

Nick ist der Ansicht, dass seine Fähigkeiten im von-den-Lippen-lesen ausreichen: Nach dem Urteil von Nicks Therapeutin gilt er als der beste Lippenableser, den sie je erlebt hat (vgl. BLATCHFORD 2000, 12). Neben der Begründung für einen möglichen Schulwechsel steht ein weiteres Argument im Raum: Nick hat auf Grund seiner Unverständlichkeit anscheinend keine Freunde.

In diesem Beispiel geht es zwar um eine Veränderungsannahme der Beschulungsform, aber mit umgekehrten Vorzeichen als es in der Grundannahme des paradigmatischen Wechsels diskutiert wird. Hier verbessert sich nicht ein Zustand, der bisher als defizitär bezeichnet wurde in Richtung der „Normalität“, sondern verschlechtert sich zur erhöhten und speziell therapeutisch notwendigen Intervention.

Eine treffende, vom Leser gut nachvollziehbare Entwicklung, von einer defektorientierten zur entwicklungsorientierten Erklärung legt Helen E. WAITE vor. Es handelt sich um die eindrucksvolle Biographie über das Leben der taubblinden Helen Keller und ihrer Lehrerin Anne Sullivan in „Öffne mir das Tor zur Welt“. Zunächst wird geschildert, wie sich Helen Kellers Charakter nahezu vollständig verwandelt, als sie als lebenslustiges und fröhliches Kind im zweiten Lebensjahr an Gehirnhautentzündung erkrankt und daraufhin blind und taub wird. Ihren jähzornigen Wutausbrüchen ist kaum einer in der Kellerschen Familie gewachsen.

„Doch sie war sich vieler Dinge bewusst, vor allem wusste sie ganz genau, dass sie anders war als die übrigen Menschen, die keine Zeichen und Gebärden benutzten wie sie“ (WAITE ⁴1999, 51). Oft berührte sie die Lippen der Personen, die sich miteinander unterhielten „[...] und bewegte dann ihre eigenen in dem vergeblichen Versuch, ebenso zu sein wie jene“ (52). Die Verfasserin vermutet, dass dieses dringende Bedürfnis, andere Menschen zu verstehen, der Grund für die heftigen Ausbrüche gewesen sei.

„Wahrscheinlich handelte es sich gar nicht um die Zornausbrüche eines ungezogenen Kindes; vielmehr packten sie Anfälle von Schmerz und Verzweiflung über die unüberwindlichen Schranken, die ihren wachsenden Geist gefangen hielten“ (52).

Diese Anfälle, in denen Helen mit geballten Fäusten um sich schlägt, sind so heftig, dass Anne Sullivan, ihre Lehrerin, bei einem von ihnen ihre beiden Vorderzähne verliert. Nachdem Helen von ihrer Familie getrennt wird und zwei Wochen im kleinen Gartenhaus mit ihrer Lehrerin verbringt, stellen alle voller Freude fest, welche große Fortschritte sie gemacht hat:

„Ihr Gesichtchen wurde mit jedem Tag ausdrucksvoller; die Wutanfälle verschwanden; sie benahm sich zutraulicher. Sie hatte zwar noch Schwierigkeiten, die Wörter richtig anzuwenden, aber es war deutlich zu bemerken, wie intensiv ihr Geist arbeitete“ (62).

Anne Sullivan unterrichtet sie nicht zu festgesetzten Zeiten, sondern bei jeder sich bietenden Gelegenheit. Sie buchstabiert ihr den ganzen Tag über alles, was sie tun, in die Hand, obwohl sie noch nicht begriffen hat, was dieses Buchstabieren bedeutet. Dann aber, am 5. April 1887, einen Monat und zwei Tage nach der Ankunft in Tuscumbia, geschieht es:

„«Ich muss Ihnen heute morgen eine Zeile schreiben, denn etwas Wichtiges hat sich ereignet. Helen hat gelernt, dass jedes Ding einen Namen hat, und dass das Fingeralphabet der Schlüssel zu allem ist, was sie zu wissen verlangt“ (63).

„Helen Keller hatte das Seil gefunden, das sie «aus ihrem tiefen, stummen, finsternen Schacht herauf in das Licht der menschlichen Gemeinschaft» ziehen würde. [...] So durstig wie Wasser an einem heißen Tag trank Helen Wörter in sich hinein“ (64).

Besonders dieser letzte Satz erinnert sehr an den Ausspruch von Hans BRÜGELMANN zur Entwicklung der Schriftsprache. Als einen gravierenden Unterschied betrachtet er die Motivation im Umgang mit der mündlichen Sprache gegenüber dem Erlernen der Schriftsprache. Er behauptet zu Recht, dass Kinder im Vorschulalter in der mündlichen Sprache „baden“, während der Umgang mit der Schriftsprache noch nicht gegeben ist.

Obwohl Helen Keller so gewaltige kognitive Fortschritte macht, sieht ihre Lehrerin ein,

„[...] dass Helen noch nicht imstande war, sich in ein normales Schulleben einzufügen. [...] Sie blickte auf Helens nachdenkliches Gesichtchen; das Kind saß am Tisch, über ihre Braille-Tafel gebeugt.

«Vor allem muss sie noch bessere Sprachkenntnisse erwerben und das ist immer ein geheimnisvolles und schwieriges Unterfangen für ein taubes Kind».

«Aber sie lernt so schnell, wenn man bedenkt, dass sie nicht die Schule besucht!!» [...]“ (WAITE ⁴1999, 110 f.).

In diesem speziellen Fall der Unterrichtung von Helen Keller wird der Einzelunterricht als das Beste, jedenfalls vorläufig noch, bezeichnet. Die grundlegende Annahme der defektorientierten Erklärungen zu den entwicklungsorientierten bedeutet keine notgedrungene Verknüpfung mit einem integrativen Unterricht. „Mit der Zeit sah Annie [Sullivan, I.R.] ein, dass Einzelunterricht für Helen das Beste sei, jedenfalls vorläufig noch“ (WAITE ⁴1999, 115).

Der grundlegende Wechsel, auf den EGGERT (1996) hinweist, wird im folgenden Zitat, auch wenn es sich nicht auf einen Menschen mit einer geistigen Behinderung bezieht, sondern auf die taubblinde Helen Keller, besonders hervorgehoben: „Aber Helen Keller durfte man nicht auf später vertrösten. Unbeantwortete Fragen quälten sie. Ihr Verstand war zu schnell und scharf; nicht willkürlich abschweifend, sondern, wie Annie sich ausdrückte, suchend“ (WAITE ⁴1999, 115).

Die geschilderte Entwicklung von Helen Keller nach WAITE und von Louis Braille nach STREIT sind anschauliche Beispiele für entwicklungsorientierte Sichtweisen. Leider finden sich in der Kinder- und Jugendliteratur im Sample 1997 bis 2000 nur in diesen historischen Darstellungen aus dem 19. Jahrhundert solche Entwicklungslinien. Die Zielsetzung dieser Untersuchung ist es unter anderen aber, diesen Paradigmenwechsel in der Gegenwart nachzuweisen. Die hier angeführten positiven Beispiele stammen aus einer Zeit, in der die Bildungsfähigkeit behinderter Kinder entdeckt wurden (vgl. MÖCKEL 2001, 10).

MÖCKEL schreibt: „Die älteren Sonderschulen sind im bürgerlichen Zeitalter entstanden. Die Probleme behinderter Kinder sind zwar schon vor dem Ausgang des 18. Jahrhunderts gesehen worden. Es gab Ärzte, die taubstumme Kinder behandelten, um ihnen eine Sprache anzubilden. Es gab sogar schon vor der Aufklärung einzelne Schulen für Blinde und Gehörlose, aber diese frühen Versuche blieben vereinzelt und führten zu keinem Sonderschulwesen, nicht einmal zu einem ausgedehnten Blinden- oder Gehörlosenschulwesen“ (MÖCKEL 1976, 17; siehe auch MÖCKEL 2001, 8 f.). Nach Arno BLAU (1965) bereiteten erst der Rationalismus und die Aufklärung mit ihrem Fortschrittsglauben und ihrem Erziehungsoptimismus den Boden für Schulgründungen.

Auch wenn es nach MÖCKEL den Eindruck erweckt, es gäbe keine Geschichte der Sonderschulen, sondern nur eine Addition von Geschichten einzelner Sonderschularten, ging es „[...] jedesmal um eine konkrete Ausweitung des Gedankens

der Bildungsfähigkeit“.¹⁷⁹ „Kinder, die man für bildungsunfähig gehalten hatte, konnten [...] entgegen den landläufigen Vorurteilen überraschend gut lernen und später ihrem Broterwerbe nachgehen. In vielen Fällen sind die ersten Schülerinnen und Schüler bekannt und die Namen überliefert worden“ (MÖCKEL 2001, 10).

Der gegenwärtige Stand der schulischen Integration findet sich in TASHJIAN „Tage mit Eddie oder was heißt schon normal“. Man sollte daher davon ausgehen können, dass hier eine Veränderungsannahme zu Grunde gelegt wird. Dies scheint vordergründig auch zuzutreffen. Auch der erweiterte Titel weist auf die Relativität der Normalität hin.

Es werden zwar Fachbegriffe benannt, mit denen Eddie beschrieben wird, wie „retardiert“, „hat besondere Bedürfnisse“, „geistig behindert“ und „intellektuell beschränkt“, aber für seine Schwester Tru hat Eddie „[...] kein Downsyndrom, er ist nicht autistisch, er ist einfach ... Eddie. Diese Etiketten geben dir sowieso kein wahres Bild. Sie sagen dir nicht, dass er, fast so gut wie ich, mit Messer und Gabel umgeht, Fahrrad fährt und Fußball spielt. (Ich geb zu, er brauchte ein bisschen länger, um all diese Dinge zu lernen, aber was für einen Unterschied macht das schon am Ende?“ (TASHJIAN 1999, 25).

Die Ursache der besonderen Bedürfnisse von Trus Zwillingsschwester Eddie erklärt die Mutter mit einer Asphyxie.

Asphyxie, sagt meine Mutter, entsteht, wenn ein Baby bei der Geburt nicht genug Sauerstoff bekommt. Der arme Eddie erstickte fast in ihrem Bauch und keiner wusste es“ (13).

Obwohl dieses Buch zur Zeit der verwirklichten schulischen Integration handelt, scheint hierin die gesellschaftliche Integration nicht vollzogen zu sein. Tru als Zwillingsschwester kennt sich z.B. deshalb so gut mit Witzen aus, weil sie „[...] so oft als ihre Zielscheibe dienen musste. Meistens im Zusammenhang mit ihrem Bruder Eddie. Er braucht besondere Betreuung, und unglücklicherweise lockt das bei Leuten, die ihn nicht kennen, manchmal eine verquere Art von Humor hervor“ (TASHJIAN 1999, 13). Tru versucht, die Bemerkungen zu überhören und eine genauso gelassene Lebenseinstellung, wie ihre Mutter sie hat, zu entwickeln. Ihre Mutter erinnert sie immer wieder daran, dass sie an ihrem Selbstbewusstsein arbeiten müsse und dafür mit Übungen trainieren solle (14 f.).

¹⁷⁹ Nach MÖCKEL demonstrierte HAÜY seine Unterrichtsversuche mit blinden Kindern dem Hof in Versailles; ähnlich verfahren KLEIN in Wien, SAEGERT in Berlin, GUGGENBÜHL in der Schweiz und von KURZ in München (vgl. MÖCKEL 1976, 19).

Obwohl Eddie für Tru in erster Linie ihr Bruder (vgl. 25) und nicht der Etikettierte ist, wird m.E. diese Perspektive nicht durchgehalten und immer wieder durchbrochen.

Tru sagt über sich selbst, dass sie bei zwei freien Träumen, die folgenden hätte: „[...] dass ich eine eigene Fernsehshow bekomme und dass Eddie nicht mehr behindert ist“ (15). Wegen der Stigmatisierungen¹⁸⁰ und um ihrem Bruder das Leben zu erleichtern, sucht sie in Büchern, bei Medizinshows und im Internet nach Heilmitteln und nach einer neuen Heilmethode für ihren Bruder (TASHJIAN 1997, 36).

8.2.1.4 Heilung und Normalisierung

Hier wird sichtbar, dass die traditionelle Kategorie, das Individuumzentrierte bzw. personenzentrierte Paradigma als medizinisches Denkmodell¹⁸¹ doch die Basis des Denkens über den behinderten Bruder ausmacht. So sagt Tru, als sie ihren Film über ihren Bruder ihrer Familie zeigt: „Vielleicht teilt nicht jeder mein Interesse für das Thema. Nicht jeder mag Dokumentationsfilme über Krankheiten“ (TASHJIAN 1997, 63).

Aussagen, die Eddies Fähigkeiten betonen, wirken in diesem Kontext dann eher halbherzig: „Obwohl er eigentlich kaum lesen kann, erkennt er die Bands und die Titel der Alben mit einem einzigen Blick aufs Label“ (TASHJIAN 1997, 37 f.). Ebenso wird die Aussage des Fußballtrainers, Eddie sei ein Naturtalent, durch den Hinweis, dass er daran erinnert werden müsse, nicht die Hände zu benutzen (68) wieder relativiert. Die Zuschreibung von Erwartungshaltungen – wie die der Mitschülerin Marlene – als interaktionistisches Paradigma treten vor der Betonung des medizinischen aus meiner Sicht in den Hintergrund.

Zu den „Sachen, die mir [es handelt sich um Tru, I.R.] so peinlich sind, dass ich sie *fast* [kursiv i. Orig., I.R.] nicht in mein Computer-Tagebuch schreiben kann“ (TASHJIAN 1997, 80), gehört, dass sie sich manchmal wünscht, ein „[...] Einzelkind zu sein, ohne Zwilling und ohne »besonderen« Bruder“ (TASHJIAN 1997, 81).

¹⁸⁰ z.B. heißt es auf Seite 80: „Marlene wusste nicht, dass er mein Bruder ist, und fing an sich über ihn lustig zu machen. [...] Als ich Marlene am Tag darauf in der Schule traf, machte sie Eddie wieder nach. Ich täuschte ein Lächeln vor, dann eilte ich in den Physikraum“ (TASHJIAN 1997,80).

¹⁸¹ In der folgenden Äußerung wird deutlich, dass Tru ihre Dokumentation über ihren Bruder als „medizinische Dokumentation“ begreift. „Der Film beginnt mit ein bisschen Gitarrenmusik, die übergeht in ein Interview mit Dr. O’Connell, unserem Kinderarzt. Er gestikuliert mit den Händen, während er über Asphyxie und Genetik spricht“ (TASHJIAN 1997, 62).

In der online–Unterhaltung [mit ihrer Mutter, was Tru aber erst viel später erahnt, I.R.] wird der Wunsch nach Heilung noch einmal explizit betont:

„Aber warum habe ich geglaubt, das ich ihn heilen kann?
Warum will ich ihn ändern? [...]

Vielleicht weil ich Angst habe. [...]

Davor ...davor, dass ich eines Tages ohne ihn weitergehe.
Vielleicht habe ich Angst, dass ich erwachsen werde und ihn sich selbst überlasse. Wenn ich ihn heilen könnte, brauchten wir beide keine Angst davor haben, älter zu werden“ (TASHJIAN 1997, 155).

Ihre Mutter – als bisher noch unbekannte online-Gesprächspartnerin – versucht, Tru in eine andere Denkrichtung zu führen. Es ist das „Prinzip der Normalisierung“:

„Warum machst du nicht einfach so weiter wie bisher – ohne dass du nach einem Heilmittel für ihn suchst, natürlich. Sei einfach seine Schwester und seine Freundin, das genügt“ (TASHJIAN 1997, 156).

Meines Erachtens ist dieser Ansatz oft missverstanden worden (vgl. auch HEYER u.a. 1994, 11 ff.). In der Behindertenpädagogik unseres Kulturraumes bedeutet „Normalisierung“ im Sinne des „Normalisierungsprinzip“ von Bengt NIRJE, WOLFENBERGER und in der Interpretation von THIMM: „Dem Behinderten soll ein Leben ermöglicht werden, das einem normalen Lebensrhythmus entspricht, ein altersgemäßes Leben ermöglicht und ihm getrennte Wohn-, Arbeits- und Freizeit-Einrichtungen von entsprechender Ausgestaltung zur Verfügung stellt“ (HELLER 1985, 473).

Dieser Denkansatz wurde 1991 auch vom größten behindertenpädagogischen Fachverband, dem Verband Deutscher Sonderschulen, heute Verband Sonderpädagogik, übernommen, verdeutlicht und geklärt, was darunter zu verstehen sei: *„Leitziel pädagogischer Bemühungen um Behinderte ist die Normalisierung: Behinderte sollen soweit wie möglich das Leben der nichtbehinderten Bürger führen und an ihrer Gemeinschaft teilhaben. Normalisierung erstreckt sich auf Wohnortnähe in Kindergarten und Schulen. Wohn- und Arbeitsformen für Behinderte müssen sich an den Standards für Nichtbehinderte messen lassen. Normalisierung bedeutet nicht eine Anpassung der Behinderten an die Lebensformen von Nichtbehinderten, sondern die Zuerkennung ihres Eigenwertes und ihrer besonderen Rolle als ‚normalgegeben‘“* (VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN 1991, 609).

8.2.1.5 Lernen

Um einen anderen Aspekt handelt es sich bei der fiktiven Darstellung einer anderen Gruppe von Menschen mit Behinderungen. Bei der Klientel derjenigen, die durch Beeinträchtigungen im Lernen gekennzeichnet werden, ist es zunächst vor allem die Marginalität der Thematisierung ihrer Problematiken in der Kinder- und Jugendliteratur.

Diesem Aspekt hat sich speziell SCHLÜTER in seiner Examensarbeit¹⁸² gewidmet. SCHLÜTER (1997, 155) „[...] zeigt vor allem die ausgesprochene *Seltenheit* [kursiv i. Orig., I.R.] von Lernbehinderung als Thema der Kinder- und Jugendliteratur: [12 Werke über einen Erscheinungszeitraum von 18 Jahren, I.R.] [...] Wenn man bedenkt, daß zudem kaum Lernbehinderungen im engeren Sinne dargestellt werden und vier Titel Übersetzungen sind, kann auch der Einwand hier nicht erfaßter Bücher die Marginalität dieser Thematik in der Literatur nicht verdecken“ .

Zusammenfassend stellt SCHLÜTER fest: „Abweichend von sonstiger behinderten-spezifischer Literatur [...] sind textlogisch günstige Entwicklungsverläufe der Lernbehinderung und ihrer Auswirkungen keineswegs die häufigsten. Ungünstige und solche ohne Veränderung überwiegen sogar [...]“ (SCHLÜTER 1997, 157).

Seit der Analyse von ZIMMERMANN (1982) bis zu meiner Studie (2005) hat eine Annäherung an das reale Vorkommen dieses Förderschwerpunktes stattgefunden, jedoch kann der Aussage SCHLÜTERS (1997) zur Marginalität dieser Thematik in der Kinder- und Jugendliteratur auch heute nicht widersprochen werden.

Vergleicht man den prozentualen Anteil des Förderschwerpunktes nach den statistischen Veröffentlichungen der KMK Nr. 159, 2000 mit den Angaben zum prozentualen Anteil des Förderschwerpunktes (Behindertenart) in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 in meiner Studie, dann liegen die Angaben mit 53,1% (KMK) und 5% (REESE) noch meilenweit auseinander.

Anders sieht es mit einem Spezialgebiet der Beeinträchtigung des Lernens aus: der Legasthenie, Lese-Rechtschreibstörung bzw. der Schwierigkeit beim Lesen und Schreiben. Ich benutze im Folgenden diese Termini synonym, denn in der Kinder- und Jugendliteratur ist bisher im Gegensatz zur Fachdiskussion nur von „Legasthenie“ die Rede.

¹⁸² Christian SCHLÜTER (1997): Zur Darstellung von Lernbehinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur (unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Universität Hannover).

8.2.1.6 Stigmamanagement

Mit dem Jugendroman „Schule kann auch spannend sein“, einer weiteren Ich-Erzählung, nimmt sich BETANCOURT sehr eindringlich der Thematik Schule an. Der amerikanische Originaltitel „My Name is ~~Brain~~ Brian“ ist in Hinblick auf die Problematik sehr viel aussagekräftiger als der deutsche Titel: Für Fachpädagoginnen und -pädagogen wäre das Hauptproblem in diesem Jugendroman gleich offensichtlich. Andererseits verweist der deutsche Titel auf die Einstellungsänderung des Protagonisten Hugo zur Schule.

Vom Ich-Erzähler Hugo Toomey, der zum Sharon Center School der Kleinstadt Sharon in Connecticut geht, erfährt der Leser schon auf der ersten Seite:

„Dabei hasse ich die Schule!“ [...] „Die Schule macht keinen Spaß. Sie ist langweilig“ (BETANCOURT 1997, 5).

„Ich hasse die Schule!“ (14).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass er und seine Freunde beschließen, dass derjenige, der in der Schule den Gag anbringt, über den am meisten gelacht wird, Tagespunkte zugesprochen bekommt. „»Möglich, dass es doch nicht so grauenhaft werden wird in der Schule«, sagt John, während wir unsere Fahrräder aus ihrem Versteck hinter den Büschen zerren.“ (11)

Auf Grund der auftretenden Schulprobleme ist es nicht erstaunlich, dass es bei Hugo zu häuslichen Konfliktsituationen kommt:

„Mit Tyson [Hugos kleiner Bruder, Einf. I.R.] komme ich von der ganzen Familie am allerbesten aus. Hilary [die ältere Schwester, Einf. I.R.] meint, das läge dran, dass mein kleiner Bruder zwei-einhalb sei und ich selbst auf der geistigen Stufe eines Zweijährigen stünde“ (BETANCOURT 1997, 15).

Am Frühstückstisch des ersten Schultages nach den Ferien wird Hugo von seinem Vater ermahnt, dass er keine Lust habe, in diesem Jahr wieder in die Schule zitiert zu werden.

„»Jetzt ist endgültig Schluss mit der Faulenzerei! Ich verlange, dass du dieses Jahr ordentliche Arbeit leistest!« Dabei gibt er mir mit den eingerollten Bauplänen einen leichten Schlag auf den Kopf. »Ich will Resultate sehen! An dem Tag, an dem man mich mal wieder in die Schule beordert, ist's aus mit deinen Karate-Stunden!«“ (BETANCOURT 1997, 15).

Hugo selbst nimmt sich vor, in dem neuen, beginnenden Schuljahr mit einem guten Anfang zu starten, regelmäßig seine Hausaufgaben zu machen und im Unterricht aufzupassen.

„Ich bin genauso intelligent wie alle anderen. Ich kann es schaffen. Bisher habe ich mich nur nicht genug angestrengt“ (16).

„In der ersten Stunde ist es gar kein Problem, ein guter Schüler zu sein“ (20).

Aber schon bald bricht Hugos Erklärungsmodell für seine Schulschwierigkeiten zusammen.

„Stimmt etwas nicht, Jason?«, fragt Mr. Bigham [der neue Lehrer, Einf., I.R.].

»Sehen Sie mal, wie Hugo seinen Namen geschrieben hat!«

[...]

John deutet auf die Tafel. »Hogu?«, sagt er glucksend. »Hugo, du bist wirklich unschlagbar, Mann. Hugo, der Hugu. Absoluter Wahnsinn.«

[...] Ich scheine völlig unfreiwillig einen Witz gemacht zu haben, den ich nicht einmal selbst kapiere.

[...] Kurz bevor er [der Lehrer, Einf. I.R.] meinen Namen auslöscht, sehe ich, was ich da angestellt habe. Ich habe »H-o-g-u« geschrieben statt »H-u-g-o«.

»Er hat es nicht absichtlich gemacht!«, ruft Isabel. »Er kann einfach seinen Namen nicht richtig schreiben.« Ein paar lachen jetzt lauter. »Nein, nein, es sollte ein Witz sein«, schwinde ich“ (23).

Sehr differenziert wird das Verhalten der Mitschüler beschrieben. Es ist die Steigerung vom unterdrückten Lachen über das Kichern zum Lachen.

„Einige beginnen zu lachen. Nicht richtig laut, eher leise und unterdrückt, so wie man es macht, wenn man einen Lehrer hat, mit dem nicht gut Kirschen essen ist. [...] Ein paar lachen jetzt lauter“ (23).

Hier wird veranschaulicht, was BETZ/BREUNINGER (1982, 11 ff.) in ihrer Strukturanalyse der Lern- und Leistungsstörungen am Beispiel der Legasthenie in ihrem Buch „Teufelskreis Lernstörungen“ als erstes und zweites Stadium beschreiben.

Die Konkretisierung im Jugendbuch „Schule kann auch spannend sein“ von BETANCOURT entspricht der theoretischen Strukturanalyse mit dem ersten Stadium einer Lern- und Leistungsstörung, „Ein Defizit beginnt zu wirken“, und dem zweiten Stadium, welches durch die kognitiven Erklärungen und sozialen

Reaktionen des Betroffenen charakterisiert ist. Dadurch verlagert sich das Zentrum des Geschehens: „[...] mit dem Aufbau von Kompensationsmechanismen [ist] eine grundsätzlich neue Struktur [entstanden]“ (BETZ/BREUNINGER 1982, 25).

Dadurch wird das Selbstwertgefühl des Schülers herabgesetzt. Hugo bekommt Selbstzweifel, wie er seine Sache im neuen Schuljahr gut machen soll, „[...] wenn es mir nicht einmal gelingt, meinen eigenen Namen richtig zu schreiben?“ (BETANCOURT 1997, 24).

Im Folgenden wird die große psychische Belastung deutlich, denn Hugo leidet inzwischen unter Alpträumen:

„Ich versuche, die großen Buchstaben auszuradieren, aber ich habe beim Schreiben so fest aufgedrückt, dass es gar nicht richtig geht. Große, graue Buchstaben. Große, graue Steine, die mich verfolgen. Mein Alptraum kommt wieder und jetzt wird mir klar, dass die Stein-Monster wie die Buchstaben des Alphabets geformt waren. Sie *waren* [kursiv i. Orig., I.R.] das Alphabet. Große, steinerne Buchstaben, die mich zu Tode quetschen. Ich hasse das Alphabet und nun radiere ich so fest, dass das Papier reißt“ (24).

„Ich hole tief Luft und beginne zu lesen. Alle anderen haben schnell und flüssig gesprochen, bloß mir gelingt es nicht. Ich komme nur langsam und stockend voran. Mr. Bigham und Isabel müssen mir laufend weiterhelfen“ (27).

Wie schnell unter dieser Belastung seine Anstrengungsbereitschaft, das Selbstwertgefühl von Hugo einbricht, wie er sich selber aufgibt und den Mut verliert, seine Resignation Raum greift, wird an den folgenden Sätzen noch deutlicher:

„Ich habe die Hoffnung auf einen wirklichen schulischen Neuanfang mittlerweile aufgegeben. Es ist hoffnungslos. *Ich* [kursiv i. Orig., I.R.] bin hoffnungslos. Im Lesen hat man mich der schwächsten Gruppe zugeteilt und in Mathe beherrsche ich nicht einmal so etwas Einfaches wie das Einmaleins. [...] Ich lebe für die große Pause, für die Mittagspause und für die Stunde, die den Eintragungen in unser Tagebuch vorbehalten ist“ (26).

Obwohl sich der neue Lehrer für Hugo engagiert, setzt er nicht primär an seinen Stärken, sondern an den Schwächen an. Er bittet Hugo nach dem Schulessen in das Besprechungszimmer, „[...] damit er mich dort einem speziellen Test unterziehen könnte“ (28).

„»Ich möchte sehen, wo deine Schwächen liegen«, sagt er.
»Ich will dir helfen« (28).

„Klar, denke ich. Du willst bloß wissen, wie zurückgeblieben ich in Wirklichkeit bin“ (29).

Hugos Vater kümmert sich nach der Einbestellung in die Schule um seine Hausaufgaben. Er ist entsetzt:

„»Unglaublich!«, stöhnt er. »Sieh dir das mal an!« Er deutet auf das Wort, das ich in Druckbuchstaben geschrieben habe – unkläulich – und sagt: »Es heißt nicht unkläulich, sondern unglaublich. Du hast es fünfundzwanzigmal falsch buchstabiert. Wie willst du denn etwas lernen, wenn du nicht einmal richtig abschreiben kannst? Und diese Handschrift! Die kann doch kein Mensch lesen!«“ (36).

Im Elterngespräch zur Diagnoseauswertung erklärt der Lehrer, dass er davon überzeugt sei, dass Hugo eine „Lernschwäche namens Legasthenie“ (BETANCOURT 1997, 38) habe. Leute, die daran litten, hätten es schwer mit dem Lesenlernen und könnten sich gewisse Dinge nur schwer merken.

Am Test, den er Hugo habe machen lassen, könne er sehen, dass Hugo in der Lage sei, auch komplizierte Gedankengänge zu begreifen. „Und seine Denkweise ist interessant und kreativ“ (38). Er sieht Hugo an als wirklich etwas Besonderes und zieht Vergleiche mit bekannten Persönlichkeiten:

„»Wusstest du«, fährt er dann fort, »dass sowohl Tom Cruise als auch Cher an Legasthenie leiden? Und auch Thomas Edison, Albert Einstein und Leonardo da Vinci litten daran. [...] Du bist hochintelligent und es gibt vieles, was du schneller lernen und besser verstehen wirst als andere, deren Gehirn auf normalere Art und Weise funktioniert“ (38 f.).

Da der Lehrer von Hugos speziellem Gehirn so beeindruckt zu sein scheint, bringt Hugo es nicht übers Herz, ihm zu sagen, dass er lieber ein ganz normales hätte. „Eines, das mir keine Scherereien mit meinen Eltern einhandelt und mir gute Noten in der Schule beschert“ (39).

Im weiteren Verlauf wird die Testdiagnostik und der traditionelle Ansatz der Legasthenie in der Definition der Psychologin Maria LINDER von 1951 par excellence weiter bemüht. LINDER bezeichnete Legastheniker als Menschen mit durchschnittlicher bis guter Intelligenz bei schwachen Lese-Rechtschreibleistungen. Sie grenzte sie von Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz und von Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen ab. Damit wurde Legasthenie von anderen Störungen klar trennbar. Für einen weiteren diagnostischen Beleg dienen

die spezifischen Legastheniefehler der Inversion, Reversion und Serialfehler. All diese Kriterien werden im vorliegenden Jugendroman angeführt. Auf die gehirnpfysiologischen Abweichungen als Ursache wird zur Genüge hingewiesen.

„Doch Mr Bigham hat alle möglichen Pläne für mich und mein **Spezialgehirn** [fett im Orig., I.R.]. Zuallererst einmal fragt er meine Eltern, ob sie einverstanden seien, dass ich bei einem Spezialisten weitere Tests absolviere [...]. [...] und damit offiziell in meiner Schulakte vermerkt werden kann, dass ich an **Legasthenie leide** [fett im Orig., I.R.]“.

Nachdem bekannt ist, „[...] auf was für eine interessante Weise dein Gehirn funktioniert“ (BETANCOURT 1997, 39), soll Hugo in Zukunft durch äußere Differenzierung (im Materialraum) gefördert werden. „»Wir werden einen Weg finden, deine Leseschwäche wenigstens teilweise zu überwinden«“ (BETANCOURT 1997, 39).

Diese Aussagen erinnern ein wenig an die Kernaussagen von Arno FUCHS in seiner systematischen Schrift „Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik“. Er schrieb vor gut 80 Jahren in Bezug auf Schwachsinnige: „Der Zusammenhang der Erscheinung mit der geschwächten Konstitution des Gehirns erklärt eine Heilung des Schwachsinnigen wie eine solche des Blödsinnigen für ausgeschlossen. [...] Das Endziel der Hilfsschulerziehung kann leider nicht die Heilung sein“ (FUCHS ³1922, 8).

Andererseits muss bedacht werden, dass nach der ICD-10 im V. Kapitel unter F81.0 und F81.1 die „Lese- und Rechtschreibstörung“ und die „Isolierte Rechtschreibstörung“ als Kategorien den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten der Gruppe „V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99)“ zugerechnet werden. Da es sich um eine Veröffentlichung von 1997 als Übersetzung aus dem Amerikanischen von 1993 – also mit einer vierjährigen Verzögerung – handelt, ist die deutsche fachwissenschaftliche Kritik vielleicht unangemessen.

Nicht unkritisiert sollte jedoch die Lektorenarbeit bei der Übernahme des Ansatzes in den deutschsprachigen Raum bleiben. Denn schon 1978 beschloss die Kultusministerkonferenz, die Aufteilung in LRS und Legasthenie zu Gunsten einer Förderung aller lese-rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler aufzugeben. Jedoch blieben die Bundesländer Bayern, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern dem Konstrukt der Legasthenie verhaftet. Bayern griff

das Konzept wieder auf und bekräftigte es mit den neuen Richtlinien 1999 erneut. Auch im Beschluss der KMK vom 04.12.2003 wird der Ansatz von 1978 aufgegriffen, jedoch auf die kontroversen Forschungsergebnisse und die offenen Fragen verwiesen.

Im Abschnitt „Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ heißt es: „Zustandekommen, Erscheinungsbild, Ausmaß und Folgen solcher Schwierigkeiten wurden ausführlich untersucht und diskutiert. Die pädagogische, psychologische und medizinische Forschung auf diesem Gebiet ist kontrovers und hat viele Fragen nicht abschließend geklärt. Unbestritten ist, dass die Diagnose und die darauf aufbauende Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu den Aufgaben der Schule gehört“ (KMK 2003, 2). Diese letzte Aussage ist jedoch eine Plattitüde und gehört bzw. sollte m.E. – spätestens seit den Ausführungen von RANSCHBURG (1928) – zum pädagogischen Basiswissen gehören.

Die Zusammensetzung der Fördergruppen, wie sie im Kinderbuch von BETANCOURT beschrieben wird, erinnert an das Konzept der Sammelklassen an Volksschulen in den 60er Jahren. Bis dahin hatten drei Schülerinnen und Schüler aus der Klasse zur Fördergruppe, die im Materialraum stattfindet, gehört. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler setzte sich dort zusammen aus einem koreanischen Jungen, der noch nicht sonderlich gut Englisch spricht, Jenny, die taub ist, und Leonard, „der an einer Denkschwäche leidet [...]“ (BETANCOURT 1997, 45), die er sich durch eine Schädelverletzung bei einem Fahrradunfall ohne Helm zugezogen hat. Und seit neuestem gehört er, Hugo, dazu.

Wie unverständlich für ihn die Abgrenzung ist und wie schwer ihm die Förderung im Materialraum, also die äußere Differenzierung, fällt, verdeutlicht der folgende Satz: „Ich habe meinen [den Helm, I.R.] immer auf, wenn ich Fahrrad fahre, aber jetzt muss ich trotzdem in den Materialraum“ (BETANCOURT 1997, 45). Auch die Angst vor der Diskreditierung, dass der Nachhilfeunterricht bekannt wird, lässt Hugo mit einem Schulkameraden zunächst in Richtung Heimweg radeln, um dann zurück zur Schule zu fahren.

Dieses Verhalten entspricht ganz dem Stigmamanagement nach GOFFMAN (1967), dem das interaktionistische Paradigma zu Grunde liegt. Behinderung ist demnach kein vorgegebener Zustand, sondern beruht auf Erwartungshaltungen der anderen. In diesem Fall ist es Hugo, der mit seiner Legasthenie „[...] in unerwünschter Weise anders [...]“ (GOFFMAN 1967, 11) ist und von den Normen

der Orthographie abweicht. Einerseits ist seine Behinderung im Wesentlichen das Resultat sozialer Reaktion, andererseits ist sie erblich bedingt. Die Legasthenie wird mit einer Krankheit gleichgesetzt:

„»Es ist nicht Hugos Schuld«, sagt seine Mutter. »Immerhin hat er nicht darum gebeten, an Legasthenie zu leiden«“ (BETANCOURT 1997, 58).

In diesem Jugendroman von BETANCOURT „Schule kann auch spannend sein“ treffen zwei paradigmatische Ansätze aufeinander: Zum einen das medizinische Modell und zum anderen das interaktionistische. Auch der Inhalt des nachmittäglichen Nachhilfeunterrichts, mit dem Alphabet zu beginnen, kränkt den Protagonisten Hugo: „»Das ist ja Erstklässlerkram«“ (55). Aber schlimmer noch sind die Zuschreibungprozesse der Schulfreunde:

„»Armer Toomey, jetzt haben sie dich ebenfalls ins **Idiotenzimmer** [fett im Orig., I.R.] zitiert«“ (47).

Im weiteren Verlauf des Buches stellt sich heraus, dass Hugos Speziallehrerin, damals als „normale Lehrerin“ (101) tätig, seinem Vater auch schon das Lesen beigebracht hatte. Hugo informiert sich:

„»Litt er auch an Legasthenie?«
»Seine Rechtschreibung ist nicht gerade toll«, sage ich.
»Lernprobleme wie Legasthenie werden oft weitervererbt. Vor allem vom Vater auf den Sohn.«
Ich erzählte ihr von der Ansichtskarte, die mein Grandpa Al geschrieben hat, und wir einigen uns darauf, dass auch er vermutlich an Legasthenie leidet“ (BETANCOURT 1997, 100 f.).

Der Ausgang dieses Buches ist durch das Lob des Lehrers und die Anerkennung der Klasse über die gemeinsame Reportage und die besondere Präsentation über die Kanadagänse vom jetzigen, eingeschworenen Team Hugo und Isabel überzogen positiv. Seine weiteren Belobigungen, nämlich für sein Gedicht über Kanadagänse und für eine mit Hilfe eines Computers erstellte Gedicht-Broschüre wirken übertrieben. Sehr in den Vordergrund rückt hier wieder das häufigste „Strickmuster“ in der Kinder- und Jugendliteratur, der „Held“ im Sinne der Analyse von BACKOFEN (1987, 19). Zusätzlich überfrachtet wird diese „Heldenrolle“ dadurch, dass noch ein weiteres Problem gelöst wird: Hugo und sein Freund Daniel trennen sich durch ein Schreiben von ihrem Gag-Klub. Aus meiner didaktischen Perspektive könnten diese geballten Positivilösungen einer „heilen

Welt-Ideologie“ eher zu Enttäuschungen denn zur Motivation in ähnlich gelagerten Fällen führen.

Eine weitere Variante schulischen Lernens wird von PHILIPPS (1997) in "Wer lacht hat keine Ahnung" thematisiert. Hier ist der Ort des Geschehens eine Hauptschule. Thematisiert wird das Phänomen des Hauptschulbesuchs ohne Abschluss. Da in diesem Werk nichts grundlegend Neues angesprochen wird, soll es nicht weiter fokussiert werden.

Anhand dieser ausgewählten Beispiele wird sichtbar, dass trotz einer 30jährigen Integrationsdebatte in unserem Kulturkreis bisher kaum ein befriedigendes Beispiel für eine solche Integration in den Kinder- und Jugendbüchern, die 1979 bis 2000 erschienen sind, vorliegt. Der Wechsel von der Konstanz- zur Veränderungsannahme als Grundlage für eine gelungene schulische sowie gesellschaftliche Integration ist in dem Sample selten bis kaum auszumachen. Im Folgenden sollen die Bücher nun genauer auf die Kategorien der Segregation und der Integration untersucht werden.

8.2.1.7 Literarische Struktur der Ich-Erzählung

Im Folgenden soll vorwiegend an einem Jugendroman der Themen- und Problembereich „Schule“ mit dem Schwerpunkt des psychischen Erlebens, der Empfindungen, Gedanken, Gefühle und Wünsche im Portrait eines Schülers aufgezeigt werden. Besonders ZIMMERMANN hebt in ihren Ausführungen die passende literarische Struktur hervor. Sie schreibt:

„Von der literarischen Struktur her sind die Ich-Erzählungen besonders geeignet, Leser mit dem Erleben behinderter Menschen vertraut zu machen, sie die Welt mit den Augen des behinderten Erzählers sehen zu lassen. Fiktionale Ich-Erzählungen sind jedoch sehr selten“ (ZIMMERMANN 1982, 155).

Kolet JANSSEN und wenige andere wählen einen innovativen Weg, der beeindruckt. Sie lassen ihre Kinder mit Autismus „selber zu Wort kommen“, indem intermittierend einige Seiten kursiv gedruckt sind. Da es nur wenige Autisten gibt, die anderen etwas über ihre Empfindungen und inneren Befindlichkeiten mitteilen, wird hier der Versuch unternommen, in diesen kursiv gedruckten Zusammenfassungen dem Leser eine Idee davon zu vermitteln, „[...] was in einem autistischen Kind vor sich gehen *könnte*“ (JANSSEN 1997, 104; kursiv i. Orig., I.R.).

Eine Variante des Kursivdruckes wählt auch die Brasilianerin LEITE in „Good Luck, großer Bruder“. In dieser bemerkenswerten Korrespondenz zwischen zwei Brüdern

handeln die Briefe von Luís, der an den Rollstuhl *gefesselt* ist, davon, wie er seinen älteren Bruder vermisst, den er immer als „seine Beine“ empfunden hat. Die eingefügten Seiten in Kursivdruck sind eine Art Tagebuch. Sie sind eine Analyse des Hintergrundes der Briefinhalte und stellen so eine Vertiefung der sehr intimen und poetischen Briefe dar.

Eine weitere Variante von Ich-Erzählungen findet sich im Buch von SCHREIBER-WICKE „Regenbogenzeit“. Regenbogenzeit ist die pränatale Zeit: „Die Zeit, in der wir uns vorbereiten auf die große, spannende Lebensreise“ (WICKE 2000, 5). In dieser pränatalen Zeit treffen fünf Ungeborene zusammen und kommunizieren über ihre Zukunft, besonders über ihre Berufswünsche. „»Und du, Naomi?«, fragte Marie. Naomi sagte noch nichts [...]. Naomi lächelte“ (WICKE 2000, 6). Naomi wurde mit Down-Syndrom geboren.

„»Jakob hat eine kleine Schwester«, sagte Selina. Naomi. Ist ein schöner Name, findest du nicht auch?« [...]
Weißt du, was ein Down-Syndrom ist?«, fragte Selina weiter. [...]
«Ja – natürlich weiß ich das. Es ist das, was die Leute im Allgemeinen mongoloid nennen. Willst du sagen, dass Jakobs Schwester ...«“ (WICKE 2000, 54).

8.2.2 Prinzipien der Darstellung von Menschen mit Behinderungen unter der Kategorie II: Segregation versus Integration

8.2.2.1 Separation – Normalisierung – Integration

„Sonder- und Integrationspädagogik sind wie alle Pädagogiken eingebunden in größere gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und werden von dorthin in ihrer Entwicklung bestimmt“ (EBERWEIN 1995, 9). Dadurch sind nach EBERWEINs Auffassung die ökologischen und sozialen Probleme „[...] nur durch eine grundsätzliche Neuorientierung unseres Bewußtseins, unserer Einstellungen und Verhaltensweisen“ zu lösen (EBERWEIN 1995, 9).

Wie die Schulgeschichte zeigt, liegt dem traditionellen Sonderschulwesen ein separatives Konzept zu Grunde, wie sich übrigens eine ganze Reihe von Entsprechungen im gesamten Schulwesen finden, die allerdings in andere Richtungen weisen (vgl. KOBİ 1975, 143 ff.). Das Ziel war jedoch stets „[...] die Schaffung homogener Gruppen, welche als *conditio sine qua non* eines ersprießlichen Unterrichts betrachtet wurden“ (KOBİ 1975, 144). Diese Gliederungen, die sich durchsetzten sind allerdings – in der Rückschau betrachtet

– „[...] nur zum Teil sachnotwendiger Art oder psychologisch/pädagogisch begründbar“ (KOBİ 1975, 144). Nach KOBİ spiegeln sich derartige Separatismen im Hilfsschulwesen und sind auch Vorbild und Denkschema für weitergehende und zusätzliche Separierungen (vgl. KOBİ 1975, 145). Die Erziehung und Bildung (z.B. des lernbehinderten Kindes) spiegelt sich nicht nur nach Auffassung KOBİs (vgl. 1975, 140) seit den Anfängen bis in die Gegenwart im Spannungsfeld zwischen den gegensätzlichen Prinzipien:

- dem Separations- und Reduktionsprinzip einerseits und
- dem Integrations- und Normalisierungsprinzip andererseits.

Als übergeordnetes Moment eines Wandels sieht EGGERT (1996, 52) – wie schon zur Kategorie I ausgeführt – den Wechsel von der Konstanz- zur Veränderungsannahme an. Als zweite zusätzliche wichtige Veränderung stellt EGGERT (1996, 52 f.) „[...] den Wechsel von der Segregation über die De-Institutionalisierung zur Integration bzw. zum Mainstreaming“ heraus. Dieser grundlegende Wandel, der sich im Paradigmenwechsel der Sonderpädagogik als einer der Kerngedanken mit intensiver fachwissenschaftlicher Diskussion niedergeschlagen hat, bezieht sich auf alle Formen der Beeinträchtigungen.

EGGERT (1996; 1997) hat die Problematik auf den Paradigmenwechsel im Bild von der geistigen Behinderung konkretisiert. Er schreibt: „Eine Konsequenz neuer Forschungen und eines veränderten Denkens über geistig Behinderte in den USA war z.B. die Entdeckung, [...] daß viele der vermeintlichen Defekte geistig behinderter Menschen lediglich Artefakte der Anstaltsunterbringung waren und daß durch die Auflösung der Anstalten [...] viele dieser vermeintlich ‚defekten‘ Persönlichkeitsentwicklungen positiv verändert werden konnten“ (EGGERT 1996, 52). Die Folge des De-Institutionalisierungsprozesses war nach Ausführungen EGGERTS eine „[...] stärkere Integration in die Gemeinde, in Wohnungen und Gemeinden und Wohngruppen oder Selbsthilfegruppen [...]“.

Im schulischen Bereich hat dieser Prozess nach EGGERT zum Mainstreaming geführt. Darunter ist die Organisation zu verstehen, „[...] so viele Kinder wie möglich unter dem Normalisierungsgedanken mit besonderen pädagogischen und therapeutischen Hilfen und unter Berücksichtigung ihrer besonderen Förderbedürfnisse (‚special needs‘) gemeinsam mit den anderen Kindern ihres Schulbezirks leben und lernen zu lassen“ (EGGERT 1996, 52 f.).

Diese Sichtweise der Integrationspädagogik in Deutschland bestätigt SANDER auch 2003. Er beschreibt sie als eine Pädagogik, „[...] deren Gegenstand die gemeinsame Erziehung und Unterricht nichtbehinderter und behinderter Kinder

und Jugendlicher ist“ (SANDER 2003, 313). Neben der Integration ist in den letzten Jahren zunehmend der Begriff der Inklusion diskutiert worden. SANDER plädiert für ein Verständnis von Inklusion, das über die Integration hinaus geht. „Gegenstand der Inklusionpädagogik ist dann die gemeinsame Erziehung und Unterricht aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (SANDER 2003, 313).

In Hinblick auf das Menschenbild äußert sich FEYERER wie folgt: „Was das Menschenbild betrifft, ist sowohl für die Inklusion als auch für die Integration im Sinne Jakob Muths ein neues Menschenbild zu verbreiten [...]. Um zu verhindern, dass Integration nur Fassade bleibt und die Gesellschaft wirklich inklusiv wird, muss es also zu einer Revision des vorherrschenden Menschenbildes kommen“ (FEYERER 2003, Bl. 5, [o.S., I.R.]).

Im Folgenden soll unter diesem Aspekt das Sample der Kinder- und Jugendliteratur meiner Studie analysiert werden. Hierbei kann es nützlich sein, sich das der Integration zugrundeliegende Menschenbild nach FEUSER zu vergegenwärtigen:

- „Der Mensch ist in allen seinen Lebensäußerungen nur als Ganzheit zu begreifen. Biologische, organische und psychische Funktionen sind nicht voneinander trennbar.
- Der Mensch ist grundsätzlich Individuum und als solches aktiv handelndes Subjekt, welches durch die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt diese erkennen und sich anzueignen vermag.
- Der Mensch ist grundsätzlich ein soziales Wesen.
- Beeinträchtigung des Menschen auf biologischer, organischer oder psychischer Ebene sind nicht sein ‚Wesen‘, noch definieren sie den Prozess seiner Entwicklung. Sie sind lediglich Bedingungen seiner Existenz und damit der Entfaltung seiner Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozesse“ (FEUSER 1985, 23).

Besonders in van DAELEs Jugendroman „Ti“ wird eine Form der Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigungen beschrieben, wie sie vorwiegend im ländlichen Raum vor der flächendeckenden Einführung von Sonderschulen üblich war. Diese Art der „Beschulung“ wurde in Deutschland praktiziert, bevor Kinder mit getesteter geistiger Behinderung sogar noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts eingeschult wurden.

„Doch dies [Rechenaufgaben etc., I.R.] hat man nicht in Tis Kopf bekommen. Drei Jahre saß er in der ersten Klasse und drei Jahre in der zweiten. In der letzten Bank. [...] Wenn der Lehrer Ti und seine Tafel nicht mehr ertragen konnte, erteilte er ihm manchmal irgendeinen Auftrag“ (VAN DAELE 1999, 5).

„Im Winter Kohlen holen für die Schulöfen. Und im Sommer den Garten des Rektors harken. Oder auf dem Schulhof Papier einsammeln“ (6).

„Ti ist ein Trottel, sagen die Menschen. [...] Ihr Kopf ist zu und ihr Mund verschlossen, aber solange sie nicht gefährlich sind, gehören sie einfach zum Dorf“ (6).

Diese Art der Zugehörigkeit zur Schul- und Dorfgemeinschaft ist nicht die unter dem Normalisierungsprinzip bzw. unter dem Integrationskonzept diskutierte. Für mich ist diese scheinbare Einbindung zweifach separierend, denn Ti wird nicht wirklich akzeptiert, gefördert und angenommen, sondern er wird geduldet bis zu einer festgelegten Grenze der Gefährlichkeit und er dient als Zielscheibe der Belustigung. Mit dem Buch „Ti“ liegt meines Erachtens ein Jugendroman vor, der exemplarisch das Konzept der Segregation der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts vertritt.

Eine Form der traditionellen Selektionspraxis¹⁸³ wird leider nur auf wenigen Seiten im Jugendbuch von STREIT „Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift“ sehr anschaulich geschildert. Es geht zunächst um die Vorschule beim Pfarrer, die Louis erhält und dann um die separative Heimbildung im Blindenheim¹⁸⁴ in Paris. Der Pfarrer besorgt die Adresse des Heimes und hilft dem Vater, Simon, ein Bittschreiben aufzusetzen, um Louis in Paris anzumelden. Am 15. Januar 1819, kurz nach Louis' zehntem Geburtstag, ist es soweit.

„Zum Abschied umarmte Vater Simon seinen lieben Louis und sprach ihm guten Mut zu. Seine letzten Worte waren: «Und im Sommer kommst du wieder zu uns nach Couvray in die Ferien.» [...] Louis schluckte ganz kräftig, damit er nicht weinen musste; [...]. Er kam sich plötzlich unter vielen sehr einsam vor“ (46 f.).

¹⁸³ Emil E. KOBI (1975, 145 ff.) sieht die folgenden Separatismen: ständische, konfessionelle Gliederungen, Gliederung nach Altersgruppen, nach politischen Zuständigkeitsbereichen, nach schulischer Leistungsfähigkeit und nach Intelligenztest-Ergebnissen.

¹⁸⁴ Der Begründer des Blindenheimes war Valentin HAÜY. Er kam 1821 ganz verarmt aus Rußland zurück. Zu seinen Ehren wurde vom jetzigen Direktor PIGNIER ein Sommerfest veranstaltet, auf dem BRAILLE dem greisen Gründer des Heimes danken konnte.

Das Leben im Heim, der Tagesablauf und das Curriculum für fünfzehn Jungen in einer Klasse des Blindenheimes mit hundert Schülern insgesamt um 1819¹⁸⁵ wird anschaulich geschildert. Vor allem steht aber die Einsamkeit des Jungen, entfernt von seinen Eltern, im Mittelpunkt (STREIT 1997, 46 ff.). „In langen Schlafräumen standen Eisenbetten mit Strohsäcken, einem Kissen und zwei Wolldecken. Der Aufseher führte Louis zum Bett Nummer 14. [...] Das ganze Haus war feucht und kühl. [...] überkam ihn plötzlich das Elend des Einsamseins“ (49).

Von einer weiteren Separation, nämlich der zwischen Sehenden und Blinden, spricht der Vizedirektor des Heimes, der angeblich aus diesem Grund, der Trennung der Sehenden von den Blinden, die viel bessere Braille-Schrift, die Punktschrift, verbietet und die altmodische Buchstabenschrift des Alphabets für Sehende als Tastschrift wieder verwenden lässt (vgl. 93).

Jedoch kann diese historische Form des Separatismus im Sinne MÖCKELs auch als erste Form der gesellschaftlichen Integration durch separierende Beschulung definiert werden. So stellt MÖCKEL zusammenfassend fest: „Es ging jedesmal um eine konkrete Ausweitung des Gedankens der Bildungsfähigkeit. [...] Diese Gleichzeitigkeit der Anfänge lässt jeweils auf eine in der Zeit der Gründungen entsprechende gesellschaftliche Struktur schließen, die die **Einbeziehung behinderter Kinder** [Fettdruck im Orig., I.R.] begünstigte“ (MÖCKEL 2001, 10 f.). Und weiter heißt es bei MÖCKEL, was ich beim Gebrauch des gesellschaftlichen Integrationsbegriffes voll unterstütze: „Die **Integration behinderter Kinder** [Fettdruck im Orig., I.R.] ist in der Geschichte der Heilerziehung von Anfang an angelegt“ (MÖCKEL 2001, 271).

Obwohl es hier um eine sehr essentielle Grundsatzdebatte geht, handelt es sich aber doch um eine Spezialfrage der historischen Deutung, steht sie zwar im Zusammenhang, aber nicht im Zentrum der Fragestellung dieser Arbeit. Ebenso müsste das eindrucksvolle Buch von WAITE „Öffne mir das Tor zur Welt“, das das Leben der taubblinden Helen Keller und ihrer Lehrerin Anne Sullivan beschreibt, meiner Meinung nach gesondert als historisch erschließendes Werk gewürdigt werden. Schon ein Vergleich der Blindenschule, dem Perkins-Institut, in Massachusetts mit der HAÜY Blindenschule in Paris wäre m.E. von großem Interesse. In

¹⁸⁵ Louis BRAILLE wurde am 04.06.1809 geboren. 1821 begründete HAÜY das erste Blindenheim. Zur Zeit BRAILLES leitet es Direktor PIGNIER, der die Weltbedeutung für Blinde in der Erfindung des sechzehnjährigen Louis erkannte. 1878 wurde BRAILLES Blindenschrift zur internationalen Methode erhoben.

diesem Buch steht im Mittelpunkt eine Form der Integration, die im Klappentext als annähernde Integration ins alltägliche Leben bezeichnet wird.

8.2.2.2 Interaktionen im sozialen Umfeld

Eine andere Form der Abspaltung vom regulären Leben und der Eingebundenheit in die Gemeinschaft stellt sich im Jugendroman von MITCHELL dar. Im Sinne BRONFENBRENNERS haben wir es hier mit einem Mesosystem zu tun. Ein wesentlicher Darstellungsaspekt ist die Beziehung zwischen den Lebensbereichen des Mikrosystems, nämlich der Familie, der peergroup und der Schule und dem Mesosystem, hier dem Leben im Reha-Zentrum, die Beziehung zum Pfleger und die neuen Freunde, die Lismore-Band.

Im Mittelpunkt dieses Jugendromans von MITCHELL „Und über uns der Sternenhimmel“ steht der 15-jährige Tony, der nach einem schweren Autounfall in ein Reha-Zentrum in Lismore bei Dublin gebracht wird. Sehr sensibel schildert die Autorin, wie Tony nach seinem langen Koma erwacht und sich in das Reha-Leben einfindet. Für Tony beginnt jetzt die Zeit der Krankengymnastik, Beschäftigungs- und Sprachtherapie. In dieser anstrengenden Zeit hilft ihm Stephen, der eigentlich noch schlimmer dran ist als Tony.

Sehr feinfühlig wird die Verlegenheit der Eltern und des Bruders, die anfängliche Scheu, als sie zitternd vor seinem Rollstuhl stehen, geschildert. Bei diesem ersten Treffen kommt auch die Schuldfrage auf.

Über den angekündigten Besuch von Schulfreunden freut sich Tony zunächst. Plötzlich wurde ihm jedoch seine Situation bewusst.

„Meine Familie war eine Sache. Da war es nicht so schlimm, wenn ich sabberte und herumstammelte und verhedderte. Sie verstanden das. Sie warteten ab und versuchten auf ihre Art zu helfen, wenn das möglich war. Hier in Lismore war es auch okay, da fast die Hälfte der Bewohner selber ein Problem mit dem Sprechen hatte. [...]. Es war okay, solange noch andere da waren, die schlimmer dran waren als ich. [...]. Und was wäre, wenn ich in Wut geriete, weil sie mich nicht verstanden, und sie anbrüllte, wie ich Conor angebrüllt hatte und es mir manchmal bei Stephen passierte?“ (MITCHELL 1999, 132).

Die Verlegenheit und Scham der Eltern über den Zustand, in dem sich ihr Sohn Tony befindet, wird in der folgenden Szene besonders deutlich. Sein Bruder Gavin erklärt freimütig, dass er den Schulkameraden schon alles erzählt habe.

„»Ich habe ihnen schon gesagt, dass du kein einziges Wort richtig aussprechen kannst [...]. Ich habe ihnen auch gesagt, dass du manchmal stinksauer wirst, also mach dir deshalb keine Gedanken – sie erwarten es von dir [...]“ (132).

„»Hast du denn überhaupt kein Taktgefühl, Gavin? Du wirst solche Sachen gefälligst nicht weitererzählen. Die Leute werden denken, er sei nicht ganz richtig im Kopf. Und dabei stimmt alles mit ihm, er hat nur ein paar kleine Probleme, die in null Komma nichts behoben sein werden.«

»Gavin ist nur ehrlich.«, unterbrach mein Dad“ (MITCHELL 1999, 133).

Neben die Verlegenheit tritt bei der Mutter die Scham und die Empörung darüber, dass der Zustand ihres Sohnes öffentlich gemacht wurde. Eine Körperbehinderung ist in ihren Augen als nicht so schwer anzusehen wie Kopfverletzungen und ihre Folgen.

Auch Gerhard im Jugendbuch von HASSENMÜLLER „Kein Beinbruch“ schämt sich seiner Zwillingschwester Jeanette.

„Tessa war Gerhards ältere Schwester und ging schon aufs Gymnasium. Und dann war da noch Jeanette, seine Zwillingschwester. Aber über die sprach Gerhard gar nicht gerne“ [...]Einmal hatte sein Freund Olli gesagt: ‚Die hat doch einen Schatten!‘. Und er hatte mit seiner Hand vor seiner Stirn eine wegwerfende Bewegung gemacht. [...] Das Schlimmste an Jeanette war, dass sie seine Zwillingschwester war“ (HASSENMÜLLER 1999, 9).

„Er wollte keine kranke Zwillingschwester haben“ (10).

„Er vermied einfach jedes Beisammensein mit Jeanette. Besonders, wenn Andere dabei waren“ (11).

„Man sah Jeanette nicht an, dass sie krank war. [...] Solange sie den Mund hielt, war alles okay. Aber wenn sie was sagte, merkte man gleich, dass sie total blöde war. Oder bescheuert. Eben einen Schatten hatte“ (11).

Die fachwissenschaftlich problematische „Rangordnung“, die eine Klassifikation in Kategorien von Behinderungen impliziert, ist auch bei dieser Mutter und Gerhards Bruder noch absolut gängig. Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung die größte Ablehnung erfahren. Einstellungen zu Menschen mit körperlichen Behinderungen oder Sinnesbeeinträchtigungen fallen – wie auch hier bei Tonys Mutter – vergleichsweise positiv aus.

Nach CLOERKES (1984, 167 ff.) beruht die gesellschaftliche Vorstellung auf einem Bild, nach dem „Beeinträchtigungen des Kopfes“ weit beunruhigender sind als „Beeinträchtigungen des übrigen Körpers“.

NICKEL fasst dieses Phänomen mit den Worten von SCHÖNBERGER (zit. n. CLOERKES 1984, 174) folgendermaßen zusammen: „[...] rangiert in unserem Kulturkreis Intelligenz vor Sprachfähigkeit, diese vor Sinnestüchtigkeit, diese vor Handlungsgeschick und diese schließlich vor Fortbewegungsfähigkeit“. Er schreibt: „Je ‚tiefer‘ die Behinderung [in dieser Aufzählung; SN] liegt, desto leichter wird der Behinderte als Mensch und Mitmensch toleriert“ (NICKEL 2000, 9).

Ein System von Werten und Normen bildet also die Basis für die Einstellungen eines Individuums und die Entstehung von sozialen Reaktionen auf Menschen mit Behinderungen. CLOERKES fasst zusammen: „Hier sind Werte wie Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Intelligenz, körperliche Integrität und ästhetisches, jugendliches Äußeres von großer Bedeutung“ (CLOERKES 2001, 84). Nicht nur die Art der Behinderung, sondern besonders das Ausmaß der Visibilität und der Beeinträchtigung der gesellschaftlich hochbewerteten Funktionsleistungen wie Mobilität, Flexibilität, Intelligenz, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit sind von erheblicher Bedeutung für die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen (vgl. CLOERKES 1985, 167 ff.).

8.2.2.3 Krankheit und Behinderung

Ein weiterer Aspekt irritiert zumindest unter sonderpädagogischer Perspektive. Es ist die Gleichsetzung von Krankheit und Behinderung. Der synonyme Gebrauch mutet veraltet an und erinnert an die Zeit, als Heilpädagogik und Medizin noch eine enge Symbiose darstellten. Ausgangspunkt für diese Gleichsetzung war die jahrzehntelange Vorherrschaft des medizinischen Denkens in der Heil- und Sonderpädagogik. Behinderung wurde unter dieser Prämisse im Sinne des „[...] medizinischen oder individualtheoretischen Paradigmas [...]“ (BLEIDICK 1979, 68) als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen gesehen. Eine Besserung, keine Heilung, kann nur durch besondere, spezielle Therapien und durch besondere Spezialisten in besonderen, speziellen Institutionen geleistet werden (vgl. z.B. FEYERER 2003. o.S., Bl. 2). Der Betroffene selbst wird dadurch zum inkompetenten Objekt erklärt und i.d.R. auch so behandelt.

Auch CLOERKES hat die verschiedenen Sichtweisen der Behinderung in seiner „Soziologie der Behinderten“ nach der Vierer-Gliederung von BLEIDICK (vgl. auch

1976, 411 f.) aufgegriffen und schreibt zum personorientierten Paradigma – auch als medizinisches, ätiologisches oder individuumszentriertes Paradigma – bekannt: „Es gilt als überholt, ist aber in der behindertenpädagogischen Praxis ohne Zweifel weiterhin die häufigste Sichtweise“ (CLOERKES 2001, 9 f.).

Um so erstaunlicher und gleichzeitig nach CLOERKES erklärbarer mutet es an, dass im Jugendroman von HASSENMÜLLER von 1999 noch eine Gleichsetzung von Krankheit¹⁸⁶ und Behinderung stattfindet. Die Mutter erklärt Gerhard:

„Dann ist bei der Geburt etwas schief gegangen. Du warst schon geboren. Jeanette noch nicht. Und dann bekam sie zu wenig Luft. Dadurch ist sie heute krank“ (10).

Von Gerhard, der wütend seine Fäuste in den Hosentaschen bei diesem Vortrag geballt hatte, heißt es später:

„Er wollte keine kranke Zwillingsschwester haben“ (10).

„Man sah Jeanette nicht an, dass sie krank war“ (11).

Auch in TASHJIANs Buch „Tage mit Eddie“ spricht Eddies Zwillingsschwester Tru im Zusammenhang mit einem Film über Eddie von „Dokumentationsfilmen über Krankheiten“ (TASHJIAN 1999, 63). Ansonsten lehnt sie Begriffe wie „geistig behindert“, „Down-Syndrom“ oder „autistisch“ als Etiketten ab.

Die Gleichsetzung von Behinderung und Krankheit ist aus sonderpädagogischem Verständnis nicht korrekt, da eine Behinderung keine medizinische, sondern eine soziale bzw. pädagogische Kategorie darstellt. Nach MÜHL (2000, 47) können Personen z.B. mit geistiger Behinderung ebenso wie Nichtbehinderte krank oder gesund sein.

8.2.2.4 Mitleid und Verniedlichung

Da Tonys Mutter in MITCHELLs „Und über uns der Sternenhimmel“ von einer schnellen Behebung der „kleinen Probleme“ ihres Sohnes ausgeht, ist es verständlich, dass bei ihr eine verstärkte Verhaltensunsicherheit auftritt. Der Umgang mit leichter beeinträchtigten Menschen erschwert nach CLOERKES die Stereotypisierung, die wiederum eine leichtere Einordnung und ein eindeutigeres

¹⁸⁶ Besonders in Verbindung mit dem Down-Syndrom wird die Bezeichnung „krank“ verwendet (vgl. HASSENMÜLLER, MIEDER, TASHJIAN).

Verhalten bedingt. So ist wohl Gerhards Verhalten in der Besuchssprechstunde in „Kein Beinbruch“ einzuordnen, der ohne Hemmung seine Schwester Jeanette als Nachbarkind ausgibt:

„»Wer war denn das?« [...]»Meine Mutter und ein Nachbarkind!« Er sagte es, ohne zu stocken. Und ohne darüber nachzudenken. [...]»Die ist doch hier nicht ganz richtig«, sie tippte mit dem Zeigefinger gegen ihre Stirn“ (TASHJIAN 1999, 35).

Ganz anders dagegen verhalten sich die Freunde von Toney, die auf dem Nachhauseweg von der Schule vorbeischaun. „Sie staunten immer wieder, wie super ich aussah, wie gut ich zurechtkam und dass ich wirklich gut beieinander war. Sie brachten mich dazu, meine Karte mit dem Alphabet zu benutzen, damit sie mich besser verstehen konnten“ (TASHJIAN 1999, 135).

In fast allen Kinder- und Jugendbüchern, in denen Beziehungen zu Menschen mit geistiger Behinderung im Mittelpunkt stehen, wird zumindest auf die Unbehaglichkeit der Nichtbehinderten verwiesen. So erinnert die Mutter der Nichtbehinderten in RACHNA „Eine Freundin wie Zilla“ daran:

„»Warst du anfangs so versessen darauf, mit Zilla zu spielen?«
»Nein. Sie ist anders. Dir war in ihrer Gegenwart unbehaglich.
Was hast du nach diesem Streit gesagt?«
»Ich brauche keine Freunde wie sie!«“ (RACHNA 1997, 96).

Den Autorinnen gelingt es teilweise sehr gut, die unterschiedlichen Emotionen der Beteiligten differenziert darzustellen. Sehr nuanciert stellt z.B. MITCHELL den Wechsel der Emotionen des Protagonisten heraus:

„»Ich werde nie mehr ein verdammtes Essen essen können, ohne wie ein Baby zu sabbern und alles zu verschütten. [...].
Lieber Himmel, ich sollte mir ein Lätzchen umbinden oder eine Plastikschrürze, wie die kleinen Kinder sie haben. Meine Hände werden nie mehr richtig funktionieren, das weiß ich.«
Er hielt inne und schaute voller Hass auf seine ausgestreckten Hände hinunter. Tränen der Verzweiflung liefen ihm über die geröteten Wangen. Er fuhr fort: »Meine Zunge wird nie mehr richtig funktionieren, meine Lippen werden nie mehr funktionieren, meine Hände werden nie mehr funktionieren, meine Arme werden nie mehr funktionieren. Was zum Teufel ist überhaupt noch von mir übrig?«“ (MITCHELL 1999, 156).

Tonys Verzweiflung wird durch Stress besonders intensiv. Er wird immer kratzbürstiger und noch ungeschickter, wenn er sich über irgendetwas aufregt. Grund genug hat er, denn sein Freund Stephen, der in Lismore eine neue Band

gegründet hatte, liegt auf der Intensivstation. Tony ist bestürzt über die innerhalb von zwei Tagen eingetretene krasse Veränderung seines Freundes.

Die beiden Freunde sind begabte Musiker. Stephen komponiert am Synthesizer und Tony spielt Klarinette. Sie erfüllen sich – ihrer Krankheit zum Trotz – einen Traum: Sie gründen die Lismore-Band und geben ihr den Namen „Stillstand der Sterne“. Am nächsten Tag nehmen sie an einem Wettbewerb teil.

Bis zu dem Zeitpunkt, als die Lismore-Band eine Einladung zum Wettbewerb bekommen hatte, ist noch keinmal das Wort „behindert“ gefallen. Erst fast am Schluss des Buches (167), als die Band mit ihren Rollstühlen und der Ausrüstung zum Wettbewerb anreist und früher in den Veranstaltungsraum möchte, kommt es zum ersten Mal zu dieser Kategorisierung.

„»[...] Da wird er plötzlich ganz zuckersüß und freundlich und alles und ruft rüber zu diesem kleinen, fetten Typ, der sich als Organisator herausstellt. Der Fettwanst – Mr Finlay – sagt, wie erfreut er sei, dass eine Gruppe behinderter Kinder gekommen sei, um sich die Show anzuschauen, und dass er alles für uns vorbereitet habe.« [...].

»Zwei Stuhlreihen waren reserviert, mit Schildchen dran. »Für die **kleinen Behinderten**«, [fett im Orig, I.R.] flüstert mir der fette Armluchter ins Ohr und grinst wie eine Katze, die den Kanarienvogel gefressen hat. »Außerdem«, fährt er fort, »haben wir für die Pause Eis und Süßigkeiten besorgt und hoffen nun sehr, dass Ihnen der Wettbewerb gefällt.« (MITCHELL 1999, 167).

Mr Finlay war auf diese Tat besonders stolz. „Er hielt sich tatsächlich für freundlich und gütig“ (MITCHELL 1999, 167). Erst als geklärt ist, dass sie eine Gruppe vom Haus Lismore seien, die eine Spezialausrüstung hat und am Band-Wettbewerb teilnimmt, schweigt Mr Finlay und senkt den Blick.

„Dass auch wir etwas sagen würden, hatte er offensichtlich nicht erwartet. Er wurde blass und der Ausdruck auf seinem schweissfeuchten Gesicht veränderte sich mit einem Schlag. Und dann begann er zu erklären, wobei er sich fast verhaspelte“ (MITCHELL 1999, 169).

Außerdem schien Mr Finlay der felsenfesten Überzeugung, wir seien ein paar arme kleine Behinderte, die nicht teilnehmen könnten, da es sich um richtige Musik handele. Auf die Frage, wo geschrieben stünde, dass wir nicht teilnehmen könnten, hatte Mr Finlay keine Antwort parat.

“Er wand sich und lächelte verlegen und schnalzte mit der Zunge. Schließlich fühlte er sich wohl so unter Druck gesetzt, dass er uns in die Halle ließ, [...].

Außerdem schien Mr Finlay der felsenfesten Überzeugung, wir seien ein paar arme kleine Behinderte, die sich auf einen

schönen Nachmittag draußen freuten, ins Wanken zu geraten. [...].

Nach und nach wurde Mr Finlay umgänglicher, und bis wir die reservierten Sitzreihen erreicht hatten, redete er ganz **normal** [fett im Orig., I.R.] mit uns, ohne diesen zuckersüßen Ton“ (MITCHELL 1999, 170 f.) [...].

„»Minderheiten sind bei mir immer willkommen«“ (MITCHELL 1999, 172).

Trotz schulischer Integration erlebt Luís in LEITE „Good Luck, großer Bruder“ um sich herum die Existenz von „Spinnennetzen“ (LEITE 1998, 97). Bei der Nachfrage zur Teilnahme an einem Zeltlager zwecks Umweltstudien wurden solche „Spinnennetze“ an der Reaktion der Klasse sichtbar. Luís wird vom Lehrer gefragt, ob er mitkommen könne. Die Reaktion in der Klasse schildert Luís so:

„Allgemeines Schweigen, um zu hören, was ich sage, dass das keine so gute Idee sei. Irgendein Idiot murmelte laut genug, dass man es gerade noch verstehen konnte: »Nur wenn er seine Mama mitbringt!« (LEITE 1998, 98)

Luís wäre am liebsten im Erdboden versunken, weil er es hasst, im Rampenlicht zu stehen.

“Was für eine Kälte spürte ich plötzlich im Bauch. Welche Übelkeit! Warum ließen sie mich nicht in Ruhe, still in meiner Ecke, da, wo ich immer war?“ (LEITE 1998, 98).

Luís, der allen Mut zusammen nimmt, erklärt daraufhin, dass er sehr gerne mit der Klasse zelten würde, „[...] aber dass Wollen eine Sache sei und die Praxis eine andere, da die Natur nun mal keine speziellen Rampen für **spezielle Personen** [fett im Orig., I.R.] vorgesehen hat“ (98). Er erklärt, wie er seinen Alltag zu Hause organisiere, die Hilfsmittel, die ihm eine relative Unabhängigkeit erlaubten. Und er erklärt, dass es nicht gerecht sei, die Gruppe bei solch einer Aktion wie das Zelten derart in Anspruch zu nehmen.

Seinem Bruder Paulo gesteht er, wie schwer es ihm gefallen ist, dies alles zu sagen

„[...] hauptsächlich, weil es nicht dem entsprach, was ich fühlte. Ich hätte alles gegeben, um mitzukommen, im Zelt zu schlafen, bis in die Nacht zu quatschen, im Bus herumzutoben, im Meer zu baden und alles andere, was man sich vorstellen kann, wenn eine Bande von Jungs und Mädchen zusammen verreist. Aber gleichzeitig war es auch eine Erleichterung und nicht umsonst,

ein für alle Mal zuzugeben, inwieweit ich anders bin“ (LEITE 1998, 98 f.).

In HOLTs Roman „Vollmondtage“ berichtet die begabte, aufgeweckte Tochter Tiger über das Leben ihrer Eltern und rückblickend über die Schulzeit ihres Vaters und die Jugend ihrer Mutter. Der Roman spielt in den 50er Jahren in den Südstaaten Amerikas. In seinem Beruf ist Tigers Vater, Lonnie Parker, integriert und erfährt die volle Anerkennung seines Arbeitgebers.

„Mr Thompson sah zur Gärtnerei hin, wo Daddy gerade zum Gartenschlauch griff. »Tiger, ist dir eigentlich klar, dass dein Vater keinen einzigen Tag versäumt hat, seit er als Fünfzehnjähriger hier anfang? Er ist mein fleißigster Mann und leistet ganze Arbeit. Was ich von ihm bekomme, ist sogar noch mehr als das. Ich wollte, ich hätte zehn solcher Leute« (HOLT 1999, 44 f.).

Über die Schulzeit der „zurückgebliebenen“ (7) Eltern, die die Tochter lieber als „langsam“ bezeichnet (7), heißt es:

„Daddy hat zwar zwölf Jahre Schule geschafft, aber die meisten Leute sagen, den Lehrern hätte der magere Lonnie Parker einfach nur Leid getan. Deshalb versetzten sie ihn jedes Jahr in die nächsthöhere Klasse, wie man es manchmal mit den Basketballspielern macht. Momma hat nie eine Schule besucht, aber Granny hat ihr das Lesen beigebracht“ (HOLT 1999, 7 f.).

Erst gut auf der Hälfte des Buches erfährt der Leser, dass Lonnie Parker, Tigers Vater, weder lesen und schreiben noch rechnen kann. Die Ursache hierfür führt Tigers Großmutter auf die Entmutigung seiner Mutter zurück.

„Aber wenn er Zahlen auf einem Papier sah, war er wie erstarrt. [...] Lesen fiel ihm auch nicht leichter. Ich weiß noch, wie er mich [die Tochter Tiger, I.R.] damals, als ich Lesen lernte, einmal fragte: »Tanzen die Buchstaben auf der Seite herum?«“ (112) [...]

„Das Mitleid, das ich Daddy entgegenbrachte, mischte sich mit der Scham, die ich seinetwegen empfand“ (HOLT 1999, 113).

Die Scham, die gegenüber Menschen mit Behinderungen von den Angehörigen empfunden wird und die Ängste ihrer Umgebung verweisen darauf, dass in den literalen Darstellungen nicht von einer paradigmatischen Wende gesprochen werden kann, auch wenn in einigen Kinder- und Jugendbüchern die schulische Integration beschrieben wird. Die Analyse unter der folgenden Kategorie kann

detailliertere Aussagen durch eventuelle Stigmatisierungen in Form von Typologisierungen und Klassifikationen machen.

8.2.3 Prinzipien der Darstellung von Menschen mit Behinderungen unter der Kategorie III: Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung

8.2.3.1 Ablösung der Kategorialen Behindertenpädagogik

In den folgenden Ausführungen soll das vorliegende Sample unter der von EG-GERT (1997) zusammenfassenden Kernkategorie „Typologisierung und Klassifikation versus Individualisierung“ betrachtet werden. Nach WOCKEN ist die kategoriale Behindertenpädagogik, „die Menschen mit Behinderungen in neun ‚Fächer‘ aufzuteilen versuchte, [ist] gescheitert (Opp 1996; Eberwein 1995).“ (WOCKEN 1996, 57). In den Empfehlungen der KMK (1994) findet diese Ablösung der kategorialen Behindertenpädagogik Ausdruck, denn es wird nicht mehr von „Fachrichtungen“, sondern abgemildert von „Förderschwerpunkten“ gesprochen (vgl. WOCKEN 1996, 57). Wörtlich heißt es in den Empfehlungen der KMK von 1994: „Das behinderte Kind und der behinderte Jugendliche dürfen dabei nicht nur unter dem Blickwinkel ihrer Behinderung gesehen werden; eine Behinderung stellt immer nur einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen dar [...]“ (KMK 1994. In: DRAVE u.a. 2000, 29 f.). Auch die jüngsten Empfehlungen z.B. zum Förderschwerpunkt Lernen (KMK 1999) betonen implizit das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik: „Sonderpädagogische Förderung orientiert sich an der individuellen und sozialen Situation des Kindes und des Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen“ (KMK 1999. In: DRAVE u.a. 2000, 301).

Hierbei ist zu bedenken, dass Typologisierung und Klassifizierung¹⁸⁷ eine von den Anfängen der Sonderpädagogik herrührende, d.h. ursprüngliche und genuine heil-/sonderpädagogische Denkweise¹⁸⁸ beinhaltet. FUCHS u.a. verglichen die Schüler nicht, „um Gemeinsamkeiten, sondern um die Unterschiede und damit ‚das Wesen‘

¹⁸⁷ vgl. z.B. J. Langdon H. DOWN, M.D.: Beobachtungen zu einer ethnischen Klassifizierung von Schwachsinnigen. Originaltext mit einer Übersetzung von Horst Jahn und einem Nachwort von Prof. Dr. G. Heese. In: Erich BESCHEL (Hrsg.) (1968): Schriften zur Sonderpädagogik. Reihe A, Autorisierte Nachdrucke, Heft 6.

¹⁸⁸ vgl. z.B. Traugott WEISE (1820): A. Einteilung der schwachen und geistesarmen Kinder, § 5. In: Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode. Zeitz, abgedruckt in: M. KRIMßE (Hrsg.), (1911): Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 97.

des Schwachsinn zu finden“ (MÖCKEL 1976, 91). Es ist das „Dogma vom grundsätzlichen Unterschied“ (MÖCKEL 1976, 91) zwischen Volksschülern und schwachsinnigen Schülern, das immer wieder auftaucht.

Daher ist die Geschichte der Sonderpädagogik auch eine Geschichte des Spannungsfeldes zwischen „Normalität“ und „Andersartigkeit“. Insofern erstaunt es auch nicht, dass eine Schlüsselfrage, nämlich die nach dem Wesen, der Wesensart behinderter Menschen, immer wieder gestellt wurde. Es geht also um die Diskussion des Gegensatzes „Andersartigkeit“ oder „Normalität“.

ZIMMERMANN (1982, 120 Anm. 1) verweist zu Recht auf den damaligen Diskussionsstand in der sozialwissenschaftlichen Rehabilitationsforschung. „Um einen Einblick in die Problematik zu geben, verweisen wir auf die Stellungnahmen etwa bei von BRACKEN (1976), der die „Anti-Normalität des sozialen Bildes“ von geistig Behinderten als Kriterium des gegen diesen Personenkreis gerichteten Vorurteils ansieht und auf SEYWALD (1977, 125 ff.), die Bedenken gegen die „heute üblich gewordene Form der Normalisierungsbestrebungen“ (ZIMMERMANN 1982, 120, Anm. 1) anmeldet.

Zum Typus des Kindes – hier für die Zeit der Reformpädagogik – schreibt MÖCKEL anschaulich in der 4., erweiterten Auflage unter der Zwischenüberschrift „Irrwege anthropologischer Typisierungen“ (MÖCKEL 2001, 103): „Der Typus des Kindes, wie ihn die Pädagogik *vom Kinde aus* zeichnete und der Typus des schwachsinnigen Hilfsschulkindes waren Gegenbilder, Typus und Gegentypus, freilich nicht bewußt parallel konzipiert, beide aber Folgen eines einseitigen Studiums von Phänomenen im Kindesalter. Einseitig war dieses Studium insofern, als es einige Merkmale stärker beachtete, andere dagegen ausblendete.“ (MÖCKEL 2001, 104).

Schon in seinem Text aus dem Jahr 1976 verweist MÖCKEL auf das Menschenbild MURTFELDS (MÖCKEL 1976, 90) und zeigt, dass FUCHS in seinem Hauptwerk ein ähnliches Bild gezeichnet hat. MÖCKEL konkretisiert: „Auf über fünfzig Seiten weiß er [gemeint ist FUCHS, I.R.] von Mängeln zu berichten (S. 208–261), auf drei Seiten von entwicklungsfähigen Kräften (S. 261–263)“.

Diese Belege zur „Andersartigkeit“ aus der Historie sind mir wichtig, um das Ausmaß und die tief verankerten Wurzeln zur Typologisierung und Klassifikation noch einmal als Gegenbilder im sonderpädagogischen Denken hervorzuheben. Als Grundlage scheint die Ontologisierung der phänomenologisch gewonnenen Erkenntnisse zu dienen.

Innerhalb der Sonderpädagogik wird diese Sichtweise als unzulässige Verkürzung z.B. von SPECK kritisiert (vgl. SPECK 1999, 39). EGGERT (1997, 60 ff.) widerspricht und begründet vehement den Glauben „an die Sinnhaftigkeit und an die Nützlichkeit einer psychologischen Klassifikation und Typologisierung der geistigen Behinderung nach Intelligenzquotienten, Motorikquotienten oder sozialen Quotienten [...]. Mit der Abkehr von der Annahme, daß man anhand von Intelligenz- oder Motorikquotienten sinnvolle Untergruppen von Menschen z.B. mit geistiger Behinderung bilden könne, hat sich auch im Bildungsbereich der Gedanke der Beschreibung des Leistungsspektrums von Menschen mit geistiger Behinderung von einer Beschreibung von typischen Gruppenmerkmalen hin zum Aufbau individualisierter Erziehungspläne im Rahmen des Mainstreaming gewandelt“ (EGGERT 1997, 61). Unter dem Aspekt der Typologisierung und Klassifikation soll im Folgenden der Aussage NICKELs (2000, 10) nachgegangen werden, dass die Sichtbarkeit einer Behinderung von allen Autor/innen als bedeutendste Determinante der sozialen Reaktion angesehen wird. Hierbei ist allerdings der Hinweis TRÖSTERs (1990) zu bedenken, dass Sichtbarkeit nicht mit Auffälligkeit gleichzusetzen ist. Für einen nicht beeinträchtigten Interaktionspartner kann nach TRÖSTER eine Behinderung sowohl durch die Sichtbarkeit als auch durch die veränderte Kommunikationsstruktur auffällig werden.

Nach NICKEL (2000, 10 f.) herrschen grundsätzlich zwei Arten der Visualisierung von Menschen mit Behinderungen in den von ihm analysierten Kinder- und Jugendbüchern vor. Die Behinderung wird einerseits als solche in den Vordergrund gestellt; die von der Norm abweichenden optischen Erscheinungen stehen im Mittelpunkt. Physische Beeinträchtigungen werden nach SEYWALD (1976) in ihrer Auffälligkeit und Abweichung von der Norm als dominante Eigenschaft gesehen und auf andere Eigenschaften der Person übertragen und verallgemeinert. Auf Grund dieses Hof-Effektes kommt es zu Stigmatisierungen.

Nach NICKEL (2000, 10) ist mit den unmittelbar auffälligen Behinderungen auch die sog. „ästhetische Beeinträchtigung“ eng verbunden, die als physische Attraktivität einen erheblichen Einfluss auf Einstellungen und Verhalten hat. So schreibt TRÖSTER (1990, 37): „Die ästhetische Beeinträchtigung wird von einigen Autoren als eine der wichtigsten Ursachen für die Ablehnung behinderter Menschen angesehen“ (TRÖSTER 1990, 37). NICKEL bestätigt diese Annahme mit fast den gleichen Worten: „Von einigen Autor/innen wird die sog. ästhetischen [i. Orig., I.R.] Beeinträchtigung als Inbegriff der Sichtbarkeit einer gar als eine der wichtigsten Ursa-

chen für die Ablehnung und Vermeidung von als behindert klassifizierten Menschen angesehen“ (NICKEL 2000, 11).

Abgebildete „Anomalien“ unterstützen z.T. die Beschreibungen im Text so stark, dass z.B. durch das Kindchenschema und eine übergroße Brille der Eindruck der Schwäche und der Schutzbedürftigkeit verstärkt wird und dadurch häufig versucht wird, durch diese Bilder emotionale Betroffenheit und Mitleid für behinderte Menschen zu wecken. Solche Darstellungen appellieren auf einer vordergründigen, visuellen Ebene an den Schutzinstinkt der Leser.

Die zweite Art der Visibilität befasst sich mit dem Leben eines Menschen *mit* einer Behinderung. Als gelungenes Beispiel zieht NICKEL das Bilderbuch „Meine Füße sind der Rollstuhl“ von Franz-Joseph HUAINIGG (1992) heran. Weder im Bild noch im Text liegt in seinem Werk der Fokus auf der phänomenologischen Erscheinung, sondern auf dem täglichen Leben *mit* einer Behinderung. Der Blick des Betrachters wird nicht auf die Person, sondern auf Interaktionen in einem sozialen Kontext mit alltäglichen Tätigkeiten gelenkt.

Unter zwei Aspekten betrachtet NICKEL (2000, 40) die Entwicklung, in denen vermehrt Kinder mit geistigen Behinderungen dargestellt werden, und die er als noch nicht abgeschlossen ansieht.

Des Weiteren fehlt es nach NICKELs Meinung den Autorinnen und Autoren an geeigneten literarischen Mitteln, die geistige Behinderung adäquat abzubilden. Die Bücher, die dieses Thema aufgenommen haben, sind in der Regel in der Form eines äußeren Erzählers, z.B. durch ein Geschwisterkind, aufgebaut.

Bis zum Zeitpunkt meiner eigenen Analyse stimmte ich mit NICKEL (2000, 40) darin überein, da auch mir nur das autobiographische Werk von Nigel HUNT „Tagebuch eines mongoloiden Jungen“ bekannt war, in dem die Welt aus der Sicht eines Kindes mit geistiger Behinderung in der Ich-Form beschrieben wird.

Nach NICKELs Ansicht spiegelt sich darin eine gesellschaftliche Einstellungsstruktur wider: Denn Menschen mit geistiger Behinderung sind diejenige Gruppe unter den Menschen mit Behinderungen, „[...] deren Behinderung als besonders schwer angesehen wird, ihnen jedoch gleichzeitig sehr negativ mit Ekel und Abscheu sowie mit Mitleid begegnet wird“ (NICKEL 2000, 40).

Innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur bezieht sich NICKEL auf die quantitativen Angaben von ZIMMERMANN (1982), die die Menschen mit geistigen Behinderungen mit 10% als die drittgrößte Gruppe unter den einzelnen, dort dargestellten Behinderungsformen angibt. Diese Angabe muss nach meiner Studie (1997–2000) korrigiert werden. In den von mir analysierten Kinder- und Jugendbüchern ist

diese Behinderungsform inzwischen mit 25% die größte Gruppe. Sie übertrifft – wenn auch nur geringfügig mit 1% – sogar die sonst überrepräsentativ führende Gruppe der körperlich beeinträchtigten Personen in der Kinder- und Jugendliteratur.

THIMM (1987, 10 f.) misst der Frage nach der Präsenz der einzelnen Behinderungsformen eine große Bedeutung zu: „Ausblendungen, Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen signalisieren auch gesellschaftliche Distanz“ (THIMM 1987, 10). Bei Überrepräsentanz wie z.B. von Blindheitsproblemen fragt er, ob nicht doch der Reiz des „Andersartigen“ etc. dafür verantwortlich zu machen ist (vgl. THIMM 1987, 11).

Noch 2000 konnte NICKEL schreiben: „Qualitativ gesehen scheint es den Autor/innen nicht zu gelingen, sich in das Wahrnehmungs- und Denkniveau eines Menschen hineinzusetzen, der allgemein als geistig behindert bezeichnet wird.“ (NICKEL 2000, 40 f.). Seiner Meinung nach drückt sich dies darin aus, dass es kaum eine Autorin noch ein Autor wagt, die Perspektive eines Menschen mit einer geistigen Behinderung einzunehmen. Als einen Versuch, dies zu tun, und gleichzeitig indirekt Kritik am Anstaltswesen zu üben, hebt er Peter HÄRTLINGs Klassiker „Das war der Hirbel“ positiv hervor (NICKEL 2000, 41).

Der im Jahr 2005 verstorbene Peter HÄRTLING hat inzwischen Nachfolger,¹⁸⁹ die ihn nicht kopieren, sondern eine neue, interessante Form gefunden haben, um dem Leser eine Ahnung über die Empfindungen, Deutungen und Gefühle der Protagonisten mit diesen Beeinträchtigungen zu vermitteln.

Es geht hier m.E. nicht um Autorinnen und Autoren, von denen wir wissen, dass sie sich selbst in ihrem Leben mit Menschen, die wir als geistig behindert bezeichnen, auseinandergesetzt haben – wie z.B. Renate WELSCH.¹⁹⁰ Diesen Schriftstellerinnen und Schriftstellern ist es gelungen, Menschen mit geistiger Behinderung adäquat darzustellen. Auf die schrittmachende Entwicklung einer positiven Einstellung und der Motivation zur Weitergabe an junge Menschen weist auch NICKEL (2000, 41) ausdrücklich hin.

Die Darstellung von Menschen mit geistiger Behinderung erfolgte nach NICKEL (2000, 35) weitestgehend erst Anfang der 70er Jahre, also erst in der „Oppositio-

¹⁸⁹ z.B. Kolet JANSSEN (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich, 14 f., 20 f. 29 f., 37 f., 48 f. 56 f., 66 f, 75 f., 81 f., 85 ff., 95 ff.

¹⁹⁰ s. das Schreiben von Renate WELSCH im Rahmen der unveröffentlichten Examensarbeit von Holger PETERS, Universität Hannover 1996, 121 f.

nellen Phase“.¹⁹¹ Auch ZIMMERMANN (1982, 117) stellte fest: „Geistig behinderte Kinder und Jugendliche kommen in wichtigen Rollen erst in Büchern seit 1965 vor. Äußerst selten sind auch heute noch Darstellungen von geistig behinderten Erwachsenen.“

8.2.3.2 Das Lächeln, das Grinsen und der Schrei

Es ist zu überprüfen, ob in den neueren Kinder- und Jugendbüchern meiner Studie eine Entwicklung stattgefunden hat, die die von der Norm abweichenden optischen Erscheinungen nicht mehr in den Mittelpunkt des Betrachters rückt.

Die Visibilität wird von mir nicht nur auf die bildnerische Darstellung bezogen, da in der Kinder- und Jugendliteratur die Illustration gegenüber einem Kinderbuch natürlich stark abnimmt, sondern auch auf die Verbalbeschreibung des äußeren Erscheinungsbildes.

Aus dem Sample können nur exemplarisch einige Bilder der äußeren Erscheinungs- und Darstellungsform nachgezeichnet werden. Einige Autoren¹⁹² beschreiben körperliche Auffälligkeiten bei sonstiger „körperlicher Unversehrtheit“, wie z.B. eine nicht altersgemäße Art zu lächeln, einen ungelinken Gang, Entstellungen des Gesichts oder eine überdurchschnittliche Körpergröße.

So wird von der 17jährigen Zilla in GILMOREs Roman „Eine Freundin wie Zilla“ gesagt, dass sie eine nicht altersgemäße Art zu Lächeln hat:

„Über das Gesicht des Mädchens breitete sich ein langsames Lächeln aus. [...] Das Mädchen sah mich an und lächelte. Es war wirklich seltsam. Es war so groß wie Mom, aber ihr Lächeln war langsam und breit, so ähnlich wie das eines kleinen Kindes.“ (GILMORE 1997, 22)

„Zilla lächelte dieses langsame, breite Lächeln“ (25).

Auch in „Kein Beinbruch“ von HASSENMÜLLER spielt das Lachen eine besondere Rolle:

„Und dann das Lachen. Von einem Ohr zum anderen. Sogar, wenn er ihr im Vorbeigehen die Zunge ausstreckte, lachte sie noch. Manchmal lachte sie auch ohne Grund. Eben total blöde!“ (GILMORE 1997, 11).

¹⁹¹ Diese Unterscheidung und Einteilung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in drei aufeinanderfolgende Phasen geht auf TABBERT (1986) zurück.

Noch stärker betont Henri van DAELE in seinem Roman „Ti“ das Grinsen. In seiner Beschreibung des Protagonisten Johannes, „au fond ein ganz lieber Junge“ (GILMORE 1997, 218) mit einer geistigen Behinderung, heißt es:

„Ti ist mit diesem Grinsen auf dem Gesicht geboren worden.“ (5) .

„Lach doch nicht immer so dumm, Ti!“

„Ja, Ti, grins doch nicht so blöd!“

Ti grinst und geht langsam auf das Schultor zu.“ (20).

„Er steht nur da, mit diesem Lächeln, mucksmäuschenstill“ (118).

Bei Andreas, einem Autisten, in Kolet JANSSENS Jugendbuch „Mein Bruder ist ein Orkan“, ist es der Schrei.

„Unterwegs stolpert sie [Mama, I.R.] über ein Kissen, das über den Parkettboden bis in die Zimmerecke rutscht. Andreas fängt an zu kreischen. Mama stellt den Kassettenrecorder aus und fasst Andreas an den Schultern.

„Hör auf, Andreas“, sagt sie laut und deutlich. Es nützt nichts. Andreas kreischt wie am Spieß. „Ich bringe ihn schnell nach oben“, sagt Mama. Oben hält das Schreien noch eine Weile an. Dann wird es schlagartig ruhig“ (11).

„Andreas' Schreianfälle haben wenig mit Weinen zu tun“ (12).

„*Der Schrei kommt. Der Schrei hört sich sehr laut an*“ [kursiv i. Orig., I.R.] (GILMORE 1997, 87).

In Helen E. WAITES „Öffne mir das Tor zur Welt. Das Leben der taubblinden Helen Keller und ihrer Lehrerin Anne Sullivan“ spielen Wutausbrüche eine wichtige Rolle. Es wird geschildert, dass die fröhliche Helen Keller (1880-1968), die mit neunzehn Monaten an Gehirnhautentzündung erkrankte und daraufhin blind und gehörlos wurde, jetzt sehr jähzornig wurde und kaum einer der Kellerschen Familie ihren Wutausbrüchen gewachsen war.

„Dieses dringende Bedürfnis, andere Menschen zu verstehen, sich mit ihnen zu verständigen, muss der Grund für die heftigen Ausbrüche gewesen sein, von denen sie zu der Zeit, als Annie Sullivan nach Tuscumbia kam, so häufig ergriffen wurde. Wahrscheinlich handelte es sich gar nicht um die Zornausbrüche eines ungezogenen Kindes; vielmehr packten sie Anfälle von Schmerz und Verzweiflung über die unüberwindlichen Schranken, die ihren wachsenden Geist gefangen hielten. [...]“

¹⁹² z.B. GILMORE, RENS, van DAELE, SCHMIDT, JANSSEN.

Durch einen dieser Anfälle, in dem Helen mit geballten Fäusten um sich schlug, verlor Annie ihre beiden Vorderzähne“ (WAITE 1999, 52).

Enzo, ein Junge mit einer geistigen Behinderung, wird als ein Jugendlicher dargestellt, der seit seiner Geburt am Kopf und teilweise auch am restlichen Körper als „entstellt“ beschrieben wird. Den 16jährigen Enzo schildert RENS in seiner Erzählung „Carlo Grande“ folgendermaßen:

„Ein etwa sechzehnjähriger Junge mit schiefem Gesicht und eiförmigem Kopf. Ein Auge ist halb zu, die Nase hat die Form einer großen Erdbeere und die Unterlippe hängt ihm auf das Kinn“ (RENS 1997, 29).

„Er hat einen krummen Rücken und kurze, muskulöse Beine“ (30).

Auch von SCHMIDT wird das Aussehen des sechsjährigen Tobi, der das Down-Syndrom hat, in ihrer Erzählung „Ausgerechnet Tobi!“ thematisiert:

„Ist der Idiot etwa dein Bruder?“, fragte plötzlich ein Junge.
„Ja, aber er ist kein Idiot“, gab Hanna zurück“ (SCHMIDT 2000, 9).

„Sieht aber ganz so aus!“, meinte ein anderer verächtlich. [...] „Wieso sieht denn der so komisch aus?“, fragte eins der Kinder.
„Der sieht nicht komisch aus. Er hat nur ein Down-Syndrom“, sagte Hanna so ruhig wie möglich, [...] „Mit so einem würde ich ja nicht auf die Straße gehen“, bemerkte ein Mädchen und sah Tobi ziemlich angewidert an. [...] „Was, schon sechs? Der benimmt sich aber wie 'n Baby!“, meinte ein anderer Junge“ (10).

„Der sieht ja gar nicht so schlimm... Ich meine, der sieht ja gar nicht so behindert aus, wie Robbi gesagt hat“, stotterte Nicole“. (32)

Dirk BRACKE hebt in seinem Roman „Ich bin nicht aus Stein“ zunächst den Blick und den Gang der etwa 16jährigen Paulien, einer Autistin, besonders hervor:

„Ein Adrenalinstoß schoss durch seinen Körper, als er voll in ihre Augen blickte. Jedes andere Mädchen hätte sofort weggeschaut. Aber nicht sie. Sie starrte ihn an. [...] Ihre Art zu gehen war ein bisschen merkwürdig. Es war wie in einem Film, der ein bisschen zu langsam abgespielt wurde.“ (BRACKE 1999, 9).

„Auf ihre hölzerne Weise kam sie auf ihn zu“ (106).

8.2.3.3 Tiervergleiche

Als weiteres gemeinsames Moment einiger Autoren, die Hauptprotagonisten mit einer geistigen Behinderung in ihrem Kinder- bzw. Jugendbuch darzustellen, fallen Vergleiche mit Tieren auf. Schon der zweite Satz bei van DAELE in „Ti“ beginnt mit solch einem Vergleich, hier bezogen auf Tis sprachliche Fähigkeiten:

„Und er sagt nur „Ti!“, so wie ein Spatz nur „Tschilp“ sagt.“ (van DAELE 1999, 5).

„Ti winkt, läßt sie [die Straßenbahn] vorbeifahren und rennt dann wie ein Hase hinterher“ (11).

„Er ist ja so geschmeidig wie eine Katze“, sagt der Schmied (13).

„Dann setzt Ti sich auf einen der Kirchenstühle mit einem Kissen und lauscht. Still wie ein Mäuschen“ (35).

Diese angeführten Tiervergleiche scheinen mir nicht behindertenfeindlich. Sie finden sich im täglichen Wortschatz ohne behindertenspezifischen und/oder diffamierenden Charakter. Anders verhält es sich aber mit den folgenden Aussagen:

„Momma hüpfte auf und ab und quiekte wie ein kleines Ferkel [...] Momma rannte zum Fernseher und streichelte ihn wie einen kleinen Hund“ (HOLT 1999, 14).

In diesem Beispiel aus „Vollmondtage“ ist es nicht der Tiervergleich an sich, sondern die erwachsene Bezugsperson. Bei einem Kind hätte dieser Vergleich vielleicht sogar die Fröhlichkeit betont, für einen Erwachsenen erscheint dieses Verhalten nach unseren Normen befremdlich und unangemessen.

Eine noch bedenklichere Art des Vergleichs findet sich in MIEDER „Willis Erwa-chen“:

„Mein Bruder Willi spürt es, wenn ich komme. Wie ein Hund ein Erdbeben. Meistens meldet er sich mit einem Rascheln und Knis-tern oder mit einem Grunzen“ (MIEDER, 7).

Diese wie die folgenden Vergleiche aus dem Jugendroman „Ti“ sprechen jedoch noch eine andere Sprache als die davor zitierten:

„Er will, das sie [die piesackenden Schüler, I.R.] andere Wörter sagen, nicht immer sein Wort [Ti].
Ti knurrt und ballt die Hände zu Fäusten“. (van DAELE 1999, 21)

„Er tastet über die noch warmen Bäuche und Schenkel [der gewilderten und getöteten Kaninchen, I.R.] und stößt ein kehliges Knurren aus“. (van DAELE 1999, 52).

Da bei den Schilderungen der übrigen, nicht behinderten Personen keine Tiervergleiche und insbesondere keine animalischen Geräusche wie „kehliges Knurren“ genannt werden, erhärtet sich der Eindruck, dass hier darauf hingewiesen werden soll, dass Ti nicht der Menschenwelt, sondern eher der Tierwelt zuzuordnen ist. Auch das folgende Zitat unterstützt diese Annahme, da Sprache als etwas genuin Menschliches angesehen wird. Von Ti heißt es aber:

„Ti hat keine Wörter im Kopf.
Aber bestimmt tausend Geschmacksrichtungen. Und noch viel mehr Gerüche. Und Bilder!“ (17).

Auch in Andreas JANSSENS Jugendbuch „Mein Bruder ist ein Orkan“ wird auf die wenigen Wörter in Andreas' Kopf verwiesen. Es heißt von Andreas: Er „[...] *kennt nicht alle Wörter. Manche schon* [kursiv i. Orig., I.R.]“ (JANSSEN 1997, 15). Er kennt aber Hunderte von Postleitzahlen, hält seine Schwester bei der Rückkehr aus einem Pfadfinderlager jedoch für eine Fremde. Sie fragt sich „[...] aber warum benutzt er sein Gehirn nicht für andere Dinge?“ (11). Andreas ist autistisch.

Die Betonung des „Anders-Seins“ durch den „Mangel“, das „Fehlen“ von etwas, das das Menschensein mit ausmacht, ist auffällig. Mit FEUSER könnte man annehmen, dass hier eine eigene Gattung konstituiert und die Zugehörigkeit zur menschlichen negiert wird (vgl. FEUSER 1995, 19). Nach FEUSER kann Andersartigkeit – allerdings unter rassistischer Orientierung – wie folgt wahrgenommen werden: „Diese Klassifikation [...] unterstellt ein ‚Anders-sein‘, ein ‚anderes Sein‘, verweist den so etikettierten Menschen schließlich als ‚anderer Art seien‘, als ‚nicht Mensch seiend‘, mithin auch als ‚nicht Person seiend‘ [...] in den rechtlosen Raum des Tötbaren“ (FEUSER 1995, 37).

In TASHJIANS Roman „Tage mit Eddie“ liegt ein Beispiel einer Personenbeschreibung eines Kindes mit geistiger Behinderung vor, das eher von einer äußerlichen Unauffälligkeit ausgeht. Tru ist der Meinung, dass ihr Bruder wie jedes andere Kind des gleichen Alters aussähe und mehr in seinem Gesprächsverhalten Auffälligkeiten zeige:

„Eigentlich sieht er [Eddie, I.R.] aus wie jedes andere Kind unseres Alters.
Ungefähr jedenfalls. Du merkst erst, wenn du ein paar Minuten lang mit ihm gesprochen hast, dass er vielleicht nicht über das-

selbe Thema redet wie du. Aber dann tut er es vielleicht doch. Verwirrend, ich weiß, doch du gewöhnst dich wirklich schnell an ihn“ (TASHJIAN 1997, 25).

Auch HASSENMÜLLER in „Kein Beinbruch“ verweist auf die Sprache:

„Aber Oma Bertha konnte wenigstens sprechen. Jeanette konnte nicht einmal seinen Namen [den Namen des Bruders, I.R.] richtig aussprechen“ (HASSENMÜLLER 1999, 11).

HOLT hebt in „Vollmondtage“ sogar die Schönheit von Tigers Mutter hervor. Das Interessante an diesem Jugendroman ist der Perspektivenwechsel. In diesem Roman sind nicht Kinder bzw. Jugendliche die Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern die Eltern. Hier erzählt Tiger als Tochter beeinträchtigter Eltern aus ihrer Ich-Perspektive. Sie nimmt folgendes wahr:

„Jetzt hatte ich das Gefühl, dass ich sie in meiner Entwicklung hinter mir ließ. Ich war sechs, als mir zum ersten Mal bewußt wurde, dass Momma nicht so war wie andere Mütter“ (HOLT 1999, 34). [...]

„Aber im Lauf der Jahre begriff ich, dass Momma wie ein Kind war – sie war fröhlich, wenn alles gut lief, und reagierte tief bestürzt, wenn ihr irgendetwas den Spaß verdarb.“ (34 f.).

In das vorliegende Sample wird besonders auch das gegenseitige „Nicht-Verstehen“, also Beeinträchtigungen der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung in den Vordergrund gestellt.

Die Beeinträchtigungen laufen in beide Richtungen: einerseits können die Menschen ohne Beeinträchtigungen viele Reaktionen der Menschen (besonders mit einer geistigen Behinderung wie Schweigen, Gefühlsausbrüche, zerstörerische Verhaltensweisen wegen der sprachlichen Einschränkungen nicht oder kaum nachvollziehen.¹⁹³

Umgekehrt sind Äußerungen der Nicht-Behinderten für Menschen mit einer Beeinträchtigung unverständlich und oft verletzend, weil sie nicht nachvollziehbar sind.¹⁹⁴

Die Beeinträchtigungen der Kommunikation werden häufig als Unverstehbarkeit der nicht behinderten Personen an der Person mit geistiger Behinderung wahrgenommen und geschildert.¹⁹⁵

¹⁹³ Vgl. MIEDER „Willis Erwachen“ (29 ff.); HASSENMÜLLER „Kein Beinbruch“ (64 f.); TASHJIAN „Tage mit Eddie“ (39 f.); RENS „Carlo Grande“ (46); HOLT „Vollmondtage“ (25).

¹⁹⁴ Vgl. GILMORE „Eine Freundin wie Zilla“ (30, 32, 57, 66).

¹⁹⁵ Wie die aufgeführten Beispiele in Fußnote 193 zeigen.

Nach FEUSER (1996, 19) wird die eigene Verstehensgrenze auf den Anderen zu dessen Begrenztheit projiziert. Er hält die Problematik jedoch für eine Frage des Dialogs, der sich im kooperativen Miteinander entfaltet. Diese mangelnde, asymmetrische Kommunikation wird nach FEUSER auf das besondere Sein eines Menschen zurückgeführt (FEUSER 1996, 23). Die aufgeführten Beispiele bestätigen meines Erachtens FEUSERs Aussage voll und ganz.

Es ist erstaunlich, dass sich in den Veröffentlichungen von 1997 bis 2000 sehr viele Bücher finden, deren Protagonisten nach einem besonderen Muster dargestellt werden. Solche Grundformen finden sich in der der Literatur als „Strickmuster“ oder „strukturelle Strickmuster“. Allerdings möchte ich darauf hinweisen, dass entgegen der Aussage von NICKEL (2000, 42) diese Grundformen erstmalig bei ZIMMERMANN (1982, 171 ff.) herausgearbeitet wurden. Unter den vier herausgearbeiteten Grundmustern ist das „Heidi-Syndrom“ (die Aufhebung der Schädigung) am bekanntesten geworden.

Der Ausdruck „Strickmuster“ wird von BACKOFEN (1987, 18) und später von NICKEL (2000, 42), der sich auf BACKOFEN bezieht, für Grundformen der Darstellungen von Personen und Verarbeitungsmustern benutzt, die in der Realität der Menschen mit Behinderungen vielleicht selten, in der Kinder- und Jugendliteratur in den 80er Jahren jedoch um so häufiger vorkommen. Diese Strickmuster wurden immer wieder neu variiert und kamen einzeln oder aber auch miteinander kombiniert vor. Im Sample meiner Studie 1997-2000 fällt auf, dass als häufigstes Strickmuster der Held vorkommt.

Diese Grundform des Helden, also die außergewöhnliche Leistung, die ein literales Kind und/oder ein Jugendlicher mit Behinderungen vollbringt, fand sich bei der Durchsicht der Kinder- und Jugendliteratur auch schon bei den Analysen von ZIMMERMANN (1981) und BACKOFEN (1987) am häufigsten. ZIMMERMANN differenziert unter dieser Grundform noch einmal in „Behinderte Lebensretter – das Erkaufen von Akzeptierung“ (174 f.) und in „der bewunderte Behinderte – Umkehrung der sozialen Hierarchie“ (175 f.). Diese stereotype Ausrichtung soll im Folgenden dargestellt und mit Beispielen belegt werden.

NICKEL warnt vor der Vereinfachung durch stereotype Strickmuster. Er sieht darin die Gefahr, dass den rezeptierenden Personen ein stark vereinfachtes und verzerrtes, d.h. ein stereotypes Bild von Menschen mit Behinderungen vermittelt bekommen, das sich durch die Lektüre verfestigen könne. NICKEL schreibt: „Die Häufung

von solchen Strickmustern ist ein Anzeichen für sehr dominante stereotype Einstellungsmuster auf Seiten der Autor/innen“ (NICKEL 2000, 42).

Besonders die außergewöhnliche Leistung eines Kindes und Jugendlichen mit Behinderungen, die ihnen Achtung und Akzeptanz der Umwelt einbringen, kann nach NICKEL (2000, 45) „[...] zu Recht als ein klassisches und sehr häufiges Darstellungstereotyp bezeichnet werden. Mut und Tapferkeit, zwei Eigenschaften, die laut SAXIER (1970; angeführt nach: LENZEN 1985, 48) von 63 % der Bevölkerung als charakteristisch für behinderte Menschen empfunden werden, finden sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur wieder“ (NICKEL 2000, 45).

Der gehörlose Nick, der Protagonist in Claire BLATCHFORDs „Die scharlachrote Feder“ hätte sich nicht träumen lassen, dass diese Ferien das Abenteuer seines Lebens werden würden. Eines Tages findet Nick am Ufer des Sees die scharlachrote Feder eines Ara und er ist plötzlich einer Bande von Tierschmugglern auf der Spur und gerät in große Gefahr. Alles hängt nun von seiner Aussage ab:

„Die Polizisten wollten, dass er die Zahl sagte. «Ss-eksch.» Nick stotterte vor Aufregung. Der Detektiv legte eine Hand hinter's Ohr, um Nick zu zeigen, dass er etwas lauter sprechen müsse. [...]
Aber die Polizisten waren noch nicht zufrieden. Man drückte Nick ein Blatt Papier und einen Stift in die Hand. Sein Gesicht brannte, als er eine große Sechs malte. Hielten sie ihn für bekloppt – [...]
Zum Teufel mit ihnen! Er konnte sprechen! Er konnte und er würde sprechen! Nick knüllte das Papier zu einer Kugel zusammen. «Es ist Nummer Sechs», sagte er sehr, sehr langsam“ (BLATCHFORD 2000, 145 f.).

Er wird im doppelten Sinn zum Helden: Einerseits überwindet er sein Stottern, andererseits entdeckt er den Tierschmuggel. Von seiner gut artikulierten Aussage bei der Gegenüberstellung hängt die Festnahme der Tierschmuggler ab und außerdem ist er der Held des Tages, der den Schmuggel überhaupt aufdeckt:

„Auf der ersten Seite [der Zeitung, I.R.] war ein Foto von ihm, seiner Mutter und Wags [sein Hund, I.R.]. Die Überschrift dazu lautete: *Junge aus dem Ort deckt Schmuggel auf*“ (BLATCHFORD 2000, 146).

Ein ähnliches Muster findet sich auch in Martina DIERKS' Buch „Die Rollstuhlprinzessin“.

„Schon hat eine Welle sie erfasst und mit sich fortgerissen.
Entsetzt blicken die Kinder auf das Meer.
»Jetzt sind wir Schiffbrüchige«, sagt Olli düster. Vier Kinder in Seenot auf einem alten, morschen Kahn.

»Wir werden ertrinken«, jammert Bianca“ (76 f.)

»Laura ...«, ruft Kitty so laut sie kann. »Lauuuuraaaa...«
 »Wie soll denn die Behinderte uns helfen?«, fragt Bianca
 zähneklappernd (79).

»Das schafft die Behinderte im Leben nicht«, mault Bianca.
 Kitty mustert sie zornig: »Und ob die das schafft. Du dumme Kuh.
 Die ist nämlich bloß behindert, aber nicht blöde!« (81)

Es ist ausgerechnet die spastisch gelähmte Laura, die vier Ferienkinder aus Seenot rettet! Kitty und ihr Bruder Daniel hatten sie einfach am Strand in ihrem Rollstuhl stehen gelassen, um mit zwei weiteren Ferienkindern Boot fahren zu können. Später erscheint es allen wie ein „Wunder“ (DIERKS 2000, 81), dass es Laura wirklich geschafft hat. „Dann bestaunten auch die anderen Leute Laura wie ein **Wundertier** [Fettdruck im Orig., I.R.]“ (DIERKS ²2000, 88)

In der Zeitung ist ein Bild von Laura zu sehen: „Behindertes Mädchen rettet vier Kinder aus Seenot“, steht da als fette Schlagzeile auf der Titelseite vom Heringshafener Dorfboten. Darunter ist ein Foto von Laura als »Heldin von Heringshafen« abgebildet“ (DIERKS 2000, 91).

Kitty, die Laura „Rollstuhlprinzessin“ genannt hatte, weil sie immer so zickig war, ist nun neidisch auf ihre Freundin. Und Laura ist sehr stolz auf die Kratzer (vgl. 91 f.) und kann es kaum glauben, das jemand auf sie neidisch ist:

„Auf sie war noch keiner neidisch und nun ist sie eine Heldin mit echten Schrammen, die obendrein noch beneidet wird“ (DIERKS 2000, 96).

Auch Zilla, ein 17jähriges Mädchen, wahrscheinlich mit einer Beeinträchtigung des Lernens, wird zur Heldin durch die Rettung des ungeliebten Onkels ihrer Ferienfreundin.

„Und dann zogen sie Onkel Chad herauf. Halb trugen, halb schleiften sie ihn nach hinter unter die Bäume. [...] (GILMORE 1997, 115).

„Onkel Chad sagte mit keuchender Stimme: „Danke, Zenobia. Danke, Zilla. Ich kann euch gar nicht sagen, wie sehr ich ...“ (1997, 115)

„Das war ich nicht“, sagte ich. „Zilla hat die Vögel gehört. Sie hat gemerkt, dass etwas nicht stimmt, und mich dazu gebracht mitzukommen. Sie kannte den Weg und alles. [...]“

Aber er stand da und sah Zilla direkt in die Augen.
 „Ich danke dir, Zilla.“

Irgendwas an seiner Stimme war anders. Dann begriff ich. Er hatte es so gemeint. Da war auch nicht die Spur einer anderen Bedeutung. Er hatte es schlicht und einfach so gemeint (1997, 116).
[...]

Onkel Chad sah noch immer Zilla an. „Es tut mir... es tut mir Leid“, stotterte er durch seine klappernden Zähne.. „Ich bedauere all den Ärger, du weißt schon, ich ...“ Er drehte sich zu Mr. Rowan um: „Das ist wirklich ein tolles Mädchen, Ihre Zilla.“ (1997, 117)

In diesem Buch kommt es nicht nur zu einer einfachen Umkehrung des sozialen Gefüges, sondern einer zweifachen Umkehrung. In diesem Fall ist es ein Mensch ohne Behinderungen (Onkel Chad), dem sowohl tatkräftige als auch emotionale Hilfe entgegen gebracht wird. Nun ist es nicht mehr Zilla mit ihren Beeinträchtigungen, die als bemitleidenswerte Person im Mittelpunkt steht, sondern es ist Onkel Chad, der Rettung braucht und dem von deren Nichte Zenobia (genannt Nobby), der nicht beeinträchtigten Ferienfreundin der Hauptperson Zilla, Mitleid entgegen gebracht wird.

Hatte doch Onkel Chad geäußert, dass er nicht verstehen könne, warum Nobby auch noch darin unterstützt würde, „[...] mit *diesem* Mädchen zu spielen“ (1997, 88). Seine Rechtfertigung dieser Äußerung endet im Verweis auf das kollektive Denken, auf die gesellschaftliche Einstellung zu Menschen mit Behinderungen. Die soziale Reaktion fasst der ungeliebte Onkel Chad wie folgt zusammen:

„Ich spreche lediglich aus, was alle denken, Alice. Schließlich kann sie kaum lesen. Natürlich, uns allen tut sie Leid, so jemand muss einem ja Leid tun, aber dennoch...“ (1997, 88).

Nach einem missglückten Kochversuch Zillas werden die Reaktionen aller Betroffenen auf die verletzenden Worte des Onkels sehr eindrucksvoll beschrieben. Zilla als Hauptbetroffene hat sich im Bett zusammengerollt und will stundenlang nicht mit ihrer Mutter reden. Die Gefühle ihrer Tochter beschreibt die Mutter Mrs. Rowan so:

„Ihr Stolz ist verletzt. Sie hat es nicht nötig, dass irgendjemand daherkommt und Mitleid mit ihr hat.“ (GILMORE 1997, 94)

Zilla ist es dann, die eine ist es, die die Vögel gehört hat. Sie ist es, die gemerkt hat, dass etwas nicht stimmt. Sie ist es auch, die den Weg kannte (vgl. GILMORE 1997, 115 f.), um Onkel Chad zu retten. Aber diese Heldentat ist die vordergründige. Denn hier geht es eigentlich um etwas anderes, wie auch schon BACKOFEN

vor fast zwanzig Jahren für andere Kinder- und Jugendbücher feststellen konnte (s. BACKOFEN 1987, 22) Hier steht die erzieherische Funktion des Menschen mit Behinderungen, in diesem Fall Zilla, und die erhoffte Wandlung des „Ekels“, hier Onkel Chad, im Mittelpunkt. Der Höhepunkt des Buches ist mit dem Wandel der Einstellung von Onkel Chad erreicht:

„Irgendwas an seiner Stimme war anders. Dann begriff ich. Er hatte es so gemeint“ GILMORE 1997, 116). (a.a.O.)

Noch stärker wird dieser Aspekt der Umerziehung in dem Buch von Heidi SCHMIDT „Ausgerechnet Tobi!“ betont. Ausgerechnet der „Mongo-Bruder“ (SCHMIDT 2000, 97) Tobis schafft es, die verbitterte Frau Artus wieder in die Dorfgemeinschaft zu integrieren.

„Hanna kam es vor wie ein Traum: Frau Artus sprach mit Tobi. Als wäre sie seine seine liebe Oma! (SCHMIDT 2000, 80) [...]

„Hanna [Schwester von Tobi, I.R.] wurde in der Schule nun ständig von Mitschülern umringt, die die ‚ganze Geschichte mit Tobi und der Hexe‘ von ihr persönlich hören wollten“ [...] (SCHMIDT 2000, 97).

„Das ist doch alles nur Quatsch! Die will doch bloß, dass wir denken, ihr Mongo-Bruder wär zu was gut‘, rief Robbi spöttisch. ‚Aber ich fall auf den Mist nicht rein! Ich hab’s gestern erst wieder erlebt, wie die mich weggejagt hat, die alte Hexe! Die hat sich überhaupt nicht verändert! Glaub Hanna bloß kein Wort!“ (SCHMIDT 200, 97).

Diese Geschichte findet sogar noch eine Steigerung vom profanen ins kirchliche Leben. Die Erhöhung ins Religiöse wird über den modernen, jugendlichen Pastor im Jugendtreff mit seiner Thematik gut vorbereitet.

Matti, wie der Pastor hier von allen genannt wird, denkt mit den Jugendlichen gemeinsam über das Thema nach: „Du bist ein genialer Gedanke Gottes!“. Diese Aussage wird sofort von einem Teilnehmer in Frage gestellt:

„Gilt das echt für jeden?“, fragte Robin grinsend. „Auch für solche Mongos wie Hannas Bruder? Der ist doch viel zu doof, um so was zu kapieren! Der ist doch ein einziger Fehler!“ (SCHMIDT 2000, 27).

[...]

Nach kurzem Zögern nickte Matti: „Ja, das mit dem genialen Gedanken gilt für jeden, egal, ob er behindert ist oder nicht“ (SCHMIDT 2000, 28)

[...]

„Aber du willst doch nicht behaupten, dass so ein Behämmerter besondere Fähigkeiten hat. So ein Mongo ist doch einfach nur blöd!!“, unterbrach ihn Robin (SCHMIDT 2000, 28).

[...]

„Und was ist das Tolle an der Hexe im Friedhofsweg?“, fuhr Robin dazwischen. „Die hat wohl die Gabe, uns fertig zu machen, oder was?“ (SCHMIDT 2000, 29)

Es ist ausgerechnet Tobi, der es nicht nur schafft, in Frau Artus eine Veränderung gegenüber den Mitmenschen (zunächst nur den Kindern gegenüber) zu bewirken, sondern er ist es auch, der Frau Artus in die Kirche holt und schließlich kurz vor ihrem Tod noch glücklich macht. Denn Tobi ist nach dem Tod ihres Sohnes Nobert der erste Mensch, den Frau Artus wieder lieben lernt.

Dieser Prozess dauert fast zwei Jahre, bis auch die Erwachsenen des Dorfes Frau Artus ganz akzeptieren. Das Misstrauen und die Abneigung lassen sich auf beiden Seiten nicht so schnell überwinden. Sehr ausführlich wird dieser Prozess der Läuterung im letzten Kapitel unter der Überschrift „Zwei Leben“ entfaltet und ab und zu auch, wenn nicht moralisierend, so doch pädagogisierend geschildert:

„Wenn man sich fast sechzig Jahre lang immer mehr in den Hass auf die Mitmenschen hineingesteigert hatte, dann konnte man die Wut, die Enttäuschungen, die Vorurteile und Ängste eben nicht einfach von einem Tag auf den anderen wegfegen. [...]

So konnte sie nach und nach mit ihrer Vergangenheit aufräumen. [...].

Aus der bössartigen „Hexe“ war schließlich eine von allen geachtete Frau geworden“ (SCHMIDT 2000, 130).

In der Beerdigungspredigt stellt Pastor Matthias Wellenbrink die Verachtung der Dorfbewohner in ihrem „ersten Leben“ in den Mittelpunkt und des weiteren die Rolle, die Tobias bei ihrem Läuterungsprozess gespielt hat. Die Lebensgeschichte von Frau Artus und ihre Behandlung „wie Dreck“ (134) hat das ganze Spektrum der verachtenden dörflichen Moralvorstellungen in sich vereint. Sie gipfelt in der Äußerung des Dorfpfarrers, der ihr sagte: „[...] Norbert sei eine Strafe Gottes für ihr unmoralisches Verhalten“ (134). Sie hatte sich als Magd in den Sohn des Sohnes verliebt. Als sie schwanger wurde, jagte man sie davon. Sie bekam einen Sohn: Norbert.

„Norbert war mehrfach schwerstbehindert. Unter anderem hatte er ein Down-Syndrom, einen schweren Herzfehler und spastische Lähmungen“ (SCHMIDT 2000, 134).

Die Lebensgeschichte erstreckt sich auch noch auf den zweiten Weltkrieg und auf den Versuch, ihr das Kind wegzunehmen, weil es den „Gesunden das Brot weg-aß“. Aber sie konnte fliehen und sich verstecken. Nun begann sie die Menschen zu hassen, die sie mit ihren Sohn so jämmerlich im Stich ließen und verachteten, besonders die Kinder, die sich über ihren Sohn Norbert lustig machten. Als Norbert mit 14 Jahren starb, kam niemand zur Beerdigung.

„Doch später sagte jemand zu Frau Artus: ‚Nun sind Sie diese Last endlich los! Seien Sie froh! Und ein anderer meinte: ‚Na endlich bleibt uns dieser Anblick erspart!‘“ (SCHMIDT 2000, 135).

Die Lebens- und Leidensgeschichte der Mutter eines Kindes mit Behinderungen und die Verspottung und Absprechung des Lebensrechtes ihres Kindes mit dem Wandel der Sichtweise des Menschenbildes wird in diesem Buch auf wenigen Seiten in Form einer Trauerpredigt dargestellt. Die Ballung all der realiter vorgekommenen Vorurteile, der menschenverachtenden Einstellungen wirken zum Teil durch diese Anhäufung selbst schon wieder übermäßig klischeehaft und übertrieben. Dies ist vielleicht der letzte Satz der Trauerpredigt, der die moralische Instanz „Gott“ bemüht:

„Wir haben alle mitbekommen, wie Gott sie und ihr Leben – und vielleicht auch uns durch sie – verändert hat! Viele von uns haben ihr viel zu verdanken!“ (SCHMIDT 2000, 130)

Im großzügig illustrierten Buch von FLEMING „Sei nett zu Eddie“, das auf der Grenze zwischen Bilder- und Kinderbuch anzusiedeln ist, liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Ablehnung von Eddie, der das Down-Syndrom hat. Im weiteren Verlauf erkaufte sich Eddie nicht nur die Akzeptanz besonders von dem Nachbarskind Christina, sondern wird von ihr zum „Genie“ erklärt (FLEMING 1997, Blatt 14), weil er es ist, der einen kleinen See mit Seerosen und Trauben von Froschlaich kennt und nicht vom nicht beeinträchtigten Nachbarskind Robert.

Die psychologisch subtil erzählte Geschichte „Premiere“ von BENNETT zeichnet in besonderer Weise die Umkehrung der sozialen Hierarchie nach. Der sensible und verschlossene Harry Pritchard empfindet sich als „Weichei“. In der Schule wird er von Gerard Fox, dem As in Physik, schikaniert, zu Hause fühlt er sich von den Aufgaben, die seine Mutter stellt, unterdrückt und überfordert. Die allergrößte Aufgabe und Zumutung sieht er jedoch in dem Ansinnen seiner Mutter, die als Kran-

kenschwester ihm die Betreuung eines Patienten anträgt. Es handelt sich um Simon Schofield, der nach einem Unfall an allen vier Gliedmaßen gelähmt ist. In diesem Fall ist es nicht der „Behinderte“, der diffamiert und stigmatisiert wird, sondern es ist Harry, ein Junge ohne Behinderungen, der die Verhöhnungen und das Gelächter erfährt, gerade weil er den Kontakt zu einem Menschen mit Behinderungen hält:

„Affe, Affe, Affe!‘ ertönte es wieder, gefolgt von Affengeräuschen und Kratzen unter den Armen“ (BENNETT 1999, 76).

„Laut lachend und Arme schwingend liefen die Jungen an ihm vorbei. ‚Bananen zum Frühstück, Pritchard?‘, rief der Mutigste“ (77).

„[...] aber bevor er überhaupt Luft schnappen konnte, waren sie schon wieder auf ihm wie rasende Schakale und drehten ihn auf den Rücken.

Und die ganze Zeit schrien sie ‚Affe! Affe!‘

Wieso eigentlich? Hatte er irgendwas Affenartiges gemacht?“ (79).

„Weißt Du warum? Warum sie mich Affe nennen, meine ich?“

Sie [seine spätere Freundin Louise, I.R.] sah ihn aus ihren blauen Augen besorgt an. ‚Pritchard, du Idiot! Wegen deinem Job, weil du den armen Krüppel besuchst. Weißt du nicht, dass man Affen trainiert, damit sie gelähmten Menschen helfen, im Zimmer herumrennen und Sachen holen und das Telefon abnehmen und so? Das machst du doch auch, oder?“ (81).

Und schließlich spitzt sich diese Umkehrung noch schärfer zu, denn es ist der fast sechzigjährige Simon mit seiner Schwerbehinderung, der es schafft, dass sich Harry nicht mehr von Fox einschüchtern lässt, dass er eine Rolle in dem Stück bekommt, das die Theater-AG aufführt und dass ihn Louise, in die er verliebt ist, wahrnimmt und auch liebt. Simon bewirkt trotz seiner Schwerbehinderung die aufregenden, dramatischen und sein Selbstwertgefühl aufbauenden Veränderungen im Leben von Harry.

Nach ZIMMERMANN (1982, 72 ff.) sind das „Erkaufen von Akzeptierung durch eine Heldentat“ und die „Umkehrung der sozialen Hierarchie“ weit verbreitete Formen der Verharmlosung von Behindertsein. Ich schließe mich ihrer Meinung an, wenn sie schreibt, dass Leser und Leserinnen zwar gerührt sind, eine wirkliche Identifikation mit Personen mit Behinderungen jedoch erschwert wird.

Auch NICKEL (2000, 45) greift die außergewöhnliche Leistung behinderter Kinder auf, die ihnen Achtung und Akzeptanz der Umwelt einbringen. Dieses häufig auf-

tretende Darstellungstereotyp kann seiner Meinung nach zu Recht als ein klassisches bezeichnet werden. Als Beispiel führt er DESMAROWITZ (1979) „Dann kroch Martin durch den Zaun“ an. Er kommt aber entgegen meiner Feststellungen zu dem Schluss, dass die von ZIMMERMANN (1982) und AMMANN u.a. (1987) angeführten Stereotypen heute keine Gültigkeit mehr haben.

8.2.4 Prinzipien der Darstellung der Kategorie IV: Mehrebenensystem als ökosystemisches Paradigma

8.2.4.1 Ökosystemische Integration

Mit der Verankerung eines immer noch enorm ausdifferenzierten Sonderschulwesens und der ausdifferenzierten Lehre und Forschung an den Universitäten manifestiert sich auch nach FEYERER (2003, Bl. 3) z.T. der defektorientierte Ansatz der Heil- und Sonderpädagogik. Diesem Ansatz wird mit der ökosystemischen Sicht ein Gegenbild gegenübergestellt. Aus dieser Perspektive wird Behinderung im Sinne der WHO-Definition schon 1980 „[...] nicht [i. Orig. unterstrichen, I.R.] als Eigenschaft bestimmter Personen, sondern als sozial bedingte Folge von individueller Schädigung (*impairment*) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (*disability*)“ (FEYERER 2003, Bl. 3) gesehen.

Selektion und Separation werden im ökosystemischen Paradigma nicht als Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Aus dieser Sicht ist die Behinderung also „[...] kein unveränderbarer, genetisch, hirnrorganisch oder sonst wie biologisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins“ (FEYERER 2003, Bl. 3). SANDER (1994,105) schreibt zusammenfassend dazu: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“. Diesen Gedanken spitzt FEYERER (2003, Bl. 3) noch zu, indem er schreibt: „Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zuwenig Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, dann werden sie *be-hindert*“ (kursiv i.Orig., I.R.).

EGGERT (2003, 487) macht noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam. Er sieht eine enge Verbundenheit dieses Wandels der Denkvorstellungen mit einer Veränderung innerhalb der Entwicklungspsychologie. Er sieht nicht nur die schon relativ lang akzeptierte Tatsache der Aufgabe der Annahme einer weitgehend parallelen Entwicklung vom chronologischen und psychologischen Lebensalter bis zur „Rei-

fe“, „[...] sondern vor allem, dass ihre Orientierung inzwischen die lebenslange Entwicklung des Individuums in seiner spezifischen Umwelt zum Gegenstand hat (life-span-development) [...]“ (EGGERT 2003, 487).

Im Hinblick dieser grundlegenden Veränderungen der gegenwärtigen Sichtweisen, nämlich die Gefährdung, behindert gemacht zu werden und dem Verständnis der Entwicklung als ein lebenslanger Prozess, zieht den Blick auf die dialektischen Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuum und Umwelt. Dieser ökosystemische Behinderungsbegriff, der nicht von den Defekten, sondern den Kompetenzen ausgeht, eröffnet neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten.

Nach FEYERER (2003) drückt sich dieser Perspektivenwechsel „Weg von den Defekten – hin zu den Kompetenzen“ auch in der neuen Diktion der WHO aus dem Jahre 1999¹⁹⁶ aus. Sie setzt anstelle von Schädigung (impairment) Körperfunktion, statt Leistungsminderung (disability) Aktivität/Leistung und anstelle des Begriffes Behinderung (handicap) den der Partizipation.

Nach diesem ökosystemischen Paradigma braucht jedes Kind „[...] zur Entwicklung ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht“ (FEYERER 2003, Bl. 4). Wobei Jakob MUTH, als einer der geistigen Väter der Integration, auch die politische Dimension stark betonte, indem er für jedes Kind auf sein demokratisches Anrecht auf die Partizipation in seinem Umfeld verwies.

Im Folgenden soll unter der Prämisse der Veränderungsannahmen das Umfeld der fiktiven Menschen in den vorliegenden Kinder- und Jugendbüchern analysiert werden. Erwartungsgemäß spielt sich das Geschehen in den meisten Kinder- und Jugendbüchern auf der Mikro- und Mesoebene ab. Selten wird der Bezug zur Exo-¹⁹⁷ bzw. Makroebene hergestellt. Auf der Mikroebene steht die Familie,¹⁹⁸ häufig die Geschwisterkinder¹⁹⁹ der Menschen mit Behinderungen (insbesondere die Beziehung zu den Geschwisterkindern,²⁰⁰ häufig Zwillingsgeschwister) im Mittelpunkt des Geschehens.

¹⁹⁶ s. ICIDH-2 Beta 2 Version

¹⁹⁷ Auf rechtliche Bestimmungen (Heim- und Schulbestimmungen sowie gesetzliche Bestimmungen des Zivilrechtes) wird kurz in MITCHELL: „Und über uns der Sternenhimmel“ und in ZANGER: „Anders als in seinen Träumen“ verwiesen.

¹⁹⁸ z.B. Überforderung der Eltern in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“.

¹⁹⁹ z.B. in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“, in LEITE: „Good Luck, großer Bruder“, in SCREIBER-WICKE: „Regenbogenkind“, HASSENMÜLLER: „Kein Beinbruch“ und in TASHJIAN: „Tage mit Eddie oder was heißt schon normal“.

²⁰⁰ z.B. Versuch der Schwester Hannah, ihren Bruder vor der Heimeinweisung zu bewah-

8.2.4.2 Themenanalyse und Beispiele

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt sind das Schulleben und damit natürlich die Ferien und die Ferienfreundschaften. Den Ferienerlebnissen kommt eine besondere Funktion zu: Sie sind die Kulisse für die „Heldentaten“ der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen als Aufklärer von Diebstählen²⁰¹, als Retter von Tieren²⁰², als Retter von Menschen²⁰³ und Retter der Menschlichkeit.²⁰⁴

Anders sah es mit der Darstellung des Bereiches aus, der sich um die erste Liebe und die Sexualität zentrierte. ZIMMERMANN (1982, 161 ff.) stellte in ihrer Analyse noch fest, dass der Themenbereich der „Partnerschaft, Ehe, Liebe, Freundschaft, Sexualität“ im Kinderbuch keine, im Jugendbuch eine beiläufige Rolle spielt. Beim Thema „Sexualität von Behinderten“ haben wir es nach ZIMMERMANN (1982, 163) „[...] hier mit einem doppelten Tabu zu tun, was die Jugendliteratur anbetrifft. Denn einmal ist „Sexualität“ allgemein schon eine Sache, die lange Zeit tabuiert, und erst seit kurzem in für Jugendliche bestimmten Erzählungen überhaupt behandelt wird“.

Mich überrascht und erstaunt es nicht, dass in dem von mir untersuchten Sample, 1997-2000, die erste Liebe und Sexualität bei Menschen mit Behinderungen relativ häufig thematisiert wird, da sich in den Jahren nach ZIMMERMANNs Analyse einerseits eine größere Offenheit gegenüber dieser Thematik in der Gesellschaft generell, aber auch speziell in Bezug auf Menschen mit Behinderungen gezeigt hat und es sich zweitens vorwiegend um Jugendromane und nur wenige Kinderbücher handelt.

ZANGER greift dieses Thema in „Anders als in seinen Träumen“ auf. Noch bevor sie sich zum ersten Mal sehen, haben sich Ron und Mary in ihren Briefen ineinander verliebt.

„War er verliebt? In letzter Zeit hatte er immer sehnsüchtiger auf ihren nächsten Brief gewartet. [...]“

Mit seinen fast einsneunzig musste er mehr als einen Kopf größer sein als sie. Und er würde noch größer werden, hatte der Arzt gesagt. Verdammt! Der Unterschied zwischen seinen beiden Beinen

ren, in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“ oder der Stolz Hannas auf ihren Bruder in SCHMIDT: „Ausgerechnet Tob!“.

²⁰¹ z.B. Aufklärung von Diebstählen in ZANGER: „Anders als in seinen Träumen“.

²⁰² z.B. Aufdeckung einer Tierschmugglerbande in BLATCHFORD: „Die scharlachrote Feder“.

²⁰³ z.B. Retterin ihres Widersachers in GILMORE: „Eine Freundin wie Zilla“; Rettung von vier Kindern aus Seenot in DIERKS: „Die Rollstuhlprinzessin“.

²⁰⁴ vgl. SCHMIDT: „Ausgerechnet Tob!“! Schon der Titel weist auf die besondere „Tat“ von Tob! hin.

würde also noch größer werden. Diese Schuhe hatte er jetzt noch nicht einmal fünf Monate; es waren speziell für ihn angefertigte Sportschuhe, die beide einen breiten Rand um die Sohle hatten, so dass der Unterschied nicht so auffiel. Die linke Sohle war fast zwei Zentimeter dicker als die rechte, aber er merkte sehr gut, dass das schon wieder zu wenig war“ (ZANGER 1997, 22).

Ron ist im siebten Himmel, als Mary mit ihrer Mutter aus Argentinien in Holland ankommt. Allerdings muss er leider bald feststellen, dass die Realität eine andere ist. Plötzlich interessiert sich Mary nämlich nicht mehr für ihn. Da es mit dem Selbstbewusstsein von Ron ohnehin nicht weit her ist, tut ihm dies besonders weh.

„Er schüttelte den Kopf. ‚Sie war verliebt in meine Briefe. Ich glaube, dass sie von der Realität enttäuscht ist‘“ (58).

„Sie saßen auf dem Sofa und küssten sich, und als er eine Hand unter ihren Pullover schob, sagte sie: ‚Jetzt will ich alles. Jetzt geht es. Wir sind alleine.‘ Sie lagen in seinem Bett – und er konnte es nicht tun. Er streichelte und küsste sie, aber die Erregung, die unten auf dem Sofa so heftig gewesen war, wollte nicht wiederkommen. Als sein Vater und seine Mutter mit Linda aus dem Theater kamen, saßen sie nebeneinander auf dem Sofa und sahen fern“ (59).

„Er hatte eine ganze Welt aus Papier aufgebaut, um ein Mädchen, das er ja doch nie kennenlernen würde. Als sie doch kam, war sie anders als in seinen Träumen“ (ZANGER 1997, 88).

Die folgende Handlung bezieht sich dann auf die Diebstähle in der Schule und in der Reithalle. Ron, der zunächst als Dieb verdächtigt wird, ist schließlich der dreifache Held, denn er gibt der Polizei die entscheidenden Hinweise zur Aufklärung, findet seine wahre Liebe und mit ihr die Akzeptanz seiner Behinderung. Ron braucht von seiner neuen Liebe, Annet, keinen Spottnamen wie Hinkfuß oder Watschel zu fürchten.

„Ich war lange heimlich in dich verliebt. [...] Natürlich wußte ich, dass du manchmal hinkst, wenn du müde bist oder wenn du nicht daran denkst. Das weiß ich doch schon, seit wir auf dem Gymnasium vom ersten Jahr an in der ersten Klasse sitzen. Ich habe mich eben trotzdem in dich verliebt. Erst danach habe ich gemerkt, dass du viel mehr kannst als die anderen. Dass du unheimlich gut zeichnen kannst, dass du Dinge siehst, die anderen gar nicht auffallen. Ich finde es großartig, wie du fotografieren kannst und wie du reiten kannst.“ (ZANGER 1997, 118 f.).

Seine neue Freundin bestärkt und unterstützt ihn, sich nicht als Diskreditierbaren

im Sinne GOFFMANs zu präsentieren. Sie weist ihn darauf hin, „wenn man etwas hat wie du mit deinem Bein, und man versucht, das zu verbergen, dann kommt es eines Tages ja doch raus, und dann ist es noch schlimmer“ (119). Sie gibt ihm den Ratschlag, sich ganz normal zu verhalten und sich nichts anmerken zu lassen, weil sie der Überzeugung ist, dass es dann auch für andere normal ist. „Eigentlich verrückt, dass er Annet in all den Jahren übersehen hatte“ (119).

Eine ganz andere Art der Liebe zeigt sich in HOLTs „Vollmondtage“. Hier wird aus der Sicht der zwölfjährigen Tiger auf die Liebe ihrer Eltern mit Behinderungen hingewiesen. Früher hatte sich Tiger nie daran gestört, dass ihre Eltern nicht so wie andere Eltern waren. Sie fand es schön, dass sich ihre Mutter wie eine gleichaltrige Spielgefährtin verhielt. Sie erinnerte Tiger an ein kleines Mädchen, das erwachsen spielt. Sie nickte mit dem Kopf, als könnte sie alles verstehen, was die Damen sagten (vgl. 41). Sie wusste selbst nicht, warum es ihr plötzlich peinlich war, ihre Eltern verliebt zu sehen:

„Wenn Daddy auf der obersten Stufe der Verandatreppe angelangt war, riss sie die Tür auf, stürzte ihm entgegen und schlang die Arme um seinen mageren Körper. Dann drückte sie ihre gespitzten Lippen auf seinen Mund und sie lagen sich eine Ewigkeit in den Armen. Manchmal trieb es mir die Röte in die Wangen, wie verliebt Momma und Daddy sich ansahen. Ich weiß auch nicht, warum mir das peinlich war. Ich weiß nur, dass Momma sich aufführte, als wäre Daddy so gut aussehend wie Marlon Brando, und das war weiß Gott nicht der Fall“ (67).

In LEITE „Good Luck, großer Bruder!“ wird die maßlose Enttäuschung des älteren, nicht behinderten Bruders Paulo dargestellt, als er Fátima, seine brasilianische Freundin, wiedersieht und verliert. Ihretwegen war er eigentlich von Brasilien nach Europa (England) gegangen. Auf der anderen Seite erleben wir in diesem Buch die ‚doppelte Behinderung‘ und die erste Liebe des querschnittgelähmten und im Rollstuhl sitzenden jüngeren Bruders Luís.

„Ohne dich ist alles neu für uns. Ich fühle mich doppelt behindert und ein bißchen betrunken“ [...] (LEITE 1998, 17).

„Für sie [die Mutter, I.R.] bin ich mit Rädern anstelle von Beinen geboren. Ich habe mich noch nicht damit abgefunden, wenn du's wissen willst“ (LEITE 1998, 45).

In seinen Briefen an den älteren, emigrierten Bruder setzt Luís sich sehr offen mit seinen Gefühlen der Liebe auseinander. Er formuliert seine Wünsche, beschreibt

die erfahrenen Zurückweisungen und erlebt, wie sich sein Interesse an einem Mädchen in Verachtung, ja sogar in Revolte verwandelt (vgl. LEITE 1998, 53 f.).

„Ich verstehe so gut wie nichts von der Liebe, Paulo, [...] Ich wäre so gerne so wie du, den alle Mädchen anlächeln. [...]

„Weißt du, Paulo, wenn ich ein Mädchen zu lange anschau, weil ich sie niedlich finde, hübsch oder was weiß ich, und sie mein Interesse bemerkt, reagiert sie häufig empört [...] Ich habe das Gefühl, dass es für sie eine Beleidigung ist, mein Interesse geweckt zu haben“ (LEITE 1998, 53).

Zusammenfassend wird im folgenden Säulendiagramm noch einmal eine Themenanalyse dargestellt, um die Häufigkeit der behandelten Themenbereiche in der vorliegenden Studie auf einen Blick zu sehen.

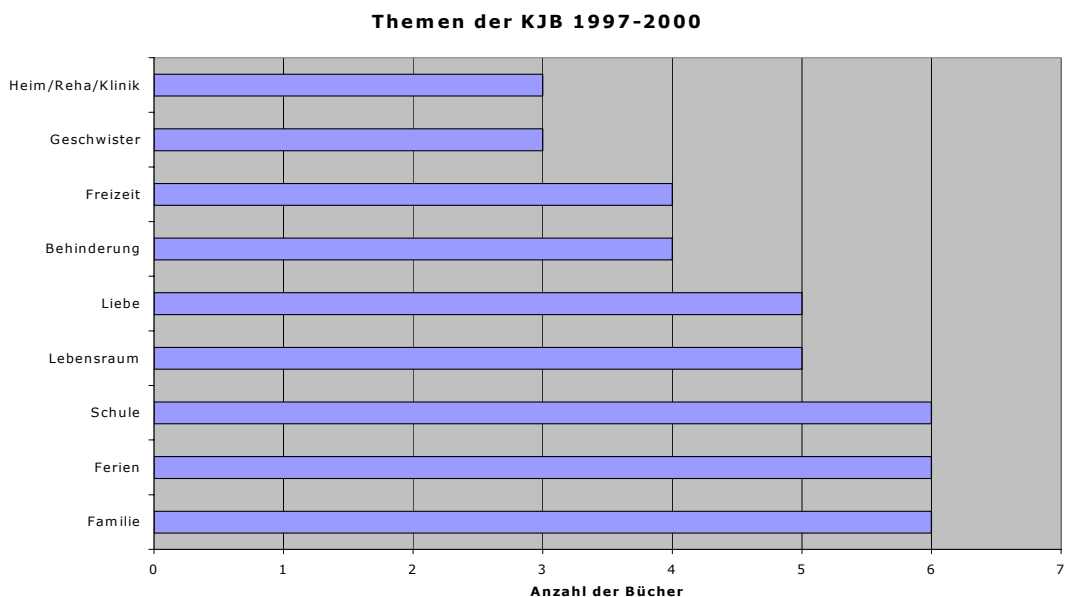


Abb. 20: Themen der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 (REESE 2005)

In den von mir untersuchten Büchern sind durchweg alle Themenschwerpunkte vor dem Hintergrund einer Schablone geschrieben, die alle Bereiche filtert. Es ist der „Vorhang“ der Gefühle, der Empfindungen, der Wünsche und der Hoffnungen der Protagonisten, auf dem die entscheidenden Aussagen sich finden und die Bücher durchziehen. Auch ZIMMERMANN (1982, 154) weist auf die Wichtigkeit des „Psychischen Erlebens“ hin. Aber sie ordnet das seelische Erleben als „überragenden

thematischen Schwerpunkt“ (ZIMMERMANN 1982, 154) ein, um den sich konzentrische Kreise weiterer thematischer Bereiche ordnen.

In einem der thematischen Bereiche, nämlich in der „Partnerschaft, Ehe, Liebe, Freundschaft, Sexualität“, ist eine deutliche Abweichung zu den Häufigkeiten in früheren Untersuchungen festzustellen. Dieser Themenkomplex der Analyse von ZIMMERMANN (1982, 161) spielte „im Kinderbuch keine, im Jugendbuch eine beiläufige Rolle“. In der vorliegenden Studie gehört dieser Bereich immerhin zum zweithäufigsten Block. Ein besonderes Gewicht bekommt dieser Themenblock noch dadurch, dass sich eine Verschiebung zur Darstellung von Menschen mit geistiger Behinderung vollzogen hat (vgl. Kapitel 8.1.3).

Erwartungsgemäß findet sich auf der Mikroebene die Familie im Mittelpunkt des Geschehens.²⁰⁵ Hier steht in der Regel die Beziehung der Geschwisterkinder,²⁰⁶ häufig die der Zwillingsgeschwister,²⁰⁷ von denen eins eine Behinderung hat, im Vordergrund. Überwiegend wird die familiäre Situation nicht nennenswert anders dargestellt wie schon zur Zeit der Analyse von ZIMMERMANN (1982). „Dabei kommt dem Handeln der nichtbehinderten Geschwister Modellqualität zu: Der Bruder (bzw. die Schwester) verhält sich so, wie der Autor es für richtig hält, während die Eltern Fehler begehen [...]“ (ZIMMERMANN 1982, 160).

Auch im untersuchten Sample übernehmen die Mütter häufig die klassische Rolle der Hausfrau und Mutter. Eine Ausnahme bildet die Darstellung der Mutter in TASHJIANs „Tage mit Eddie“. Obwohl sie die Zwillinge, eins davon mit „besonderen Bedürfnissen“ (vgl. TASHJIAN 1999, 14), seit deren zweitem Lebensjahr allein erzieht, arbeitet sie als freie Grafikdesignerin. Eine weitere Ausnahme bildet die Stellung des Sohnes mit einer geistigen Behinderung in MIEDER „Willis Erwachen“. Dieser bildet nicht den Mittelpunkt der Familie, um den sich vorwiegend die weiblichen Familienmitglieder kümmern müssen.

Prinzipiell ist aber keine durchgängige, grundlegend veränderte Familienstruktur seit der ZIMMERMANNschen Analyse von 1982 auszumachen. Es ist einerseits wie schon bei ZIMMERMANN vorwiegend eine „polarisierte Sichtweise“ (ZIMMERMANN 1982, 160) der Familiensituation von problemlos über problembehaftet

²⁰⁵ z.B. Überforderung der Eltern in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“.

²⁰⁶ z.B. in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“, in LEITE: „Good Luck, großer Bruder“, in SCREIBER-WICKE: „Regenbogenkind“, HASSENMÜLLER: „Kein Beinbruch“ und in TASHJIAN: „Tage mit Eddie oder was heißt schon normal“.

²⁰⁷ z.B. Versuch der Schwester Hannah, ihren Bruder vor der Heimeinweisung zu bewahren, in JANSSEN: „Mein Bruder ist ein Orkan“ oder der Stolz Hannas auf ihren Bruder in SCHMIDT: „Ausgerechnet Tobi!“.

bis kaum tragbar vorzufinden; zum anderen steht die Sonderstellung der nichtbehinderten Geschwisterkinder, deren Handeln „Modellqualität“ (ZIMMERMANN 1982, 160) zugeschrieben wird, im Mittelpunkt.

8.3 Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen

8.3.1 Gewichtungen und Typenbildungen im Kategoriensystem

Während der Auszählungen und Zuordnungen der Einzelfälle unter die vier Hauptkategorien mit den Gewichtungen von „total“ bis „wenig“ wurden durch die fallvergleichende Kontrastierung Ähnlichkeiten und Unterschiede deutlich.

Auf dieses Phänomen stieß ich zunächst durch die unterschiedlichen Fremdwahrnehmungen der fiktiven Menschen mit Behinderungen, z.B. durch ihre Familien, ihre Mitschüler, Nachbarn und durch die Dorf-/Stadtteil-Bevölkerung. Durch die qualitative Analyse war eine Suchbewegung für Teilgruppen angestoßen, die durch Gemeinsamkeiten und spezifische Konstellationen zu charakterisieren waren, aber erst durch die Auszählungen für die quantitative Analyse konnten vorfindbare Merkmalskombinationen bestätigt werden.

Neben der deskriptiven Strukturierungs- und Ordnungsfunktion von Typologien betonen viele Autorinnen und Autoren deren heuristische Funktion. So formulieren KELLE/KLUGE: „Typologien regen zu Erkenntnissen und zur Formulierung von Forschungsproblemen an, sie verweisen auf inhaltliche Sinnzusammenhänge und tragen damit zur Hypothesengenerierung bei. Auf diese Weise schaffen Typologien eine Grundlage für die Theoriebildung [...]“ (KELLE/KLUGE 1999, 81).

Es konnte auch geprüft werden, „[...] welche Merkmalskombinationen häufig und welche selten oder gar nicht im Datenmaterial zu finden sind. Solche Häufigkeitsaussagen erlauben natürlich bei den üblichen Größen qualitativer Samples keine Verallgemeinerungen, bieten jedoch oft wichtige Hinweise für den weiteren Fortgang der Analysen.“ (KELLE/KLUGE 1999, 80).

In der Kreuztabellierung sehen KELLE/KLUGE also nicht nur eine Methode zur methodischen Kontrolle der Typenbildung, sondern auch eine heuristische Strategie (vgl. KELLE/KLUGE 1999, 80). „Während HONER (1993) und WOHLRABSAHR (1994) direkt vom Einzelfall zum Typus gelangen (und erst die konstruierten Typen miteinander vergleichen), führt NAGEL nach der Einzelfallanalyse einen Fallvergleich durch, um dann Typen zu bilden (NAGEL 1997, S. 92, 118) und auf diese Weise „vom Text über die Typik zur Struktur“ zu gelangen (ebd., S. 69).“ (KELLE/KLUGE 1999, 75).

Durch die Verallgemeinerungsfähigkeit der Fallbesonderheiten bildeten sich auch für mich Fallgruppen heraus, die ich durch Begrifflichkeiten charakterisieren konnte. Damit gelangte ich auf ähnliche Weise wie NAGEL zur Typenbildung. Insgesamt schälten sich vier verschiedene Typen²⁰⁸ heraus:

Typ I : die stabilitätsorientierte Perspektive,

Typ II : die entwicklungsorientierte Sicht,

Typ III: die zweiperspektivische Sicht und

Typ IV: die gegenläufige Entwicklung.

In den Kreuztabellierungen sind die Typen den jeweiligen Kategorien zugeordnet und die Feinauszählungen zu den fünf Gewichtungen „total, stark, mittel, wenig und gar nicht“ vorgenommen (s. Anhang, 4.2-4.6).

8.3.2 Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien

Auf den ersten Blick schienen die Zuordnungen zu den von mir definierten Gewichtungen von „total“ bis „wenig“ nicht ganz so ergiebig zu sein, aber es zeigten sich bald Schwerpunkte, die nicht vernachlässigt werden sollten.

Die Nennungen und Charakterisierungen in der Kinder- und Jugendliteratur des Sample 1997–2000 sind daher unter dem Selbst- und Fremdbild sowohl als Haupt- als auch als Nebenperson und auch zusammengefasst als Gesamt in Säulen-Diagrammen zur besseren Visualisierung umgesetzt (s. Anhang). Die Angaben als solche ließen sich auch schon aus dem Überblick der Typenbildungen und der konkreten empirischen Verteilung der Fälle (Feinauszählungen) entnehmen, sind aber nicht so anschaulich (s. Anhang, 4).

Auffällig wurde in der ersten Hauptkategorie, dass sich zum Selbstbild die stabilitätsorientierte, defizitzentrierte Sicht mit der Fixierung auf die Behinderung gegen die veränderungsorientierte hervorhob. Die Behinderung wird von den Protagonisten nur geringfügig unter entwicklungsorientiertem Aspekt gesehen.

In der Kategorie II zum Selbstbild der Hauptperson sticht ins Auge, dass Typ I und III fast die gleiche Anzahl von Nennungen haben, jedoch sind die Gewichtungen voneinander abweichend. Unter der individuumszentrierten, stabilitätsorientierten Perspektive ist die Behinderung als Reduktion im Sinne KOBIs: „Dem Minuskind ist logischerweise ein Minus-Unterricht angemessen“ (KOB I 1975, 149) vorwiegend

²⁰⁸ vgl. KELLE, Udo/KLUGE, Susann (1999, 75 ff.). Sie schreiben: „Der Typusbegriff spielt seit dem Beginn der empirischen Sozialwissenschaften eine bedeutende Rolle (siehe u.a.: MENGER 1883, S: 4 f, 36; WEBER 1904/1988; 1921/1972) und erlebt seit den 80er Jahren eine Renaissance im Bereich der qualitativen Sozialforschung.“ (KELLE/KLUGE 1999,75).

mit „total“ gewichtet. Dennoch streuen die Aussagen über die gesamte Breite von „total“ bis „gar nicht“. Bei fast gleicher Gesamtzahl zentriert sich jedoch die Streuung im Typ III gleichwertig auf „total“ und „gar nicht“, also auf die beiden Außenpositionen.

Besonders interessant ist die Gewichtung in Typ III, der zweiperspektivischen Sicht. Es kommt zu keiner Streuung, sondern es werden nur die Extreme, „totale“ oder „gar keine“ Fixierung auf die Behinderung und Behinderung als heterogene Normalität beschrieben. Hier haben wir es mit einer zweizipfligen Ausformung der zweiperspektivischen Sicht zu tun.

In der Hauptkategorie I des Fremdbildes ist die Gewichtung jedoch von noch stärkerer Aussagekraft. Hier liegen die meisten Äußerungen mit weitem Abstand im Bereich der totalen Konstanzannahme vor. Der einseitige Standpunkt wird in der Darstellung der Hauptpersonen wie auch der Nebenpersonen mit großem Abstand aufrechterhalten. Jedoch ist bemerkenswert, dass an zweiter Stelle, wenn auch mit großer Distanz, die Definierenden (Familie, Mitschüler, Nachbarn, Lehrer) zunächst von einer stabilitätsorientierten Sicht ausgehen, aber im Laufe des Werkes mehr und mehr zu einer Veränderungsannahme gelangen. Insofern ist in diesen Fällen eine gegenläufige Entwicklung der Zuschreibungsprozesse zu beobachten. Auffällig ist, dass ab Kategorie II der Typ IV überhaupt nicht mehr genannt wird. Auch Typ III erlebt in dieser Kategorie bei der Charakterisierung der Menschen mit Behinderungen als Nebenpersonen im Selbstbild den ersten Einbruch, allerdings noch nicht im Fremdbild. Sowohl bei der Darstellung der Haupt- als auch der Nebenperson als Fremdbild sticht die Zweizipfligkeit der Positionen im Typ III der zweiperspektivischen Sicht ins Auge. Die Positionen scheinen sich also zwischen einem Entweder oder Oder zu bewegen: Es wird entweder die Behinderung als Reduktion oder als individuelle Ressource gesehen.

8.3.3 Ergebnisse der Kreuztabellierung im Überblick

Die Kreuztabellierungen von Kategorien und Typen (Anhang) verweist auf potentielle Zusammenhänge. Fälle (hier: die Kinder- und Jugendbücher), die der jeweiligen Merkmalskombination zugeordnet werden konnten, lieferten durch die Auszählungen weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Ergebnisse dieser Auszählung sollen in den folgenden Säulendiagramme zusammenfassend visualisiert werden (nächste Seite):

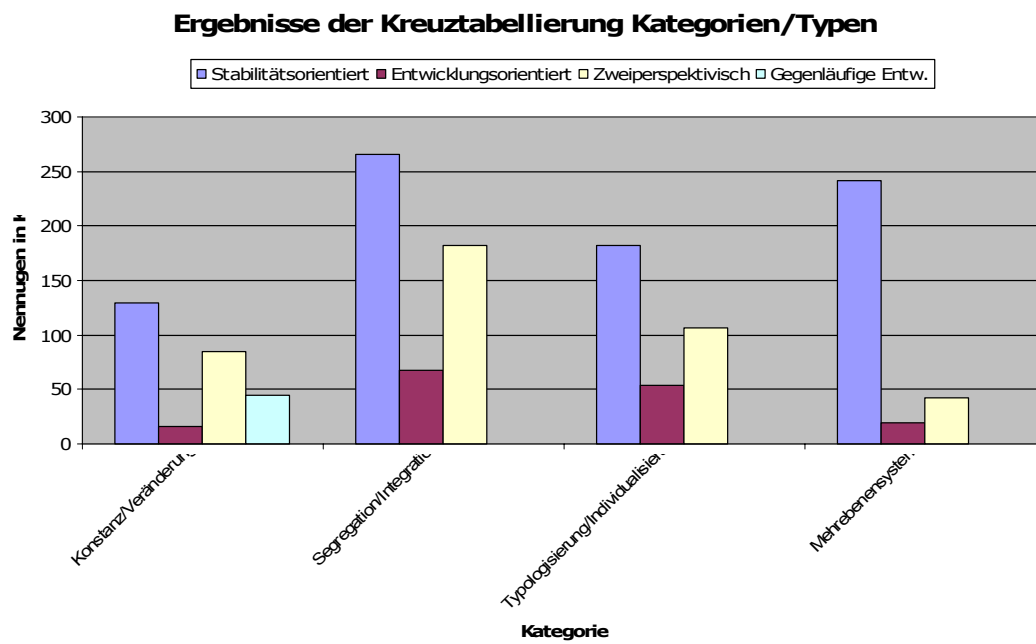
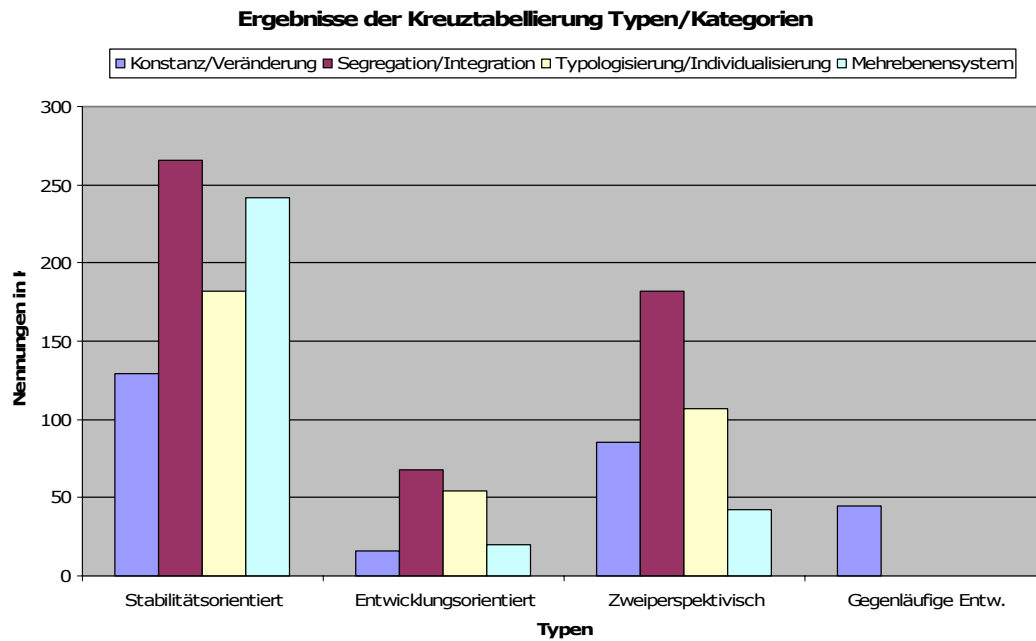


Abb. 21: Kreuztabellierung Kategorien/Typen

Interpretation:

- Zur Kategorie I, der Konstanz- und Veränderungsannahmen, sind in den Typen I und II die wenigsten Nennungen, aber eine breite Streuung über alle vier Typen. Die Fragen einer individuumszentrierten, stabilitätsorientierten Perspektive oder einer entwicklungsorientierten Sicht der fiktiven Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 standen nicht im Mittelpunkt des Interesses.
- Zur Kategorie II, der Segregation versus Integration, sind in den ersten drei Typen I bis III die meisten Aussagen zu finden. In diesem Fall sind die Feinauszählungen von Bedeutung. Sie verdeutlichen, dass die Extreme durchgängig für alle Subkategorien genannt wurden, d.h. entweder wurden die Entwicklungsmöglichkeiten absolut oder gar nicht für Menschen mit Förderbedarf in den Blick genommen. Im untersuchten Sample herrscht als die Alles- oder Nichts-Sicht vor. Streuungen kommen nicht vor.
- Kategorie III zeigt – bis auf eine Ausnahme der Nebenperson – durch alle Typen hindurch fast die gleiche Anzahl der Nennungen, und zwar durchgängig in der Zweizipfligkeit der Betonung der extremen Gewichtungen. Es werden zwar zwei Perspektiven in den Büchern vertreten, aber sie klaffen weit auseinander: von der defizitären Betrachtungsweise zum anderen Extrem, der uneingeschränkten Betonung der individuellen Ressourcen.
- Die Typen II bis IV spielen unter der vierten Kategorie gar keine Rolle mehr. Es sind unter der Revision der Grundannahme der Menschen mit Beeinträchtigungen keine Hinweise zu finden. Wie zu erwarten, finden sich nur unter der Kategorie I, Konstanz- versus Veränderungsannahme, Aussagen. Es sind geringe Häufigkeiten, aber es ist schon erstaunlich, wenn auch im geringen Umfang, ein Perspektivenwandel überhaupt thematisiert wird.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Darstellungen von Menschen mit Behinderungen auch noch 1997-2000 kaum von der Grundannahme der Veränderung dieser Menschen ausgehen. Sie ist jedoch in der theoretischen Diskussion der Grundstein für den Paradigmenwandel in der Sicht des Menschenbildes in der (Sonder-)Pädagogik.

8.3.4 Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien

Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen: Typen in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung 1997-2000 (REESE 2005)

Kategorie I

Konstanzannahme vs. Veränderungsannahme

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Selbstbild HP/NP	59	10	63	16
Fremdbild HP/NP	70	6	22	25

HP/NP im SB und FB **129** 16 85 41

Kategorie II

Segregation vs. Integration

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Selbstbild HP/NP	134	32	114	-
Fremdbild HP/NP	132	36	68	-

HP/NP im SB und FB **266** 68 182 -

Kategorie III

Typologisierung u. Klassifikation vs. Individualisierung

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Selbstbild HP/NP	86	24	62	-
Fremdbild HP/NP	100	30	45	-

HP/NP im SB und FB **186** 54 107 -

Kategorie IV

Mehrebenensystem

	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Selbstbild HP/NP	159	16	40	-
Fremdbild HP/NP	83	4	2	-

HP/NP im SB und FB **242** 20 42 -

Abb. 22: Typen in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung 1997-2000 (REESE 2005)

9 Fazit und Forschungsperspektiven

9.1 Kritischer Rückblick zur Vorgehensweise

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet – wie schon in der Einleitung erwähnt – die Vernachlässigung einer Analyse vom Bild des Menschen in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur aus literaturkritischer und psychologisch-sonderpädagogischer Sicht.

Meine Analyse von ca. 8.000 Seiten der Kinder- und Jugendliteratur 1997–2000 bezieht sich auf Fragen der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der kinderliterarischen Komparatistik und der Veränderung im Bild des Menschen in der Behindertenpädagogik. Aufgrund meines mehrperspektivischen Forschungsinteresses habe ich gegenstandsbedingt nach FLICK (2005) die Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation gewählt. Ebenso notwendig für die Analyse ist eine qualitative, induktive Inhaltsanalyse wie für einige Aspekte eine quantitative Auszählung, hier in Form der Frequenzanalysen. Ohne diese Analysen mit den Feinauszählungen und einer Kreuztabellierung wären viele Aufschlüsse nicht möglich gewesen. Dazu gehört z.B. die Bildung von Typen (s. 9.2.3).

Die Perspektiventriangulation schließt in meiner Studie die Kinder- und Jugendliteratur-Theorie, die Komparatistik und die Integrationsforschung ein. Die Methodentriangulation umfasst quantitative Analysen (Frequenzanalysen) und die qualitative Analyse (induktive Inhaltsanalyse), die Datentriangulation bezieht sich auf die Kinder- und Jugendliteratur-Produktion, die Daten der KMK 2002, Nr. 159 und die Veröffentlichungen des Deutschen Börsenvereins. Diese Aspekte werden mit dem Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung nach MAYRING vernetzt.

9.2 Ergebnisse

9.2.1 Komparatistik

Unter komparatistischem Aspekt ergab sich, dass die Anteile der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung seit 1982-2000 mit bisher unter 1% an der Gesamtproduktion der Kinder- und Jugendliteratur fast keine Rolle spielt. Jedoch sticht der hohe Anteil der Übersetzungen ins Auge. Insgesamt hat die Kinder- und Jugendliteratur ohnehin den höchsten Anteil an Übersetzungen vorzuweisen.

Sie ist daher eine durch und durch internationale Literatur (O'SULLIVAN 1996, 285).

Der allgemeine Übersetzungsanteil hat sich bei knapp unter 30% stabilisiert. So ist jedes 5. Kinder- und Jugendbuch auf dem deutschsprachigen Markt eine Übersetzung aus dem Englischen. Diese Dominanz und Überrepräsentation wird im sonderpädagogischen Bereich bei weitem übertroffen. Der Anteil an Übersetzungen schwankt zwischen 50% und 90%. Lediglich im Jahr 2000 findet sich mit 33,3% eine Angleichung an die Übersetzungsrate der Gesamtproduktion der Kinder- und Jugendliteratur. Was die Ursprungsländer betrifft, so ist England auch bei dieser speziellen Thematik eindeutiger Spitzenreiter, gefolgt von Amerika und den Niederlanden.

Auch ZIMMERMANN (1982, 95) wies in ihrer Studie schon darauf hin, dass ihr ein sehr hoher Anteil an Übersetzungen zu Grunde lag. Aus ihrer tabellarischen Zusammenstellung geht hervor, „daß neben den deutschsprachigen Produktionen Übersetzungen aus dem Englischen/Amerikanischen besonders stark im ‚Sample‘ vertreten [sind]“ (ZIMMERMANN 1982, 96). Allerdings liegt im Gegensatz zu meiner Analyse der Anteil der Bücher aus der BRD, aus Österreich und der Schweiz mit 43,2% an der Spitze.

9.2.2 Realität und Fiktion

Unter dem Aspekt von Realität und Fiktion ist die Übermacht der Darstellungen von Körperbehinderten mit 60% in der Analyse von ZIMMERMANN in meiner Untersuchung nur noch mit 25% deutlich zurückgegangen. Einen Zuwachs haben dagegen die Förderbereiche der Sprache und der geistigen Behinderung erfahren. Um den gleichen Anteil wie die Körperbehinderung abgesenkt wurde, nahm die Darstellung der geistigen Behinderung zu, nämlich um das 2,5fache.

Damit muss sich der ehemalige Prototyp für Behinderungen, die Körperbehinderungen, bei ZIMMERMANN mit 60%, bei REESE mit 25% die Position mit einem zweiten, nämlich dem der geistigen Entwicklung, teilen. Um fast den gleichen Anteil, wie die Darstellung von Menschen mit Körperbehinderungen gesunken ist, stieg die Darstellung von Menschen mit geistiger Behinderung an. Während diese Behinderungsart bei ZIMMERMANN mit 10% vertreten war, ist sie in der Analyse der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 auf 25% angestiegen. Damit ist aber immer noch keine Angleichung zwischen Fiktion und Realität erreicht.

Ebenfalls ist eine Zunahme im literalen Bereich bei sprachlichen Beeinträchtigungen zu verzeichnen. Hier zeigt sich eine besonders starke Veränderung. Die wenigen Darstellungen von Personen mit Sprachbehinderungen wurden in der Analyse von ZIMMERMANN noch auf Redeflussstörungen, meist Stottern, reduziert. Andere Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens wurden so gut wie nie aufgegriffen.²⁰⁹ In diesem Bereich veränderte sich der prozentuale Anteil von 2,7% bei ZIMMERMANN auf 13% in meiner Analyse. Außerdem sind noch drei weitere Förderbereiche beachtenswert: die Lese-Rechtschreibschwäche, das Lernen und die emotionale und soziale Entwicklung.

9.2.3 Paradigmatischer Wandel

Unter dem Aspekt des paradigmatischen Wandels sind folgende Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analyse zu verzeichnen:

Durch die fallvergleichende Kontrastierung der Analyse-Ergebnisse der Einzelfälle aus der qualitativen Inhaltsanalyse mit den vier Hauptkategorien und ihrer Gewichtungen von „total“ bis „wenig“ bildeten sich vier verschiedene Typen heraus, die ich wie folgt charakterisiert habe:

- Typ 1: Die stabilitätsorientierte Perspektive,
- Typ 2: Die entwicklungsorientierte Sicht,
- Typ 3: Die zweiperspektivische Sicht und
- Typ 4: Die gegenläufige Entwicklung.

In den Kreuztabellierungen habe ich die Typen den jeweiligen Kategorien zugeordnet und die Feinauszählungen zu den fünf Gewichtungen „total, stark, mittel, wenig und gar nicht“ vorgenommen. Im Einzelnen sind die folgenden Ergebnisse zu verzeichnen:

- Typ I, der stabilitätsorientierte Standpunkt, ist in allen Kategorien I-IV mit den höchsten Nennungen unter allen vier Typen vertreten. An erster Stelle liegt dabei die Kategorie II, die Segregation versus Integration. Es findet zwar eine Streuung unter den Gewichtungen statt, aber die höchsten Nennungen sind

²⁰⁹ Im Zusammenhang mit der Gründung der deutschen Sektion der International Society for Augmentive and Alternative Communication bahnt sich hier ein Veränderung an: mehrfachbehinderte, nicht Sprechende werden einbezogen (z.B in v. DAELE, „Ti“).

unter Gewichtung „total“ mit den Subkategorien „Behinderung als Reduktion“, „Homogenitätsgedanke“, „Sonderbeschulung“ und „Reduktionspädagogik“. Damit wurde ein fiktives Bild vom Menschen der individuumszentrierten, stabilitätsorientierten Perspektive postuliert.

- Typ II, die entwicklungsorientierte Sicht, zeigt wesentlich niedrigere Nennungen als Typ I. Die mit Abstand meisten Aussagen finden sich in der Kategorie II, der Segregation versus Integration, gefolgt von der Kategorie III, der Typologisierung und Klassifikation versus der Individualisierung. In diesem Fall sind die Feinauszählungen von Bedeutung.

Es zeigt sich, dass die Extreme „total“ und „gar nicht“ durchgängig für alle Subkategorien genannt werden, d.h. entweder wurden die Entwicklungsmöglichkeiten absolut oder gar nicht für Menschen mit Förderbedarf in den Blick genommen. In den untersuchten Kinder- und Jugendbüchern herrscht also eine Alles- oder Nichts-Sicht vor. Zwischenpositionen kommen nicht vor.

- Schon in der Bezeichnung von Typ III schlägt sich die Hauptaussage als Charakterisierung schon nieder. Hier herrscht eine zweiperspektivische Sicht vor, die sich durch die fast gleiche Anzahl von Nennungen als Zweizipfligkeit der Betonung der extremen Gewichtungen zeigt. In den Büchern werden zwar zwei Perspektiven vertreten, aber sie klaffen weit auseinander. Dies reicht von der defizitären Betrachtungsweise zum anderen Extrem, der uneingeschränkten Betonung der individuellen Ressourcen.
- Der Typ IV spielt ab Kategorie II gar keine Rolle mehr. Wie zu erwarten, finden sich nur unter der Kategorie I, der Konstanz- versus Veränderungsannahme, Aussagen. Hierbei handelt es sich um geringe Häufigkeiten, aber es scheint mir doch wesentlich, dass – wenn auch in geringen Umfang – überhaupt eine Bewegung in Richtung eines Perspektivenwechsels thematisiert wurde.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Darstellungen von Menschen mit Behinderungen auch noch in Jahren 1997-2000 kaum von der Grundannahme der Veränderung dieser Menschen ausgehen. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zur theoretischen Diskussion eines Paradigmenwechsels ins. von D. EG-GERT in der Sonderpädagogik.

9.2.4 Themenanalyse aus ökosystemischer Sicht

Unter dem Aspekt einer hinreichenden Integration in das ökologische System (FEYERER 2003, Bö. 4), in das vielschichtige Mensch-Umfeld-System (SANDER 1994, 105), als demokratisches Anrecht eines jeden Menschen auf Partizipation an seinem Umfeld (MUTH 1992, 185 ff.) habe ich die Themenfelder in den vierzig Büchern zum Thema Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 untersucht, um nähere Angaben zum Umfeld der fiktiven Menschen mit Behinderungen zu erhalten.

Wie zu erwarten, findet das Geschehen der meisten Kinder- und Jugendbücher auf der Mikro- und Mesoebene statt. Der Bezug zur Exo- bzw. Makroebene wird selten hergestellt.

Aufgrund meiner Analyse bilden besonders die Themen Ferien, Schule und der Lebensraum des Dorfes den Hintergrund für ein klassisches Grund- bzw. Strickmuster, das auch gegenwärtig als aktuelles, dominantes Darstellungstereotyp anzusehen ist. Im Vordergrund steht die außergewöhnliche Leistung eines Protagonisten mit einer Behinderung, die ihm Achtung und Akzeptanz der Umwelt und ihm selbst eine Steigerung seines Selbstbewusstseins einbringt. Wie in Kapitel 8 (243–251) belegt werden konnte, sind die Darstellungen einer „Heldentat“ und die „Umkehrung der sozialen Hierarchie“ noch immer weit verbreitete Formen. Der Behinderte, auch oder gerade in der Nebenrolle wie Simon in „Premiere“ von Veronika BENNETT, hat eine wichtige Funktion für andere, z.B die „Reifung“ am Behinderten (vgl. auch BACKOFEN 1987, 22).

Dagegen findet sich die Darstellung der Behinderung als Strafe (vgl. UTHER 1981) nur noch selten;²¹⁰ der Behinderte als „Musterkrüppel“ (vgl. BACKOFEN 1987, 18 f.) kaum²¹¹ noch und das Gegenklischee des „Tyrannen“, der Behinderte als völlig „verbittert, abweisend, zynisch etc.“ (ZIMMERMANN 1982, 141; vgl. auch BACKOFEN 1987, 19) wird als Erscheinungsbild in dieser verallgemeinerten Form, als Symbol für alle behinderten Menschen nicht mehr dargestellt.

Eine klassische literarische Umgangsform mit Behinderungen, von ZIMMERMANN (1982, 172) als das „Heidi-Syndrom“ bezeichnet, nämlich die Aufhebung der Schä-

²¹⁰ Andeutungsweise in Henri van DAELE (1999): *Ti. Weinheim u. Basel: Beltz*, 208: „Für Männer ist alles etwas einfacher. Männer zeugen die Kinder, Frauen tragen sie aus. Bei Frauen wird die Sünde jeden Tag ein wenig dicker.“

²¹¹ vgl. als Ausnahme Ron in Jan de ZANDER (1997): *Anders als in seinen Träumen. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg*

digung als typisches Muster der Verharmlosung von Behindertsein, kam in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 nicht mehr vor. NICKEL betont dagegen, dass dieses Muster nach wie vor vorkommt. Er schreibt: „Eine universelle, da sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart vorkommende und auf alle Behinderungsarten zutreffende Lösung der Probleme von Menschen mit Behinderung ist deren Heilung, d.h. die Aufhebung ihrer Schädigung“ (NICKEL 2000, 78).

Wenn BACKOFEN (187, 23) zusammenfassend feststellt, dass „Strickmuster“ an sich noch nichts über die Qualität eines Buches sagen, so kann ich mich ihrer Meinung anschließen, dass solche Strickmuster „[...] aber da, wo sie stark vereinfacht oder überzogen werden, ein verzerrtes Bild der Behinderten, ihrer Lebenssituation und ihrer Perspektiven zeigen [...] Die Häufung bestimmter „Strickmuster“ [...] ist aber auch ein Zeichen für dominante Alltagstheorien“ (BACKOFEN 1987, 23).

9.2.5 Zusammenfassung

Unter komparatistischen Aspekten spielten, wie im Kapitel 9.2.1 schon erwähnt, die Anteile der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung in den Jahren 1982 bis 2000 mit unter 1% an der Gesamtproduktion so gut wie keine Rolle. Hinzu kommt, dass die Überrepräsentation und Dominanz der Übersetzungen mit einem Anteil von knapp 30% im sonderpädagogischen Themenbereich mit 50-90 % bei weitem noch übertroffen wird. Die Übermacht der Darstellungen von Menschen mit Körperbehinderungen ist dabei von 60% (1982) auf 25% (2005) deutlich zurückgegangen. Heute muss dieser ehemals übermächtige Prototyp für Behinderung seine Position mit Darstellungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung teilen (s. Kap. 9.2.2).

Eine Angleichung zwischen Fiktion in der Literatur und den statistischen Größenordnungen der Gruppen von Menschen mit Behinderungen in der Realität, wie sie z.B. in früheren KMK-Empfehlungen²¹² wiedergegeben werden, ist damit aber bei weitem nicht erreicht. An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass die an den Bildungseinrichtungen orientierten Zahlen auf Grund anderer Bezugsgrößen nicht

²¹² In neueren Versionen ist nicht mehr von Behinderungen die Rede, sondern positiv von „Förderbereichen“.

mit den Veröffentlichungen der statistischen Ämter der Länder und des Bundes²¹³ kompatibel sind. Da die tatsächlichen Lebenssituation, Bildungschancen, Berufsaussichten sowie die soziale Integration und Partizipation Behinderter oft weniger mit den leichter objektivierbaren Schädigungen und Funktionsstörungen und mehr mit den bisher kaum berücksichtigten ökonomischen und ökologischen Faktoren zusammenhängen, spiegeln die KMK-Zahlen vermutlich eher die realen Benachteiligungen wider als die amtlichen Statistiken aus dem Gesundheitswesen. Ein anderer – pragmatischer – Grund, die KMK-Zahlen zu verwenden, bestand darin, dass sie auch der Untersuchung von ZIMMERMANN (1982) zu Grunde liegen.

Bei der Anwendung der durch die Textanalysen ermittelten Typologie (vgl. Kap. 9.2.3) ergeben sich für den Typ II einer entwicklungsorientierten Sicht bisher nur wenige Anhaltspunkte. Dies deutet darauf hin, dass die theoretische Diskussion eines Paradigmenwechsels i.S. von EGGERT noch nicht zu einer stärkeren Ausprägung von Sichtweisen geführt hat, mit denen die Veränderungspotenziale von Menschen mit Behinderungen aufgegriffen und thematisiert werden können. Bezeichnend ist auch eine Alles-oder-Nichts-Sicht, die ohne Übergänge zwischen einer „defizitorientierten“ und einer eher unrealistischen „ressourcenorientierten“ Betrachtung polarisiert. Ähnliches gilt für die ökosystemische Perspektive (vgl. Kap. 9.2.4). Hier wird sichtbar, dass Alltagstheorien auch in der Kinder- und Jugendliteratur, wie in vielen anderen Bereichen, eine prägende Rolle spielen. Bis auf wenige Ausnahmen sind kaum Veränderungen zu verzeichnen. Weitgehend werden tradierte familiäre Strukturen und Rollenverteilungen – teilweise mit „Strickmustern“ (BACKOFEN) eines idyllischen Ambiente, heroischer Zuspitzungen oder vereinfachter Konflikte nach wie vor nur scheinbar in Frage gestellt. Tatsächlich dürften sich auch die dramaturgisch geschickt genutzten Diskrepanzen sogar eher stabilisierend auswirken.

9.2.6 Forschungsperspektiven

Wie schon ZIMMERMANN (1982, 55) anmerkte, werden vielfach auch heute zwei Wertesysteme weitgehend als inkompatibel empfunden. Formeln wie „Zwischen

²¹³ Gemeint ist hier die „dominierende Behinderung“ im medizinischen Sinne, Errechnung des „Grades der Behinderung“ nach amtlichen Vorgaben von mindestens 50%.

Idealismus und Kommerz“ oder „Zwischen Kultur und Kommerz“ belegen mit diesen griffigen Formeln nach ZIMMERMANN diese Polarisierung. Sie formulierte im Anschluss daran, was auch nach meiner Studie noch gilt: „Es kann somit angenommen werden, daß sich in den Behindertendarstellungen der Kinder- und Jugendliteratur sowohl Bemühungen um Aufklärung, Wecken von Verständnis für Behinderte als auch vorurteilshafte und stereotype Inhalte relativ unvermittelt nebeneinander finden“.

Wie andere Bereiche der Literatur auch, ist die Produktion von Kinder- und Jugendbücher – z.T. künstlerisch überhöht – mehr oder minder in die ökonomischen und ökologischen Veränderungsprozesse eingebunden. Sie sind einerseits Teil der gesellschaftlichen Prozesse und wirken andererseits von Interessen geleitet darauf ein.

Auch wissenschaftliche Analysen sind bekanntlich - entweder unbewusst oder dezidiert reflektiert - von Interessen geleitet. Vieles spricht m.E. dafür, dass eine von direkten ökonomischen Interessen – z.B. der Medienwirtschaft – möglichst unabhängige Forschung dazu beitragen kann, die Dynamik und die Qualität der Veränderungsprozesse und damit der Umsetzung der vorwiegend abstrakten normativen Vorgaben internationaler und nationaler Konventionen zu intensivieren und zu verfeinern.

Mit der Übernahme des schon von der jüngsten internationalen ICF²¹⁴ geprägten deutschen Version der ICD-10²¹⁵ in das Sozialgesetzbuch ist im Jahre 2005 in Deutschland ein entscheidender Schritt in Richtung einer Verwirklichung der normativen Vorgaben der Menschenrechte und der Maximen der Bürgerrechtsbewegung für Menschen mit einer Behinderung sowie von ökologischen Aspekten erfolgt. Diese sind nicht mehr Gegenstand sozialadministrativer, medizinischer, pädagogischer u.a. Hilfsmaßnahmen. Vielmehr schuldet ihnen „die Gesellschaft“ Leistungen, die eine selbst bestimmte Teilhabe (Partizipation) ermöglichen sollen. Menschen mit einer Behinderung werden damit zu Arbeitgebern ihrer Helfer und Dienstleister. Wie im Kapitel 8.2.2 erwähnt ist ein solches Denken, bzw. Bild des Menschen bereits bei Jacob MUTH im Zusammenhang mit der Diskussion um die Integration als „demokratisches Anrecht auf Partizipation“ ausgeprägt worden.

²¹⁴ Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation (ICF).

²¹⁵ Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision (ICD-10) Version 1.3 Ausgabe für die Zwecke des SGB V und IX.

Die hier vorgelegten Ergebnisse weisen auf weitere mögliche Fragestellungen im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturforschung hin. Es gilt zunächst einmal, die Entwicklung weiter zu verfolgen, ob der theoretisch begründete (sonder-) pädagogische Gedanke der Enttypologisierung und Dekategorisierung durch ein realitätsches Verhältnis von Realität und Fiktion in der Darstellung repräsentiert wird. Des Weiteren sollte analysiert werden, ob in Zukunft im Sinne von THIMM (1987,10), nicht weiterhin „Behinderung“ als typisiertes Lebensproblem auftaucht, „sondern daß uns ein Mensch entgegentritt, der Schwierigkeiten in ganz konkret nachvollziehbaren Situationen hat, und diese Schwierigkeiten erfahren [werden] als Folge ganz konkreter Funktionseinschränkungen“. Hier bietet sich auch eine vergleichende Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur mit deutschsprachigen Nachbarländern oder als Arbeit zur europäischen komparatistischen Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema zum Bild des Menschen mit Behinderung. M.E. sollte es dabei nicht um einen eigenen sonderpädagogischen Forschungsgegenstand Kinder- und Jugendliteratur sondern um eine Integration der sonderpädagogischen Themen in die Literaturproduktion und –wissenschaft gehen.

Übereinstimmend mit NICKEL (2000, 61) ist hervorzuheben, dass positiv auffallende Werke von Autorinnen und Autoren stammen, die selbst eine Beeinträchtigung haben oder einen engen emotionalen Kontakt zu Menschen mit Behinderungen haben. Daraus können m.E. besondere Forschungsfragen herausgearbeitet werden. Und zwar zur Untersuchung des Zusammenhanges zwischen emotional positiv erlebten realen Begegnungen und des Zusammenlebens mit behinderten Menschen einerseits und gleichzeitig realitätsnahen und empathischen Darstellungen der fiktiven Protagonisten mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur andererseits.

Der Respekt vor den künstlerisch kreativen Tätigkeiten der Autorinnen und Autoren von Kinder- und Jugendliteratur legt nahe, den Forschungstätigkeiten in diesem Bereich keine dominierende, sondern eine unterstützende Funktion zuzuschreiben. In diesem Sinne können wissenschaftliche Analysen negative Vorurteile zwar nicht verhindern, sie können aber einen Beitrag dazu leisten, ihnen auf die Spur zu kommen und damit jenseits der o.a. Polarisierungen die Herausbildung und Umsetzung weltweit akzeptierter gesellschaftlicher Normen zu fördern.

Literaturverzeichnis**Primärliteratur****A**

ANTONIUS, Else (1998): Bilderbriefe zum Weiterzeichnen. Göttingen: Quirl-Verlag

B

BADE, Eva (2000): Tina und ich. Hamburg: Carlsen

BENNETT, Veronica (1999): Premiere. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Engl. von Riekert, Eva. Originaltitel: „Monkey“. London: Walker Books Limited 1998

BETANCOURT, Jeanne (1997): Schule kann auch spannend sein. Wien: Ueberreuter. Aus dem Amerik. von Neckenauer, Ulla. Originaltitel: „My Name Is Brain Brian“. New York 1993

BLATCHFORD, Claire (1997/2000): Die scharlachrote Feder. München: Klopp/dtv. Aus dem Engl. von Töbelmann, Jörg. Originaltitel: „Nick's Mission“. Minneapolis: Lerner Publications Company 1995

BRACKE, Dirk (1999): Ich bin nicht aus Stein. Luzern: Rex. Aus dem Niederl. von Leimer, Annette

D

DAELE, Henri van (1999): Ti. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Ti“. Uitgeverij Lannoo, Tiel 1996

DIERKS, Martina (1997): Die Rollstuhlprinzessin. Berlin: Altberliner

DIERKS, Martina (2000): Romeos Küsse. Berlin: Altberliner

F

FLEMING, Virginia (1998): Sei nett zu Eddie. Oldenburg: Lappan. Aus dem Niederl. von Grotelüschen, Andrea. Originaltitel: „Be Good To Eddie Lee“. New York: Philomel Books 1993

FLYNN, Margret und Peter (1999): Lernen so viel ich kann. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. Originaltitel: „Having A Learning Disability“ . London: Belitha Press 1998

G

GEUS, Eelco de (2000): Manchmal stotter ich eben. Köln: Demosthenes. Aus dem Niederl. von Fleißner, Almut. Originaltitel: „Ik stotter gewoon“ . Zwolle: Sto-tercentrum 1995

GILMORE, Rachna (1997): Eine Freundin wie Zilla. München: Klopp. Aus dem Engl. von Epple, Elisabeth. Originaltitel: „A Friend Like Zilla“

GRÜN, Max von der (1997/2000): Vorstadtkrokodile. München: Bertelsmann

H

HÄRTLING, Peter (1973/1998): Das war der Hirbel. Weinheim: Beltz & Gelberg

HASENMÜLLER, Heidi (1999): Kein Beinbruch. München: Ellermann

HERMANNSDÖRFER, Elke (1997): Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht. Reinbek: Rowohlt

HOLT, Kimberley Willis (1999): Vollmondtage. Berlin: Altberliner Verlag. Aus dem Amerik. von Krutz-Arnold, Cornelia. Originaltitel: „My Louisiane Sky“ . New York: Henry Holt and Company Inc. 1998

HUAINIGG, Franz-Joseph (1999): Max malt Gedanken. Wien: Gabriel

J

JANSSEN, Kolet (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich. Übersetzt aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Mijn broer is een orkaan“ . Leuven-Noordwijk: Davidsfonds/infodok nv 1994

K

KEITH, Lois (1999): Gehen auf Rädern. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard: o.Originaltitel. London: Belitha Press

KREMER, Susanne (1998): Wir – Geschwister. Göttingen: Quirl- Verlag

L

LEITE, Marcia (1998): Good luck, großer Bruder. Esslingen: Esslinger Verl. J. F. Schreiber. Aus dem brasilian. Portugiesischen von Neumann, Bettina. o. Originaltitel. Sao Paulo Atica S.A. o. J.

LITTLE, Jean (1997): Ein Leben wie ein Roman. München: dtv. Aus dem kanadisch Englischen von Fred Schmitz. Originaltitel: „Little By Little“ . Ontario: Viking Kestrel/Penguin Books 1987

M

MIEDER, Eckard (1999): Willis Erwachen. Berlin: Elefanten-Press

MITCHELL, Jane (1999): Und über uns der Sternenhimmel. München: dtv. Aus dem Engl. von Schmidt-Steinbach, Ursula. Originaltitel: „When Stars Stop Spinning“ . New York: Henry Holt and Company, Inc. 1998

N

NATKE, Bernd (2000): Benni U- und? Wwwo ist das P- problem? Köln: Demosthenes

P

PHILPPS, Carolin (1997): Wer lacht hat keine Ahnung. Wien: Ueberreuter

R

RENS, Peter Jan (1997): Carlo Grande. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Schmidt, Silke. Originaltitel: „Carlo met zijn grote kop“

S

SCHLÜTER, Andreas (2000): Geisterspinne. Berlin: Altberliner Verlag

SCHMIDT, Heidi (2000): Ausgerechnet Tobi. Gießen: Brunnen

SCHREIBER-WICKE, Edith (2000): Regenbogenkind. Stuttgart: Thinemann

SEIDLER, Tor (2000): Das Geheimnis der Luft. München: Bertelsmann. Aus dem Amerik. von Ganslandt, Katarina. Originaltitel: „The Silent Spillbills“ . New York: HarperCollins Publishers 1998

STREIT, Jakob (1997): Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift. Stuttgart: Freies Geistesleben

SVERDRUP, Karl (1997): Schwarze Nächte, weiße Tage. Hamburg: Oetinger. Aus dem Norwegisch. von Hammer, Hanna. Originaltitel: „Svarte netter, hvite dager“. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S 1994

T

TASHJIAN, Janet (1999) Tage mit Eddie oder was heisst schon normal. Hamburg: Dressler. Aus dem Amerik. von Harald Tondern. Originaltitel: „Tru Confessions“ . New York: Henry Holt and Company, Inc. 1997

TENBERKEN, Sabriye (2000): Tashis neue Welt. Hamburg: Dressler

W

WAITE, Helene (1999): Öffne mir das Tor zur Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Amerik. von Gabert, Sabine. o. Originaltitel. 1959

WHITE, Peter (1999): Sehen mit den Händen. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press 1998

WILLIS, Jeanne (2000): Susi lacht. Oldenburg: Lappan. Aus dem Engl. von Baumann, Peter. o. Originaltitel. London: Andersen Press Ltd. 2000

WOOLLEY, Maggi (1999): Hören ohne Töne. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press

Z

ZANGER, Jan de (1998): Anders als in seinen Träumen. Weinheim: Beltz & Gelberg. Aus dem Niederl. von Mrotzek, Siegfried. Originaltitel: „Dit been is ko-orter“. Amsterdam: Uitgeverij Leopold 1988

SEKUNDÄRLITERATUR**A**

AHRENDT, Dieter (1981): „Zerbrecht die Krücken“. Motiv der körperlichen Behinderung in der Literatur. In: Stimmen der Zeit 10, 685-696

AMMANN, Wiebke (1987): „Eigentlich bleiben sie immer Kinder“. Geistige Behinderung. In: AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden,

Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 164-180

AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.) (1987): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.) (1984): Der Deutsche Jugendliteraturpreis 1956 bis 1983. Ausschreibungen, Begründungen, Laudationes, Kriterien. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur

B

BACKOFEN, Ulrike (1987): „Musterkrüppel, Tyrann, Held... Musterkrüppel, Tyrann, Held...“ und andere „Strickmuster“. In: AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 18-23

BACKOFEN, Ulrike/SCHWEDES, Anne-Marie (1987): „An den Rollstuhl gefesselt.“ Körperbehinderung. In: AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 129-163

BALGO, Rolf (2002): Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In: WERNING, Rolf/BALGO, Rolf/PALMOWSKI, Winfried/SASSENROTH, Martin: Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München u.a.: Oldenbourg, 15-128

BAMBACH, Heide (2001): Fabian und Paula oder: Es ist gerecht, Unterschiede zu machen. Über die Schulleistungen von Grundschulkindern. In: BEHNKEN, Imbke/ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, 385-399

BARNITZKY, Horst (1994): Was ist den Deutschen die Bildung wert? In: Arbeitskreis aktuell 15, Nr. 46, 1

BAUMGÄRTNER, Alfred Clemens (1969): Perspektiven der Jugendlektüre: Beiträge zur Leseerziehung. Weinheim [u.a.]: Beltz

BECKER-GEBHARD, Bernd (1990): Ansätze zur Förderung sozialer Beziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung. Handbuch der integrativen Erziehung. München/Basel: Reinhardt, 82-94

BECKER-GEBHARD, Bernd (1990): Auswirkungen integrativer Erziehung auf nicht behinderte Kinder. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung. Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder. München/Basel: Reinhardt, 95-102

- BENKMANN, Rainer (2001): Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 90-98
- BEYER, Susanne (2003): Ihr sollt lesen wie die Kinder. In: Der Spiegel 45, 182ff.
- BLECKMANN/Ulrike; KNAUF, Tassilo (1998): Nordrhein-Westfalen. In: ROSENBERGER, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 268-286
- BLEIDICK, Ulrich (1977): Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: BÜRLI, Alois (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Sonderpädagogik, 25-38
- BLEIDICK, Ulrich (1990): Die Behinderung im Menschenbild und hinderliche Menschenbilder in der Erziehung von Behinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, 514-543
- BLEIDICK, Ulrich (1991): Die Sprache in der Behindertenpädagogik. Ein Essay. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, 759-776
- BLEIDICK, Ulrich (1995): Behindert-Sein als menschliche Bedrohung. Die Geschichte der Bewertung behinderten Lebens in Wissenschaft und Politik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengewissenschaften 3, 301-320
- BLEIDICK, Ulrich (2000): Theorien zur Psychologie der Menschen mit Behinderungen. In: BORCHERT, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 127 – 134
- BLEIDICK, Ulrich/ HAGEMEISTER, Ursula (1977): Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd.I: Allgemeine Theorie und Bibliographie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 9-70
- BLESS, Gérard (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- BOBAN, Ines (1998): „Voll peacy!?!“ – Sicht der Schülerinnen. In: HILDESCHMIDT, Anne/SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, 193-205
- BOBAN, Ines/HINTZ, Andreas (1990): Latent behindertenfeindlich oder: Warum man Gudrun Pausewangs Buch »Die letzten Kinder von Schewenborn« nicht in der Grundschule lesen sollte. Rezension. In: Die Grundschulzeitschrift 40, 42-43
- BOBAN, Ines/HINTZ, Andreas (1993): Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Verständnis der „geistigen Behinderung“ im Kontext integrativer Erziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44, 327-340

- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2004): Gute Schulen und der Index für Inklusion. In: SCHNELL, Irmtraud/SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 151-165
- BONFRANCHI, Ricardo (1994): Ästhetik und Behinderung. In: Behindertenpädagogik 3, 274-283
- BOS, Wilfried/KOLLER, Hans-Christoph (2002): Triangulation. In: KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz, 271-285
- BÖTTGER, Andreas/GIPSER, Dietlinde/LAGA, Gerd (1995): Vorurteile? Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Menschen mit Behinderungen. Eine zeitvergleichende empirische Studie. Hamburg: edition zebra
- BOUCKAERT-GHESQUIÈRE, Rita (1992): Cinderella an Her Sisters. In: Poetics today 13, Heft 1, 83-95
- BRACKEN, Helmut von (1976): Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin: Marhold
- BRONFENBRENNER, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- BRONFENBRENNER, Urie (⁵1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Buchbesprechung von Monika SCHUMANN (2001): Max KREUZER, Max (1999): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 84 f.
- Buchbesprechung von SCHULZE, Constanze: RICHTER (2001): Sexueller Missbrauch... In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1992): Behinderte und Nichtbehinderte auf einer Bank. Bonn: Presse-Info BMBW Nr. 59 vom 11.06.1992
- BÜRLLI, Alois (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Hagen: Fernuniversität Hagen
- BÜRLLI, Alois (1997): Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC

C

- CLOERKES, Günther (1985): Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinder-
ten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. Berlin:
Marhold, 3., erw. Aufl.
- CLOERKES, Günther unter Mitwirkung von MARKOWETZ, Reinhard (2001): So-
ziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2., neu bearb. und erw. Aufl.,
Heidelberg: Winter, Edition S

D

- DANKERT, Birgit (1999): Alle Wünsche erfüllt? Kinder und Jugendliteratur an der
Zeitwende zu Global Playing und Multimedia. In: RAECKE, Renate (Hrsg.):
Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Ju-
gendliteratur e.V., 18-31
- DANTZ, Carl (1925): Petr Stoll. Ein Kinderleben von ihm selbst erzählt. Zeichnun-
gen von Max Graeser. Neu herausgegeben von Johannes Merkel und Die-
ter Richter. München, weismann, 1978
- DAHRENDORF, Malte (1975): Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Litera-
turdidaktik, Trivilliteratur/Jugendliteratur. Düsseldorf: Bertelsmann
- DAHRENDORF, Malte (1979): Der Ideologietransport in der klassischen Kinderlite-
ratur: Vom Struwwelpeter zum Anti-Struwwelpeter. In: RUCKTÄSCHEL,
Annamaria (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. München: Fink, 20-48
- DAUBERT, Hannelore/EWERS, Hans-Heino (Hrsg.) (1999): Veränderte Kindheit in
der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: Westermann
- DEMMER-DIECKMANN, Irene/ STRUCK, Bruno (Hrsg.) (2001): Gemeinsamkeit
und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung.
Weinheim und München: Juventa
- DEMMER-DIECKMANN, Irene/ STRUCK, Bruno (2001): in vielem verschieden und
in vielem gleich: Gemeinsamkeit und Vielfalt. In: DEMMER-DIECKMANN,
Irene/ STRUCK, Bruno (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und
Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juven-
ta, 13-23
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter
und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen
der Bildungskommission: verabschiedet auf der 34. Sitzung am 12./13. Ok-
tober in Bonn. 1. Aufl. Stuttgart : Klett
- DEPPE-WOLFINGER, Helga/PRENGEL, Annedore/REISER, Helmut, unter Mitar-
beit von HÖHN, Karl/SITALS, Gisela (1990): Integrative Pädagogik in der

Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. Weinheim und Basel: Juventa

DEPPE-WOLFINGER, Helga (1990): Zur Geschichte integrativer Klassen und Schulen. In: DEPPE-WOLFINGER, Helga/PRENGEL, Annedore/REISER, Helmut, unter Mitarbeit von HÖHN, Karl/SITALS, Gisela: Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. Weinheim und Basel: Juventa. 11-26

DEPPE-WOLFINGER, Helga (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: SCHNELL, Irmtraud/SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-40

DODERER, Klaus (Hrsg.) (1975): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim und Basel: Beltz

DODERER, Klaus (Hrsg.) (1986): Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim und München: Juventa

DOLLE-WEINKAUFF, Bernd/EWERS, Hans-Heino (Hrsg.) (1996): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa

DUMKE, Dieter/SCHÄFER, Georg (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag

DYSERINCK, Hugo (²1981): Komparatistik. Eine Einführung. Bonn: Bouvier

E

EBERWEIN, Hans (1987): Alltagsforschung in der Lernbehindertenpädagogik – Analysen und Perspektiven. In: Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden und Anwendungsbeispiele. Berlin: Marhold, 166-182

EBERWEIN, Hans (Hrsg.) (1987): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden und Anwendungsbeispiele. Berlin: Marhold

EBERWEIN, Hans (1988): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.) (1988): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 45-53

EBERWEIN, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von

- Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 486-476 (vgl. auch Stellungnahmen in 2/1996, 18-21)
- EGGERT, Dietrich (1996): Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwandel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. In: Behinderte 1, 43-57
- EGGERT, Dietrich (1996): Wege von der Testkritik zur qualitativen Lernförderungsdiagnostik in der Sonderpädagogik. In: Mitteilungen über sonderpädagogische Förderung in NRW, (1996) 1, 1-50
- EGGERT, Dietrich (1997): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund: borgmann publishing
- EGGERT, Dietrich (1998): Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: EBERWEIN, Hans/KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim u. Basel: Beltz, 16-38
- EGGERT, Dietrich (2001): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklung und Förderpläne in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: SVBI 12/2001, 513-519
- EGGERT, Dietrich/REICHENBACH, Christina/BODE, Sandra (2003): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann publishing
- ELBRECHTZ, R. (1979): Die Behindertenproblematik im Kinder- und Jugendbuch. In: GRÜTZMACHER, Jutta.: Didaktik der Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler, 263-269
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind (2004): Integration, Inklusion, Sonderpädagogik: Die aktuelle Debatte in Frankreich. In: Verband Sonderpädagogik e. V. (Hrsg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Der große Berichtsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2004. Bearb. von Franz Rumpler und Peter Wachtel. Würzburg: vds, 91-100
- ENGLER, Steffani (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa, 118-130
- EWERS, Hans-Heino (2000) Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugend-literarischen Veränderungen einzuschätzen. In: FRANZ, Kurt/LANGE, Günter/PAYRHUBER, Franz-Josef (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2-21

EWERS, Hans-Heino (Hrsg.) unter Mitarbeit von WEINMANN, Andrea (2002): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim und München: Juventa

EWERS, Hans-Heino/LEHNERT, Gertrud /O'SULLIVAN, Emer (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: Metzler

F

FEUSER, Georg (1985): Integration muss in den Köpfen beginnen. In: Diakonisches Werk Bremen (Hrsg.): Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration in Kindergarten, Kindertagesheimen und Schulen). Redaktion: FEUSER, Georg u. WEHRMANN, Ilse: Bremen (Diakonisches Werk e.V.), 14-20

FEUSER, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: HILDESCHMIDT, Anne/SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, 19-35

FEUSER, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

FEYERER, Ewald (2003): Veränderung des Menschenbildes in der Pädagogik – Die Entwicklung von der Segregation über die Integration zur Inklusion – Grundlegende Konsequenzen für das pädagogische Handeln vor Ort. In: Inklusive Pädagogik – vor Ort – verwirklichen. Im Gedenken an Jakob Muth – zehnjähriger Todestag, Dokumentation, Schulamt für den Stadtkreis Aachen, 29-45

FLICK, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13-22

FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (2000): Wie qualitative Forschung gemacht wird – paradigmatische Forschungsstile. In: FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 30-105

- FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (2000): Theorie qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 106-250
- FRANZ, Kurt/LANGE, Günter/PAYRHUBER, Franz-Josef (Hrsg.) (2000): Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa
- FRIES, Alfred/GOLLWITZER, Ralf (1993): Kinderantworten zur Körperbehindertenproblematik. Meinungen und Einstellungen von nichtbehinderten Grundschulkindern zu körperbehinderten Kindern hinsichtlich ausgewählter Dimensionen. In: Heilpädagogische Forschung 1, 20-31
- FRÜH, Werner (³1991): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. München: Ölschläger
- FUCHS, Arno (³1921): Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Halle a.d.S.

G

- GEHRMANN, Petra/HÜWE, Birgit (1993): Gemeinsamer Unterricht in Nordrhein-Westfalen – ein Zwischenbericht. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Dokumentation des 1. Symposiums an der Astrid-Lindgren-Schule. Eschweiler bei Aachen, 133-139
- GOFFMAN, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp (1. Aufl. 1967/ 12. Aufl. 1996)
- GROEBEN; Norbert/RUSTEMEYER, Ruth (²2002): Inhaltsanalyse. In: KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz, 233-258

H

- HAEBERLIN, Urs (1985): Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern/Stuttgart: Haupt
- HAEBERLIN, Urs u.a. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Ursache, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern/Stuttgart: Haupt
- HAEBERLIN, Urs (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft: Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern/Stuttgart: Haupt

- HAZARD, Paul (1952): Les livres, les enfants et les hommes. Dt.: Kinder, Bücher und große Leute. Vorwort von Erich Kästner. Aus dem Französischen von Harriet Wegener. Hamburg: Hoffmann und Campe
- HELLBRÜGGE, Theodor u.a. (1976): Integrierte Erziehung gesunder Kinder mit mehrfach und verschieden behinderten Kindern. In: MUTH, Jacob/KNIEL, Andrea/TOPSCH, Wilhelm (Hrsg.): Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht (=DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Materialien zur Bildungsplanung, Bd. 6). Braunschweig: Westermann, 160-222
- HEYER, Peter/KORFMACHER, Edelgard/PODLESCH, Wolfgang/PREUSS-LAUSITZ, Ulf/SEBOLD, Lydia (Hrsg.) (²1994): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Arbeitskreis Grundschule -Der Grundschulverband- e. V. Frankfurt am Main
- HILDESCHMIDT, Anne (1998): Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In: EBERWEIN, Hans/KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz, 182-194
- HILDESCHMIDT, Anne/SANDER, Alfred (1995): Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. In: Heilpädagogische Forschung 21, 1, 14-26
- HILDESCHMIDT, Anne/SANDER, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel: Beltz, 115-134
- HILDESCHMIDT, Anne/SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa
- HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation. Hamburg: Curio
- HINZ, Andreas (1998): Perspektiven des Gemeinsamen Unterrichts. In: Grundschulzeitschrift 117, 48-51
- HINZ, Andreas/KATZENBACH, Dieter/RAUER, Wulf/SCHUCK, Karl-Dieter/WOCKEN, Hans/WUDTKE, Hubert (1998): Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- HINZ, Andreas (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Tagesunterlagen zum Symposium „Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle“. 11. und 12. Februar, o. Seitenangabe

HIRLINGER-FUCHS, Franziska (2001): Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten – vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin. Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844-1996. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Systeme Verlag

HÖHN, Karl (1990): Integration in den Bundesländern. In: DEPPE-WOLFINGER, Helga/PRENGEL, Annedore/REISER, Helmut, unter Mitarbeit von HÖHN, Karl/SITALS, Gisela: Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. Weinheim und Basel: Juventa, 47-146

HURRELMANN, Bettina (Hrsg.) (1995): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag

J

JANTZEN, Wolfgang (1998): Menschen mit geistiger Behinderung – veränderte Sichtweisen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 526-532

JONAS, Monika (1990): Behinderte Kinder – Behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. Frankfurt/Main: Fischer

K

KAGELMANN, Rosmarie (1984): Behindert-Sein. In: GRÜNEWALD, Dietrich/KAMINSKI, Winfried (Hrsg.): Kinder- und Jugendmedien: Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz

KALLENBACH, Gudrun (2003): Entwicklungspsychologische Aspekte der Rezeption von Bild und Text. In: THIELE, Jens/STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.) (2003): Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i. Brsg.: Herder, 53-68

KELLE, Udo/ERZBERGER, Christian (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299-309

KELLE, Udo (2000): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 485-502

KELLE, Udo/KLUGE, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich

KIPER, Hanna (1995): Kinderbücher über behinderte Kinder – eine kritische Annäherung. In: Förderschulmagazin 17, 4, 5-7

- KLATTENHOFF, Klaus (1987): „Vom Humpelfritz und anderen tapferen Kindern“. Kinder- und Jugendliteratur von 1840-1950. In: AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (BIS)
- KLAUER, Karl-Josef (2001): Zur Diskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 33-37
- KLAUß, Theo (1996): Ist Integration leichter geworden? Zur Veränderung von Einstellungen für die Realisierung von Leitideen. In: Geistige Behinderung 1, 56-68
- KLEIN, Gerhard (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 51-61
- KLINGBERG, Göte (1967): Die Gattungen des Kinder- und Jugendbuchs. Ein Programm für die geschichtliche Kinder- und Jugendliteraturforschung.
- KLINGBERG, Göte: Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung. Wien/Köln/Graz: Böhlau
- KÖBBERLING, Almut (1998): Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In: PREUSS-LAUSITZ, Ulf/MAIKOWSKI, Rainer (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim/Basel: Beltz, 123-135
- KÖBSELL, Swantje/STRAHL, Monika (1994): „Meine Füße sind der Rollstuhl“. Mädchen und Jungen mit Behinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Die Randschau 3, 25-27
- KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz
- KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz
- KÖNNEKER, Marie-Luise (1977): Dr. Heinrich Hoffmanns Struwwelpeter. Zur Entstehungs- und Funktionsgeschichte eines bürgerlichen Bilderbuchs. Stuttgart: Metzler
- KONSTANTINOVIC, Zoran (1988): Vergleichende Literaturwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblicke.
- KRAPPMANN, Lothar/OSWALD, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München: Juventa

- KRAUSE, Marc (2003): Die Visibilität von Menschen mit Behinderungen in Bilder- und Kinderbuch. Hannover: Unveröff. Hausarbeit
- KRETSCHMER, Reinhold (1925): Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung. Ratibor: Oberschles. Gesellschaftsdruckerei
- KRINGS, Hermann (1973): Vorwort. In: Muth, Jakob (Hrsg.): Sonderpädagogik I – Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung (= Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 25). 1.Aufl. Stuttgart: Klett, o.S.
- KRENZER, Rolf (1981): Das behinderte Kind im Jugendbuch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 229-240
- KREUTZER, Max (1999): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 484-494
- KULTUSMINISTERKONFERENZ der Bundesrepublik Deutschland (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 06.05.1994. Bonn (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)

L

- LAMNEK, Siegfried (³1995 a): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- LAMNEK, Siegfried (³1995 b): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union
- LEHNERT, Gertrud (1988): Kinder- und Jugendliteraturforschung komparatistisch. Anmerkungen zu einem Desiderat. Fundvogel 51, 3-5
- LENZEN, Klaus-Dieter/TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1996): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld: Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen
- LÜTJE-KLOSE, Birgit/URBAN, Michael/WERNING, Rolf/WILLENBRING, Monika (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 82 – 94

M

- MARQUARDT, Manfred (⁹1995): Einführung in die Jugendliteratur. Köln [u.a.]: Stam
- MAYRING, Philipp (²1990): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- MAYRING, Philipp. (⁵1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MAYRING, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468-475
- MAYRING, Philipp (2000, Juni). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>, Datum des Zugriffs: 22.07.2005 Absatz [11]
- MAYRING, Philipp (⁵2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz
- MERZ, Hans-Peter/FREY, Eugen X. (Hrsg.) (1994): Behinderung – verhindertes Menschenbild? Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik
- METTKE, Jörg R. (1982): Eltern als Integrations-Antreiber vom Dienst. In: MUTH, JACOB u.a.: Behinderte in allgemeinen Schulen (= Neue pädagogische Bemühungen, Band 89). Essen: Neue Deutsche Schule, 31-41
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1998): Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Erfahrungsbericht vom 19.03.1998 (II. A 1.70 – 20/0 Nr. 100/98)
- MÖCKEL, Andreas (1976): Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum kooperativen Schulzentrum. Rheinstetten: Schindele
- MÖCKEL, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett
- MÖCKEL, Andreas (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. 4., erw. Aufl. Heidelberg : Winter
- MUTH, Jacob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- MUTH, Jacob (1992). Schule als Leben. Prinzipien - Empfehlungen - Reflexionen. Eine pädagogische Anthologie. Baltmannsweiler: Schneider

MÜRNER, Christian (1990): Behinderung als Metapher: Pädagogik und Psychologie zwischen Wissenschaft und Kunst am Beispiel von Behinderten in der Literatur. Bern: Haupt

N

NEILL, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Netzwerk NRW (1999): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Verfügbar über: <http://www.gu-nrw.de>

NICKEL, Sven (1999): Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. Verfügbar über: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html> (Zugriff: 20.12.2005)

NÖLLING, Claudia (1989): Behindertsein im Kinderbuch (Diverse Rezensionen). In: Zeitschrift Grundschulzeitschrift 29, 42f.

O

OESTERREICH, Gisela (1973): Erziehung zum kritischen Lesen. Kinder- und Jugendliteratur zwischen Leitbild und Klischee. Freiburg/Basel/Wien: Herder

O'SULLIVAN, Emer (1994): Winnie-the-Pooh und der erwachsenen Leser: die Mehrfachadressiertheit eines kinderliterarischen Textes im Übersetzungsvergleich. In: EWERS, Hans-Heino/LEHNERT, Gertrud /O'SULLIVAN, Emer (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: Metzler, 144-166

O'SULLIVAN, Emer (1996): Ansätze zu einer komparatistischen Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: DOLLE-WEINKAUFF, Bernd/EWERS, Hans-Heino (Hrsg.): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast. Weinheim und München: Juventa, 285 – 315

O'SULLIVAN, Emer (1999): Jedes fünfte Buch. Übersetzungen aus dem englischsprachigen Raum. In: Raecke, Renate (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., 208-220

P

- PETERS, Holger (1996): Zur Darstellung geistigbehinderter Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur – Eine Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Hannover: Unveröff. Hausarbeit
- PRELL, Renate (1991): Menschen mit geistiger Behinderung in der neuen Jugendliteratur. In: Geistige Behinderung 1, 44-52
- PRENGEL, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Buderich
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1993): Wohin geht die Integrationsentwicklung in Deutschland. In: HEYER, Peter, KOFMACHER, Edelgard u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 88/89). Frankfurt/Main, Arbeitskreis Grundschule, 30-37
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1995): Sonderpädagogische Forschung im Kontext neuerer Schulentwicklung. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 211-223
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf/MAIKOWSKI, Rainer (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim/Basel: Beltz
- Projektgruppe Integrationsversuch (Das Fläming-Modell) (1988): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz

R

- RADTKE, Peter (1982): Behinderte Menschen in Werken der Weltliteratur. Literatur – ein Abbild der Wirklichkeit schafft. In: KARRELMANN, H.-J./ZIMMERMANN, Rosmarie (Hrsg.): Massenmedien und Behinderte. Weinheim/Basel: Beltz, 54-80
- RAECKE, Renate (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit GRONEMEYER, Heike (1999): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland/ Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.
- REESE, Ingeborg (1973): Emanzipative und rehabilitative Komponenten in Texten für den Erstleseunterricht für Lernbehinderte. Hannover: Unveröff. Diplomarbeit
- REISER, Helmut (1993): Positionspapier zur Fortsetzung der schulischen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hessen unter der Bedingung knapper Finanzmittel. In: Behindertenpädagogik 32, 279-283

- REISER, Helmut (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle. In: Viertelsjahresschrift für Behindertenpädagogik, 41. Jg., H. 4, 402-417
- REISER, Helmut (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48, 305-312
- RICHTER, D./VOGT, J. (Hrsg.) (1974): Die heimlichen Erzieher: Kinderbücher und politisches Lernen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- RICHTER, Hans-Günther (1999): Sexueller Missbrauch im Spiegel von Zeichnungen. Interpretationsansätze – Interpretationsversuche. Frankfurt/Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Wien: Lang
- ROSENBERGER, Manfred (Hrsg.) (1998 a): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- ROSENBERGER, Manfred (1998 b): Zur Entwicklung der Idee einer „Schule ohne Aussonderung“. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 12-37

S

- SAHR, Michael (1983): Abbau von Vorurteilen durch Kinderbücher? Betrachtungen zum Behindertenproblem am Beispiel des Buches „Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün. In: Die Deutsche Schule 2, 139-151
- SAHR, Michael (1987): Problemorientierte Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider
- SANDER, Alfred (1974): Ausweitung der Sonderpädagogik. Bemerkungen zur gegenwärtigen Lage der Behindertenerziehung und ihrer Theorie in Westdeutschland. In: Sonderpädagogik 3, 95-104
- SANDER, Alfred (1976): Sonderpädagogik in der Regelschule: Referate der 11. Arbeitstagung der Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätte in Saarbrücken. Berlin: Marhold
- SANDER, Alfred (1984): Quantitative Entwicklungen im Sonderschulwesen. In: BAIER, Herwig und KLEIN, Gerhard (Hrsg.): Spektrum der Lernbehindertpädagogik. Donauwörth: Auer, 16-31
- SANDER, Alfred (1985): Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik – ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54, 15-31
- SANDER, Alfred (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In: Eberwein,

- Hans (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Berlin: Marhold 207-221
- SANDER, Alfred (1988): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- SANDER, Alfred (1989): Über die Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen im Saarland. Erfahrungen aus einem landesweiten Projekt schulischer Integration. In: SASSE, Otto/STOELLGER, Norbert (Hrsg.): Offene Sonderpädagogik Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Lang 1989, 137-145
- SANDER, Alfred (1992): Sonderschüler. In: DUPUIS, Gregor/KERKHOFF, Winfried (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Ed. Marhold, 596-597
- SANDER, Alfred (1992): Zur Situation schulischer Integration in Deutschland. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15, (b, Heft 4, S. 11-21)
- SANDER, Alfred (1994): Entwicklung der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher im Saarland 1990-1993/94. In: SANDER, Alfred/HILDESCHMIDT, Anne u.a.: Schulreform Integration (= Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 8). St. Ingbert: Roehrig, 9-37
- SANDER, Alfred (²1994): Wohnortnahe Integration. Grundzüge, Probleme, Erfahrungen. In: HEYER, Peter/KORFMACHER, Edelgard/PODLESCH, Wolfgang/PREUSS-LAUSITZ, Ulf/SEBOLD, Lydia (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, 10-15
- SANDER, Alfred (1998): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: ROSENBERGER, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 54-65
- SANDER, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung – Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, Anette/BOPPEL, Werner/ MESCENMOSER, Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart, DK (European Agency for Development in Special Need Education), 143-164
- SANDER, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48, 313-329
- SANDER, Alfred (2004): Kurzfassung des Beitrags: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Tagungsunterlagen zum Symposium „Integrationspädagogik: Chancen und Schwierigkeiten einer Schule für alle“ im Rahmen der Didacta in Köln, 09. bis 13. Februar 2004, o. Seitenangabe

- SASSE, Otto/STOELLGER, Norbert (Hrsg.) (1989): Offene Sonderpädagogik. Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.: Lang
- SCHNELL, Irmtraut/SANDER, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- SCHILDMANN, Ulrike (2000): Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 90-54
- SCHINDLER, Nina (1995): Das Thema »Behinderung« in der Kinder- und Jugendliteratur der BRD. In: DAHRENDORF, Malte (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Material. Berlin: Volk und Wissen, 46-53
- SCHINDLER, René (1997): Integres Europa. In: Betrifft: Integration Österreich 2, 1-4
- SCHLÜTER, Christian (1997): Zur Darstellung von Lernbehinderungen in der Kinder- und Jugendliteratur. Hannover: Unveröff. Hausarbeit
- SCHMIDT/DUMONT, G. (1981): Tabu-Thema: Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Zeitschrift für Jugendliteratur und Medien 6, 106 f.
- SCHRÜNDER-LENZEN, Agi (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa, 107-117
- SCHUHMANN, Paul (1940): Geschichte des Taubstummenwesens. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- SCHULZE, Gerhard (1995): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus
- SHAVIT, Zohar (1986): Poetics of Children's Literature. Athens: University of Georgia Press, 1986
- SOEFFNER, Hans-Georg (2000). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 164-175
- Stadtbibliothek Bremen (Hrsg.) (1994): Behindert? Nein: Kind! Kinder mit Behinderungen der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturverzeichnis. Zusammenstellung: NICKEL, Sven/UTTECHT, Anke. Bremen:
<http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html#Heading65>

- Stadtbibliothek Duisburg (1981): Behinderte im Kinder- und Jugendbuch. Auswahlverzeichnis herausgegeben zur 8. IkiBu 1981. Bearbeitet: Imma Wick.
Duisburg:
<http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html#Heading65>
- Statistisches Bundesamt (1992): Bildung im Zahlenspiegel 1992. Wiesbaden: Bundesamt
- STEFFENS, Wilhelm (1990): Literarische und didaktische Aspekte des modernen, realistischen Kinderbuches. Teil I in: Die Grundschulzeitschrift 39, 1990, 30-34, Teil II in: Die Grundschulzeitschrift 40, 1990 (a), 28-29
- STEINKE, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: FLICK, Uwe/KARDORFF, Ernst von/STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331
- STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.) (2001): Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär: Beiträge der Ringvorlesung 'Aktuelle Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien' der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OIFoKi) der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Sommersemester 2000. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität
- STÖRIKO-BLUME, Ulrich (1999): Erlaubt ist, was gefällt? Kinder- und Jugendliteratur im Verlag. In: RAECKE, Renate (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. 32-41

T

- TERHART, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara und PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa, 107-117
- THIELE, Jens/STEITZ-KALLENBACH, Jörg (Hrsg.) (2003): Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i. Brsg.: Herder
- THIELE, Jens (Hrsg.) (1999): Experiment Bilderbuch. Workshop zur künstlerischen Neubestimmung der Kinderbuchillustration 10.11. – 12.11. 1997. Tagungsband Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- THIMM, Walter (1987): „Sei nett zu Behinderten!“ Soziologische Anmerkungen. In: AMMANN, Wiebke u.a. (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-Werden, Behindert-Sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 9-13

TILLMANN, Barbara (2000): Die eigene körperliche Behinderung als Unterrichtsthema: Zugangsmöglichkeiten über ein ausgewähltes Buch der Kinder- und Jugendliteratur. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 7, 276-280

TOMIAK, Wolfgang (2000): Sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule. In: HÄNSLE, Dagmar/SCHWAGER, Hans-Jürgen (Hrsg.): Hilfsysteme bei gesundheitlichen Belastungen von Schülern. Schule im Netz medizinischer, sozialer und sonderpädagogischer Institutionen. Weinheim/München: Juventa, 199-212

TOPSCH, Wilhelm (1975): Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen: Neue Dt. Schule

U

UTHER, Hans-Jörg (1981): Behinderte in populären Erzählungen. Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Berlin: de Gruyter

V

VERNOOYJ, Monika A. (1992): Hampelliese - Zappelhans. Problemkinder mit Hyperkinetischem Syndrom. Bern u. Stuttgart: Haupt

Verzeichnis der neu erschienenen Kinder- und Jugendbücher (1990-1996). Katalog der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

VILLEY, Pierre (1927): L'Aveugle dans le monde des voyants. Essai de sociologie. Paris

W

WALLRABENSTEIN, Karin (1991): Leserbrief zum Thema „Behinderung im Bilderbuch“. In: Die Grundschulzeitschrift 47, 3 (bezugnehmend auf Unterrichtsarbeitsblatt, veröffentlicht in: Die Grundschulzeitschrift 46)

WERNING, Rolf (1995): Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu sehen. In: Pädagogik 47/10, 30-33

WERNING, Rolf/LÜTJE-KLOSE, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertepädagogik. München: Reinhardt

WERNING, Rolf (2003): Perspektiven der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung des Lernens. In: WERNING, Rolf/LÜTJE-KLOSE, Birgit: Einführung in die Lernbehindertepädagogik. München: Reinhardt

WILDNER, Kurt (1981): Monster, Wilde und die Brüder Löwenherz. Behinderte in Kinderbüchern und Erwachsenenliteratur. Ein historischer Abriss von Dar-

stellungen zwischen Sensationsmache und Sachkenntnis. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel 44, 1384-1386.

WISCHER, Beate (1996): Leistungsheterogenität an der Laborschule. Schulzufriedenheit und soziales Klima in der 10. Klasse. In: LENZEN, Klaus-Dieter/TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld: Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen, 222-235

WISCHER, Beate (2001): Lernen in heterogenen Gruppen aus Schülersicht. Ausgewählte Ergebnisse aus der Absolventenstudie DEMMER-DIECKMANN, Irene/STRUCK, Bruno (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa, 227-246

WISCHER, Beate (2003): Soziales Lernen an einer Reformschule: Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim und Basel: Juventa

WITTE, J. H. (1901): Volksschulen und Hilfsschulen. Über Förderung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschulen und u.d. mehrfach bedenkliche Einrichtung v. Hilfsschulen nur für schwachbegabte Kinder. Thorn

WOCKEN, Hans (1994): Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Theorie, Konzept und Kritik. In: SCHMETZ, Ditmar/WACHTEL, Peter (Hrsg.): Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterricht mit Lernbehinderten. Rheinbreitbach, Dürr & Kessler, 43-51

WOCKEN, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26, 34-38

WOCKEN, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, Anne/SCHNELL, Irma (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, 37-52

WOCKEN, Hans (2001): Vorwort. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene/STRUCK, Bruno (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa, 7-10

Z

ZIMMERMANN, Rosmarie (1977): Immer wieder strahlende Kinderaugen. Das Bild des Behinderten in der Presse. In: Psychologie heute 1, 26-31

ZIMMERMANN, Rosmarie (1981): Bücher über Behinderte im „Jahr der Behinderten“. In: Zeitschrift Jugendliteratur und Medien, 102-105

ZIMMERMANN, Rosmarie (1982): Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Spiess

ZIMMERMANN, Rosmarie (1982): Behinderte in der realistischen Kinder- und Jugenderzählung: In: KAGELMANN, Hans-Jürgen/ZIMMERMANN, Rosmarie (Hrsg.): Massenmedien und Behinderte. Weinheim und Basel: Beltz, 177-206

Internetadressen

FEUSER, Georg – Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – „Geistigbehinderte gibt es nicht!“
<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html?hls=Feuser> (Stand 09.02. 2005)

Inhaltsanalyse content analysis
http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Inh_ (Stand: 09.02.2005)

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> (Zugriff: 09.02.2005)

NICKEL, Sven (1999): Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. Verfügbar über: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html> (Stand: 20.12.2005)

Stadtbibliothek Bremen (Hrsg.) (1994): Behindert? Nein: Kind! Kinder mit Behinderungen der Kinder- und Jugendliteratur. Literaturverzeichnis. Zusammenstellung: Sven NICKEL/Anke UTTECHT, Bremen:
<http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html#Heading65> (Stand: 08.02.2005)

Stadtbibliothek Duisburg (1981): Behinderte im Kinder- und Jugendbuch. Auswahlverzeichnis herausgegeben zur 8. IkiBu 1981. Bearbeitet: Imma Wick. Duisburg: <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/nickel-einstellungen.html#Heading65> (Stand: 08.02.2005)

Ingeborg Reese: Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur
– Eine Inhaltsanalyse aus psychologisch- sonderpädagogischer Sicht -

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1	Verzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 – sortiert nach Autoren.....	279
2	Verzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 – sortiert nach Erscheinungsjahr.....	283
3	Klappentexte der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 – sortiert nach Autoren.....	286
4	Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen:	
4.1	Analysebögen der einzelnen Kinder- und Jugendbücher zu den Haupt- Kategorien.....	301
4.2	Feinauszählungen und Kreuztabellierungen zu Gewichtungen und Typen.....	465
4.3	Säulendiagramme der Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien.....	473
4.4	Kreuztabellierungen von Selbst- und Fremdbild mit Typen.....	477
4.5	Kreuztabellierungen von Typen und Kategorien.....	482
4.6	Kreuztabellierungen von Kategorien und Typen.....	483
5	Gesamtverzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1980-2000 sortiert nach Autoren.....	484
6	Gesamtverzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1980-2000 sortiert nach Erscheinungsjahr.....	513

1 Verzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 – sortiert nach Autoren

A

ANTONIUS, Else (1998): Bilderbriefe zum Weiterzeichnen. Göttingen: Quirl-Verlag

B

BADE, Eva (2000): Tina und ich. Hamburg: Carlsen

BENNETT, Veronica (1999): Premiere. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Engl. von Riekert, Eva. Originaltitel: „Monkey“. London: Walker Books Limited 1998

BETANCOURT, Jeanne (1997): Schule kann auch spannend sein. Wien: Ueberreuter. Aus dem Amerik. von Neckenauer, Ulla. Originaltitel: „My Name Is Brain Brian“. New York 1993

BLATCHFORD, Claire (1997/2000): Die scharlachrote Feder. München: Klopp/dtv. Aus dem Engl. von Töbelmann, Jörg. Originaltitel: „Nick's Mission“. Minneapolis: Lerner Publications Company 1995

BRACKE, Dirk (1999): Ich bin nicht aus Stein. Luzern: Rex. Aus dem Niederl. von Leimer, Annette

D

DAELE, Henri van (1999): Ti. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Ti“. Uitgeverij Lannoo, Tiel 1996

DIERKS, Martina (1997): Die Rollstuhlprinzessin. Berlin: Altberliner

DIERKS, Martina (2000): Romeos Küsse. Berlin: Altberliner

F

FLEMING, Virginia (1998): Sei nett zu Eddie. Oldenburg: Lappan. Aus dem Niederl. von Grotelüschen, Andrea. Originaltitel: „Be Good To Eddie Lee“. New York: Philomel Books 1993

FLYNN, Margret und Peter (1999): Lernen so viel ich kann. Lüneburg: Saat Korn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. Originaltitel: „Having A Learning Disability“. London: Belitha Press 1998

G

GEUS, Eelco de (2000): Manchmal stotter ich eben. Köln: Demosthenes. Aus dem Niederl. von Fleißner, Almut. Originaltitel: „Ik stotter gewoon“. Zwolle: Stotercentrum 1995

GILMORE, Rachna (1997): Eine Freundin wie Zilla. München: Klopp. Aus dem Engl. von Epple, Elisabeth. Originaltitel: „A Friend Like Zilla“

GRÜN, Max von der (1997/2000): Vorstadtkrokodile. München: Bertelsmann

H

HÄRTLING, Peter (1973/1998): Das war der Hirbel. Weinheim: Beltz & Gelberg

HASENMÜLLER, Heidi (1999): Kein Beinbruch. München: Ellermann

HERMANNSDÖRFER, Eike (1997): Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht. Reinbek: Rowohlt

HOLT, Kimberley Willis (1999): Vollmondtage. Berlin: Altberliner Verlag. Aus dem Amerik. von Krutz-Arnold, Cornelia. Originaltitel: „My Louisiane Sky“. New York: Henry Holt and Company Inc. 1998

HUAINIGG, Franz-Joseph (1999): Max malt Gedanken. Wien: Gabriel

J

JANSSEN, Kolet (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich. Übersetzt aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Mijn broer is een orkaan“. Leuven-Noordwijk: Davidsfonds/infodok nv 1994

K

KEITH, Lois (1999): Gehen auf Rädern. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard: o.Originaltitel. London: Belitha Press

KREMER, Susanne (1998): Wir – Geschwister. Göttingen: Quirl- Verlag

L

LEITE, Marcia (1998): Good luck, großer Bruder. Esslingen: Esslinger Verl. J. F. Schreiber. Aus dem brasilian. Portugiesischen von Neumann, Bettina. o. Originaltitel. Sao Paulo Atica S.A. o. J.

LITTLE, Jean (1997): Ein Leben wie ein Roman. München: dtv. Aus dem kanadisch Englischen von Fred Schmitz. Originaltitel: „Little By Little“ . Ontario: Viking Kestrel/Penguin Books 1987

M

MIEDER, Eckard (1999): Willis Erwachen. Berlin: Elefanten-Press

MITCHELL, Jane (1999): Und über uns der Sternenhimmel. München: dtv. Aus dem Engl. von Schmidt-Steinbach, Ursula. Originaltitel: „When Stars Stop Spinning“. New York: Henry Holt and Company, Inc. 1998

N

NATKE, Bernd (2000): Benni U- und? Wwwo ist das P- problem? Köln: Demosthenes

P

PHILPPS, Carolin (1997): Wer lacht hat keine Ahnung. Wien: Ueberreuter

R

RENS, Peter Jan (1997): Carlo Grande. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Schmidt, Silke. Originaltitel: „Carlo met zijn grote kop“

S

SCHLÜTER, Andreas (2000): Geisterspinne. Berlin: Altberliner Verlag

SCHMIDT, Heidi (2000): Ausgerechnet Tobi. Gießen: Brunnen

SCHREIBER-WICKE, Edith (2000): Regenbogenkind. Stuttgart: Thinemann

SEIDLER, Tor (2000): Das Geheimnis der Luft. München: Bertelsmann. Aus dem Amerik. von Ganslandt, Katarina. Originaltitel: „The Silent Spillbills“ . New York: HarperCollins Publishers 1998

STREIT, Jakob (1997): Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift. Stuttgart: Freies Geistesleben

SVERDRUP, Karl (1997): Schwarze Nächte, weiße Tage. Hamburg: Oetinger. Aus dem Norwegisch. von Hammer, Hanna. Originaltitel: „Svarte netter, hvite dager“. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S 1994

T

TASHJIAN, Janet (1999) Tage mit Eddie oder was heisst schon normal. Hamburg: Dressler. Aus dem Amerik. von Harald Tondern. Originaltitel: „Tru Confessions“ . New York: Henry Holt and Company, Inc. 1997

TENBERKEN, Sabriye (2000): Tashis neue Welt. Hamburg: Dressler

W

WAITE, Helene (1999): Öffne mir das Tor zur Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Amerik. von Gabert, Sabine. o. Originaltitel. 1959

WHITE, Peter (1999): Sehen mit den Händen. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press 1998

WILLIS, Jeanne (2000): Susi lacht. Oldenburg: Lappan. Aus dem Engl. von Baumann, Peter. o. Originaltitel. London: Andersen Press Ltd. 2000

WOOLLEY, Maggi (1999): Hören ohne Töne. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press

Z

ZANGER, Jan de (1998): Anders als in seinen Träumen. Weinheim: Beltz & Gelberg. Aus dem Niederl. von Mrotzek, Siegfried. Originaltitel: „Dit been is koorter“. Amsterdam: Uitgeverij Leopold 1988

2 Verzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 – sortiert nach Erscheinungsjahr

1997

- BETANCOURT, Jeanne (1997): Schule kann auch spannend sein. Wien: Ueberreuter. Aus dem Amerik. von Ulla Neckenauer. Originaltitel: „My Name Is Brian Brian“. New York 1993
- BLATCHFORD, Claire (1997/2000): Die scharlachrote Feder. München: Klopp/dtv. Aus dem Engl. von Jörg Töbelmann. Originaltitel: „Nick's Mission“. Minneapolis: Lerner Publications Company 1995
- DIERKS, Martina (1997): Die Rollstuhlprinzessin. Berlin: Altberliner
- GILMORE, Rachna (1997): Eine Freundin wie Zilla. München: Klopp. Aus dem Engl. von Epple, Elisabeth. Originaltitel: „A Friend Like Zilla“
- GRÜN, Max von der (1997/2000): Vorstadtkrokodile. München: Bertelsmann
- HERMANSDÖRFER, Eike (1997): Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht. Reinbek: Rowohlt
- JANSSEN, Kolet (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich. Übersetzt aus dem Niederl. von Jeanne Oidtmann-van Beek. Originaltitel: „Mijn broer is een orkaan“. Leuven-Noordwijk: Davidsfonds/infodok nv 1994
- LITTLE, Jean (1997): Ein Leben wie ein Roman. München: dtv. Aus dem kanadisch Englischen von Fred Schmitz. Originaltitel: „Little By Little“. Ontario: Viking Kestrel/Penguin Books 1987
- PHILPPS, Carolin (1997): Wer lacht hat keine Ahnung. Wien: Ueberreuter
- RENS, Peter Jan (1997): Carlo Grande. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Schmidt, Silke. Originaltitel: „Carlo met zijn grote kop“
- STREIT, Jakob (1997): Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift. Stuttgart: Freies Geistesleben
- SVERDRUP, Karl (1997): Schwarze Nächte, weiße Tage. Hamburg: Oetinger. Aus dem Norwegisch. von Hammer, Hanna. Originaltitel: „Svarte netter, hvite dager“. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S 1994

1998

ANTONIUS, Else (1998): Bilderbriefe zum Weiterzeichnen. Göttingen: Quirl-Verlag

FLEMING, Virginia (1998): Sei nett zu Eddie. Oldenburg: Lappan. Aus dem Niederl. von Grotelüschen, Andrea. Originaltitel: „Be Good To Eddie Lee“ . New York: Philomel Books 1993

HÄRTLING, Peter (1973/1998): Das war der Hirbel. Weinheim: Beltz & Gelberg

KREMER, Susanne (1998): Wir – Geschwister. Göttingen: Quirl- Verlag

LEITE, Marcia (1998): Good luck, großer Bruder. Esslingen: Esslinger Verl. J. F. Schreiber. Aus dem brasilian. Portugiesischen von Neumann, Bettina. o. Originaltitel. Sao Paulo Atica S.A. o. J.

ZANGER, Jan de (1998): Anders als in seinen Träumen. Weinheim: Beltz & Gelberg. Aus dem Niederl. von Mrotzek, Siegfried. Originaltitel: „Dit been is koorter“. Amsterdam: Uitgeverij Leopold 1988

1999

BENNETT, Veronica (1999): Premiere. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Engl. von Riekert, Eva. Originaltitel: „Monkey“ . London: Walker Books Limited 1998

BRACKE, Dirk (1999): Ich bin nicht aus Stein. Luzern: Rex. Aus dem Niederl. von Leimer, Annette

DAELE, Henri van (1999): Ti. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Ti“. Uitgeverij Lannoo, Tielt 1996

FLYNN, Margret und Peter (1999): Lernen so viel ich kann. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. Originaltitel: „Having A Learning Disability“ . London: Belitha Press 1998

HASENMÜLLER, Heidi (1999): Kein Beinbruch. München: Ellermann

HUAINIGG, Franz-Joseph (1999): Max malt Gedanken. Wien: Gabriel

KEITH, Lois (1999): Gehen auf Rädern. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard: o.Originaltitel. London: Belitha Press

MIEDER, Eckard (1999): Willis Erwachen. Berlin: Elefanten-Press

MITCHELL, Jane (1999): Und über uns der Sternenhimmel. München: dtv. Aus dem Engl. von Schmidt-Steinbach, Ursula. Originaltitel: „When Stars Stop Spinning“ . New York: Henry Holt and Company, Inc. 1998

TASHJIAN, Janet (1999) Tage mit Eddie oder was heißt schon normal. Hamburg: Dressler. Aus dem Amerik. von Harald Tondern. Originaltitel: „Tru Confessions“ . New York: Henry Holt and Company, Inc. 1997

WAITE, Helene (1999): Öffne mir das Tor zur Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Amerik. von Gabert, Sabine. o. Originaltitel. 1959

WHITE, Peter (1999): Sehen mit den Händen. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press 1998

WILLIS HOLT, Kimberley (1999): Vollmondtage. Berlin: Altberliner Verlag. Aus dem Amerik. von Krutz-Arnold, Cornelia. Originaltitel: „My Louisiane Sky“ . New York: Henry Holt and Company Inc. 1998

WOOLLEY, Maggi (1999): Hören ohne Töne. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press

2000

BADE, Eva (2000): Tina und ich. Hamburg: Carlsen

DIERKS, Martina (2000): Romeos Küsse. Berlin: Altberliner

GEUS, Eelco de (2000): Manchmal stotter ich eben. Köln: Demosthenes. Aus dem Niederl. von Almut Fleißner. Originaltitel: „Ik stotter gewoon“ . Zwolle: Stotercentrum 1995

NATKE, Bernd (2000): Benni U- und? Wwwo ist das P- problem? Köln: Demosthenes

SCHLÜTER, Andreas (2000): Geisterspinne. Berlin: Altberliner Verlag

SCHMIDT, Heidi (2000): Ausgerechnet Tobi. Gießen: Brunnen

SCHREIBER-WICKE, Edith (2000): Regenbogenkind. Stuttgart: Thinemann

SEIDLER, Tor (2000): Das Geheimnis der Luft. München: Bertelsmann. Aus dem Amerik. von Ganslandt, Katarina. Originaltitel: „The Silent Spillbills“ . New York: HarperCollins Publishers 1998

TENBERKEN, Sabriye (2000): Tashis neue Welt. Hamburg: Dressler

WILLIS, Jeanne (2000): Susi lacht. Oldenburg: Lappan. Aus dem Engl. von Baumann, Peter. o. Originaltitel. London: Andersen Press Ltd. 2000

3 Klappentexte der Kinder- und Jugendliteratur 1997-2000 mit dem Thema Behinderung – sortiert nach Autoren (REESE 2005)

A

ANTONIUS, Else (1998): Bilderbriefe zum Weiterzeichnen. Göttingen: Quirl -Verlag

Bilderbriefe – Was ist das?

Du zeichnest das Bild so weiter wie du es dir vorstellst. Natürlich wäre es besonders schön in Farbe! Das ist deine Bild-Geschichte. Bist du neugierig, ob andere Ähnliches erlebt haben? Schicke dein Bild jemandem, von dem du gerne eine Antwort hättest. Wer deinen Bilderbrief bekommt schreibt dir auf der Rückseite eine eigene Geschichte dazu und schickt sie dann an dich zurück.

Sobald alle Bilderbriefe verschickt und zurückgekommen sind, hast du eine kleine Geschichtensammlung. Daraus kannst du dir ein eigenes Buch machen. Das Inhaltsverzeichnis dazu hast du auf der ersten Seite von diesen Bilderbriefen.

Bilderbriefe – sind Dialogbücher

So ist das bei mir. Wie ist das bei dir? Erfahrungen, Erlebnisse und Wünsche zum gleichen Thema werden ausgetauscht.

Bilderbriefe:

„Sind toll“ sagen die Kinder mit denen Sigrid Görgmeier (Sonderschulpädagogin) arbeitet. Kinder, die wie viele andere lieber zeichnen als schreiben. Voller Spannung warten die Kinder auf die Rückbriefe von Oma, Opa, Tante, Onkel und Freunden, die ihnen erzählen werden, was sie als Kind in einer Situation wie auf dem Bild dargestellt erlebt haben.

B

BADE, Eva (2000): Tina und ich. Hamburg: Carlsen

BENNETT, Veronica (1999): Premiere. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Engl. von Riekert, Eva. Originaltitel: „Monkey“. London: Walker Books Limited 1998

„Beim Gedanken daran, seine geistigen Fähigkeiten mit denen von Fox zu messen, brach Harry der Schweiß aus. „Er ist – irgendwie unheimlich. Er schafft es, dass ich mir schwach vorkomm und – und – Simon studierte seinen Ausdruck. „Unmännlich?“. Sie sahen sich an.

Harry wurde rot und senkte den Kopf. Sein Haar fiel nach vorne. „Ah, sagte Simon zufrieden. „Du musst lernen, ein Wahrheitssucher zu werden.“ Harrys Wangen waren flammend rot, aber er sah auf. „Ich fang schon an, es zu lernen. Ich glaube, ich weiß, worauf Sie hinauswollen.“ „Und das wäre?“ Harry brauchte ein paar Sekunden, um seine Gedanken in die richtige Reihenfolge zu bringen. „Es hat alles was mit Louise zu tun, oder?“

BETANCOURT, Jeanne (1997): Schule kann auch spannend sein. Wien: Ueberreuter. Aus dem Amerik. von Ulla Neckenauer. Originaltitel: „My name is Brain Brian“. New York 1993

Hugo geht nicht gern zur Schule. Alle reißen Witze über ihn, weil er beim Schreiben die unmöglichsten Fehler macht. Sein Vater will ihm sogar den Karate-Unterricht deswegen verbieten. Doch der neue Lehrer setzt sich für Hugo ein. Er bekommt Extra-Unterricht, damit sich seine Lese- und Schreibschwäche bessert. Trotzdem will Hugo seine Klassenarbeit über Tiere nicht schriftlich verfassen, er hat eine andere Idee. Das beeindruckt Isabel, die mit ihm arbeiten soll und die ihn nicht leiden kann. Bald sind die beiden ein eingeschworenes Team, das die gemeinsame Arbeit über die Kanadagänse auf besondere Weise präsentieren möchte.

BLATCHFORD, Claire (1997/2000) : Die scharlachrote Feder. München: Klopp/dtv. Aus dem Engl. von Jörg Töbelmann. Originaltitel: „Nick's mission“. Minneapolis: Lerner Publications Company 1995

Nie hätte sich Nick träumen lassen, dass diese Ferien das Abenteuer seines Lebens mit sich bringen würden! Dabei hatten die freien Tage gar nicht gut begonnen: Da verlangte seine Mutter doch tatsächlich von ihm, dass er täglich zur Sprachtherapie geht, bloß weil er sich immer schlechter verständlich machen kann. Als ob es nicht reichen würde, dass er meisterhaft von den Lippen lesen kann! Und dort, wo Nick am liebsten ist, bei den Tieren und in freier Natur, geht es auch ohne Sprache. Doch als er eines Tages die scharlachrote Feder eines Ara am Ufer des Sees findet, kommt alles ganz anders. Plötzlich ist Nick einer Bande von Tierschmugglern auf der Spur und gerät in große Gefahr. Alles hängt nun von seiner Aussage ab...

BRACKE, Dirk (1999): Ich bin nicht aus Stein. Luzern: Rex. Aus dem Niederl. von Leimer, Annette.

„Du musst mich küssen, Siem“, sagte sie ruhig. Seine kühle Stimmung fiel ihr nicht auf. „Nein!“, sagte Siem stur. „Warum nicht?“ Was für eine Frage! Warum nicht! „Weil...weil...“ Er brachte es nicht über seine Lippen. Kapierte sie denn wirklich nicht, dass sie ihn im Apollo schön blamiert hatte? Und dann, dieser Ton, mit dem sie ihn aufforderte, sie zu küssen. Als ob sie bitten würde, ob er an ihrem Fahrrad mal das Rücklicht kontrollieren könnte, weil es nicht brannte. „Weil...Bist du denn aus Stein?“, fragte Siem schließlich. „Ich? Aus Stein? Natürlich bin ich nicht aus Stein. Wie kommst du darauf? Ich bin aus Fleisch, wie jede andere.“

Siem ist 16 und ziemlich cool. Ein starker Typ an der Schule, wo er Schutzgeld erpresst, Briefkästen anzündet und CDs klaut. Doch eines Abends ist es um Siems knallharte Lässigkeit geschehen. Er verliebt sich in Paulien. Sie sitzt jeden Tag auf der Brücke und kritzelt akribisch und monoton in einem Zeichenblock. Bald wird Siem klar, dass Paulien irgendwie anders ist. Einmal wird sie wütend wie ein Tornado, dann wieder atmet sie still in sich hinein. Sie kennt kein Gefühl für den Schmerz, schneidet dem Kanarienvogel die Flügel ab, zündet die Katze an ... Sie ist Autistin. Und trotzdem: Siem liebt Paulien. Wie kann er sie nur dazu bringen, dasselbe zu tun? Und welches dunkle Geheimnis verbirgt sich hinter ihrem Wunsch, mit ihm Tetris zu spielen?

Psychologisch spannend und eindrucklich schildert der Autor den speziellen Zugang dieser jungen Frau zur Realität.

D

DAELE, Henri van (1999): Ti. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Ti“. Uitgeverij Lannoo, Tiel 1996

Ein heißer Sommer in Flandern, der sprachlose Ti macht seine endlosen Streifzüge durch die Felder. Jeder im Dorf mag den seltsamen Jungen. Alles scheint wie jedes Jahr – und doch wird etwas geschehen, was Tis Leben für immer verändert.

DIERKS, Martina (1997): Die Rollstuhlprinzessin. Berlin: Altberliner

Was soll Kitty denn mit einer spielen, die im Rollstuhl sitzt? Doch im Laufe eines aufregenden Ferien-Sommers werden sie und Laura gute Freundinnen. Kompetent, unsentimental und voller Humor erzählt die bekannte Autorin Martina Dierks vom Alltag mit

einem spastisch gelähmten Kind und von den vielen kleinen Schwierigkeiten der Gesunden.

DIERKS, MARTINA (2000): Romeos Küsse. Berlin: Altberliner

Paula hat Wünsche wie viele Fünfzehnjährige. Den ersten Kuss, geliebt zu werden, so wie sie ist, und vielleicht irgendwann einmal selbst auf der Bühne zu stehen. Doch Paula hat Hände und Füße, die ihr nicht gehorchen, und sie hat gelernt nicht zu ungestüm nach den Sternen der Nichtbehinderten zu greifen. Sie flüchtet sich in einen trotzigen Verzicht auf Nähe. Eines Tages wird Paula in den Proben zu einer Schultheateraufführung mit der Rolle des Richard dem Dritten von William Shakespeare konfrontiert und so bei ihrem heimlichen Traum vom Theaterspielen gepackt. Der „schwarze König“, den sie tief in ihrem Innern versteht, ist wie ein Sog. Er lockt sie, stachelt sie an, ihre ureigensten Träume zu leben.

F

FLEMING, Virginia (1998): Sei nett zu Eddie. Oldenburg: Lappan. Aus dem Niederl. von Grotelüschen, Andrea. Originaltitel: „Be good to Eddie Lee“. New York: Philomel Books 1993

An einem sonnigen Frühlingstag beschließen Christina und Robert, zum Waldsee zu gehen und Froschlaich zu suchen. Darüber, dass der Nachbarsjunge Eddie mitkommen will, sind sie gar nicht begeistert. Eddie hat das Down-Syndrom und Christinas Mutter sagt immer, sie soll nett zu ihm sein. Das fällt vor allem Robert schwer, aber schließlich ist es Eddie, der an diesem Tag eine wahre Entdeckung macht!

FLYNN, Margret und Peter (1999): Lernen so viel ich kann. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. Originaltitel: "Having a learning disability". London: Belitha Press 1998

Versuche dir einmal vorzustellen, wie dein Leben wäre, wenn du eine Lernbeeinträchtigung hättest. Auf welche Schule würdest du gehen? Würdest du mit deinen Freunden spielen können? Du warst überrascht, wenn du wüsstest, was Menschen mit einer Lernbeeinträchtigung alles leisten können, wenn man ihnen die Chance gibt.

Margaret und Peter, die Autoren dieses Buches, sind Geschwister. Margaret arbeitet mit Menschen, die eine Lernbeeinträchtigung haben, und Peter hat selbst eine Lernbeeinträchtigung. In diesem Buch erklären die beiden, was Lernbeeinträchtigungen sind und wie sich das Leben dadurch verändern kann. Du erfährst viele Dinge über betroffene Erwachsene und Kinder und lernst Möglichkeiten kennen, wie man Ihnen helfen kann, ein erfülltes Leben in unserer Gemeinschaft zu führen.

G

GEUS, Eelco de (2000): Manchmal stotter ich eben. Köln: Demosthenes. Aus dem Niederl. von Fleißner, Almut. Originaltitel: „Ik stotter gewoon“. Zwolle: Stottercentrum 1995

Es kann sehr schwierig für dich sein, wenn du stotterst. Deshalb ist es wichtig zu wissen, dass du nicht allein bist, dass es Menschen gibt, die dich verstehen und dir helfen wollen. Es ist auch wichtig, nicht zu vergessen, dass es nicht deine Schuld ist, dass du stotterst! Für Väter und Mütter und andere Menschen in deiner Umgebung ist es wichtig, viel übers Stottern zu erfahren. Dann verstehen sie dich und können dir besser helfen. Dann kannst du auch wieder fühlen, wie wichtig es ist, dass es dich gibt, ob du nun stotterst oder nicht!!!

GILMORE, Rachna (1997): Eine Freundin wie Zilla. München: Klopp. Aus dem Engl. von Epple, Elisabeth. Originaltitel : „A Friend like Zilla“

Mit Zilla kann Nobby im Baumhaus spielen und die besten Walderdbeeren finden, die Möwen füttern oder auf dem Heuboden schaukeln. Gar nicht, als wäre Zilla schon 17! Nur Onkel Chad scheint das zu stören. Aber der ist ein Ekel und hat keine Ahnung.

GRÜN, Max von der (1997/2000): Vorstadtkrokodile. München: Bertelsmann

Zu den Kindern, die sich Krokodiler nennen, gehören acht Jungen und ein Mädchen. Auf einem verlassenen Ziegeleigelände hat die Bande ihr geheimes Quartier bezogen. Eines Tages taucht Kurt auf, der im Rollstuhl sitzt. Er hat nachts etwas beobachtet, das mit den Ladeneinbrüchen in der Vorstadt zu tun haben könnte. Gemeinsam mit Kurt setzen sich die Krokodiler auf die Spur der Ladendiebe – und erleben eine Überraschung: Einer der Jugendlichen ist direkt betroffen...

H

HÄRTLING, Peter (1973/1998): Das war der Hirbel. Weinheim: Beltz & Gelberg

Bei Hirbels Geburt ist etwas falsch gemacht worden. Seither ist er krank. Er hat oft Kopfschmerzen, dann schreit er und tut etwas, worüber die anderen lachen. Seit Hirbel denken kann, lebt er bei fremden Menschen. Er wandert durch Heime und Kliniken. Seine Mutter kümmert sich nicht um ihn, niemand will etwas von ihm wissen. Einmal erlebt Hirbel etwas Wunderbares. Als er nämlich fortläuft aus dem Heim, schläft er zwischen Schafen, aber er denkt, dass es Löwen sind, die ihn nachts wärmen. Hirbel läuft immer wieder fort, weil ihn niemand richtig versteht und weil er in ein anderes Land möchte. Dort, wo die Sonne gemacht wird, auf den Bäumen, dort möchte er leben.

HASENMÜLLER, Heidi (1999): Kein Beinbruch. München: Ellermann

Gerhard ist acht Jahre alt und am liebsten würde er immer nur im Fußballtor stehen. So wie Oliver Kahn. Aber leider besteht das Leben nicht nur aus Fußball. Da gibt es etwas, das Gerhard am liebsten vor der ganzen Welt verstecken würde: seine Zwillingsschwester Jeanette. Sie ist geistig behindert, kann nicht sprechen und laufen wie andere Kinder und deshalb schämt sich Gerhard für sie. Erst als er sich ein Bein bricht, beginnt er sich mit dem Thema „Behinderung“ auseinanderzusetzen.

Eine sensible Geschichte, in der Rücksicht, Einsicht und Verständnis füreinander im Mittelpunkt stehen.

HERMANNSDÖRFER, Elke (1997): Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht. Reinbek: Rowohlt

Die erste große Liebe. Da denkt man besonders viel darüber nach, wie man vom anderen angesehen wird. Auch Clara ergeht es nicht anders, als sie sich in den Sommerferien in Spinki verliebt. Beide sind in ihrer Zuneigung noch unsicher, sind sich selbst wichtig und gleichzeitig den kritischen Bemerkungen der Freunde ausgesetzt. Denn in ihrer Liebe ist alles anders. Ohne Spinki kann Clara sich selbst nicht sehen, und mitreden über das, was den anderen so wichtig ist, kann sie auch kaum: Clara ist blind.

HOLT, Kimberley Willis (1999): Vollmondtage. Berlin: Altberliner Verlag. Aus dem Amerik. von Krutz-Arnold, Cornelia. Originaltitel: „My Louisiane Sky“. New York: Henry Holt and Company Inc. 1998

Jeder in Tigers Familie hat sein eigenes Tempo. Tiger, begabt, flink und aufgeweckt, macht auf den Baseballplätzen ihrer kleinen Heimatstadt in Louisiana ihrem Namen alle Ehre. Die Langsamkeit ihrer behinderten Eltern hingegen ist Tiger vor allem ein Stück Zuhause. Doch dieser heiÙe Sommer bringt viele Veränderungen und Tiger wünscht sich zum ersten Mal in ihrem Leben, dass ihre Mutter nicht ihre Mutter sei. Sie steht vor einer schwierigen Entscheidung: Bleibt sie in Saitter bei ihren Eltern oder zieht sie zu ihrer eleganten Tante – in die Großstadt Baton Rouge?

HUAINIGG, Franz-Joseph (1999): Max malt Gedanken. Wien: Gabriel

Max geht in die Vorschule. In der Integrations-Klasse werden behinderte Kinder und nicht behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet. Eine solche Klasse hat auch der selbst betroffene Autor Franz-Joseph Huainigg besucht. Max redet nicht viel. Man weiß oft nicht genau, was er denkt. Wenn man wissen will, was Max denkt, schaut man sich am besten seine Zeichnungen an...

J

JANSSEN, Kolet (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Mijn broer is een orkaan“. Leuven-Noordwijk: Davidsfonds/infodok nv 1994

„Mein Bruder ist autistisch, wisst ihr. Bei uns dreht sich alles um Andreas. Jeder nimmt Rücksicht auf das, was ihm gefällt und was nicht, was er gut verkraftet und was nicht. Aber was mir gefällt und was ich verkraftete, darum kümmert sich kein Mensch.“

Es ist nicht immer leicht für Hannah, aber sie liebt ihren Bruder sehr. Andreas scheint in einer ganz eigenen Welt zu leben und nur selten andere Menschen an sich herankommen zu lassen. Auch seine Eltern nicht, auch Hannah nicht. Er lebt in einer Welt fester Rituale: Immer wieder hört er das gleiche Lied, immer wieder legt er alle Gegenstände, die er in die Finger bekommt, in eine lange Reihe.

Und wenn sich etwas in seiner Umwelt verändert, muss er schreien. Die Eltern fühlen sich immer öfter hilflos und überfordert und sehen keine andere Möglichkeit, als ihn in ein Heim

zu geben. Aber Hannah will sich nicht von ihrem Bruder trennen. Sie findet es ungerecht, dass die Eltern einfach so über ihn bestimmen. Heimlich schmiedet sie einen Plan...

K

KEITH, Lois (1999): Gehen auf Rädern. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o.Originaltitel. London: Belitha Press

G E H E N auf Rädern

LEBEN IM ROLLSTUHL

Stell dir einmal vor, wie dein Leben wäre, wenn du einen Rollstuhl benutzen würdest. Könntest du deine Lieblingssportart ausüben oder mit deinen Freunden spielen? Und wie würdest du in der Schule zu Recht kommen? Du wärst überrascht, wenn du wüsstest, was Menschen im Rollstuhl alles tun können, wenn sie nur die Möglichkeit dazu haben.

In diesem Buch erklärt Lois Keith, die selbst einen Rollstuhl benutzt, warum manche Menschen einen Rollstuhl benötigen und wie sich das auf ihr Leben auswirkt. Lerne all die Möglichkeiten kennen, die Menschen im Rollstuhl haben, um ein unabhängiges Leben zu führen. Finde heraus, was noch alles getan werden muss, damit unsere Welt auch für die Menschen, die nicht gut gehen können, ein guter und gerechter Ort zum Leben wird.

KREMER, Susanne (1998): Wir – Geschwister. Göttingen: Quirl- Verlag

Wir – ist ein Dialogbuch, das Basis für ein Gespräch sein kann

Wir – ist ein Versuch die Vielschichtigkeit menschlicher Beziehungen in einfacher Form zu beschreiben – In diesem Buch die Beziehungen zwischen Geschwistern, von denen das eine Kind unbehindert (Symbol – Füße) und das anderer behindert ist (Symbol – Rolli).

Wir – ist durch die eindeutigen Piktogramme und die kurzen Texte auch für Kinder und Jugendliche gut geeignet, deren Fähigkeit im Lesen geringer ist als ihre emotionale Reife.

Wir – zeigt alltägliche Begebenheiten, die man erzählen darf und über die man sprechen sollte.

Wir – ermutigt in der Familie, der Klasse oder der Gruppe über eigene Erfahrungen zu sprechen, Erlebnisse zu verarbeiten und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Wir – ermutigt zu Eigenständigkeit und Zusammengehörigkeit

L

LEITE, Marcia (1998): Good luck, großer Bruder. Esslingen: Esslinger Verl. J. F. Schreiber. Aus dem brasilian. Portugiesischen von Neumann, Bettina. o. Originaltitel. Sao Paulo Atica S.A. o. J.

Paulo verlässt seine Heimat Brasilien, das Fernweh treibt ihn nach England. In Sao Paula bleibt sein jüngerer Bruder Luis zurück, der querschnittsgelähmt ist und im Rollstuhl sitzt. Dies ist der Beginn einer bemerkenswerten Korrespondenz. Luis Briefe handeln davon, wie sehr er den älteren Bruder vermisst, den er immer als „seine Beine“ empfunden hat, wie er sich von der überfürsorglichen Mutter löst und sich eines Tages zum ersten Mal verliebt! Paulo indessen erzählt von seiner Ankunft in London, von der winzigen Wohngemeinschaft, wo er anfänglich – in der Badewanne – Unterschlupf findet, und von seiner maßlosen Enttäuschung, als er Fatima wieder sieht, seine brasilianische Freundin, wegen der er eigentlich nach Europa gegangen war...

Die Brasilianerin Marcia Leite erzählt anschaulich von zwei außergewöhnlichen Menschen: Ihr Porträt von Paulo und Luis berührt auf zugleich poetische und eindringliche Weise.

LITTLE, Jean (1997): Ein Leben wie ein Roman. München: dtv. Aus dem kanadisch Englischen von Fred Schmitz. Originaltitel: Little by little. Ontario: Viking Kestrel/Penguin Books 1987

Im Alter von 5 Jahren wird Jean erstmals bewusst, daß sie nahezu blind ist. Trotz ihrer Sehbehinderung kann sie eine ganz normale Schule besuchen. Doch damit beginnt für sie auch ein schier endloser Kampf gegen die Ignoranz der Erwachsenen und vor allem den Spott und Hohn ihrer Mitschüler. Freunde findet sie nur in ihren Büchern, die sie – dicht vor die Augen gehalten – lesen kann. Sie sind es auch, die ihr die Kraft geben durchzuhalten. Jean beginnt selbst zu schreiben, und auf der Suche nach Anerkennung gelingt ihr schließlich, wovon sie selbst nicht zu träumen gewagt hatte.....

Die eindrucksvolle Lebensgeschichte der Autorin, die bereits im Alter von 15 Jahren ihr erstes Buch schrieb.

M

MIEDER, Eckarrd (1999): Willis Erwachen Berlin: Elefanten-Press

Ich lebe mit Willi in einem Zimmer, seit er geboren ist. Manchmal schlägt er um sich und ächzt und gibt schaurige Töne von sich. Die Ärzte behaupten, er würde mit Dämonen

kämpfen. Und Willi sei behindert. So ein Unsinn. Willi hat höchstens ein Problem mit der Umwelt. Haben wir das nicht alle? Irgendwann einmal, da bin ich sicher, wird er sich umdrehen und mich fragen: Warum schreist du immer so? Warum gaffst du mir nach, als käme ich von einem anderen Stern?

MITCHELL, Jane (1999): Und über uns der Sternenhimmel. München: dtv. Aus dem Engl. von Schmidt-Steinbach, Ursula. Originaltitel: „When Stars Stop Spinning“. New York: Henry Holt and Company, Inc. 1998

Und über uns der Sternenhimmel.

Die Autorin Jane Mitchell arbeitet in einer Reha-Klinik in Dublin und schreibt für Kinder und Jugendliche. Das hier vorliegende Buch handelt von einem 15-jährigen Jungen namens Tony der bei einem Autounfall verletzt wird und in ein Reha-Zentrum eingeliefert wird. Um sein altes Leben wieder aufnehmen zu können braucht er viel Geduld und Anstrengung. Dabei hilft ihm Stephen der eigentlich noch schlimmer dran ist. Beide sind begabte Musiker. Ihrer Krankheit zum Trotz erfüllen sie sich einen Traum...!

N

NATKE, Bernd (2000): Benni U- und? Wwwo ist das P- problem? Köln: Demosthenes

Gewohnt clever und schlagfertig hat Benni auch im 2. Heft sein Leben im Griff. Auch wenn sein Stottern ihm manchmal einen Streich spielt, lässt er sich nicht unterkriegen. Schließlich ist da auch noch Sven, sein bester Freund. Und mehr als ihre Lehrer haben die beiden sowieso auf dem Kasten. Besser geht's also nicht!

P

PHILPPS, Carolin (1997): Wer lacht hat keine Ahnung. Wien: Ueberreuter

R

RENS, Peter Jan (1997): Carlo Grande. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Schmidt, Silke. Originaltitel: „Carlo met zijn grote kop“. *Verlag, Jahr?*

Sein Job als Schrankenwärter in einer Ferienhaussiedlung mag zwar langweilig sein, aber Carlo findet ihn ganz in Ordnung. Und außerdem hätte er Janneke, die mit ihren Eltern Urlaub macht, niemals getroffen, wenn er nicht an der Schranke gesessen hätte. Er verliebt sich sofort bis über beide Ohren in sie und auch Janneke scheint ihn zu mögen. Ihr Vater allerdings ist gar nicht begeistert von den nächtlichen Treffen der beiden.

Aber auch durch den geistig behinderten Enzo, mit dem Carlo sich anfreundet, werden diese Ferien für ihn unvergesslich. Enzo benimmt sich zwar ziemlich außergewöhnlich, aber er ist genauso verletzlich wie jeder andere. Das merkt Carlo erst, als er seine Wut an ihm ablässt. Danach verschwindet Enzo einfach und Carlo ist verzweifelt. Aber Janneke hat eine Idee, wo er sein könnte.

S

SCHLÜTER, Andreas (2000): Geisterspinne. Berlin: Altberliner Verlag

Wer hat Angst vor Monsterspinnen? Lisa und ihr Bruder Jonas sind gefangen im Geisterreich der Insekten, „der Kitzelwesen“, wie sie der blinde Jonas nennt. Weil er sie nicht sieht, sondern nur spürt, findet er sich unter Spinnen, Wespen, Käfern und Tausendfüßern wesentlich besser zurecht als seine Schwester mit ihrer panischen Angst vor allem, was sich auf mehr als vier Beinen fortbewegt.

Die Flucht aus dieser kribbeligen und krabbeligen Szenerie ist jedoch für beide ein gruseliger und gefährlicher Trip.

SCHMIDT, Heidi (2000): Ausgerechnet Tobi! Gießen: Brunnen

Ausgerechnet Tobi!

Eigentlich findet Hanna ihren kleinen Bruder Tobi ganz in Ordnung. Er kann zwar nicht richtig sprechen, und man sieht auch, dass er ein Down-Syndrom hat. Aber das macht Hanna normalerweise nicht viel aus – bis zu dem Tag, als die Familie in das kleine Dorf Bärbeck zieht...

SCHREIBER-WICKE, Edith (2000): Regenbogenkind. Stuttgart: Thinemann

„Was ich will? Ich will, dass jeder, der mir begegnet, darüber nachdenkt, was wirklich wichtig ist.“

SEIDLER, Tor (2000): Das Geheimnis der Luft. München: Bertelsmann. Aus dem Amerik. von Ganslandt, Katarina. Originaltitel: „The Silent Spillbills“. New York: HarperCollins Publishers 1998

In ihrer freien Zeit rudert Katerina am liebsten mit ihrem Vater in die Bucht hinaus, um die Vögel über ihnen zu beobachten. Der Schulalltag ist für sie mühsam, weil sie stottert; hier draußen aber fühlt sie sich frei und leicht, denn hier ist das Wichtigste das schweigende Schauen. Und so entdecken sie und ihr Vater eines Tages eine neue Vogelart, die in der Lage ist, senkrecht aus dem Wasser in die Luft zu steigen. Nach dem Vorbild dieser ungewöhnlichen Vögel entwirft Katerinas Vater ein weltraumtaugliches Flugzeug.

Doch während der Testphase mit dem Prototyp kommt es zu einem furchtbaren Unglück: Der Pilot stürzt ab, weil das Flugzeug in einen Schwarm ausgerechnet der neu entdeckten Vögel geraten ist. Für Katerinas Großvater steht sofort fest: Die Vögel müssen ausgerottet werden. Katerina ist darüber zutiefst bestürzt. Zum ersten Mal in ihrem Leben muss sie für eine Sache kämpfen – und das geht nicht ohne Worte.

STREIT, Jakob (1997): Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift. Stuttgart: Freies Geistesleben

Was für ein Mensch war jener Louis Braille, der, selbst im Kindesalter erblindet, mit erst sechzehn Jahren die Blindenschrift erfand? – Jakob Streit entwirft in diesem Buch für Kinder das Lebensbild eines Jungen, der durch seine Warmherzigkeit, Lebensfreude und klare Entschiedenheit allen um ihn herum ein Geschenk ist und dem es schließlich in hartnäckigem Forschen gelingt, den Blinden der Welt das größte Geschenk zu machen – eine Schrift, die sie mit ihren Händen lesen können.

SVERDRUP, Karl (1997): Schwarze Nächte, weiße Tage. Hamburg: Oetinger. Aus dem Norwegisch. von Hammer, Hanna. Originaltitel: „Svarte netter, hvite dager“. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S 1994

Es war noch nicht mal sein eigenes Moped gewesen, sondern das von Einar. Tommy hatte es nur ausprobieren wollen. Einmal Sporthalle und zurück. Eine echt tolle Maschine. Klar, dass er voll aufgedreht hatte. Schließlich saß Catherine hintendrauf. Dann war da auf

einmal dieser blaue Lieferwagen gewesen. Mitten auf der Straße. Tommy hatte noch versucht auszuweichen. Zu spät. Seitdem ist nichts mehr, wie es früher war...

T

TASHJIAN, Janet (1999) Tage mit Eddie. Oder was heisst schon normal. Hamburg: Dressler. Aus dem Amerik. von Tondern, Harald. Originaltitel: „Tru Confessions“. New York: Henry Holt and Company, Inc. 1997

Für Tru ist es eigentlich ganz einfach: Eddie ist eben Eddie! Nur die anderen kommen manchmal nicht sofort klar mit ihrem geistig behinderten Bruder. Deshalb, aber vor allem, um ihm das Leben leichter zu machen, sucht sie unbeirrt nach einem Heilmittel für Eddie: in Büchern, bei Medizinshows, im Internet...

Erst langsam erkennt sie, dass sie ihm am besten hilft, wenn sie einfach seine Schwester und Freundin ist.

„Tage mit Eddie“ erzählt anrührend und voller Humor die Geschichte einer Geschwisterliebe.

TENBERKEN, Sabriye (2000): Tashis neue Welt. Hamburg: Dressler

Stellvertretend für alle Kinder, die im Blinden-Zentrum Tibet Aufnahme gefunden haben, lässt Sabriye Tenberken, Gründerin und Leiterin des Zentrums, Tashi von Tibet erzählen und davon, wie er blind wurde und trotzdem in eine Schule gehen durfte. Eine ganz und gar erstaunliche Geschichte aus einem fernen, wunderbaren Land.

W

WAITE, Helene (1999): Öffne mir das Tor zur Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Amerik. von Gabert, Sabine. o. Originaltitel. 1959

Helen Keller wurde mit neunzehn Monaten taub und blind. Eine Heilung war aussichtslos. Als sich jedoch die junge, mutige und selbst sehbehinderte Anne Sullivan der kleinen Helen annahm, konnte neuer Mut geschöpft werden. Zum Erstaunen der ganzen Welt absolvierte die taubblinde Helen die Schule und beendete erfolgreich ein Universitätsstudium: mit einer sich ganz diesem Menschen aufopfernden Anne Sullivan zur Seite.

Seit dieser Zeit kennt man Helen Keller als berühmte Schriftstellerin, die es sich zum Inhalt ihres Lebens machte, sich für die Interessen ihrer blinden und gehörlosen Mitmenschen einzusetzen.

WHITE, Peter (1999): Sehen mit den Händen. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press 1998

SEHEN mit den Händen

BLIND SEIN

Versuche dir einmal vorzustellen, du wärst blind.

Wie würde sich dein Leben verändern? Wie würdest du dich morgens anziehen? Könntest du noch mit deinen Freunden spielen? Wärest du in der Lage deine Schularbeiten zu machen? Du wirst überrascht sein zu erfahren, dass blinde Menschen sehr viele Dinge tun können, wenn man ihnen nur die Chance dazu gibt.

In diesem Buch erklärt Peter White, der selbst blind ist, was Blindheit und Sehbehinderung eigentlich bedeuten und wie sie entstehen können. Lerne den Alltag von Menschen kennen, die kaum oder gar nicht sehen können, und entdecke, wie vielfältig blinde Menschen ihr Leben gestalten.

WILLIS, Jeanne (2000): Susi lacht. Oldenburg: Lappan. Aus dem Engl. von Baumann, Peter. o. Originaltitel. London: Andersen Press Ltd. 2000

Susi lacht und singt, tanzt und schwimmt. Oft rechnet Susi richtig, aber hin und wieder auch falsch. Manchmal ist Susi frech und manchmal auch traurig. Meistens aber ist Susi genauso fröhlich und ausgelassen wie alle anderen Kinder auch...

In diesem Bilderbuch greift Tony Ross – gewohnt einfühlsam und ohne falsche Sentimentalität – ein wichtiges Thema auf, das uns alle betrifft.

WOOLLEY, Maggi (1999): Hören ohne Töne. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkehard. o. Originaltitel. London: Belitha Press

Maggie Woolley hat ihr Gehör verloren, als sie ein Schulmädchen war. Ihr Vater war ebenso im Kindesalter gehörlos geworden. Als Erwachsene setzte Maggie sich dafür ein, dass Fernsehprogramme in Gebärdensprache gesendet werden sollten und wurde die erste gehörlose Fernsehmoderatorin in England. Sie moderierte eine Sendung mit dem

Namen „Sehen-Hören“ und wurde dann Produzentin bei diesem Sender. Seit 1988 ist sie Direktorin einer Wohltätigkeitsorganisation für gehörlose und behinderte Menschen. Maggie macht Beiträge für Radio- und Fernsehsender und schreibt Artikel für Magazine und Bücher. Sie hat zwei Töchter, davon ist eine ebenfalls gehörlos. Maggie hat viele Hobbys, unter anderem arbeitet sie gerne im Garten und schaut Fußballübertragungen an.

Z

ZANGER, Jan de (1998): Anders als in seinen Träumen. Weinheim: Beltz & Gelberg. Aus dem Niederl. von Mrotzek, Siegfried. Originaltitel: „Dit been is koorter“. Amsterdam: Uitgeverij Leopold 1988

Noch bevor sie sich zum ersten Mal sehen, haben sich Ron und Marry in ihren Briefen ineinander verliebt. Als Marry mit ihrer Mutter aus Argentinien in Holland ankommt, ist Ron im siebten Himmel. Aber bald muss er feststellen, dass die Realität anders aussieht. Marry interessiert sich nämlich plötzlich nicht mehr für ihn. Dem Einzelgänger Ron tut das weh, denn mit seinem Selbstbewusstsein ist es ohnehin nicht weit her. Auf einmal überschlagen sich die Ereignisse: In der Schule geht ein Dieb um und verdächtigt wird Ron...

4 Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen

4.1 Analysebögen der einzelnen Kinder- und Jugendbücher zu den Hauptkategorien

ANTONIUS, ELSE(1998): Bilderbriefe zum Weiterzeichnen. Göttingen: Quirl- Verlag

Keine Kinder- und Jugendliteratur, sondern ein Arbeitsheft! Das Buch ist aber im KIBUM 1998 aufgenommen.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	individuelle Ressource					
	Heterogenität					
	Integration/Inklusion					
	Fähigkeitenansatz					
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	individuelle Ressource					
	Heterogenität					
	Integration/Inklusion					
	Fähigkeitenansatz					

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	individuelle Ressource					
	Heterogenität					
	Integration/Inklusion					
	Fähigkeitenansatz					

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	Berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	Berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Rehabilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	Berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

BENNETT, VERONICA (1999): Premiere. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Engl. von Riekert, Eva. Originaltitel: Monkey. London: Walker Books Limited 1998

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Harry							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Harry							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Harry							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf Schauspieler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>

BETANCOURT, JEANNE (1997): Schule kann auch spannend sein. Wien: Ueberreuter. Aus dem Amerik. von Ulla Neckenauer. Originaltitel: „My name is [Brain] Brian“. New York 1993

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Ich Perspektive							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des neuen Lehrers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel Legasthenie	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten hohe Intelligenz
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des neuen Lehrers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion Lesen u.Schreiben	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource Projektarbeit
	Homogenität Spezialunterricht Hausaufgabenhilfe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität Individualisierter Klassenunterricht
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des neuen Lehrers						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule Spezialunterricht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Rehabilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

BLATCHFORD, CLAIRE (1997): Die scharlachrote Feder. München: Klopp/ dtv. Aus dem Engl. von Jörg Töbelmann. Originaltitel: Nick's mission. Minneapolis: Lerner Publications Company 1995

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	→ □	x	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	→ □	□	□	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	← x	□	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	□	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	□	□	□	□	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	□	□	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Mutter und Sprachtherapeutin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	□	□	□	x	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	□	□	x	□	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	x	□	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	□	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	□	□	□	□	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	□	□	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Mutter und der Sprachtherapeutin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Sprachtherapie	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/Sonderschule Sprachtherapie	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

BRACKE, DIRK (1999): Ich bin nicht aus Stein. Luzern: Rex. Aus dem Niederl. von Leimer, Annette

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Hinweise durch kursive Texte!

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← x	<input type="checkbox"/>
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← x	<input type="checkbox"/>
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	← x
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kategorie II: Segregation versus Integration

Hinweise durch kursive Texte!

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrationsschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf Tagesstätte
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations- Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf Tagesstätte
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

DAELE, HENRI VAN (1999): Ti. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Oidtmann-van Beek, Jeanne. Originaltitel: „Ti“. Uitgeverij Lannoo, Tiel 1996

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild!

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Dorfgemeinschaft und des Ich Erzählers Ric							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild!

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Dorfgemeinschaft und des Ich Erzählers Rie							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion Regelbeschulung
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild!

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Dorfgemeinschaft und des Ich Erzählers Rie						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität der Mutter
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

DIERKS, MARTINA (1997): Die Rollstuhlprinzessin. Berlin: Altberliner

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Kitty							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

		Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

		Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Kitty					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzähler							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Kitty							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

DIERKS, MARTINA (2000): Romeos Küsse. Berlin: Altberliner

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Mutter							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Eltern							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

FLEMING, VIRGINIA (1998): Sei nett zu Eddie. Oldenburg: Lappan. Aus dem Niederl. von Grotelüschen, Andrea. Originaltitel: "Be good to Eddie Lee". New York: Philomel Books 1993

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Christina							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Christina							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input checked="" type="checkbox"/>	→ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Christina							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations- Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

FLYNN, MARGARET UND PETER (1999): Lernen so viel ich kann. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel- Brandhoff, Ekkerhard. Originaltitel: Having a learning disability. London: Belitha Press 1998

Die Saatkorn-Reihe ist im Stil eines Sachbuches verfasst.

Lernbeeinträchtigung wird als Oberbegriff benutzt; darunter fallen Cerebralparese, Down-Syndrom, Spina-bifida und Autismus

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
Die Autoren sind ein Geschwisterpaar mit einer Beeinträchtigung im Lernen							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
Die Autoren sind ein Geschwisterpaar mit einer Beeinträchtigung im Lernen							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autoren sind ein Geschwisterpaar mit einer Beeinträchtigung im Lernen							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

GEUS, EELCO DE (2000): Manchmal stotter ich eben. Köln: Demosthenes. Aus dem Niederl. von Almut Fleißner. Originaltitel: Ik stotter gewoon. Zwolle: Stotercentrum 1995

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung/ Logopädie)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GILMORE, RACHNA (1997): Eine Freundin wie Zilla. München: Klopp. Aus dem Englischen von Elisabeth Epple. Originaltitel: A Friend like Zilla

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Nobby und Onkel Chad ¹							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

¹ Seine Sicht ist extrem defizitorientiert, erst durch seine Rettung wird er eines Besseren belehrt

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Nobby und Onkel Chad							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung ³	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

² Der Beschulungsort bleibt unklar, es wird nur vom Lehrer gesprochen (35)

³ Beschulungsort ist nicht erwähnt, aber sie wird beschult.

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Nobby							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Nobby							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

GRÜN, MAX VON DER (1997): **Vorstadtkrokodile**. München: Bertelsmann

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Krokodiler								
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung	bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung	
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten		Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität		Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung	bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung	
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten		Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität		Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Krokodiler							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Krokodiler							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

HÄRTLING, PETER (1973/1998): Das war der Hirbel. Weinheim: Beltz & Gelberg

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

(Selbstbild des „Behinderten“) Sicht und Erzählperspektive des auktorialen Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Direktorin des Heimes und der Betreuer							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

		Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

		Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Direktorin des Heimes und der Betreuer					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

		Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	

		Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Direktorin des Heimes und der Betreuer						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	

HASENMÜLLER, HEIDI (1999): *Kein Beinbruch*. München: Ellermann

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild (z.B. fröhliche Mimik, Gestik)!

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Zwillingsbruders und der Familie							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild (z.B. fröhliche Mimik, Gestik)!

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Zwillingsbruders und der Familie							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild (z.B. fröhliche Mimik, Gestik)!

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Zwillingbruders und der Familie							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild (z.B. fröhliche Mimik, Gestik)!

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Zwillingsbruders und der Familie							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

HERMANNSDÖRFER, ELKE (1997): Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht. Reinbeck: Rowohlt

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

HOLT, KIMBERLEY WILLIS (1999): Vollmondtage. Berlin: Altberliner Verlag. Aus dem Amerik. von Krutz- Arnold, Cornelia. Originaltitel: My Louisiana Sky. New York: Henry Holt and Company Inc. 1998

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht der Tochter über die Eltern							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Tochter							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht der Tochter über die Eltern							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Tochter							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht der Tochter über die Eltern							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Tochter							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht der Tochter über die Eltern						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Tochter						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

HUAINIGG, FRANZ-JOSEPH (1999): Max malt Gedanken. Wien: Gabriel

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Indirekte Hinweise zum Selbstbild! (fröhlich, ...)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Bernhard, einem Mitschüler und der Lehrerin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/> →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	?	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/> →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/> →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Indirekte Hinweise zum Selbstbild! (fröhlich, ...)

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Bernhard und der Lehrerin								
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		individuelle Ressource	Behinderung als Reduktion	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität	Homogenität	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion	Sonderbeschulung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	Reduktionspäd.	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Indirekte Hinweise zum Selbstbild! (fröhlich, ...)

Selbstbild des „Behinderten“						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
Sicht von Bernhard und der Lehrerin						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

JANSSEN, KOLET (1997): Mein Bruder ist ein Orkan. Weinheim: Anrich. Übersetzt aus dem Niederl. von Jeanne Oidtmann-van Beek. Originaltitel: Mijn broer is een orkaan. Leuven-Noordwijk: Davidsfonds/infodok nv 1994

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Hinweise zum Selbstbild durch kursive Passagen, „ein Versuch dem Leser eine Idee davon zu vermitteln, was in einem autistischen Kind vor sich gehen *könnte*“ (1997,104)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten fotograf. Gedächtnis
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Hinweise durch kursive Passagen! (vgl. Kategorie I)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Tagesschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Hinweise durch kursive Passagen! (vgl. Kategorie I)

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität
	Förder- /Sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

KEITH, LOIS (1999): Gehen auf Rädern. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkerhard: o.Originaltitel. London: Belitha Press
 Die Saatkorn-Reihe ist im Stil eines Sachbuches verfasst.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist an den Rollstuhl gebunden!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist an den Rollstuhl gebunden!								
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt								
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist an den Rollstuhl gebunden!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sionderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sionderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

KREMER, SUSANNE (1998): Wir – Geschwister. Göttingen: Quirl- Verlag

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

LEITE, MARCIA (1998): Good luck, großer Bruder. Esslingen: Esslinger Verl. J. F. Schreiber. Aus dem brasilian. Portugiesischen von Neumann, Bettina. o. Originaltitel. Sao Paulo Atica S.A. o. J.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des älteren Bruders Paulo							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Mutter							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Bruders						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht
	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					
	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Subkategorien:</u>					
	Familie (Eigenständigkeit)					
	peer-group					
	Liebe /Sexualität					
	Integrations-/ Regelschule					
	Ausbildung/ Beruf					

LITTLE, JEAN (1997): Ein Leben wie ein Roman. München: dtv. Aus dem kanadischen Englisch von Fred Schmitz. Originaltitel: Little by little. Ontario: Viking Kestrel/Penguin Books 1987

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Mitschülers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Eltern						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Sonderschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

MIEDER, ECKHARD (1999): Willis Erwachen Berlin: Elefant-Press

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Siedlung und Sicht von Frank							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Siedlung und Sicht von Frank							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Siedlung und Sicht von Frank							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
Sicht der Siedlung und Sicht von Frank							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

MITCHELL, JANE (1999): Und über uns der Sternenhimmel. München: dtv. Aus dem Engl. von Schmidt-Steinbach, Ursula. Originaltitel: When Stars Stop Spinning. New York: Henry Holt and Company, Inc. 1998

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Direktorin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Reha	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Organisator / Sicht der Direktorin (Reha)							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonder-(beschulung)/ behandlung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations- Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations- Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

NATKE, BERND (2000): Benni B-b-besser geht's nicht! Köln: Demosthenes

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung/ Logopädin)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

PHILIPPS, CAROLIN (1997): Wer lacht hat keine Ahnung. Wien: Ueberreuter

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Opa Hermann							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Alphabetisierungskurs	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	Subkategorien:	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	Subkategorien:
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Alphabetisierungskurs	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

RENS, PETER JAN: (1997): Carlo grande. Weinheim: Anrich. Aus dem Niederl. von Schmidt, Silke : Carlo met zijn grote kop

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sexuelle Neugierde; Einwortsätze)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Freund Carlo							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sexuelle Neugierde; Einwortsätze)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Freund Carlo							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sexuelle Neugierde; Einwortsätze)

Selbstbild des „Behinderten“				Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Freund Carlo			
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sexuelle Neugierde; Einwortsätze)

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht von Freund Carlo							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group Urlaubsfreundschaft
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe / Sexualität Neugierde
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

SCHLÜTER, ANDREAS (2000): Geisterspinne. Berlin: Altberliner Verlag

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	x	□	□	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	x	□	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	□	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	□	□	□	□	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	□	□	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Eltern und Schwester Lisa							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	x	□	□	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	x	□	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	□	□	□	□	□	Veränderung
	Defizit/Mängel	□	□	□	□	□	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	□	□	□	□	□	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Eltern und Lisa							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

SCHMIDT, HEIDI (2000): Ausgerechnet Tobi. Gießen: Brunnen

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sehr fröhliches, unbefangenes Kind!)

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>		Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sehr fröhliches, unbefangenes Kind!)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Nur indirekte Hinweise zum Selbstbild! (sehr fröhliches, unbefangenes Kind!)

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

SCHREIBER-WICKE, EDITH (2000): **Regenbogenkind**. Stuttgart: Thinemann

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ R E G E N B O G E N Z E I T							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie und des großen Bruders Jakob							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Regenbogenzeit							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie und des großen Bruders Jakob							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“ Regenbogenzeit							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie und des großen Bruders Jakob							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Regenbogenzeit							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie und des großen Bruders Jakob							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

SEIDLER, TOR (2000): Das Geheimnis der Luft. München: Bertelsmann. Aus dem Amerik. von Ganslandt, Katarina. Originaltitel: The Silent Spillbills. New York: HarperCollins Publishers 1998

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialer Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Mitschülers Paul							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

		Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion (Privatschule)
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

		Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht des Mitschülers Paul					
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion (Privatschule)
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Eltern						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule (Privatschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule (Privatschule)
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

STREIT, JAKOB (1997): Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift. Stuttgart: Freies Geistesleben

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Familie und des Pfarrers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung erste Blindenschule in Paris	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schule							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung erste Blindenschule in Paris	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt <i>Sicht der Familie/ in der Schule</i>							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

SVERDRUP, KARL (1997): Schwarze Nächte, weiße Tage. Hamburg: Oetinger. Aus dem Norwegisch. von Hammer, Hanna. Originaltitel: Svarte netter, hvite dager. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S 1994

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers und Tagebuch von Cathrine							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Klasse							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
Sicht des auktorialen Erzählers und Tagebuch von Cathrine							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt								
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	x	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Liebe /Sexualität	
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

TASHJIAN, JANET (1999) Tage mit Eddie oder was heisst schon normal. Hamburg: Dressler. Aus dem Amerik. von Harald Tondern. Originaltitel: *Tru Confessions*. New York: Henry Holt and Company, Inc. 1997

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Hinweise nur indirekt! (fröhliches Kind, sonnt sich in der Aufmerksamkeit anderer)

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation versus Individualisierung

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	spezielle Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Akzeptanz
Beh. als NP	spezielle Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Akzeptanz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Schwester						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

TENBERKEN, SABRIYE (2000): Tashis neue Welt. Hamburg: Dressler

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

WAITE, HELENE (1999): Öffne mir das Tor zur Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben. Aus dem Amerik. von Gabert, Sabine. o. Originaltitel. 1959

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Lehrerin Anne Sullivan							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input checked="" type="checkbox"/>	→	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Sicht des auktorialen Erzählers							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung Einzelunterricht	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Lehrerin Anne Sullivan							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung Einzelbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“						Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Lehrerin Anne Sullivan							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleich-altrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

WHITE, PETER (1999): Sehen mit den Händen. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel- Brandhoff, Ekkerhard. o. Originaltitel. London: Belitha Press 1998

Die Saatkorn-Reihe ist im Stil eines Sachbuches verfasst.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Der Autor selbst ist blind!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Der Autor selbst ist blind!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz	

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Der Autor selbst ist blind!							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

WILLIS, JEANNE (2000): Susi lacht. Oldenburg: Lappan. Aus dem Engl. von Baumann, Peter. o. Originaltitel: London: Andersen Press Ltd. 2000

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

WOOLLEY, MAGGIE (1999): Hören ohne Töne. Lüneburg: Saatkorn. Aus dem Engl. von Günthel-Brandhoff, Ekkerhard. o. Originaltitel. London: Belitha Press

Die Saatkorn-Reihe ist im Stil eines Sachbuches verfasst.

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist gehörlos!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist gehörlos!							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	individuelle Ressource
	Homogenität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Heterogenität
	Sonderbeschulung	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“ Die Autorin selbst ist gehörlos!							Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt						
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

ZANGER, JAN DE (1998): Anders als in seinen Träumen. Weinheim: Beltz & Gelberg. Aus dem Niederl. von Mrotzek, Siegfried: „Dit been is koorter“. Amsterdam: Uitgeverij Leopold 1988

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	Veränderung
	Defizit/Mängel	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Clique um seine ehemalige Freundin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	x	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veränderung
	Defizit/Mängel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beh. als heter. Normalität

Kategorie II: Segregation versus Integration

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion Regelbeschulung
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Clique um seine ehemalige Freundin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Integration/Inklusion Regelschule
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Behinderung als Reduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	individuelle Ressource
	Homogenität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Heterogenität
	Sonderbeschulung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fähigkeitenansatz

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

Selbstbild des „Behinderten“							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

Fremdbild der Vertrauenspersonen / Umwelt Sicht der Clique um seine ehemalige Freundin							
	<u>Subkategorien:</u>	Total	stark	mittel	wenig	gar nicht	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf
Beh. als NP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Familie (Eigenständigkeit)
	keine gleichaltrigen Freunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	peer-group
	keine Liebe/Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liebe /Sexualität
	Förder-/ Sonderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Integrations-/ Regelschule
	berufliche Reha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildung/ Beruf

4.2 Feinauszählungen und Kreuztabellierungen zu Gewichtungen und Typen

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
Beh. als HP	Subkategorien:	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien:
	Konstanz	7 4 2 2 3	1 - - - 1	7 - - - 7	2 - 1 - 1	Veränderung
	Defizit/Mängel	4 1 4 3 2	1 - - - 1	11 3 - - 14	2 - - - 2	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	3 4 4 5 1	1 - - - 1	8 - - - 9	2 - 4 - 1	Beh. als heter. Normalität
	insges.	14 9 10 10 6	3 - - - 3	26 3 - - 30	6 - 5 - 5	
Beh. als NP	Subkategorien:					Subkategorien:
	Konstanz	1 - 1 2 -	1 - - - 1	- - - - -	1 - - - 1	Veränderung
	Defizit/Mängel	- - 1 2 -	1 - - - 1	2 - - - 2	1 - - - 1	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	1 - 2 1 -	- - - - -	- - - - -	1 - - - 1	Beh. als heter. Normalität
	insges.	2 - 4 4 -	2 - - - 2	2 - - - 2	3 - - - 3	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
Beh. als HP	Subkategorien:	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien:
	Konstanz	14 1 2 2 1	1 - - - 1	2 - - 1 2	1 - 1 - 1	Veränderung
	Defizit/Mängel	8 2 1 3 1	1 - - - 1	3 - - - 3	3 - - 1 2	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	9 1 2 4 1	1 - - - 1	3 - - 2 2	2 - - 1 1	Beh. als heter. Normalität
	insges.	31 4 5 9 3	3 - - - 3	8 - - 3 7	6 - 1 2 4	
Beh. als NP	Subkategorien:					Subkategorien:
	Konstanz	3 - 1 1 1	- - - - -	1 - - - 1	2 - - - 2	Veränderung
	Defizit/Mängel	3 - 1 1 -	- - - - -	1 - - - 1	2 - - - 2	bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung	3 1 - 1 2	- - - - -	- - - - -	2 - - - 2	Beh. als heter. Normalität
	insges.	9 1 2 3 3	- - - - -	2 - - - 2	6 - - - 6	

Kategorie II: Segregation vs. Integration

	Selbstbild	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV	Selbstbild
		stabilitätsorient. Perspektive	entwicklungsorientierte Sicht	zweiperspektivische Sicht	gegenläufige Entwicklung	
Beh. als HP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource Heterogenität Integration/Inklusion Fähigkeitenansatz
	Homogenität	6 1 - 2 5	2 - - - 1	9 - - - 8	- - - - -	
	Sonderbeschulung	6 2 - 4 3	2 - - - 2	8 - - 1 7	- - - - -	
	Reduktionspäd.	8 2 - 5 3	1 - - - 1	2 - - - 5	- - - - -	
	insges.	4 2 1 4 1	1 - - - 2	8 - - 1 8	- - - - -	
		24 7 1 15 13	6 - - - 6	27 - - 2 28	- - - - -	
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource Heterogenität Integration/Inklusion Fähigkeitenansatz
	Homogenität	2 - - - 3	1 - - - 1	- - - - -	- - - - -	
	Sonderbeschulung	1 - 2 - 2	1 - - - 1	- - - - -	- - - - -	
	Reduktionspäd.	1 - - - 1	1 - - - 1	- - - - -	- - - - -	
	insges.	- - - 1 1	1 - - - 1	- - - - -	- - - - -	
		4 - 2 1 7	4 - - - 4	- - - - -	- - - - -	

	Fremdbild	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV	Fremdbild
		einseitiger Standpunkt	entwicklungsorientierte Sicht	zweiperspektivische Sicht	gegenläufige Entwicklung	
Beh. als HP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource Heterogenität Integration/Inklusion Fähigkeitenansatz
	Homogenität	7 2 2 2 1	2 - - - 2	3 - - - 3	- - - - -	
	Sonderbeschulung	7 3 1 2 3	2 - - - 2	3 - - - 3	- - - - -	
	Reduktionspäd.	9 - - 2 4	- - - - -	4 - - 1 3	- - - - -	
	insges.	6 5 1 - 2	1 - - - 1	4 - - 1 3	- - - - -	
		29 10 4 6 10	5 - - - 5	14 - - 2 12	- - - - -	
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource Heterogenität Integration/Inklusion Fähigkeitenansatz
	Homogenität	2 - 3 - -	2 - - - 2	3 - - - 3	- - - - -	
	Sonderbeschulung	2 - 1 2 1	2 - - - 2	2 - - - 2	- - - - -	
	Reduktionspäd.	2 - - - 1	2 - - - 2	- - - - -	- - - - -	
	insges.	1 - - 1 -	2 - - - 2	1 - - - 1	- - - - -	
		7 - 4 3 2	8 - - - 8	6 - - - 6	- - - - -	

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
Beh. als HP	Subkategorien: spezielle Behinderung	a b c d e 13 - 2 - 2	a b c d e 2 1 - 2 1	a b c d e 5 - - - 5	a b c d e - - - - -	Subkategorien: individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	8 - 3 - 4	3 - - 2 1	10 - - - 10	- - - - -	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	13 - 3 1 1	3 - - 1 2	6 - - - 6	- - - - -	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	3 1 2 2 6	3 - - 1 2	8 - - 1 7	- - - - -	Akzeptanz
	insges.	37 1 10 3 13	11 1 - 6 6	29 - 1 28	- - - - -	
Beh. als NP	Subkategorien: spezielle Behinderung	3 - - 1 1	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Subkategorien: individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	2 1 - 1 -	- - - - -	1 - - - 1	- - - - -	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	2 1 - 1 -	- - - - -	1 - - - 1	- - - - -	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	2 - - - 3	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Akzeptanz
	insges.	9 2 - 3 4	- - - - -	2 - - - 2	- - - - -	

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation vs. Individualisierung

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
Beh. als HP	Subkategorien: spezielle Behinderung	a b c d e 19 1 1 - -	a b c d e 2 - - - 2	a b c d e 4 - - - 4	a b c d e - - - - -	Subkategorien: individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	17 2 3 2 1	2 - - - 2	4 - - 1 3	- - - - -	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	18 1 3 1 -	2 - - - 2	3 - 1 - 2	- - - - -	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	5 1 2 4 5	6 - - - 6	6 - - - 5	- - - - -	Akzeptanz
	insges.	59 5 9 7 6	12 - - - 12	17 - 1 1 14	- - - - -	
Beh. als NP	Subkategorien: spezielle Behinderung	3 1 - - -	1 - - - 1	4 - - - 4	- - - - -	Subkategorien: individueller Förderbedarf
	Andersartigkeit	3 - - - -	1 - - 1 -	4 - - 1 3	- - - - -	Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	3 1 - - -	1 - - 1 -	3 - 1 - 2	- - - - -	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung	1 - - 1 1	1 - - - 1	6 - - - 5	- - - - -	Akzeptanz
	insges.	10 2 - 1 1	4 - - 2 2	17 - 1 1 14	- - - - -	

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	Subkategorien:	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien:
Beh. als HP	Heim/Reha (prof.Betreuung)	4 - - - 15	3 - - - 3	6 - 1 5	- - - - -	Familie (Eigenständigkeit) peer-group
	keine gleichaltr. Freunde	6 - 1 2 15	1 - - - 1	4 - - 4	- - - - -	
	keine Liebe/Sexualität	9 - - - 7	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Liebe /Sexualität
	Förderschule	4 - - - 6	- - - - -	5 - - - 5	- - - - -	Integrationschule
	berufliche Reha.	- - - 1 3	- - - - -	4 - - - 4	- - - - -	Ausbildung/ Beruf
	<u>insges.</u>	<u>23 - 1 4 46</u>	<u>4 - - - 4</u>	<u>19 - - 1 18</u>	<u>- - - - -</u>	
Beh. als NP	Subkategorien: Heim/Reha (prof.Betreuung)	- - - - 4	- - - - -	1 - - 1	- - - - -	Subkategorien: Familie (Eigenständigkeit) peer-group
	keine gleichaltr. Freunde	3 - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	
	keine Liebe/Sexualität	1 - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Liebe /Sexualität
	Förderschule	- - - - 2	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Integrationschule
	berufliche Reha.	- - - - 1	- - - - -	- - - - -	- - - - -	Ausbildung/ Beruf
	<u>insges.</u>	<u>4 - - - 7</u>	<u>- - - - -</u>	<u>1 - - - 1</u>	<u>- - - - -</u>	

Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen: Typen in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung 1997-2000 (REESE 2005)

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
Beh. als HP	Subkategorien ⋮	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien:
	Konstanz	49	6	59	16	Veränderung
	Defizit/Mängel					bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung					Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Subkategor.:					Subkategorien:
	Konstanz	10	4	4	4	Veränderung
	Defizit/Mängel					bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung					Beh. als heter. Normalität
	insges.	59	10	63	20	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
Beh. als HP	Subkategorien ⋮	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien:
	Konstanz	52	6	18	13	Veränderung
	Defizit/Mängel					bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung					Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Subkategor.:					Subkategorien:
	Konstanz	18	0	4	12	Veränderung
	Defizit/Mängel					bes. Fähigkeiten
	Fixierung auf Behinderung					Beh. als heter. Normalität
	insges.	70	6	22	25	

Kategorie II: Segregation vs. Integration

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorientierte Perspektive	Typ II entwicklungsorientierte Sicht	Typ III zweiperspektivische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource
Beh. als HP	Homogenität	60	12	57	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion					Subkategorien: individuelle Ressource
	Homogenität	74	20	57	-	Heterogenität
	Sonderbeschul.					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
	inges.	134	32	114	-	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorientierte Perspektive	Typ II entwicklungsorientierte Sicht	Typ III zweiperspektivische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource
Beh. als HP	Homogenität	59	10	28	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion					Subkategorien: individuelle Ressource
	Homogenität	73	26	40	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
	inges.	132	36	68	-	

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation vs. Individualisierung

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als HP	Behinderung als Eigenschaft	64	24	58	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als NP	Behinderung als Eigenschaft	18	-	4	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	insges.	82	24	62	-	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als HP	Behinderung als Eigenschaft	86	24	33	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als P	Behinderung als Eigenschaft	14	6	12	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	insges.	100	30	45	-	

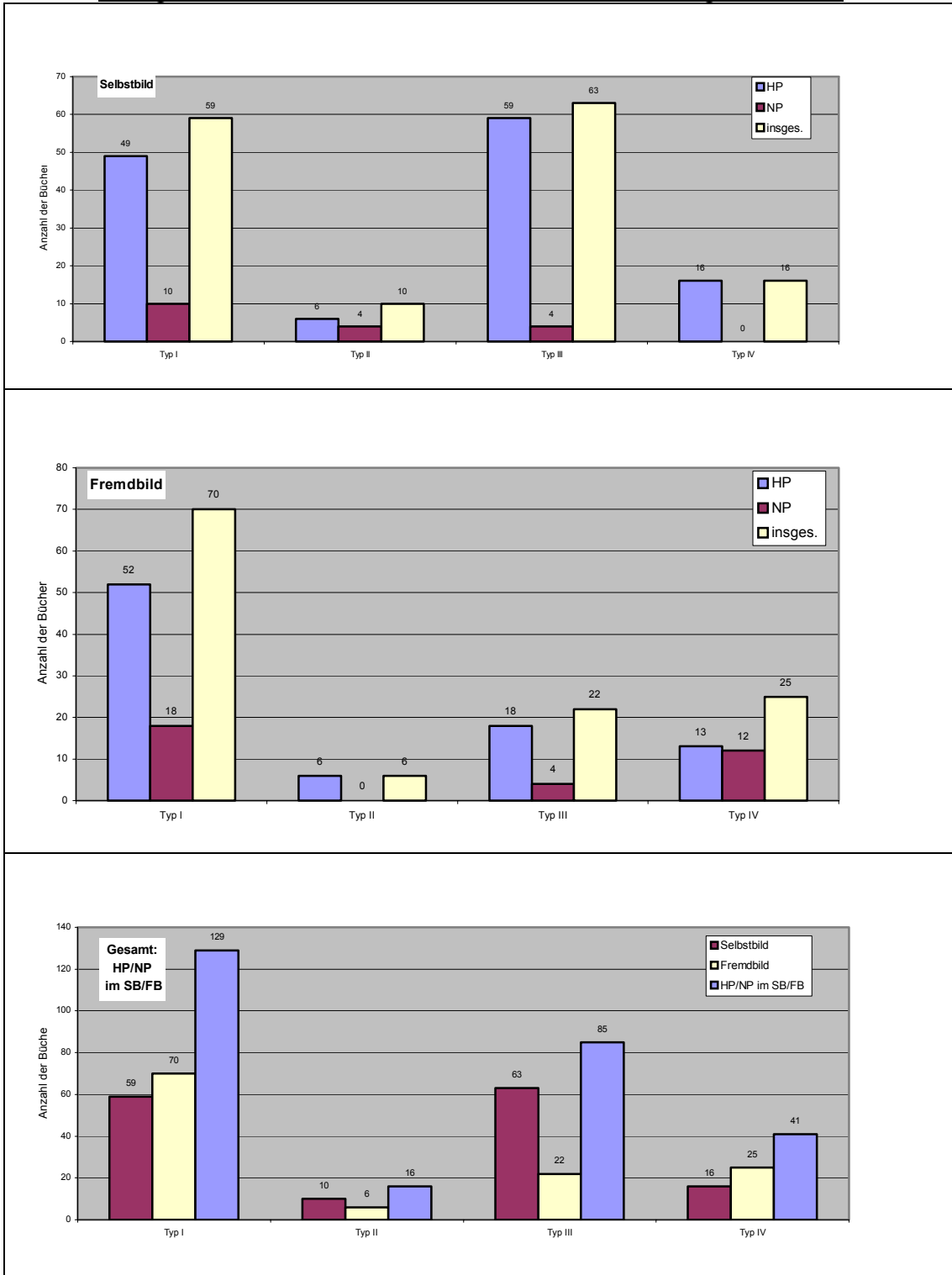
Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorien- t. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	<u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group
Beh. als HP	keine Liebe/Sexualität	74	8	38	-	Liebe /Sexualität
	Förderschule					Integrationsschule
	berufliche Reha.					Ausbildung/ Beruf
	<u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde					<u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group
Beh. als NP	keine Liebe/Sexualität	85	8	2	-	Liebe /Sexualität
	Förderschule					Integrationsschule
	berufliche Reha.					Ausbildung/ Beruf
	insges.	159	16	40	-	

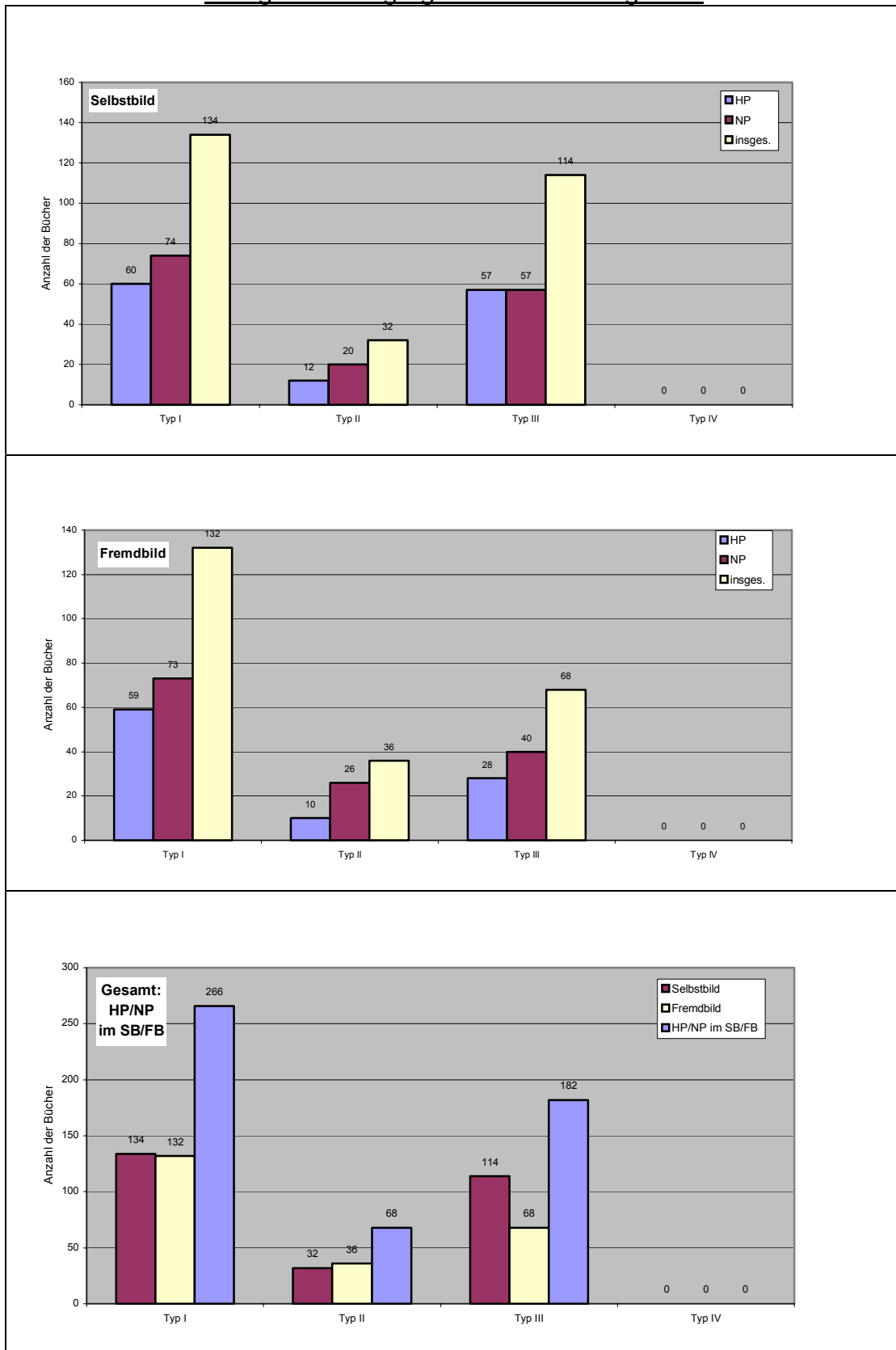
	Fremdbild	Typ I stabilitätsorien- t. Perspektive	Typ II Entwicklungs- orientierung	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV Gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	<u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group
Beh. als HP	keine Liebe/Sexualität	69	4	2	-	Liebe /Sexualität
	Förderschule					Integrationsschule
	berufliche Reha.					Ausbildung/ Beruf
	<u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde					<u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group
Beh. als NP	keine Liebe/Sexualität	14	-	-	-	Liebe /Sexualität
	Förderschule					Integrationsschule
	berufliche Reha.					Ausbildung/ Beruf
	insges.	83	4	2	-	

4.3 Säulendiagramme der Selbst- und Fremdbilder in den Hauptkategorien

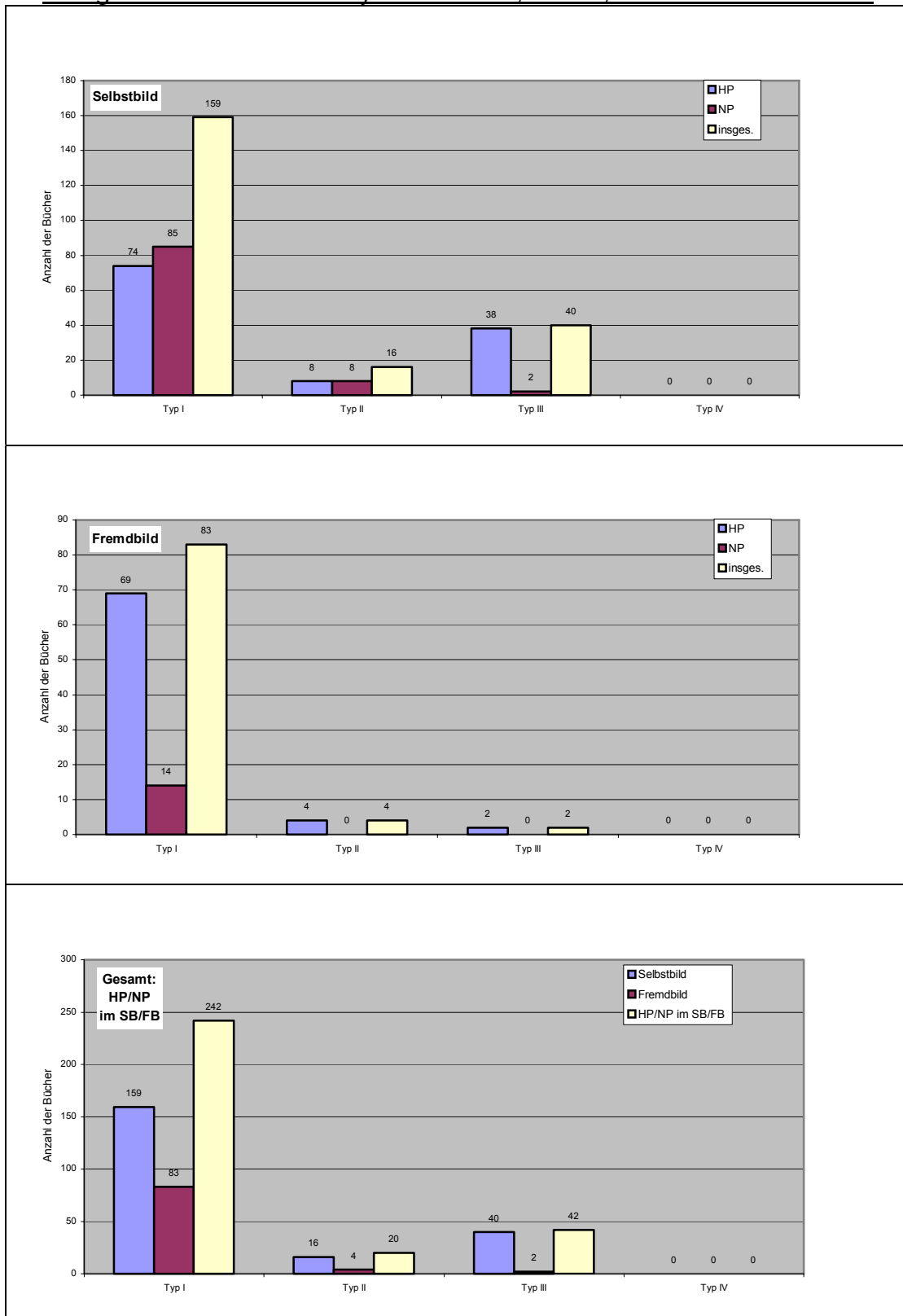
Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme



Kategorie II: Segregation versus Integration



Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene



4.4 Kreuztabellierungen von Selbst- und Fremdbild mit Typen

Forschungsergebnisse der Frequenzanalysen: Typen in der Kinder- und Jugendliteratur mit dem Thema Behinderung 1997-2000 (REESE 2005)

Legende: a = total; b = stark; c = mittel; d = wenig; e = gar nicht

Kategorie I: Konstanzannahme versus Veränderungsannahme

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	<u>Subkategorien:</u>	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz					Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität
	Defizit/Mängel	49	6	59	16	
	Fixierung auf Behinderung					
	insges.	49	6	59	16	
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u>					<u>Subkategorien:</u>
	Konstanz					Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität
	Defizit/Mängel	10	4	4	4	
	Fixierung auf Behinderung					
insges.	10	4	4	4		

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	<u>Subkategorien:</u>	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u>
Beh. als HP	Konstanz Defizit/Mängel Fixierung auf Behinderung	52	6	18	13	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität
Beh. als NP	Konstanz Defizit/Mängel Fixierung auf Behinderung	18	0	4	12	Veränderung bes. Fähigkeiten Beh. als heter. Normalität
	insges.	70	6	22	25	

Kategorie II: Segregation vs. Integration

Legende: a = total; b = stark; c = mittel; d = wenig; e = gar nicht

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource
Beh. als HP	Homogenität	60	12	57	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion					Subkategorien: individuelle Ressource
	Homogenität	74	20	57	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
	inges.	134	32	114	-	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	Subkategorien: Behinderung als Reduktion	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: individuelle Ressource
Beh. als HP	Homogenität	59	10	28	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
Beh. als NP	Subkategorien: Behinderung als Reduktion					Subkategorien: individuelle Ressource
	Homogenität	73	26	40	-	Heterogenität
	Sonderbeschulung					Integration/Inklusion
	Reduktionspäd.					Fähigkeitenansatz
	inges.	132	36	68	-	

Kategorie III: Typologisierung u. Klassifikation vs. Individualisierung

Legende: a = total; b = stark; c = mittel; d = wenig; e = gar nicht

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als HP	Behinderung als Eigenschaft	64	24	58	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit					<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	18	-	4	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	<u>insges.</u>	86	24	62	-	

	Fremdbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Fremdbild
	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
Beh. als HP	Behinderung als Eigenschaft	86	24	33	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u> spezielle Behinderung Andersartigkeit					<u>Subkategorien:</u> individueller Förderbedarf Normalität
	Behinderung als Eigenschaft	14	6	12	-	Beh. als sozial bedingte Folge
	Stigmatisierung					Akzeptanz
	<u>Insges.</u>	100	30	45	-	

Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene

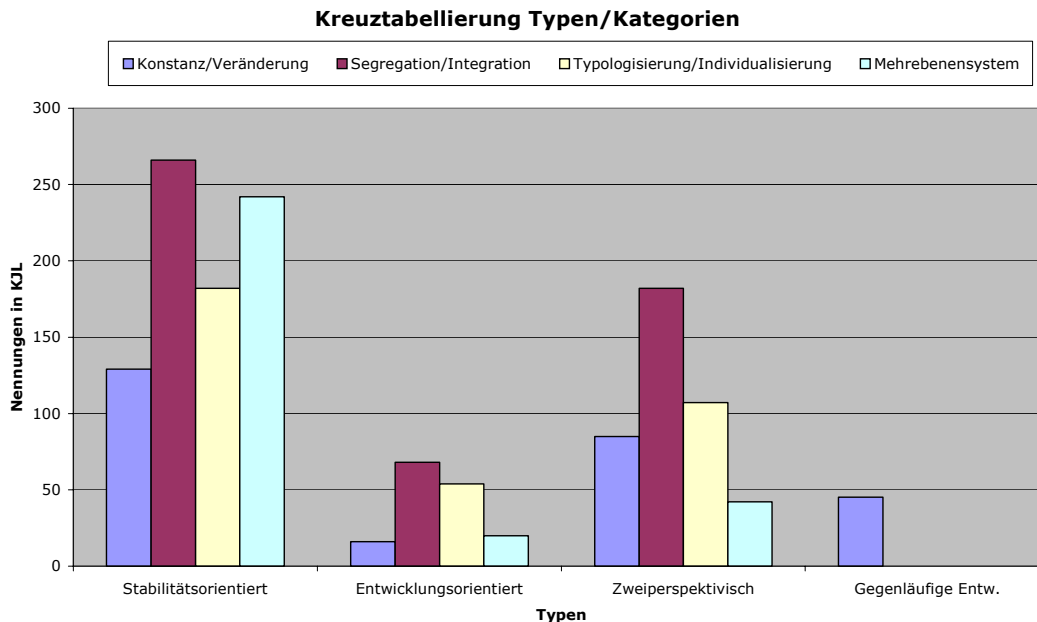
Legende: a = total; b = stark; c = mittel; d = wenig; e = gar nicht

	Selbstbild	Typ I stabilitätsorient. Perspektive	Typ II entwicklungs- orientierte Sicht	Typ III zweiperspek- tivistische Sicht	Typ IV gegenläufige Entwicklung	Selbstbild
	Subkategorien: Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde keine Liebe/Sexualität Förderschule berufliche Reha.	a b c d e	a b c d e	a b c d e	a b c d e	Subkategorien: Familie (Eigenständigkeit) peer-group Liebe /Sexualität Integrationschule Ausbildung/ Beruf
Beh. als HP		74	8	38	-	
Beh. als NP	Subkategorien: Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde keine Liebe/Sexualität Förderschule berufliche Reha.	85	8	2	-	Subkategorien: Familie (Eigenständigkeit) peer-group Liebe /Sexualität Integrationschule Ausbildung/ Beruf
	insges.	159	16	40	-	

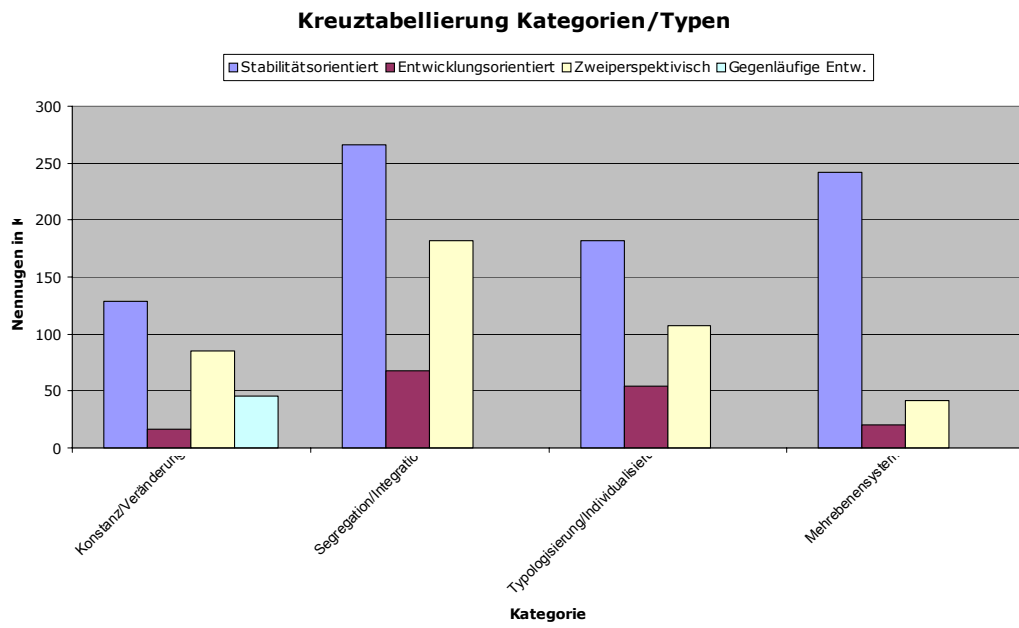
Kategorie IV: Mehrebenensystem: Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene (Fortsetzung)

	Fremdbild <u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde keine Liebe/Sexualität Förderschule berufliche Reha.	Typ I stabilitätsorient. Perspektive a b c d e	Typ II Entwicklungsorientierung a b c d e	Typ III zweiperspektivische Sicht a b c d e	Typ IV Gegenläufige Entwicklung a b c d e	Fremdbild <u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group Liebe /Sexualität Integrationschule Ausbildung/ Beruf
Beh. als HP		69	4	2	-	
Beh. als NP	<u>Subkategorien:</u> Heim/Reha (prof.Betreuung) keine gleichaltr. Freunde keine Liebe/Sexualität Förderschule berufliche Reha. insges.	14	-	-	-	<u>Subkategorien:</u> Familie (Eigenständigkeit) peer-group Liebe /Sexualität Integrationschule Ausbildung/ Beruf
		83	4	2	-	

4.5 Ergebnisse Kreuztabellierungen von Typen und Kategorien



4.6 Ergebnisse der Kreuztabellierungen von Kategorien und Typen



5 Gesamtverzeichnis der Kinder und Jugendliteratur 1989 - 2000 mit dem Thema der Behinderung - sortiert nach Autoren (REESE 2005)

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
A Achilles, Ilse	Meine Schwester ist behindert	1993	Bundesverein. Lebenshilfe f. geistig. Behinderung	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	NP		16	2 - S.95	3-88617-032-2
Ammann, Wiebke	Geschwistergeschichten - ein Bruder ist behindert	1987	Arbeitskreis Integration Behinderter e.V.	Kinderbuch					42/78	4:(1987)	3-8142-0235-X
Andel, Lydia van	Im Rollstuhl	1990	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch	Niederländisch	Körper	HP	Rollstuhlkind wird in 8 Seq. begleitet	16	2 - S.383-4:(1991)	3-8150-0686-4
Andel, Lydia van	Blind sein	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch	Niederländisch	Sehbeh.			22	4:(1991)	3-8150-0676-7
Andel, Lydia van	Nicht hören können	1993	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch	Niederländisch	Gehörlosigkeit			9	4:(1993)	3-8150-0706-2
Anderson, Rachel	Beutejäger	2000	Beltz	Jugendbuch	Englisch Ü: Wurster, Gaby						
Ansorge, Bettina	Ole Winzig - ein Wintermärchen	1982	Stalling	Kinderbuch/ Märchen		Sprachbeh.	Ole HP, Lieschen NP		24	1 - S.78	
Antonius, Else	Bilderbriefe zum Weiterzeichnen	1998	Quirl	Bilderbriefe		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	13		3-931008-00-2
Arnold, Katrin	Anna macht mit	1982	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Mehrfache Beh.	HP	Krankheitsbild und deren Problematik	24	1 - S.78	
Audum, Beate	Mats und Nolo im Schirmbaum	1981	Dressler	Jugendbuch		Sprachbeh.	Zwei HP	Freundschaftsfähigkeit			
Axline, Virginia	Eric, Laura, Karen, Dibs	1984	Knauer	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch	Mehrfache Beh.	vier HP (siehe Titel)	Lebensberichte	204		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
B Bade, Eva	Tina und ich	2000	Carlsen	Kinderbuch/ Pixi Buch					12		3-551-04335-3
Bakker, Gerbrand	Birnbäume blühen weiß	2001	Patmos	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Kluitmann, Andrae	Blindheit		Blindheit durch Unfall	125		
Baskmann, Karin	Toppel, Talopp, das Zauberpfers	1996	Urachhaus	Kinderbuch		Körperbeh.	HP Zauberpfers	+Wunderheilung	??	bwbs 17	
Becker, Antoinette	Ich bin doch auch wie ihr	1984	Ravensburger	Kinderbuch/ Fotobilder- buch		Mehrfache Beh.	zwei Jungen und drei Mädchen	Fallbetrachtungen	36	1 - S.78	
Becker, Antoinette	Wir sind jetzt in der Schule	1985	Ravensburger	Kinderbuch/ Fotobilder- buch			Schüler	Modellversuch der Berliner Fläming- Schule	118	1 - S.79	
Beckmann, Regine	Angel Mike	2001	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Geistige Beh.		Behinderung und Liebe	144		
Bel, Marc de	Blinker und der blaue Morgenstern	1994	Anrich	Kinderbuch		Geistige Beh.					
Bel, Marc de	Blinker und das bioskopische Lastenfahrrad	1994	Anrich	Kinderbuch		Geistige Beh.					
Bennett, Veronica	Premiere	1999	Freies Geistesleben	Jugendroman	Englisch Ü: Riekert, Eva	Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	170		3-7725-1854-0
Bente, Liz	Das geheimnisvolle Zimmer	1999	Patmos	Kinderbuch							
Berger, Gabi; Langenus, Ron	Weit ist das Meer	1995	Dachs	Kinderbuch/ Erzählung		Blindheit	HP	HP erlebt Freundschaft mit Delphin	24	2 - S.68	3-85191-021-4

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Bergmann, Brigitte	Katrin streng geheim	1980	Betz	Erzählung		Blindheit	HP/NP	Freundschaft zweier Blinder die es verheimlichen wollen		2 - S.68	
Bergmann, Thomas	Unsere Finger sehen - Blinde Kinder erzählen	1983/1997	Reich/Ueber-reuter	Kinderbuch/ Fotobilder- buch	Schwedisch Ü: Diltz, Deidrun	Blindheit	HP neun Internats-schüler	Dokumentation und Problematik/ neue RS	40	1 - S.79	/ 3-8000-2494-2
Betancourt, Jeanne	Schule kann auch spannend sein	1997	Ueberreuter	Kinderbuch	Amerikanisch	Legasthenie	HP		140	4:(1997)	3-8000-2494-2
Blakeslee, Mary	Ich werde es schaffen	1988/ 1992	Aare		Englisch	Körperbeh.	HP	nach Unfall Querschnittsgelähmt	157	2 - S.34 & 85	/3-7260-0387-8
Blatchford, Claire	Die scharlachrote Feder	1997/ 2000	Klopp/ dtv	Jugendbuch	Englisch Ü: Töbelmann, Jörg	Schwerhörig- keit	HP		157/ 156	4:(1997)	3-7817-0233/ 3-423-70591-4
Blatchford, Claire H.	Aber Freitag hält zu mir	1985	Oncken	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch	Körperbeh.	HP		112	1 - S.122	
Blobel, Brigitte	Traumschritte	1991	Aare	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Weg zur Diagnose			
Boie, Kirsten	Eine wunderbare Liebe	1996	Oetinger	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.			80	2 - S.48	3-7891-3115-6
Bongartz, Dieter	Blumen für Angie	1994	Patmos			Körperbeh., Geistige Beh.	HP		80	2 - S.34	3-491-37303-4
Bongartz, Dieter	Humpelstilzchen	1995	Patmos	Jugendbuch		Körperbeh.			106	2 - S.35 4:(1995)	3-491-37326-3
Bosca, Francesca	Der Töpfer von Jericho	1996	Onken	Kinderbuch/ Gleichnis- interpretation		Körperbeh.	HP	Wunderheilung + ethische Metapher: Egoismus als überwindbare Behinder.	??	bwbs 8	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Bottländer, Reinhard	Das Geheimnis der Höhle - Abenteuer mit Skippy u. seinen Freunden	1988	Herder	Kinderbuch					141	4:(1988)	3-451-21178-5
Bracke, Dirk	Ich bin nicht aus Stein	1998	Rex	Jugendroman	Niederländisch Ü: Leimer, Annette	Körperbeh.	HP		180		3-7252-0678-3
Brown, Christy	Mein linker Fuß	1995	Diogenes	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü: Leonharda Gescher	Mehrfache Beh.	HP	Fuß dient der Verständigung	192	2 - S.35	
Brown, Roy	Die weißen Sperlinge	1982	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Erzählung	Ü: Junker, Stella	Mehrfache Beh.	eine der HP	aus der gemeinsamen Not entwickelt sich Freundschaft	202		
Brown, Roy	Drei Jahre Finsternis	1982	Arena	Jugendbuch	Englisch Ü: K. Georgi, Michael	Blindheit	HP	sozialer Absturz durch Behinderung	202		
Brunner, Hans	Da liegt Gold, Tim!	1984	Sauerländer	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP, NP		157	1 - S.136	
Büchner, Barbara	Das Mädchen in der Glaskugel	1993	Ensslin & Laiblin	Jugendbuch		Mehrfache Beh.	HP	Weg aus der Glaskugel nach sexuellem Übergriff			
Büchner, Barbara	Julia: Die Macht des Wunderheilers	1996	St. Gabriel	Jugendbuch		Schwerhörig- keit	HP		155	4:(1996)	3-85264-501-8
C Carol, Infried	Die ausgefallenen Einfälle d. Klaus Hammer	1985	Rehabilitations			Geistige Beh.					
Cesco, Federica de	Melina und die Delphine	1995	Arena	Jugendbuch/ Erzählung		Sprachebeh.	NP	Hilfe von einem Delphin von Bruder HP		2 - S.76	
Chadzynska, Zofia	Maria oder die herbstlichen Augenblicke	1988	St.Gabriel	Jugendbuch	Polnisch - Wstega Pawilonu Ü: Kijowska, Marta	Sprachbeh.			212	4:(1988)	3-85264-312-0
Chadzynska, Zofia	Ich bin so wie ich bin		Arena	Jugendbuch		Sprachebeh.	HP	HP stottert		2 - S.77	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN	
Chidolue, Dagmar	Pischmarie	1990	Dressler	Kinderbuch			Verhaltensgest.	HP	u. a. Bettnässen	129		3-7915-0382-0
Christensen, Lars Saabye	Herman	1994	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch/ Erzählung			Körperbeh.	HP	HP bekommt eine Glatze (Krankheit)	221	2 - S.85	
Collura, Mary-Ellen	Sunny	1991										
Cooper, Floyd; Fleming, Virginia	Sei nett zu Eddi	1993	Lappan	Kinderbuch/ Bilderbuch			Down-Syndrom	HP	Der Behinderte als moralisches Vorbild		bwbs 9	
Coue, Jean	Pierre lebt	1994	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch/ Erzählung	Französisch Ü: Richter-Feldmann, Elfriede		Mehrfache Beh.	HP	Lähmung durch Unfall	156	2 - S.86	
Covington, Dennis	Sie nannten ihn Eidechse	1992 1997	Oetinger	Jugendbuch	Englisch - Lizard Ü: Hans-Georg Noack		Geistige Beh.	HP		196	2 - S.36 4:(1992) 4:(1995)	3-7891-3201-2
Covington, Dennis	Sie nannten ihn Eidechse	1995	Dt. Taschenbuch Verlag	Jugendbuch	Englisch - Lizard		Geistige Beh.	HP	Ungekürzte Ausgabe	203	2 - S.36 4:(1992) 4:(1995)	3-423-78071-1
Cowley, Joy	Jonasi und die weiße Schildkröte	1985	Arena	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü: Noack, Hans-Georg		Gehörlosig-keit	HP	wird für Dürreperiode verantwortlich gemacht	151	1 - S.123 2 - S.74	
Croser, Josephine	Der sprechende Stein	1992	Oetinger	Jugendbuch/ Erzählung			Gehörlosig-keit	HP	Taubstimmes Mädchen fängt an einem Freund zu vertrauen		2 - S.74	3-7891-3202-0
D Daele, Henri Van	Ti	1999	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Oidtmann-van Beek, Jeanne		Geistige Beh.	HP		260		3-89106-364-4
Dahl, Roald	Der Pastor von Nibbleswick	1992	Ravensburger	Jugendbuch/ Erzählung			Lernbeh.	HP	Pastor mit Leserechtschreibstörungen		2 - S.81	3-473-34339-0

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Davidson, Margaret	Louis Braille: der Junge, der die Blindenschrift erfand	1994	Verlag an der Este	Kinderbuch	Englisch Ü: Angelika Feilhauer	Sehbeh.			112	4:(1994)	3-926616-83-0
Dematte, Enzo	Boun Giorno, Germania	1988	Signal	Jugendbuch	Italienisch Ü. u. mit einem Nachweis versehen v. Katrin Behrend	Körperbeh.	e. d. HP	Immigrationsproblematik			
Detzner, Rosemarie	Der Stachelbär	1986	Ellermann	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung			HP		22	1 - S.81	
Dierks, Martina	Die Rollstuhlprinzessin	1997	Altberliner	Kinderbuch		Körperbeh.	HP		95	4:(1997)	3-357-00762-2
Dierks, Martina	Romeos Küsse	2000	Altberliner	Jugendroman		Körperbeh.	HP		303		3-357-00923-4
Dreißig, Georg	Der Bucklige	1985	Urachhaus	Kinderbuch/ Märchen		Körperbeh.	e.d. HP		27	1 - S.81	
E Eggli, Ursula	Freakgeschich-ten für Kinder und Erwachsene	1983	Riurs	Kinderbuch/ Jugendbuch/ Erzählung			Mehrfache Beh.	Freaks= Außenseiter	88	1 - S.138	
Eggli, Ursula	Sammelbammel und Rollstuhlräder	1987	Zygllogge			Körperbeh.			195		
Egli, Edith	Claudine und ihre Schwestern	1982	Säntis	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung		Geistige Beh.	HP	Akzeptanz ist Thema der Verfasserin	28	1 - S.81	
Eikenbusch, Gerhard	Und jeden Tag ein Stück weniger von mir	1985	Meier	Jugendbuch		Verhaltensgest.	HP	Problematik der Magersucht	202		
Erkel von, Gerda	Spring über deinen Schatten	1995	Rex	Jugendbuch		Verhaltensgest.	mehrere HP		212		3-7252-0609-0
F Fährmann, Willi; Ruegenberg, Lukas	Karl-Heinz vom Bilderstöckchen	1990	Middelhauve	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP		30	2 - S.56 4:(1990)	3-7876-9288-6

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Fenner, Carol	Blues Sister	1997/	Erika Klopp	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Kind kann etwas besonderes		bwbs 47	
Feuer, Elisabeth	Du hast ja keine Ahnung	1990 1991/ 2000	Anrich/ Anrich/ Ravensburger	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Schweizer, Marion	Körperbeh.	HP	Weg zur Selbstständigkeit	160/ 224	2 - S.86	
Fischer, Robert	Nein, in die Schule geh ich nicht	1991	Ueberreuter	Kinderbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	HP	Angst		2 - S.62	3-219-10485-1
Flegel, Sissi	Wir sind die Klasse vier	1994	Thienemann	Kinderbuch mit Illustrationen		Sprachbeh.	HP	Stottern	127	2 - S.77	
Fleming, Virginia / Cooper, Floyd	Sei nett zu Eddi	1993/1998/1999	Lappan	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP	Der Behinderte als moralisches Vorbild/ Neue Rechtschreibung		bwbs 9	/ 3-89082-184- 7
Flynn, Margaret und Peter	Lernen so viel ich kann	1999	Saatkorn	Sachbuch		Lernbeh.		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0813-1
Foremann, Michael	Der wilde Engel	1988	Alibaba	Kinderbuch/ Bilderbuch		Verhaltens- gest.		Hyperaktivität		2 - S.62	3-922723-70-5
Fox Mazer, Norman	Harry: Herzschnagen	1989	Anrich	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Instinsky, Martina	Körperbeh.	e.d. HP	komplizierte Liebesgeschichte Schwerpunkt			
Fox, Paula	Paul ohne Jacob	2001	Sauerländer	Kinderbuch	Amerikanisch Ü: Krutz- Arnold, Cornelia	Geistige Beh.		Geschwister	105		
Fromm, Lilo	Das bucklige Männlein	1986	Ellermann	illustriertes Kinderlied		Körperbeh.	HP		19	1 - S.82	
Fuchs, Ursula	Wiebke und Paul	1982	Anrich	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	NP (Vater der HP)	Freundschaft zu Paul währ. d. Entziehungskur d. NP	202		
Fupz Aakeson, Kim	Ulla und alles	2000	Aare	Jugendbuch		Geistige Beh.		Psychiatrie als Thema			

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
G Gagelmann, Hartmut	Kai lacht wieder - ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge	1983	Walter	Kinderbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP	Alltag im Kinderheim, erzählt von einem Zivildienstl.			
Galler, Helga	Der kleine Nerino	1984	Neugebauer	Kinderbuch/ Bilderbuch			HP		30	1 - S.82	
Gärtner, Hans	Johanna ist anders	1996	Echter	Kinderbuch		Geistige Beh.			54	4:(1996)	3-429-01810-2
Geus, Eelco de	Manchmal stotter ich eben	2000	Demosthenes	Kinderbuch	Niederländisch Ü: Fleißner, Almut	Sprachbeh.	HP	ein Buch für stotternde Kinder	40		3-921897-39-4
Getz, David	Dünne Luft	1992	Herderer	Jugendbuch	Englisch Ü: Riffel, Hannes	Körperbeh.	HP, NP				
Giff Reilly, Patricia	Das war ein schlimmer Tag	1982	Carlsen	Kinderbuch		Lernbeh.	HP	LRS/ Großdruck, viele farbige Illustrationen	30		3-551-51239-6
Gilmore, Rachna	Eine Freundin wie Zilla	1997	Klopp	Jugendbuch	Englisch - A Friend like Zilla Ü: Epple, Elisabeth	Lernbeh.		Neue Rechtschreibung	124	4:(1997)	3-7817-0660-5
Gilson, Jamie	Essen Bananen gerne Kuchen ?	1982	Benzinger	Kinderbuch/ Erzählung	Englisch		HP		157	1 - S.183	
Glade-Hassenmüller, Heidi	Linda beißt sich durch: ...denn.auf Wunder wartet man vergeblich	1986	Echter	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	NP, HP	behindertere Junge gibt ihr Nachhilfe	100	1 - S.140	
Gleitzmann, Morris	Quasselstrippe	1992/ 1995	Anrich/ Anrich	Kinderbuch	Englisch - Blabbermouth Schindler, Nina	Sprachbeh.	HP	HP hat viel zu sagen	139	2 - S.78 4:(1995)	3-89106-195-1
Gleitzmann, Morris	Plapperschnabel	1996	Anrich	Kinderbuch	Englisch - Sticky beak Ü: Schindlerl, Nina	Sprachebeh.			140	4:(1996)	3-89106-259-1
Gollner, Anna	Christine - die Geschichte eines mongolischen Mädchens	1986	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Lebensgeschichte	87	4: (1986)	3-7026-5529-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN	
Görg, Norbert	Überdosis Leben	1983	Klopp	Jugendbuch/ Erzählung			Verhaltens- gest.	HP	Lebensweg, Chance von der Sucht loszukommen	202		
Görlich, Günter	Keine Ferien für Jonas: eine ernsthafte und tapfere Geschichte	1996	LeiV	Kinderbuch						72	4:(1996)	3-928885-41-3
Graw, Theresia	Die Stadtpiraten	1997	Altberliner	Jugendbuch			Körperbeh.	NP	interessanter Onkel		bwbs 20	
Groeger, Ursela	Bastian und das bunte Haus	1983	Thienemann	Kinderbuch/ Erzählung			Körperbeh.	HP	erlebt das bunte Haus (Krankenhaus)	230		
Grün, Max v.d.	Vorstadtkrokodile	1993/1997/ 2000	Rowohlt/ Bertelsmann/ Bertelsmann	Jugendbuch			Körperbeh.	NP	Vater v. Rollstuhlkind erzählt/ Neue Rechtschreibung	90/ 153	2 - S.37	3-570-07698-9/ 3-570-07698-9
Guckkasten, Der	Im Rollstuhl	1990	Saatkorn	Kinderbuch			Körperbeh.	HP	kurze Texte	16		3-8150-06864
Günther, Herbert	Die Reise zum Meer	1994	Oetinger	Jugendbuch			Körperbeh.	NP	erste Kontakte von HP zur NP im Urlaub	118	2 - S.38 4:(1994)	3-7891-3601-8
Günzel-Horatz, Renate	Einfach Fahrt	1999	Patmos	Jugendbuch			Körperbeh.		Behinderung durch Unfall, Liebe			
H Haar, Jaap ter	Behalt das Leben lieb	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch/ Erzählung			Blindheit	HP	Hp wird durch Unfall blind	125	2 - S.87	3-423-07805-7
Haberzeth-Grau, Edith	Ein Tag mit Kai im Heim	1985	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch			Körperbeh.	HP	Kritik an gestellten Fotos	32	1 - S.83 - S.39 4:(1986)	3-8150-0269-9
Haberzeth-Grau, Edith	Ein Tag mit Kai im Heim	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch			Körperbeh.	HP	Kritik an gestellten Fotos	32	1 - S.83 - S.39 4:(1986) 4:(1991)	3-8150-0700-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Halder, Coras	Jonathan Albin - unser Bruder mit Down-Syndrom	1995	Eigen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP	Schwester erzählt vom Alltag			
Haller, Maria	Jana	1986	Überreuter	Jugendbuch		Körperbeh.	NP	Angst vor Freundschaft aus Mitleid	155	4:(1986)	3-8000-2716-X
Hansen, Hans Werner	Andre träumt... und wird doch Sieger	1996	Maren Hansen	Kindrbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP		47	2 - S.39	
Hardey, Evelyn B.	Mücke, Matse und das Pony Motte	1997	Erika Klopp	Kinderbuch/ Jugendbuch		Sprachbeh.	HP 1	Kind überwindet Stottern im Einsatz f. mißgebildetes Pony		bwbs 62	
Harranth, Wolf	Peter ist der aller kleinste Riese	1986	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP		28	4:(1986)	3-7026-5589-1
Härtling, Peter	Krücke	1973/1986	Beltz	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	NP	Nachkriegszeit, Freundschaft behindert - nichtbehindert	150	1 - S.142 2 - S.87	3-407-80162-9
Härtling, Peter	Mit Clara sind wir sechs	1991	Beltz	Kinderbuch		Blindheit	NP	Normalität d. Beh. im Kontext allg. Familienprobleme		bwbs 50	
Härtling, Peter	Das war der Hirbel	1996	Beltz u. Gelberg	Kinderbuch		Geistige Beh.			68	4:(1996)	3-407-78218-7
Härtling, Peter	Das war der Hirbel	1973/1998	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Neue Rechtschreibung	75		3-407-79789-3
Hasenmüller, Heidi	Desiree - zwei Brüder, Schlaf und Tod	1994	Bitter	Jugendbuch/ Autobiographie		Körperbeh.	HP	durch Krankheit Behindert, Schicksalsschläge		2 - S.88	
Hasenmüller, Heidi	Kein Beinbruch	1999	Ellermann	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Neue Rechtschreibung	115		3-7707-3081-X

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Hatrick, Gloria	Die Magie der Masken	1994	Loewe	Jugendbuch	Englisch Ü: Eishold-Viebig, Angelika	Körperbeh.	e.d. HP	Bruder hilft durch Glaube an Magie von Masken			
Haupt, Barbara	Vater Jakob oder der Langeweilewurm	1985	Hoch	Kinderbuch/ Erzählung		Körperbeh.	NP	Phantasiegeschichte vom Großvater erzählt	96	1 - S.143	
Heidelberg, Nikolaus	Das Elefantentreffen oder fünf dicke Angeber	1982	Saatkorn	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	HP fünf dicke Kinder		24	1 - S.83	
Heimberg, Ingrid	Die Träume von Tod und Leben der Rebecca Sophia	1989	Leibnitz-Bücherwarte	Kinderbuch/ märchenhafter Erzählung			HP	Träume, Weg zur Genesung			
Heine, Helme	Die wunderbare Reise durch die Nacht	1994	Middelhaue	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh. / Blindheit	2 NP	Phantasiereise		bwbs 9	
Heiser, Gabriele	Jakob ist kein armer Vogel, d. Geschichte v.e.d. nicht fliegen kann	1985	Rohwolt	Kinderbuch/ Erzählung			HP	Fabel steht für Autorin m. behindertem Sohn			
Helms, Michael	Die fliegende Valendras	1997	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.		Kleinwüchsige im Zirkus		bwbs 10	
Henkel, Gisela	Lisa findet neue Freunde	1988	Schneider			Körperbeh.					
Hermannsdorfer, Elke	Clara und Spinki: In meinen Träumen ist immer noch Licht	1997	Rowohlt	Jugendbuch		Blindheit	HP	Behinderung und Liebe	122	4:(1997)	3-499-20832-6
Herzig, Hanna	Otto	1994	Jungbrunnen	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Lernbeh.	HP	Beschreibung der Behinderung, Großdruck, LRS	46	2 - S.83	3-7026-5667-7
Hill, David	Bis dann, Simon	1995	Anrich	Jugendbuch	Englisch - See ya, Simon Ü: Schindler, Nina	Körperbeh.	eine der HP	den langsamen Tod akzeptieren, Freund erzählt	156	2 - S.88 4:(1995)	3-89106-232-X

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Holm, Annika	Weh dich, Mathilda	1994	Hanser	Kinderbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	HP	Angst	150	1 - S.62	3-446-17720-5
Holt, Kimberley Willis	Vollmondtage	1999	Altberliner Verlag	Jugendroman	amerik.: My Louisiane Sky 1998 Ü: Krutz- Arnold, Cornelia	Geistige Beh. u. Lernbeh.	NP	Neue Rechtschreibung	206		3-357-00880-7
Huainigg, Franz- Joseph	Meine Füße sind der Rollstuhl	1992/ 1993	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.		Selbstbewusstsein und Freundschaft	28	4:(1992)	3-7707-6329-7
Huainigg, Franz- Joseph	Max malt Gedanken	1999	Gabriel	Kinderbuch		Körperbeh. und Lernbeh.		Neue Rechtschreibung	10		3-7072-6603-6
Hughes, Monica	Jäger in der Nacht	1984	Benzinger	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Schmitz, Fred		HP		203		
Humm, Charlotte	Der zerissene Drache	1985							72		
Ippers, Jospf	Die Liebe der Elfe - Zwei gegen fast alle	1982	Schneider	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	eine von zwei HP	Beziehung behindert - nicht behindert u. d. Probleme	186	1 - S.143	
Isau, Ralf	Die Träume des Jonathan Jabbok	1995	Thienemann	Jugendbuch		Körperbeh.			23		3-522-16896-8
Isau, Ralf	Das Geheimnis des siebten Richters	1996	Thienemann						144		
Isau, Ralf	Das Lied der Befreiung	1996	Thienemann						159		
Jäckel, Karin	Mitleid? Nein Danke!	1990	Spectrum	Jugendbuch		Schwerbeh.	NP	Bewältigung von Schuldgefühlen der HP	194	2 - S.88 4:(1990)	3-7976-1451-9

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Jackson, Marjorie	Ein Junge namens David - das Kind mit den 2 Gesichtern	1986	Heyne	Jugendbuch/ Sachbuch	Englisch - the boy david				239	4:(1987)	3-453-43085-9
Jaeggie, Peter	Schritte im Kopf - Reto oder die Folge eines Kinderunfalls	1985	Aare	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP	Dokumentation	177	1 - S.143	
Jahoda, Susi	Markus sitzt im Hexenhaus	1983	St. Gabriel	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	HP		55	1 - S.175	
Janssen, Kolet	Mein Bruder ist ein Orkan	1997	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Oidtmann- van Beek, Jeanne, Peter	Autismus	HP		110	4:(1997)	3-89106-304-0
Jessel, Camilla	Mark macht mit	1981	Maier	Jugendbuch							
Jung, Reinhardt	Auszeit oder der Löwe von Kaüba	1996/ 1999	Jungbrunnen/ Bertelsmann	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	HP versetzt sich mit ihrer Behinderung fiktiv in NS-Zeit		bwbs 24	
K Kallenbach, Kurt	Väter behinderter Kinder	1994	Rohwolt	Jugendbuch/ Erwachsene/ Ratgeber		Mehrfache Beh.		Geschichten aus dem Alltag			
Kantstein, Ingeborg	Barfuß übers Stoppelfeld	1995	rowohlt	Kinderbuch/ Jugendbuch		Sehbeh.	NP	Geschwisterproblematik:: beh. Schwester als von Oma/Mutter bewußt eingesetzter Hemmschuh		bwbs 50	
Kätterer, Lisbeth	Saskia, der Blindenhund	1990	Blaukreuz Bern	Kinderbuch		Blindheit		blinde/ sehbehinderte Eltern	61	4:(1990)	3-85580-274-2
Kautz, Giesela	Eine Chance für Barbara	1994	Thienemann	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	HP muß sich um ihre Cousine (NP) kümmern	142	4:(1994)	3-522-17099-7

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Keith, Lois	Gehen auf Rädern	1999	Saatkorn	Sachbuch		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0812-3
Kelleher, Victor	Als Laura nicht mehr bei uns war	1995	Sauerländer	Jugendbuch		Verhaltensgest.		Autoaggression		2 - S.63	
Kemp, Gene	Mensch Theo	1987	Otto Maier			Lernbeh.			128	3 - S.141	
Keßling, Volker	Rene ist mein Bruder	1986	Kinderbuchverlag	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschichte vom Bruder eines Down-Syndrom Behinderten	95	2 - S.95 4:(1987) 4:(1990)	3-358-00568-2
Keßling, Volker	Rene ist mein Bruder	1990	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Geschichte vom Bruder eines Down-Syndrom Behinderten	110	2 - S.95 4:(1987) 4:(1990)	3-7026-5636-7
Keßling, Volker	Rene und die 66	1992	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.		Geschichte vom Bruder eines Down-Syndrom Behinderten		2 - S.96	
Kift, Roy/ Brand, Matthias	Stärker als Supermann	1981	Elefanten-Press	Kinderbuch		Körperbeh.	HP				3-88520-058-9
Kilcher, Rosi	Am liebsten wäre ich Pippi Langstrumpf	1994	Schweizerisches Jugendschriften Werk	Kinderbuch				Texte und Bilder von Kindern einer Psychiatrischen Einrichtung	27	4:(1994)	
Kirby, Susan E.	Der Junge, der mein Schatten wart	1994	Bastei	Jugendbuch		Körperbeh./Geistige Beh.		Behinderung nach Unfall	155	2 - S.89	3-40418212-X
Kitamura, Satoshi	Der wütende Willi	1993	Verlag an der Ruhr	Kinderbuch		Verhaltensgest.		Tobsucht		2 - S.63	3-86072-111-9
Klare, Margaret	Hallo, hier ist Felix	1994/1996	Recklinghausen/Beltz & Gelberg	Jugendbuch		Sprachbeh. (Stottern)	HP	Beschreibung der psycholog. Situation von HP (Stottern)		bwbs 62	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Klare, Margret	Hallo, hier ist Felix	1994	Bitter	Kinderbuch		Sprachbeh.	HP	Beschreibung der psycholog. Situation von HP	142	2 - S.78 4:(1994)	3-7903-0503-0
Kleberger, Ilse	Die Nachtstimme - vom Ende der Einsamkeit	1982	Schneider	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	HP,HP	gegenseitige Stütze	153	1 - S.145	
Koch, Jurij	Augenoperation	1988	Neues Leben	Jugendbuch/ Roman		Blindheit	HP		183		
Koch, Jurij	Schattenrisse	1990	Spectrum	Jugendbuch		Sehbeh.	HP	"Wahrheitsliebe" wird HP zum Verhängnis: Augenverletzung durch Lauge, Gefahr der Erblindung		bwbs S.:55	
Kolnberger, Evelyne	Der Sommer, als Nixe kam	1985	Schneider	Jugendbuch							
Kopenhagen, Rein van	Blind sein	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Fotosachbilderbuch	Niederländisch	Sehbeh.	mehrere NP	Vorstellung von Freizeitbeschäftigungen	5		
Kordon, Klaus	Alicia geht in die Stadt	1992	Klopp								
Korsgaard, Hans-Ole	Mein kleiner großer Bruder	1991	Bitter	Jugendbuch/ Erzählung	Norwegisch	Geistige Beh.	HP				
Kötter, Ingrid	Der Platzda	1986	Arena	Kinderbuch/ Erzählung		Mehrfache Beh.	2 HP		80	1 - S.190 4:(1986)	3-401-02033-1
Kremer, Susanne	Wir - Geschwister	1998	Quirl	Kinderbuch/ Dialogbuch		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	28		3-931008-01-0
Krenzer, Rolf	Nur weil ich 5 Minuten zu langsam denke	1983	Bitter	Kinderbuch/ Erzählungen		Geistige Beh.		Gesprächsanlässe schaffen	128	2 - S.50	37903-0303-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Krenzer, Rolf	Eine Schwester so wie Danny	1985	Arena	Kinderbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	eine v. 2 HP	Lernen sich nicht der behinderten Schwester zu schämen/ Druckschrift	88	1 - S.176 2 - S.96	
Krenzer, Rolf	Sollte der Fuchs einmal wieder kommen	1986	Spectrum	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	mehrere NP	Zivildienst in einer Schule f. geistig Behinderte	185	1 - S.176 2 - S.54 4:(1986)	3-7976-1426-8
Krenzer, Rolf	So war das mit Thommy	1988	Coppenrath	Kinderbuch/ Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Familie begleitet Kind bis zum Tod	96	2 - S.51 & 97	
Krenzer, Rolf	Außer der Reihe- Geschichten und Texte über Behinderte	1990	Bitter	Jugendbuch		Geistige Beh.	HPs und NPs	Alltag meist in Institutionen, Umgang v. Nichtbehinderten- Behinderten	196	2 - S.52 4:(1990)	3-7903-0402-6
Kühlwein, Anette	Keito lebt	1985									
Kühn, Frauke	Sag was Bruno	1988	Herder								
L Laird, Elisabeth	Ben lacht	1991	Oetinger	Jugendbuch	Englisch -Red sky in the morning Ü: Brender, Irmela	Körperbeh.	NP	Kind stirbt mit drei, Recht sich zu trauen	177	2 - S.98 4:(1991)	3-7891-4109-7
Langlois, Suzan	Flieg kleiner Vogel, flieg	1985	Peters	Kinderbuch/ Bilderbuch			HP		28	1 - S.84	
Laube, Sigrid	Rosemarie auf dem Regenbogen	1993	Ueberreuter	Kinderbuch/ Erzählung		Sehbeh.	HP	Lehrerin und Großtutter helfen HP	243	2 - S.69	
Lebert, Benjamin	Crazy	1999	Kiepenheuer und Witsch	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Autobiografie, Leben im Internat			
Leite, Marcia	Good luck, großer Bruder	1998	Esslinger	Jugendroman	brasilian. Portugisisch Ü: Neumann, Bettina	Körperbeh.	HP		125		3-480-20243-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Lembcke, Marjaleena	Als die Steine noch Vögel waren	1998	Nagel und Kimche	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Aus der Sicht der Geschwister erzählt			
Lembcke-Heiskanen, Marjaleena	Pelle Filius	1997	Middelhaue	Kinderbuch/ Bilderbuch		Lernbeh.	HP	Selbstbewusstsein	26	3 - S.145	
Lemler, Kathrin; Gemmer, Stefan	Kathrin spricht mit Augen	1998	Butzon & Bercker	Kinderbuch/ Bilderbuch		Mehrfache Beh.	HP	HP hat gleiche Interessen wie andere Kinder aber keine Freundinnen		bwbs S.:11	
Lewis, Kim	Mein Freund Michi	1995	Sauerländer	Kinderbuch/ Erzählung		Sprachebeh.	NP	HP kann auch ohne Sprache ein guter Freund sein		2 - S.78	3-7941-3874
Limacher, Markus	Krieg im Kopf	1994	rex	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Weg zurück in die Umwelt nach Klinikaufenthalt			
Lindgren, Astrid	Die Brüder Löwnherz	1984	Oetinger	Jugendbuch/ Roman	Schwedisch Ü: Anna.Liese Kornituky	Körperbeh.	e.d. HP	Bruder stirbt, Leben in Nangiäla			
Lindquist, Marita	Katrins verdrehtes B	1980	Erika Klopp	Kinderbuch		Lernbeh.	HP	LRS, Großdruck	170		3-7817-1236-2
Lionni, Leo	Sechs Krähen	1988/90									
Little, Jean	Alles Liebe, Deine Anna	1980	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch	Blindheit	HP	Seherschädigung erkennen fördert das Selbstbewusstsein	155	1 - S.102 2 - S.69	
Little, Jean	Ein Wunsch geht in Erfüllung	1991	Carlsen	Jugendbuch	Englisch Ü: Karl Hepfer	Körperbeh.	HP	Wechsel vom Internat nach Zuhause, eigene Angst	166	4:(1991)	3-551-55065-4
Little, Jean	Laß von Dir hören, Deine Anna	1993	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch - listen for the singing Ü: Krutz- Arnold, Cornelia	Blindheit	HP	auch Schwache können stark sein	252	2 - S.70 4:(1993)	3-570-00609-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Little, Jean	Littel Jean	1997/1991	Deutscher Taschenbuch Verlag dtv/Carlsen	Jugendroman	Englisch - little by little Ü: Schmitz, Fred	Blindheit	HP	Autobiographische Teile d. Autorin Mit Unterstützung von Eltern setzt sich HP durch: Schule, UNI; sie macht Karriere und schreibt Buch	268	2 - S.69 4:(1990) 4:(1997) bwbs S.:56	3-551-55038-7 3-423-78094-0
Lornsen, Boy	Klaus Störtebecker - Gottest Freund und aller Welt Feind	1985	Thienemann	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	mehrere NP	Behinderungen gehören zum Seeräubersein	192	1 - S.147	
M Maaß, Siegfried	Kleine Flügel für Reggi	1986	Neues Leben	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP		245	1 - S.147	
Macdonald, Fiona	Hellen Keller: die blinde und gehörlose Frau, die zum Engel der Blinden wurde	1992	Arena	Jugendbuch/ Sachbuch	Englisch Ü: Koeck, Karl-Heinz				64	4:(1992)	3-401-04344-7
Maeyer de, Gregie	Juul	1997	Anrich	Kinderbuch/ Bilderbuch		Verhaltens- gest.	HP	Selbsterstörung			
Mai, Manfred	Keine Angst vor der Angst	1980	Spectrum	Kinderbuch		Verhaltens- gest.	verschiedene HP	Geschichten gegen die Angst			3-7976-1337-7
Majonica, Rudolf	Zecke, Bär und Barnabas	1988	Bitter	Kinderbuch		Körperbeh.	NP	Eltern v. 9 jährigen Jungen haben Vorurteile	111	4:(1988)	3-7903-0358-5
Malcom, Elisabeth	Alle Bilder die ich sehe: ein Mädchen hilft einer Blinden	1987	Herder	Kinderbuch		Blindheit	HP/HP		165	4:(1987)	3-451-20913-6
Mankell, Henning	Das Geheimnis des Feuers	1997	Oetinger	Jugendbuch							

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Marchon, Anne	Helen lernt Leben - Die Kindheit der taubblinden Helen Keller	1982	Kaufmann	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung	Französisch	Gehörlosig-keit	HP	Lebensgeschichte, Entwicklung v. HP	29	1 - S.86 2 - S.70 & 75	
Martin, Bill	Sohn der blauen Pferde	1996	Franckh-Kosmos	Kinderbuch/ Bilderbuch	Amerikanisch Ü: Piene, Almuth	Blindheit		indianische Kultur als weiteres Thema	34		
Martin, Hansjörg	Hell und Dunkel	1992	Thienemann	Jugendbuch		Sehbeh.	NP	Jochen verliebt sich in NP	125	2 - S.71	3-522-16800-3
Mazer, Harry	Der unsichtbare Junge	2000	Sauerländer	Jugendbuch	Amerikanisch, Ü: Krutz-Arnold Cornelia	Geistige Beh.	HP	Lernen durch Selbstständigkeit			
Mazer, Norm	Abschied und Anfang	1988	Sauerländer	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Krutz- Arnold, Cornelia	Körperbeh.	NP	Enkelin begleitet Großvater und lernt ihn kennen			
Meissel, Wilhelm	Die Klette - Die sechs Tage des Günter Wolatzky	1983	Jugend und Volk	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Freundschaft zu einem Pädagogen im Urlaub	203		
Mieder,Eckhard	Willis Erwachen	1999	Elefanten-Press	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschwister und Gesellschaft. Neue Rechtschreibung	173		3-88520-746-X
Mitchell, Jane	Und über uns der Sternenhimmel	1999	dtv	Jugenroman	Englisch Ü: Schmidt- Steinbach, Ursula	Körperbeh.	HP	Neue Rechtschreibung	205		3-423-78136-X
Moeyaert, Bart	Kuß mich	1991	Maier	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP		88	2 - S.55 & 98	3-47335132-6
Mori, Hana	Der Schrei des Kitch - eine Geschichte aus Japan	1990	St. Gabriel	Kinderbuch	Japanisch	Blindheit			84	4:(1990)	3-85264-358-9
N Nahrgang, Frauke	Katja und die Buchstaben	1991	Anrich	Kinderbuch/ Erzählung		Lernbeh.	HP	Mutter und Tochter sind Analphabeten, LRS	120	2 - S.83	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN	
Natke, Bernd	B-b-besser geht's nicht?	2000	Demosthenes	Comic			Sprachbeh.	HP	20		3-921897-38-6	
Neumann-Skara, Wolfgang	Paul und Rita	1986	Kronenklauser	Kinderbuch					65	4:(1988)	3-925985-01-8	
Neuschäfer, Stefan Julian	Die Emil Bulls: eine Erzählung	1993	Mann	Kinderbuch			Körperbeh.		60	4:(1993)	3-926704-44-2	
Nilsson, Per	Anarkai	1998	Aare	Jugendbuch				Behinderung und Liebe				
Nishimure, Yohei	Bilder von innen - Blinde Kinder modellieren	1986	Kinderbuchverlag Luzern	Jugendbuch/ Sachbuch	Japanisch ins Engl. übertr. ins Deutsche u. Bearb. v. Diltz, Heidrun	Mehrfache Beh.	HP mehrere Kinder	Modellieren als andere Art des Sehens	40	1 - S.88 4:(1986)	3-276-00053-9	
Noonan, Diana	Delphinrufe	1995	Aare	Kinderbuch			Blindheit				3-7260-0448-3	
Nordby, Marit	Ole-Martin redet ohne Worte	1981	Dressler	Kinderbuch			Sprachbeh.	HP	126		3-7915-1450-4	
Nöstlinger, Christine	Neues vom Franz	1985	Oetinger	Kinderbuch/ Illustrierte Erzählung			Lernbeh.	HP	LRS	64	2 - S.84	3-7891-16661
Nöstlinger, Christine	Schulgeschichten von Franz	1987	Oetinger	Kinderbuch			Lernbeh.	HP	LRS		2 - S. 83	
Nöstlinger, Christine	Anna und die Wut	1990	Jugend und Volk	Kinderbuch/ Bilderbuch			Verhaltensgest.	HP	Wutausbrüche		2 - S.64	3-224-11105-4
Nygaard, Andbo Gunvor	Inger oder jede Mahlzeit ist ein Krieg	1985	Weismann	Jugendbuch	Norwegisch Ü: Schneider, Lothar	Körperbeh.	HP	Harmoniesucht in der Familie	203			
O Obermayer, Inge	Georgie	1989	Ueberreuter	Kinderbuch			Geistige Beh.	HP		143	2 - S.55 4:(1989)	3-8000-2305-9
P Paiva, Marcelo Ruben	Sprung in der Sonne	1986										
Paterson, Katherine	Das andere Mädchen	1999	dtv	Kinderbuch			Sprachbeh.		Todesfall in der Familie			

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Pausewang, Gudrun	Die letzten Kinder von Schewenborn	1983	Meier	Jugendbuch/ Erzählung			NP	Folgen eine Atom- bombenexplosion aus der Sicht eines 13 jährigen			
Pestum, Jo	Die Spur der blauen Drachen - eine spannende Detktivge- schichte	1985	Schneider	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Blindheit	NP		99	1 - S.105	
Pfaue, Justus	Patrik Pacard - Entscheidung im Fjord	1984	Hoch	Jugendbuch/ Erzählung		Blindheit	HP		192	1 - S.106	
Philipps, Carolin	Wer lacht hat keine Ahnung	1997	Ueberreuter	Jugendbuch		Analphabetism us	NP	neue RS	127	4:(1997)	3-8000-2499-3
Pohl, Peter	Ich bin Malin	1996	Ravensburger	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	HP	Hilfe für einen Schulschreck von Malin		2 - S.64	
Poncer, Olivier	Vogel Tintenfuß	1989									
Pressler, Mirjam	Stolperschritte	1982	Spectrum	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	HP		121	1 - S.148 2 - S.44	
Pressler, Mirjam	Kratzer im Lack	1992	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Verhaltens- gest.					3-473-54-030-7
Prochazkova, Iva	Fünf Minuten vor dem Abendessen	1992	Thienemann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Blindheit	NP	nach einer OP kann HP sehen	47	2 - S.71	3-522-16827-5
R Radström, Niklas	Robert und der unsichtbare Mann	1996	Thienemann			Blindheit	HP	HP ist zeitweis blind			
Randsborg-Jenseg, Grete	Lieber Niemand	1991/ 1994	St. Gabriel/ Mödling	Jugendbuch	Norwegisch Ü:: Haefs, Gabriele	Geistige Beh.	NP	Schuldgefühle d. Zwillingsschwester, Druckschrift	235	2 - S.100	3-85264-4216
Rauprich, Nina	Leben wie andere auch : ich wohne in Friedensdorf	1991	Rohwohlt	Jugendbuch		Körperbeh.			143	4:(1991)	3-499-20492-4

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Raupricht, Nina	Ich bin 16 und lebe in einem Friedensdorf	1986	Klopp	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Kulturelle Unterschiede / Neue Lebensperspektiven finden	142	2 - S.91 4:(1986)	3-7817-1781
Raupricht, Nina	Die abenteuerliche Flucht des Carl Kroll	1993	Klopp	Kinderbuch/ Jugendbuch		Körperbeh. und Lernbeh.	HP	Auswanderung bewirkt Neuanfang, bei dem die Beh. In den Hintergrund tritt		bwbs S.: 24	
Reilly, Patricia	Das war ein schlimmer Tag	1982	Carlsen	Kinderbuch/ Illustrierte Erzählung		Lernbeh.					
Rens, Peter Jan	Carlo grande	1997	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü.: Schmidt, Silke	Geistige Beh.	NP	Behinderung und Liebe	125	4:(1997)	3-89106-307-5
Roberts, Doreen	Davids Geschenk	1986	Patmos	Kinderbuch/ ilustrierte		Geistige Beh.	HP	die Liebe zur Großmutter braucht keine verbale Sprache	28	2 - S.56 2 - S.79	
Robson, Jenny	Da mußt du durch, Lurch	1996	Elefanten Press	Jugendbuch							
Rodrian, Irene	Die Welt in meiner Hand	1980	Arena	Jugendbuch		Blindheit					3-401-011270-3
Rood, Lydia	Im Zirkus bin ich zu Hause	1994	Ueberreuther	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP	behinderter Bruder, im Zirkus Millieu		2 - S.100	
Rood, Lydia	Kampf ums Glück	1999	Ueberreuther	Jugendbuch		Körperbeh.		Behinderung durch Unfall			
Rosen, Lilian	Greller Blitz und stummer Donner	1983	Schweizer Jugend	Jugendbuch/ Roman	Amerikanisch Ü.: Krebs Rosemarie	Gehörlosig-keit	HP		144	1 - S.126 2 - S.92	3-423-07867-7
Rowlands, Avril	Letty	1983	Hörnemann	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü.: Schreiner, Karin	Körperbeh.	HP		174	1 - S.150 2 - S.44	
Rück, Solfried	Billa auf Stelzen	1982	Bitter	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Dokumentation der Lebens-schwierigkeiten	201		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Rück, Solfried	Gänseblümchen für Christine	1989	Bitter	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	NP		160	2 - S.101	3-7709-0894-5
Rück, Solfried	Freundin auf Rollen	1995	Herder	Kinderbuch		Körperbeh.	HP		144	2 - S.45 4:(1995)	3-451-23565-X
Rusch, Regina	Zappelhannes	1988	Anrich			Verhaltens- gest.					
S Salomon, Bernhard	Die Formel des Lachens	1997	tabu	Jugendbuch/ Roman		Lernbeh.	HP	Dummheit		3 - S.149	
Schario, Reinhild	Alle lieben Malle	1991/1995	Ensslin & Laiblin	Kinderbuch		Körperbeh.		Zwillingsgeschichte	159	4:(1991)	3-7709-0894-5/ 3-7709-0735-3
Schlett, Christa	Krüppel sein dagegen sehr - Lebensberichte eines spastisch Gelähmten	1984	Fischer	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP	behindert zu sein verhindert, Mensch zu sein	205		
Schlüter, Andreas	Geisterspinne	2000	Altberliner Verlag	Jugendroman		Blindheit	HP		175		3-357-00894-7
Schmidt, Heidi	Ausgerechnet Tobi	2000	Brunnen	Jugendroman		Geistige Beh.	HP		137		3-7655-6658-6
Schreiber-Wicke, Edith	Regenbogenkind	2000	Thinemann	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP		63		3-522-17298-1
Schreiner, Robert	Wach auf, kleine Anette	1984	Kreuz	Jugendbuch/ Erzählung		Mehrfache Beh.	HP	Versuch zu verstehen, sehr blumige Sprache	223	1 - S.180	
Schröder, Silke; Reuter, Elisabeth	Carla: Ein Bilderbuch über Epilepsie	1996	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch			NP	Dokumentation			
Seeger, Heinz	Louis Braille - Die Pforte d. Wissens, In: Die großen Helfer	1983		Jugendbuch/ Bericht		Sehbeh.	HP	Lebensgeschichte, Entwicklung d. Blindenschrift	8	1 - S.107	
Seidemann, Maria	Neunfinger	1983	Nagel & Kiche	Erzählung		Körperbeh.	HP	Amputation	157	2 - S.93	
Seidemann, Maria	Die honiggelbe Kutsche	1987	Arena	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Sehbeh.	HP, NP		105	1 - S.107 4:(1987)	3-401-01553-2

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Seidler, Tor	Das Geheimnis der Luft /Lüfte	2000	Bertelsmann	Jugendroman	Amerikanisch Ü: Ganslandt, Katarina	Sprachbeh.	HP		216		3-570-12530-0
Seuffert, Barbara	Bartels Weihnachten	1987	Patmos			Geistige Beh.	HP	Heimkind	96	2 - S.57	3-491-79278-2
Selbsthilfegruppe für Menschen m. Down-Syndrom u. ihre Freunde e.V. (Hrsg)	Albin Jonathan - unser Bruder mit Down-Syndrom	1994	Selbstverlag	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP				
Sojouwerman, Vic	Hannes baut ein Haus	1994	Gerstenberg			Geistige Beh.	HP			2 - S.57	
Solotareff, Gregoire	Rollstiefelchen	2000	Moritz	Kinderbuch/ Bilderbuch	Französisch Ü Klewer, Karl. A	Körperbeh.	HP				
Steinbach, Peter	Benni Sprachlos	1985	Middelhaue	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Geistige Beh., Sprachbeh.	HP, NP	Freundschaft zwischen HP und NP	119	1 - S.193 2 - S.58 & 80	3-7876-9192-8
Stenberg, Brigitta	Emily und Eddy	1986	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch	Schwedisch	Blindheit	NP	blindes Mädchen hilft Sehendem, sich im Dunkeln zu orientieren			
Stenberg, Brigitta	Billy und die böse Lotta	1993	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch	Schwedisch	Verhaltens- gest.	NP	Lotta wird geärgert und schlägt zurück	24	2 - S.65	3-551-51500-X
Stork, Jutta	Leo's Schatten	1988	Witro	Kinderbuch					28		
Strachan, Ian	Das grüne Leuchten	1993	Spectrum	Jugendbuch	Englisch Ü Riekert, Eva	Körperbeh.	HP	lernt sich mit PC zu verständigen, Hilfe von Freund	246	2 - S.45 4:(1993)	3-7976-1466-0
Streit, Jakob	Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift	1997	Freies Geistesleben	Kinderbuch		Blindheit	HP	Neue Rechtschreibung	110	4:(1997)	3-7725-1631-9
Stüssel, Rosemarie	Aufzeichnungen aus dem Leben mit einem behinderten Kind	1982	Huber	Jugendbuch/ Erzählung		Sehbeh.	e.d. HP	Lebensbericht der Mutter	205		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Sutcliff, Rosemary	Das Hexenkind	1983/ 2000	Freies Geistesleben/ F.G. und Urachhaus	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung	Englisch Ü: Epple, Elisabeth	Körperbeh.	HP	Historische Geschichte	158/ 125	1 - S.151	
Sverdrup, Karl	Schwarze Nächte, weiße Tage	1997	Uetinger	Jugendbuch	Norwegisch - Svarte netter, hvite dager Ü: Hammer, Hanna	Körperbeh.	HP		179	4:(1997)	3-7891-4709-5
Szyskowitz, Gerald	Moritz und Nathalie oder die Angst vor der Sehnsucht	1991	Neuer Breitschopf	Kinderbuch/ Jugendbuch/ Erzählung		Sehbeh.		Liebe zwischen einem Blinden und e. Journalistin in Slowenien		2 - S.72	
T Tada, Joni	Meine Freunde und ich	1988	Brockhaus	Kinderbuch	Englisch - meet my friends	Körperbeh.	HP	Autobiografischer Roman	74	4:(1988)	
Tangen, Ragnhild	Michael	1983	Oncken	Fotoband	Norwegisch (1981)	Geistige Beh., Sprachbeh.	HP		30	1 - S.91 23 - S.59	3-7893-2689-5
Tashjian, Janet	Tage mit Eddie oder was heisst schon normal	1999	Dressler	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschwister, Neue Rechtschreibung	172		3-7915-1995-6
Tenberken, Sabrije	Tashis neue Welt	2000	Dressler	Sachbuch		Blindheit	HP	ein blinder Junge zeigt Tibet, Photos von Schubert, Olaf	79		3-7915-1998-0
Ter Haar, Jaap	Behalt das Leben lieb	1981									
Thüminger, Rosemarie	Die Entscheidung	1992	Jugend & Volk/ Esslinger	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Tagebuchaufzeichn ungen der Schwester	123	2 - S.102 4:(1992)	3-224-11463-0
Tolstoj, Leo N.	Der Blinde und die Milch, In: Der Bär auf dem Wagen	1984		Kinderbuch/ Erzählung		Blindheit		Vergleich blind- sehend, Farbwahrnehmung Blinder	108		
Tveit, Tore	Mein kleiner Großer Bruder	1991	Bitter	Kinderbuch/ Jugendbuch	Norwegisch Ü: Korsgaard, Hans-Ole	Geistige Beh.	NP	kleiner Bruder erzählt	61	2 - S.102 4:(1991)	3-7903-0408-5

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
U Ungerer, Tomi	Papa Schnapp und seine noch nie dagewesenen Geschichten	1987	Diogenes	illustriertes Kindertaschenbuch	Amerikanisch	Mehrfache Beh.	unterschiedl. Personen	Nonsensgeschichte	34	1 - S.91	
V Venske, Andreas	Veit und ein anderer Tag	1996	Oetinger			Körperbeh.			91		
Voigt, Cynthia	Freunde und Freunde	1990	Sauerländer	Jugendbuch	Englisch Ü: Matthias Duderstadt u. Eckart Meissenburg	Körperbeh.	HP		279	2 - S.93 4:(1990)	3-7941-3239-4
Vossen, Annelies	Hannes baut ein Haus	1994	Gerstenberg			Geistige Beh.	HP			2 - S.57	
W Waite, Hellen E.	Hellen Keller/Anne Sullivan - Öffne mit das Tor zur Welt	1990/1999	Deutscher Taschenbuch Verlag/ Freies Geistesleben	Jugendbuch	Ü: Gabert, Sabine aus dem Amerik.	Taubblindh.	HP/NP	Lebensgeschichte v. HP	224/ 240	2 - S.72 & 75	3-7725-1850-8
Wänblad, Mats; Gustavsson, Per	Flügelchen	1996	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP			bwbs S.:14	
Wellm, Alfred	Das Mädchen mit der Katze	1985	v. Kloeden	Kinderbuch		Gehörlosig-keit	HP		62		
Welsh, Renate	Wörterputzer und andere Erzählungen	1982		Kinderbuch/ Erzählungen			HP		94	1 - S.184	
Welsh, Renate	Ein Geburtstag für Kitty	1986	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	NP		38	1 - S.153 4:(1996)	3-423-07557-0
Welsh, Renate	Drachenflügel	1988	Nagel und Kimche	Kinderbuch		Mehrfache Beh.	NP		125	2 - S.104 4:(1990)	3-312-00723-2
Welsh, Renate	Stefan	1989	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Fotobilder- buchbilderbuch		Geistige Beh., Körperbeh.	HP	Dokumentation	30	2 - S.47 & 103	3-7026-5621-9

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN	
Welsh, Renate	Drachenflügel	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch			Mehrfache Beh.	Ungekürzte Ausgabe	92	4:(1992)	3-423-70265-6	
Welsh, Renate	Wer fängt Kitty?	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch			Körperbeh.		31	4:(1993)	3-423-75021-9	
Whelan, Gloria	Hannahs größter Wunsch	1993	Klopp	Kinderbuch			Blindheit	HP	Lebensgeschichte	88	2 - S.73 4:(1993)	3-7817-2323-2
White, E.B.	Der Schwan mit der Trompete	1996	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch Ü: Pankus, Janka				247	4:(1996)	3-570-12095-3	
White, Peter	Sehen mit den Händen	1999	Saatkorn	Sachbuch	Englisch Ü: Günthel-Brandhoff, Ekkehard		Blindheit		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0810-7
Wieners, Brigitte	Steffen geht in die Sehschule	1984	Schnetztor				Sehbeh.					
Wilander, Eva	Saat der Gewalt	1995	Schneider	Jugendbuch/Erzählung			Verhaltensgest.		Terror in der Schule	156	2 - S.65	3-503-10082-X
Wildenhain, Michael	Wer sich nicht wehrt	1994	Ravensburger	Jugendbuch/Erzählung			Verhaltensgest.	HP	Schüler berichtet über Skins in s. Klasse	160	2 - S.66	3-473-35141-5
Willis, Jeanne	Susi lacht	2000	Lappan	Kinderbuch	Englisch Ü: Baumann, Peter		Körperbeh.	HP		14		3-89082-252-5
Windsor, Patricia	Die Sache mit dem Haß und mit der Liebe	1994	Carlsen	Kinderbuch/Jugendbuch/Erzählung			Verhaltensgest.	HP	HP verschließt sich nach Umzug in Pflegefamilie	143	2 - S.66	3-551-55105-7
Wolf, Bernhard	Anne kann nicht hören	1980	Kinderbuch Reich	Kinderbuch/Bilderbuch	Englisch (1977)		Gehörlosig-keit					
Wölfel, Ursula	Jacob, der einen Kartoffelberg träumte	1980	Anrich	Jugendbuch			Blindheit					

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Wölfel, Ursula	Mannis Sandalen (Kurzgeschichte aus "Die grauen und die grünen Felder")	1993	Ravensburger	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP			2 - S.60	
Wongel, Günter	Christian, unser Freund	1985	Postreiter	illustriertes Kinderbuch		Körperbeh.	HP		11	1 - S.92	
Woolley, Maggie	Hören ohne Töne	1999	Saatkorn	Sachbuch	Englisch Ü: Günthel- Brandhoff, Ekkehard	Gehörlosig-keit		Neue Rechtschreibung	30		3-8150-0811-5
Wrightson, Patricia	Mir gehört die Rennbahn	1989	Ravensburger	Kinderbuch	Englisch - I own the racecourse Ü: Harranth , Wolf				143	4:(1989)	3-473-51695-3
Wrightson, Patricia	Albin Johann . unser Bruder mit Down- Syndrom	1995	Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down- Syndrom	Jugendbuch/ Erwachsene/ Erzählung	Englisch	Geistige Beh.	e.d. HP	11 Jährige erzählt von ihrer Familie und ihrem Bruder Albin	28	2 - S.104	
Y Young, Ed	Sieben blinde Mäuse	1995	Altberliner Verlag	Kinderbuch		Blindheit	mehrere	philosophisches Gleichnis: viele kleine Einzelheiten ergeben etwas Großes		bwbs S.: 15	
Z Zanger, Jan de	Das Bein ist kürzer	1989	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Siegfried Mrotzek	Körperbeh.	HP	Liebesgeschichte parallel Kriminal- geschichte			
Zanger, Jan de	Anders als in seinen Träumen	1997	Beltz und Gelberg	Jugendroman	Niederländisch Ü: Mrotzek, Siegfried	Körperbeh.	HP	Taschenbuch	158		3-407-78769-3
Zanger, Jan de	Die Glasmurmel	1990	Dürsche Buchhandlung	Jugendbuch/ Erzählung mit Zeichnungen	Niederländisch Ü: Schins- Machleidt, Marie-Therese Mennicken, Helmut	Sprachbeh.	HP		78	2 - S.80	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	Bespr. in	ISBN
Zickgraf, Cordula	Mit einem Bein im Leben	1987	Bitter	Jugendbuch		Körperbeh.	HP/NP	Sinn des Lebens - Amputation	152	1 - S.155 4:(1987)	3-7903-0344-5
Zickgraf, Cordula	Mit einem Bein im Leben	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch		Körperbeh.	HP/NP	Sinn des Lebens - Amputation / Ungekürzte Ausgabe	124	4:(1992)	3-423-78022-3
Zöllner, Elisabeth	Und wenn ich zurückkäme ?	1994	Thienemann	Jugendbuch/ Erzählung mit Zeichnungen		Verhaltens- gest.	HP	HP haut ab bei zu großer Gewalt i.d. Klasse	127	2 - S.67	3-552-16868-2
Zöllner, Elisabeth	Ein Pferd für die 5 Nervensägen	2001	Fischer	Kinderbuch			mehrere	Tiere als Therapeuten			

6 Gesamtverzeichnis der Kinder- und Jugendliteratur 1980 - 2000 mit dem Thema Behinderung - sortiert nach Erscheinungsjahr (Reese 2005)

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Bergmann, Brigitte	Katrin streng geheim	1980	Betz	Erzählung		Blindheit	HP/NP	Freundschaft zweier Blinder die es verheimlichen wollen		2 - S.68	
Lindquist, Marita	Katrins verdrehtes B	1980	Erika Klopp	Kinderbuch		Lernbeh.	HP	LRS, Großdruck	170		3-7817-1236-2
Little, Jean	Alles Liebe, Deine Anna	1980	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch	Blindheit	HP	Seherschädigung erkennen fördert das Selbstbewusstsein	155	1 - S.102 2 - S.69	
Mai, Manfred	Keine Angst vor der Angst	1980	Spectrum	Kinderbuch		Verhaltensgest.	verschiedene HP	Geschichten gegen die Angst			3-7976-1337-7
Rodrian, Irene	Die Welt in meiner Hand	1980	Arena	Jugendbuch		Blindheit					3-401-011270-3
Wolf, Bernhard	Anne kann nicht hören	1980	Kinderbuch Reich	Kinderbuch/ Bilderbuch	Englisch (1977)	Gehörlosigkeit					
Wölfel, Ursula	Jacob, der einen Kartoffelberg träumte	1980	Anrich	Jugendbuch		Blindheit					
Audum, Beate	Mats und Nolo im Schirmbaum	1981	Dressler	Jugendbuch		Sprachbeh.	Zwei HP	Freundschaftsfähigkeit			
Jessel, Camilla	Mark macht mit	1981	Maier	Jugendbuch							
Kift, Roy/ Brand, Matthias	Stärker als Supermann	1981	Elefanten-Press	Kinderbuch		Körperbeh.	HP				3-88520-058-9
Nordby, Marit	Ole-Martin redet ohne Worte	1981	Dressler	Kinderbuch		Sprachbeh.	HP		126		3-7915-1450-4
Ter Haar, Jaap	Behalt das Leben lieb	1981									
Ansorge, Bettina	Ole Winzig - ein Wintermärchen	1982	Stalling	Kinderbuch/ Märchen		Sprachbeh.	Ole HP, Lieschen NP		24	1 - S.78	
Arnold, Katrin	Anna macht mit	1982	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Mehrfache Beh.	HP	Krankheitsbild und deren Problematik	24	1 - S.78	
Brown, Roy	Die weißen Sperlinge	1982	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Erzählung	Ü: Junker, Stella	Mehrfache Beh.	eine der HP	aus der gemeinsamen Not entwickelt sich Freundschaft	202		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Brown, Roy	Drei Jahre Finsternis	1982	Arena	Jugendbuch	Englisch Ü: K. Georgi, Michael	Blindheit	HP	sozialer Absturz durch Behinderung	202		
Egli, Edith	Claudine und ihre Schwestern	1982	Säntis	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung		Geistige Beh.	HP	Akzeptanz ist Thema der Verfasserin	28	1 - S.81	
Fuchs, Ursula	Wiebke und Paul	1982	Anrich	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	NP (Vater der HP)	Freundschaft zu Paul währ. d. Entziehungskur d. NP	202		
Giff Reilly, Patricia	Das war ein schlimmer Tag	1982	Carlsen	Kinderbuch		Lernbeh.	HP	LRS/ Großdruck, viele farbige Illustrationen	30		3-551-51239-6
Gilson, Jamie	Essen Bananen gerne Kuchen ?	1982	Benzinger	Kinderbuch/ Erzählung	Englisch		HP		157	1 - S.183	
Heidelbach, Nikolaus	Das Elefantentreffen oder fünf dicke Angeber	1982	Saatkorn	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	HP fünf dicke Kinder		24	1 - S.83	
Ippers, Jospf	Die Liebe der Elfe - Zwei gegen fast alle	1982	Schneider	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	eine von zwei HP	Beziehung behindert - nicht behindert u. d. Probleme	186	1 - S.143	
Kleberger, Ilse	Die Nachtstimme - vom Ende der Einsamkeit	1982	Schneider	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	HP,HP	gegenseitige Stütze	153	1 - S.145	
Marchon, Anne	Helen lernt Leben - Die Kindheit der taubblinden Helen Keller	1982	Kaufmann	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung	Französisch	Gehörlosig- keit	HP	Lebensgeschichte, Entwicklung v. HP	29	1 - S.86 2 - S.70 & 75	
Pressler, Mirjam	Stolperschritte	1982	Spectrum	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	HP		121	1 - S.148 2 - S.44	
Reilly, Patricia	Das war ein schlimmer Tag	1982	Carlsen	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Lernbeh.					
Rück, Solfried	Billa auf Stelzen	1982	Bitter	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Dokumentation der Lebens-schwierigkeiten	201		
Stüssel, Rosemarie	Aufzeichnungen aus dem Leben mit einem behinderten	1982	Huber	Jugendbuch/ Erzählung		Sehbeh.	e.d. HP	Lebensbericht der Mutter	205		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
	Kind										
Welsh, Renate	Wörterputzer und andere Erzählugen	1982		Kinderbuch/ Erzählungen			HP		94	1 - S.184	
Seidemann, Maria	Neunfinger	1983	Nagel & Kiche	Erzählung		Körperbeh.	HP	Amputation	157	2 - S.93	
Bergmann, Thomas	Unsere Finger sehen - Blinde Kinder erzählen	1983/ 1997	Reich/Ueberreuter	Kinderbuch/ Fotobilderbuch	Schwedisch Ü: Diltz, Deidrun	Blindheit	HP neun Internatschüler	Dokumentation und Problematik/ neue RS	40	1 - S.79	/ 3-8000-2494-2
Eggli, Ursula	Freakgeschichten für Kinder und Erwachsene	1983	Riurs	Kinderbuch/ Jugendbuch/ Erzählung		Mehrfache Beh.		Freaks= Außenseiter	88	1 - S.138	
Gagelmann, Hartmut	Kai lacht wieder - ein autistisches Kind durchbricht seine Zwänge	1983	Walter	Kinderbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP	Alltag im Kinderheim, erzählt von einem Zivildienstl.			
Görg, Norbert	Überdosis Leben	1983	Klopp	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.	HP	Lebensweg, Chance von der Sucht loszukommen	202		
Groeger, Ursela	Bastian und das bunte Haus	1983	Thienemann	Kinderbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP	erlebt das bunte Haus (Krankenhaus)	230		
Jahoda, Susi	Markus sitzt im Hexenhaus	1983	St. Gabriel	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	HP		55	1 - S.175	
Krenzer, Rolf	Nur weil ich 5 Minuten zu langsam denke	1983	Bitter	Kinderbuch/ Erzählungen		Geistige Beh.		Gesprächsanlässe schaffen	128	2 - S.50	37903-0303-8
Meissel, Wilhelm	Die Klette - Die sechs Tage des Günter Wolatzky	1983	Jugend und Volk	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Freundschaft zu einem Pädagogen im Urlaub	203		
Pausewang, Gudrun	Die letzten Kinder von Schewenborn	1983	Meier	Jugendbuch/ Erzählung			NP	Folgen eine Atombombenexplosion aus der Sicht eines 13 jährigen			
Rosen, Lilian	Greller Blitz und stummer Donner	1983	Schweizer Jugend	Jugendbuch/ Roman	Amerikanisch Ü: Krebs Rosemarie	Gehörlosigkeit	HP		144	1 - S.126 2 - S.92	3-423-07867-7
Rowlands, Avril	Letty	1983	Hörnemann	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü: Schreiner, Karin	Körperbeh.	HP		174	1 - S.150 2 - S.44	
Seeger, Heinz	Louis Braille - Die Pforte d. Wissens, In: Die großen	1983		Jugendbuch/ Bericht		Sehbeh.	HP	Lebensgeschichte, Entwicklung d. Blindenschrift	8	1 - S.107	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
	Helfer										
Sutcliff, Rosemary	Das Hexenkind	1983/ 2000	Freies Geistesleben/ F.G. und Urachhaus	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung	Englisch Ü: Epple, Elisabeth	Körperbeh.	HP	Historische Geschichte	158/ 125	1 - S.151	
Tangen, Ragnhild	Michael	1983	Oncken	Fotoband	Norwegisch (1981)	Geistige Beh., Sprachbeh.	HP		30	1 - S.91 2 - S.59	3-7893-2689- 5
Axline, Virginia	Eric, Laura, Karen, Dibs	1984	Knauer	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch	Mehrfache Beh.	vier HP (siehe Titel)	Lebensberichte	204		
Becker, Antoinette	Ich bin doch auch wie ihr	1984	Ravens-burger	Kinderbuch/ Fotobilder- buch		Mehrfache Beh.	zwei Jungen und drei Mädchen	Fallbetrachtungen	36	1 - S.78	
Brunner, Hans	Da liegt Gold, Tim!	1984	Sauerländer	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP, NP		157	1 - S.136	
Galler, Helga	Der kleine Nerino	1984	Neugebauer	Kinderbuch/ Bilderbuch			HP		30	1 - S.82	
Hughes, Monica	Jäger in der Nacht	1984	Benzinger	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Schmitz, Fred		HP		203		
Lindgren, Astrid	Die Brüder Löwnherz	1984	Oetinger	Jugendbuch/ Roman	Schwedisch Ü: Anna.Liese Kornituky	Körperbeh.	e.d. HP	Bruder stirbt, Leben in Nangjala			

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Pfaue, Justus	Patrik Pacard - Entscheidung im Fjord	1984	Hoch	Jugendbuch/Erzählung		Blindheit	HP		192	1 - S.106	
Schlett, Christa	Krüppel sein dagegen sehr - Lebensberichte eines spastisch Gelähmten	1984	Fischer	Jugendbuch/Erzählung		Körperbeh.	HP	behindert zu sein verhindert, Mensch zu sein	205		
Schreiner, Robert	Wach auf, kleine Anette	1984	Kreuz	Jugendbuch/Erzählung		Mehrfache Beh.	HP	Versuch zu verstehen, sehr blumige Sprache	223	1 - S.180	
Tolstoj, Leo N.	Der Blinde und die Milch, In: Der Bär auf dem Wagen	1984		Kinderbuch/Erzählung		Blindheit		Vergleich blindsehend, Farbwahrnehmung Blinder	108		
Wieners, Brigitte	Steffen geht in die Sehschule	1984	Schnetztor			Sehbeh.					
Becker, Antoinette	Wir sind jetzt in der Schule	1985	Ravensburger	Kinderbuch/Fotobilderbuch			Schüler	Modellversuch der Berliner Fläming-Schule	118	1 - S.79	
Blatchford, Claire H.	Aber Freitag hält zu mir	1985	Oncken	Jugendbuch/Erzählung	Englisch	Körperbeh.	HP		112	1 - S.122	
Carol, Infried	Die ausgefallenen Einfälle d. Klaus Hammer	1985	Rehabilitations			Geistige Beh.					

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Cowley, Joy	Jonasi und die weiße Schildkröte	1985	Arena	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü: Noack, Hans-Georg	Gehörlosig- keit	HP	wird für Dürreperiode verantwortlich gemacht	151	1 - S.123 2 - S.74	
Dreißig, Georg	Der Bucklige	1985	Urachhaus	Kinderbuch/ Märchen		Körperbeh.	e.d. HP		27	1 - S.81	
Eikenbusch, Gerhard	Und jeden Tag ein Stück weniger von mir	1985	Meier	Jugendbuch		Verhaltens- gest.	HP	Problematik der Magersucht	202		
Haberzeth-Grau, Edith	Ein Tag mit Kai im Heim	1985	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch		Körperbeh.	HP	Kritik an gestellten Fotos	32	1 - S.83 2 - S.39 4:(1986)	3-8150-0269- 9
Haupt, Barbara	Vater Jakob oder der Langeweilewurm	1985	Hoch	Kinderbuch/ Erzählung		Körperbeh.	NP	Phantasie- geschichte vom Großvater erzählt	96	1 - S.143	
Heiser, Gabriele	Jakob ist kein armer Vogel, d. Geschichte v.e.d. nicht fliegen kann	1985	Rohwolt	Kinderbuch/ Erzählung			HP	Fabel steht für Autorin m. behindertem Sohn			
Humm, Charlotte	Der zerissene Drache	1985							72		
Jaeggie, Peter	Schritte im Kopf - Reto oder die Folge eines Kinderunfalls	1985	Aare	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP	Dokumentation	177	1 - S.143	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Kolnberger, Evelyne	Der Sommer, als Nixe kam	1985	Schneider	Jugendbuch							
Krenzer, Rolf	Eine Schwester so wie Danny	1985	Arena	Kinderbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	eine v. 2 HP	Lernen sich nicht der behinderten Schwester zu schämen/ Druckschrift	88	1 - S.176 2 - 96	
Kühlwein, Anette	Keito lebt	1985									
Langlois, Suzan	Flieg kleiner Vogel, flieg	1985	Peters	Kinderbuch/ Bilderbuch			HP		28	1 - S.84	
Lornsen, Boy	Klaus Störtebecker - Gottest Freund und aller Welt Feind	1985	Thienemann	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	mehrere NP	Behinderungen gehören zum Seeräubersein	192	1 - S.147	
Nöstlinger, Christine	Neues vom Franz	1985	Oetinger	Kinderbuch/ Illustrierte Erzählung		Lernbeh.	HP	LRS	64	2 - S.84	3-7891-16661
Nygaard, Andbo Gunvor	Inger oder jede Mahlzeit ist ein Krieg	1985	Weismann	Jugendbuch	Norwegisch Ü: Schneider, Lothar	Körperbeh.	HP	Harmoniesucht in der Familie	203		
Pestum, Jo	Die Spur der blauen Drachen - eine spannende Detktiv-geschichte	1985	Schneider	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Blindheit	NP		99	1 - S.105	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Steinbach, Peter	Benni Sprachlos	1985	Middelhauve	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Geistige Beh., Sprachbeh.	HP, NP	Freundschaft zwischen HP und NP	119	1 - S.193 2 - S.58 & 80	3-7876-9192-8
Wellm, Alfred	Das Mädchen mit der Katze	1985	v. Kloeden	Kinderbuch		Gehörlosig- keit	HP		62		
Wongel, Günter	Christian, unser Freund	1985	Postreiter	illustriertes Kinderbuch		Körperbeh.	HP		11	1 - S.92	
Detzner, Rosemarie	Der Stachelbär	1986	Ellermann	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung			HP		22	1 - S.81	
Fromm, Lilo	Das bucklige Männlein	1986	Ellermann	illustriertes Kinderlied		Körperbeh.	HP		19	1 - S.82	
Glade- Hassenmüller, Heidi	Linda beißt sich durch: ...denn.auf Wunder wartet man vergeblich	1986	Echter	Jugendbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	NP, HP	behindertere Junge gibt ihr Nachhilfe	100	1 - S.140	
Gollner, Anna	Christine - die Geschichte eines mongolischen Mädchens	1986	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Lebensgeschichte	87	4:(1986)	3-7026-5529-8
Haller, Maria	Jana	1986	Überreuter	Jugendbuch		Körperbeh.	NP	Angst vor Freundschaft aus Mitleid	155	4:(1986)	3-8000-2716-X
Harranth, Wolf	Peter ist der aller kleinste Riese	1986	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP		28	4:(1986)	3-7026-5589-1

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Härtling, Peter	Krücke	1986	Beltz	Jugendbuch/ Roman		Körperbeh.	NP	Nachkriegszeit, Freundschaft behindert - nichtbehindert	150	1 - S.142 2 - S.87	3-407-80162-9
Jackson, Marjorie	Ein Junge namens David - das Kind mit den 2 Gesichtern	1986	Heyne	Jugendbuch/ Sachbuch	Englisch - the boy david				239	4:(1987)	3-453-43085-9
Keßling, Volker	Rene ist mein Bruder	1986	Kinderbuchverlag	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschichte vom Bruder eines Down-Syndrom Behinderten	95	2 - S.95 4:(1987) 4:(1990)	3-358-00568-2
Kötter, Ingrid	Der Platzda	1986	Arena	Kinderbuch/ Erzählung		Mehrfache Beh.	2 HP		80	1 - S.190 4:(1986)	3-401-02033-1
Krenzer, Rolf	Sollte der Fuchs einmal wieder kommen	1986	Spectrum	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	mehrere NP	Zivildienst in einer Schule f. geistig Behinderte	185	1 - S.176 2 - S.54 4:(1986)	3-7976-1426-8
Maaß, Siegfried	Kleine Flügel für Reggi	1986	Neues Leben	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP		245	1 - S.147	
Neumann-Skara, Wolfgang	Paul und Rita	1986	Kronenklauer	Kinderbuch					65	4:(1988)	3-925985-01-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Nishimure, Yohei	Bilder von innen - Blinde Kinder modellieren	1986	Kinderbuchverlag Luzern	Jugendbuch/Sachbuch	Japanisch ins Engl. übertr. ins Deutsche u. Bearb. v. Diltz, Heidrun	Mehrfache Beh.	HP mehrere Kinder	Modellieren als andere Art des Sehens	40	1 - S.88 4:(1986)	3-276-00053-9
Paiva, Marcelo Ruben	Sprung in der Sonne	1986									
Raupricht, Nina	Ich bin 16 und lebe in einem Friedensdorf	1986	Klopp	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Kulturelle Unterschiede / Neue Lebensperspektiven finden	142	2 - S.91 4:(1986)	3-7817-1781
Roberts, Doreen	Davids Geschenk	1986	Patmos	Kinderbuch/ illustrierte		Geistige Beh.	HP	die Liebe zur Großmutter braucht keine verbalsprache	28	2 - S.56 2 - S.79	
Stenberg, Brigitta	Emily und Eddy	1986	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch	Schwedisch	Blindheit	NP	blindes Mädchen hilft Sehendem, sich im Dunkeln zu orientieren			
Welsh, Renate	Ein Geburtstag für Kitty	1986	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Körperbeh.	NP		38	1 - S.153 4:(1996)	3-423-07557-0
Ammann, Wiebke	Geschwistergeschichten - ein Bruder ist behindert	1987	Arbeitskreis Integration Behinderter e.V.	Kinderbuch					42/78	4:(1987)	3-8142-0235-X

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Eggli, Ursula	Sammelbammel und Rollstuhlräder	1987	Zyglotte			Körperbeh.			195		
Kemp, Gene	Mensch Theo	1987	Otto Maier			Lernbeh.			128	3 - S.141	
Malcom, Elisabeth	Alle Bilder die ich sehe: ein Mädchen hilft einer Blinden	1987	Herder	Kinderbuch		Blindheit	HP/HP		165	4:(1987)	3-451-20913-6
Nöstlinger, Christine	Schulgeschichten von Franz	1987	Oetinger	Kinderbuch		Lernbeh.	HP	LRS		2 - S. 83	
Seidemann, Maria	Die honiggelbe Kutsche	1987	Arena	Kinderbuch/ illustrierte Erzählung		Sehbeh.	HP, NP		105	1 - S.107 4:(1987)	3-401-01553-2
Seuffert, Barbara	Bartels Weihnachten	1987	Patmos			Geistige Beh.	HP	Heimkind	96	2 - S.57	3-491-79278-2
Ungerer, Tomi	Papa Schnapp und seine noch nie dagewesenen Geschichten	1987	Diogenes	illustriertes Kindertaschen- buch	Amerikanisch	Mehrfache Beh.	unterschiedl. Personen	Nonsensgeschichte	34	1 - S.91	
Zickgraf, Cordula	Mit einem Bein im Leben	1987	Bitter	Jugendbuch		Körperbeh.	HP/NP	Sinn des Lebens - Amputation	152	1 - S.155 4:(1987)	3-7903-0344-5
Lionni, Leo	Sechs Krähen	1988/90									
Blakeslee, Mary	Ich werde es schaffen	1988/ 1992	Aare		Englisch	Körperbeh.	HP	nach Unfall Querschnittsgelähmt	157	2 - S.34 & 85	3-7260-0387-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Rück, Solfried	Gänseblümchen für Christine	1989	Bitter	Jugendbuch/ Erzählung		Körperbeh.	NP		160	2 - S.101	3-7709-0894-5
Welsh, Renate	Stefan	1989	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Fotobild- buch		Geistige Beh., Körperbeh.	HP	Dokumentation	30	2 - S.47 & 103	3-7026-5621-9
Wrightson, Patricia	Mir gehört die Rennbahn	1989	Ravensburger	Kinderbuch	Englisch - I own the racecourse Ü: Harranth , Wolf				143	4:(1989)	3-473-51695-3
Zanger, Jan de	Das Bein ist kürzer	1989	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Siegfried Mrotzek	Körperbeh.	HP	Liebesgeschichte parallel Kriminal- geschichte			
Andel, Lydia van	Im Rollstuhl	1990	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbild- buch	Niederländisch	Körper	HP	Rollstuhlkind wird in 8 Seq. begleitet	16	2 - S.38 4:(1991)	3-8150-0686-4
Chidolue, Dagmar	Pischmarie	1990	Dressler	Kinderbuch		Verhaltens- gest.	HP	u. a. Bettnässen	129		3-7915-0382-0
Fährmann, Willi; Ruegenberg, Lukas	Karl-Heinz vom Bilderstöckchen	1990	Middelhaue	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP		30	2 - S.56 4:(1990)	3-7876-9288-6

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Feuer, Elisabeth	Du hast ja keine Ahnung	1990 1991/ 2000	Anrich/ Anrich/ Ravensburger	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Schweizer, Marion	Körperbeh.	HP	Weg zur Selbstständigkeit	160 / 224	2 - S.86	
Guckkasten, Der	Im Rollstuhl	1990	Saatkorn	Kinderbuch		Körperbeh.	HP	kurze Texte	16		3-8150-06864
Jäckel, Karin	Mitleid? Nein Danke!	1990	Spectrum	Jugendbuch		Schwerbeh.	NP	Bewältigung von Schuldgefühlen der HP	194	2 - S.88 4:(1990)	3-7976-1451-9
Kätterer, Lisbeth	Saskia, der Blindenhund	1990	Blaukreuz Bern	Kinderbuch		Blindheit		blinde/ sehbehinderte Eltern	61	4:(1990)	3-85580-274-2
Keßling, Volker	Rene ist mein Bruder	1990	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Geschichte vom Bruder eines Down-Syndrom Behinderten	110	2 - S.95 4:(1987) 4:(1990)	3-7026-5636-7
Koch, Jurij	Schattenrisse	1990	Spectrum	Jugendbuch		Sehbeh.	HP	"Wahrheitsliebe" wird HP zum Verhängnis: Augenverletzung durch Lauge, Gefahr der Erblindung		bwbs S.: 55	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Krenzer, Rolf	Außer der Reihe-Geschichten und Texte über Behinderte	1990	Bitter	Jugendbuch		Geistige Beh.	HPs und NPs	Alltag meist in Institutionen, Umgang v. Nichtbehinderten-Behinderten	196	2 - S.52 4:(1990)	3-7903-0402-6
Mori, Hana	Der Schrei des Kitch - eine Geschichte aus Japan	1990	St. Gabriel	Kinderbuch	Japanisch	Blindheit			84	4:(1990)	3-85264-358-9
Nöstlinger, Christine	Anna und die Wut	1990	Jugend und Volk	Kinderbuch/ Bilderbuch		Verhaltensgest.	HP	Wutausbrüche		2 - S.64	3-224-11105-4
Voigt, Cynthia	Freunde und Freunde	1990	Sauerländer	Jugendbuch	Englisch Ü: Matthias Duderstadt u. Eckart Meissenburg	Körperbeh.	HP		279	2 - S.93 4:(1990)	3-7941-3239-4
Waite, Helen E.	Hellen Keller/Anne Sullivan - Öffne mit das Tor zur Welt	1990/ 1999	Deutscher Taschenbuch Verlag/ Freies Geistesleben	Jugendbuch	Ü: Gabert, Sabine aus dem Amerik.	Taubblindh.	HP/NP	Lebensgeschichte v. HP	224/ 240	2 - S.72 & 75	3-7725-1850-8

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Zanger, Jan de	Die Glasmurmel	1990	Dürsche Buchhandlung	Jugendbuch/ Erzählung mit Zeichnungen	Niederländisch Ü: Schins-Machleidt, Marie-Therese Mennicken, Helmut	Sprachbeh.	HP		78	2 - S.80	
Andel, Lydia van	Blind sein	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch	Niederländisch	Sehbeh.			22	4:(1991)	3-8150-0676-7
Blobel, Brigitte	Traumschritte	1991	Aare	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Weg zur Diagnose			
Collura, Mary-Ellen	Sunny	1991									
Fischer, Robert	Nein, in die Schule geh ich nicht	1991	Ueberreuter	Kinderbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.	HP	Angst		2 - S.62	3-219-10485-1
Haberzeth-Grau, Edith	Ein Tag mit Kai im Heim	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch		Körperbeh.	HP	Kritik an gestellten Fotos	32	1 - S.83 2 - S.39 4:(1986) 4:(1991)	3-8150-0700-3
Härtling, Peter	Mit Clara sind wir sechs	1991	Beltz	Kinderbuch		Blindheit	NP	Normalität d. Beh. im Kontext allg. Familienprobleme		owbs S.:50	
Kopenhagen, Rein van	Blind sein	1991	Saatkorn	Kinderbuch/ Fotosachbilderbuch	Niederländisch	Sehbeh.	mehrere NP	Vorstellung von Freizeitbeschäftigungen	5		

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Laird, Elisabeth	Ben lacht	1991	Oetinger	Jugendbuch	Englisch -Red sky in the morning Ü: Brender, Irmela	Körperbeh.	NP	Kind stirbt mit drei, Recht sich zu trauen	177	2- S.98 4:(1991)	3-7891-4109-7
Little, Jean	Ein Wunsch geht in Erfüllung	1991	Carlsen	Jugendbuch	Englisch Ü: Karl Hepfer	Körperbeh.	HP	Wechsel vom Internat nach Zuhause, eigene Angst	166	4:(1991)	3-551-55065-4
Little, Jean	Ein Leben wie ein Roman	1991	Carlsen	Jugendbuch	Englisch - little by little Ü: Schmitz, Fred	Blindheit	HP	Autobiographische Teile d. Autorin	211	2 - S.69 4:(1990) 4:(1997)	3-423-78094-0
Moeyaert, Bart	Küß mich	1991	Maier	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP		88	2 - S.55 & 98	3-47335132-6
Nahrgang, Frauke	Katja und die Buchstaben	1991	Anrich	Kinderbuch/ Erzählung		Lernbeh.	HP	Mutter und Tochter sind Analphabeten, LRS	120	2 - S.83	
Norsgaard, Hans-Ole	Mein kleiner großer Bruder	1991	Bitter	Jugendbuch/ Erzählung	Norwegisch	Geistige Beh.	HP				
Randsborg-Jenseg, Grete	Lieber Niemand	1991/ 1994	St. Gabriel/ Mödling	Jugendbuch	Norwegisch Ü: Haefs, Gabriele	Geistige Beh.	NP	Schuldgefühle d. Zwillingsschwester, Druckschrift	235	2 - S.100	3-85264-4216

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Rauprich, Nina	Leben wie andere auch : ich wohne in Friedensdorf	1991	Rohwohlt	Jugendbuch		Körperbeh.			143	4:(1991)	3-499-20492-4
Schario, Reinhild	Alle lieben Malle	1991/ 1995	Ensslin & Laiblin	Kinderbuch		Körperbeh.		Zwillingsgeschichte	159	4:(1991)	3-7709-0894-5/ 3-7709-0735-3
Szyskowitz, Gerald	Moritz und Nathalie oder die Angst vor der Sehnsucht	1991	Neuer Breitschopf	Kinderbuch/ Jugendbuch/ Erzählung		Sehbeh.		Liebe zwischen einem Blinden und e. Journalistin in Slowenien		2 - S.72	
Tveit, Tore	Mein kleiner Großer Bruder	1991	Bitter	Kinderbuch/ Jugendbuch	Norwegisch Ü: Korsgaard, Hans-Ole	Geistige Beh.	NP	kleiner Bruder erzählt	61	2 - S.102 4:(1991)	3-7903-0408-5
Covington, Dennis	Sie nannten ihn Eidechse	1992 1997	Oetinger	Jugendbuch	Englisch - Lizard Ü: Hans- Georg Noack	Geistige Beh.	HP		196	2 - S.36 4:(1992) 4:(1995)	3-7891-3201-2
Croser, Josephine	Der sprechende Stein	1992	Oetinger	Jugendbuch/ Erzählung		Gehörlosig- keit	HP	Taubstummes Mädchen fängt an einem Freund zu vertrauen		2 - S.74	3-7891-3202-0
Dahl, Roald	Der Pastor von Nibbleswick	1992	Ravensburger	Jugendbuch/ Erzählung		Lernbeh.	HP	Pastor mit Lese-Rechtschreibstörungen		2 - S.81	3-473-34339-0

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Getz, David	Dünne Luft	1992	Herderer	Jugendbuch	Englisch Ü: Riffel, Hannes	Körperbeh.	HP, NP				
Gleitzmann, Morris	Quasselstrippe	1992/ 1995	Anrich/ Anrich	Kinderbuch	Englisch - Blabbermouth Ü: Schindler, Nina	Sprachbeh.	HP	HP hat viel zu sagen	139	2 - S.78 4:(1995)	3-89106-195-1
Haar, Jaap ter	Behalt das Leben lieb	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch/ Erzählung		Blindheit	HP	Hp wird durch Unfall blind	125	2 - S.87	3-423-07805-7
Huainigg, Franz- Joseph	Meine Füße sind der Rollstuhl	1992/ 1993	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.		Selbstbewusstsein und Freundschaft	28	4:(1992)	3-7707-6329-7
Keßling, Volker	Rene und die 66	1992	Jungbrunnen	Jugendbuch		Geistige Beh.		Geschichte vom Bruder eines Down- Syndrom Behinderten		2 - S.96	
Kordon, Klaus	Alicia geht in die Stadt	1992	Klopp								
Macdonald, Fiona	Hellen Keller: die blinde und gehörlose Frau, die zum Engel der Blinden wurde	1992	Arena	Jugendbuch/ Sachbuch	Englisch Ü: Koeck, Karl- Heinz				64	4:(1992)	3-401-04344-7
Martin, Hansjörg	Hell und Dunkel	1992	Thienemann	Jugendbuch		Sehbeh.	NP	Jochen verliebt sich in NP	125	2 - S.71	3-522-16800-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Pressler, Mirjam	Kratzer im Lack	1992	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Verhaltensgest.					3-473-54-030-7
Prochazkova, Iva	Fünf Minuten vor dem Abendessen	1992	Thienemann	Kinderbuch/ Bilderbuch		Blindheit	NP	nach einer OP kann HP sehen	47	2 - S.71	3-522-16827-5
Thümminger, Rosemarie	Die Entscheidung	1992	Jugend & Volk/ Esslinger	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Tagebuchaufzeichnungen der Schwester	123	2 - S.102 4:(1992)	3-224-11463-0
Welsh, Renate	Drachenflügel	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch		Mehrfache Beh.	NP	Ungekürzte Ausgabe	92	4:(1992)	3-423-70265-6
Welsh, Renate	Wer fängt Kitty?	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch		Körperbeh.			31	4:(1993)	3-423-75021-9
Zickgraf, Cordula	Mit einem Bein im Leben	1992	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch		Körperbeh.	HP/NP	Sinn des Lebens - Amputation / Ungekürzte Ausgabe	124	4:(1992)	3-423-78022-3
Achilles, Ilse	Meine Schwester ist behindert	1993	Bundesverein. Lebenshilfe f. geistig. Behinderung	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	NP		16	2 - S.95	3-88617-032-2
Andel, Lydia van	Nicht hören können	1993	Saatkorn	Kinderbuch/ Sachbilderbuch	Niederländisch	Gehörlosigkeit			9	4:(1993)	3-8150-0706-2

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Büchner, Barbara	Das Mädchen in der Glaskugel	1993	Ensslin & Laiblin	Jugendbuch		Mehrfache Beh.	HP	Weg aus der Glaskugel nach sexuellem Übergriff			
Fleming, Virginia / Cooper, Floyd	Sei nett zu Eddi	1993/ 1998/ 1999	Lappan	Kinderbuch		Geistige Beh.	HP	Der Behinderte als moralisches Vorbild/ Neue Rechtschreibung		owbs S.:9	/ 3-89082-184-7
Grün, Max v.d.	Vorstadtkrokodile	1993/ 1997/ 2000	Rowohl/ Bertelsmann	Jugendbuch		Körperbeh.	NP	Vater v. Rollstuhkind erzählt/ Neue Rechtschreibung	90/ 1532	- S.37	/3-570-07698-9/ 3-570-07698-9
Kitamura, Satoshi	Der wütende Willi	1993	Verlag an der Ruhr	Kinderbuch		Verhaltensgest.		Tobsucht		2 - S.63	3-86072-111-9
Laube, Sigrid	Rosemarie auf dem Regenbogen	1993	Ueberreuter	Kinderbuch/ Erzählung		Sehbeh.	HP	Lehrerin und Großtutter helfen HP	243	2 - S.69	
Little, Jean	Laß von Dir hören, Deine Anna	1993	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch - listen for the singing Ü: Krutz-Arnold, Cornelia	Blindheit	HP	auch Schwache können stark sein	252	2 - S.70 4:(1993)	3-570-00609-3
Neuschäfer, Stefan Julian	Die Emil Bulls: eine Erzählung	1993	Mann	Kinderbuch		Körperbeh.			60	4:(1993)	3-926704-44-2

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Raupricht, Nina	Die abenteuerliche Flucht des Carl Kroll	1993	Klopp	Kinderbuch/ Jugendbuch		Körperbeh. und Lernbeh.	HP	Auswanderung bewirkt Neuanfang, bei dem die Beh. In den Hintergrund tritt		owbs S.:24	
Stenberg, Brigitta	Billy und die böse Lotta	1993	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch	Schwedisch	Verhaltensgest.	NP	Lotta wird geärgert und schlägt zurück	24	2 - S.65	3-551-51500-X
Strachan, Ian	Das grüne Leuchten	1993	Spectrum	Jugendbuch	Englisch Ü: Riekert, Eva	Körperbeh.	HP	lernt sich mit PC zu verständigen, Hilfe von Freund	246	2 - S.45 4:(1993)	3-7976-1466-0
Whelan, Gloria	Hannahs größter Wunsch	1993	Klopp	Kinderbuch		Blindheit	HP	Lebensgeschichte	88	2 - S.73 4:(1993)	3-7817-2323-2
Wölfel, Ursula	Mannis Sandalen (Kurzgeschichte aus "Die grauen und die grünen Felder")	1993	Ravensburger	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP			2 - S.60	
Bongartz, Dieter	Blumen für Angie	1994	Patmos			Körperbeh., Geistige Beh.	HP		80	2 - S.34	3-491-37303-4
Christensen, Lars Saabye	Herman	1994	Deutscher Taschenbuch Verlag	Kinderbuch/ Erzählung		Körperbeh.	HP	HP bekommt eine Glatze (Krankheit)	221	2 - S.85	
Coue, Jean	Pierre lebt	1994	Deutscher Taschenbuch Verlag	Jugendbuch/ Erzählung	Französisch Ü: Richter-Feldmann, Elfriede	Mehrfache Beh.	HP	Lähmung durch Unfall	156	2 - S.86	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Davidson, Margaret	Louis Braille: der Junge, der die Blindenschrift erfand	1994	Verlag an der Este	Kinderbuch	Englisch Ü: Angelika Feilhauer	Sehbeh.			112	4:(1994)	3-926616-83-0
de Bel, Marc	Blinker und der blaue Morgenstern	1994	Anrich	Kinderbuch		Geistige Beh.					
de Bel, Marc	Blinker und das bioskopische Lastenfahrrad	1994	Anrich	Kinderbuch		Geistige Beh.					
Flegel, Sissi	Wir sind die Klasse vier	1994	Thienemann	Kinderbuch mit Illustrationen		Sprachbeh.	HP	Stottern	127	2 - S.77	
Günther, Herbert	Die Reise zum Meer	1994	Oetinger	Jugendbuch		Körperbeh.	NP	erste Kontakte von HP zur NP im Urlaub	118	2 - S.38 4:(1994)	3-7891-3601-8
Hasenmüller, Heidi	Desiree - zwei Brüder, Schlaf und Tod	1994	Bitter	Jugendbuch/ Autobiographie		Körperbeh.	HP	durch Krankheit Behindert, Schicksalsschläge		2 - S.88	
Hatrick, Gloria	Die Magie der Masken	1994	Loewe	Jugendbuch	Englisch Ü: Eishold-Viebig, Angelika	Körperbeh.	e.d. HP	Bruder hilft durch Glaube an Magie von Masken			
Heine, Helme	Die wunderbare Reise durch die Nacht	1994	Middelhaue	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh. / Blindheit	2 NP	Phantasiereise		bwbs S.:9	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Herzig, Hanna	Otto	1994	Jungbrunnen	Kinderbuch/ Illustrierte Erzählung		Lernbeh.	HP	Beschreibung der Behinderung, Großdruck, LRS	46	2 - S.83	3-7026-5667-7
Holm, Annika	Weh dich, Mathilda	1994	Hanser	Kinderbuch/ Erzählung		Verhaltens- gest.	HP	Angst	150	1 - S.62	3-446-17720-5
Kallenbach, Kurt	Väter behinderter Kinder	1994	Rohwolt	Jugendbuch/ Erwachsene/ Ratgeber		Mehrfache Beh.		Geschichten aus dem Alltag			
Kautz, Giesela	Eine Chance für Barbara	1994	Thienemann	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	HP muß sich um ihre Cousine (NP) kümmern	142	4:(1994)	3-522-17099-7
Kilcher, Rosi	Am liebsten wäre ich Pippi Langstrumpf	1994	Schweizerisches Jugendschriften Werk	Kinderbuch				Texte und Bilder von Kindern einer Psychiatrischen Einrichtung	27	4:(1994)	
Kirby, Susan E.	Der Junge, der mein Schatten wart	1994	Bastei	Jugendbuch		Körperbeh./G eistige Beh.		Behinderung nach Unfall	155	2 - S.89	3-40418212-X
Klare, Margaret	Hallo, hier ist Felix	1994/1996	Recklinghausen/ Beltz & Gelberg	Jugendbuch		Sprachbeh. (Stottern)	HP	Beschreibung der psycholog. Situation von HP (Stottern)		bwbs S.:S.:62	
Klare, Margret	Hallo, hier ist Felix	1994	Bitter	Kinderbuch		Sprachbeh.	HP	Beschreibung der psycholog. Situation von HP	142	2 - S.78 4:(1994)	3-7903-0503-0

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Limacher, Markus	Krieg im Kopf	1994	rex	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Weg zurück in die Umwelt nach Klinikaufenthalt			
Rood, Lydia	Im Zirkus bin ich zu Hause	1994	Ueberreuter	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.	NP	behinderter Bruder, im Zirkus Millieu		2 - S.100	
Selbsthilfegruppe für Menschen m. Down-Syndrom u. ihre Freunde e.V. (Hrsg)	Albin Jonathan - unser Bruder mit Down-Syndrom	1994	Selbstverlag	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP				
Sojouwerman, Vic	Hannes baut ein Haus	1994	Gerstenberg			Geistige Beh.	HP			2 - S.57	
Vossen, Annelies	Hannes baut ein Haus	1994	Gerstenberg			Geistige Beh.	HP			2 - S.57	
Wildenhain, Michael	Wer sich nicht wehrt	1994	Ravensburger	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.	HP	Schüler berichtet über Skins in s. Klasse	160	2 - S.66	3-473-35141-5
Windsor, Patricia	Die Sache mit dem Haß und mit der Liebe	1994	Carlsen	Kinderbuch/ Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.	HP	HP verschließt sich nach Umzug in Pflegefamilie	143	2 - S.66	3-551-55105-7
Zöllner, Elisabeth	Und wenn ich zurückkäme ?	1994	Thienemann	Jugendbuch/ Erzählung mit Zeichnungen		Verhaltensgest.	HP	HP haut ab bei zu großer Gewalt i.d. Klasse	127	2 - S.67	3-552-16868-2
Noonan, Diana	Delphinentrufe	1995	Aare	Kinderbuch		Blindheit					3-7260-0448-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Berger, Gabi; Langenus, Ron	Weit ist das Meer	1995	Dachs	Kinderbuch/ Erzählung		Blindheit	HP	HP erlebt Freundschaft mit Delphin	24	2 - S.68	3-85191-021-4
Bongartz, Dieter	Humpelstilzchen	1995	Patmos	Jugendbuch		Körperbeh.			106	2 - S.35 4:(1995)	3-491-37326-3
Brown, Christy	Mein linker Fuß	1995	Diogenes	Jugendbuch/ Erzählung	Englisch Ü: Leonharda Gescher	Mehrfache Beh.	HP	Fuß dient der Verständigung	192	2 - S.35	
Cesco, Federica de	Melina und die Delphine	1995	Arena	Jugendbuch/ Erzählung		Sprachebeh.	NP	Hilfe von einem Delphin von Bruder HP		2 - S.76	
Covington, Dennis	Sie nannten ihn Eidechse	1995	Dt. Taschenbuch Verlag	Jugendbuch	Englisch - Lizard	Geistige Beh.	HP	Ungekürzte Ausgabe	203	2 - S.36 4:(1992) 4:(1995)	3-423-78071-1
Erkel von, Gerda	Spring über deinen Schatten	1995	Rex	Jugendbuch		Verhaltens- gest.	mehrere HP		212		3-7252-0609-0
Halder, Coras	Jonathan Albin - unser Bruder mit Down-Syndrom	1995	Eigen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Geistige Beh.	HP	Schwester erzählt vom Alltag			
Hill, David	Bis dann, Simon	1995	Anrich	Jugendbuch	Englisch - See ya, Simon Ü: Schindler, Nina	Körperbeh.	eine der HP	den langsamen Tod akzeptieren, Freund erzählt	156	2 - S.88 4:(1995)	3-89106-232-X

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Isau, Ralf	Die Träume des Jonathan Jabbok	1995	Thienemann	Jugendbuch		Körperbeh.			23		3-522-16896-8
Kantstein, Ingeborg	Barfuß übers Stoppelfeld	1995	rowohlt	Kinderbuch/ Jugendbuch		Sehbeh.	NP	Geschwisterproblematik: beh. Schweseter als von Oma/Mutter bewußt eingesetzter Hemmschuh		owbs S.:50	
Kelleher, Victor	Als Laura nicht mehr bei uns war	1995	Sauerländer	Jugendbuch		Verhaltensgest.		Autoaggression		2 - S.63	
Lewis, Kim	Mein Freund Michi	1995	Sauerländer	Kinderbuch/ Erzählung		Sprachebeh.	NP	HP kann auch ohne Sprache ein guter Freund sein		2 - S.78	3-7941-3874
Rück, Solfried	Freundin auf Rollen	1995	Herder	Kinderbuch		Körperbeh.	HP		144	2 - S.45 4:(1995)	3-451-23565-X
Wilander, Eva	Saat der Gewalt	1995	Schneider	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.		Terror in der Schule	156	2 - S.65	3-503-10082-X
Wrightson, Patricia	Albin Johann . unser Bruder mit Down-Syndrom	1995	Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom	Jugendbuch/ Erwachsene/ Erzählung	Englisch	Geistige Beh.	e.d. HP	11 Jährige erzählt von ihrer Familie und ihrem Bruder Albin	28	2 - S.104	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Young, Ed	Sieben blinde Mäuse	1995	Altberliner Verlag	Kinderbuch		Blindheit	mehrere	philosophisches Gleichnis: viele kleine Einzelheiten ergeben etwas Großes		bwbs S.:15	
Baskmann, Karin	Toppel, Talopp, das Zauberpfend	1996	Urachhaus	Kinderbuch		Körperbeh.	HP + Zauberpfend	Wunderheilung	??	bwbs S.:17	
Boie, Kirsten	Eine wunderbare Liebe	1996	Oetinger	Jugendbuch/ Erzählung		Geistige Beh.			80	2 - S.48	3-7891-3115-6
Bosca, Francesca	Der Töpfer von Jericho	1996	Onken	Kinderbuch/ Gleichnisinterpretation		Körperbeh.	HP	Wunderheilung + ethische Metapher: Egoismus als überwindbare Behinder.	??	bwbs S.:8	
Büchner, Barbara	Julia: Die Macht des Wunderheilers	1996	St. Gabriel	Jugendbuch		Schwerhörigkeit	HP		155	4:(1996)	3-85264-501-8
Gärtner, Hans	Johanna ist anders	1996	Echter	Kinderbuch		Geistige Beh.			54	4:(1996)	3-429-01810-2
Gleitzmann, Morris	Plapperschnabel	1996	Anrich	Kinderbuch	Englisch -Sticky beak Ü: Schindlerl, Nina	Sprachebeh.			140	4:(1996)	3-89106-259-1
Görlich, Günter	Keine Ferien für Jonas: eine ernsthafte und tapfere Geschichte	1996	LeiV	Kinderbuch					72	4:(1996)	3-928885-41-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Hansen, Hans Werner	Andre träumt... und wird doch Sieger	1996	Maren Hansen	Kindrbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP		47	2 - S.39	
Härtling, Peter	Das war der Hirbel	1996	Beltz u. Gelberg	Kinderbuch		Geistige Beh.			68	4:(1996)	3-407-78218-7
Isau, Ralf	Das Geheimnis des siebten Richters	1996	Thienemann						144		
Isau, Ralf	Das Lied der Befreiung	1996	Thienemann						159		
Jung, Reinhardt	Auszeit oder der Löwe von Kaúba	1996/ 1999	Jungbrunnen/ Bertelsmann	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	HP versetzt sich mit ihrer Behinderung fiktiv in NS-Zeit		owbs S.:24	
Martin, Bill	Sohn der blauen Pferde	1996	Franckh-Kosmos	Kinderbuch/ Bilderbuch	Amerikanisch Ü: Piene, Almuth	Blindheit		Indianische Kultur als weiteres Thema	34		
Pohl, Peter	Ich bin Malin	1996	Ravensburger	Jugendbuch/ Erzählung		Verhaltensgest.	HP	Hilfe für einen Schulschreck von Malin		2 - S.64	
Radström, Niklas	Robert und der unsichtbare Mann	1996	Thienemann			Blindheit	HP	HP ist zeitweis blind			
Robson, Jenny	Da mußt du durch, Lurch	1996	Elefanten Press	Jugendbuch							
Schröder, Silke; Reuter, Elisabeth	Carla: Ein Bilderbuch über Epilepsie	1996	Ellermann	Kinderbuch/ Bilderbuch			NP	Dokumentation			

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Venske, Andreas	Veit und ein anderer Tag	1996	Oetinger			Körperbeh.			91		
Wänblad, Mats; Gustavsson, Per	Flügelchen	1996	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.	HP			bwbs S.:14	
White, E.B.	Der Schwan mit der Trompete	1996	Bertelsmann	Kinderbuch	Englisch Ü: Pankus, Janka				247	4:(1996)	3-570-12095-3
Betancourt, Jeanne	Schule kann auch spannend sein	1997	Ueberreuter	Kinderbuch	Amerikanisch	Legasthenie	HP		140	4:(1997)	3-8000-2494-2
Blatchford, Claire	Die scharlachrote Feder	1997/ 2000	Klopp/ dtv	Kinderbuch	Englisch Ü: Töbelmann, Jörg	Schwerhörigkeit	HP		157/ 156	4:(1997)	3-7817-0233/ 3-423-70591-4
Dierks, Martina	Die Rollstuhlprinzessin	1997	Altberliner	Kinderbuch		Körperbeh.	HP		95	4:(1997)	3-357-00762-2
Fenner, Carol	Blues Sister	1997/	Erika Klopp	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Kind kann etwas besonderes		bwbs S.:47	
Gilmore, Rachna	Eine Freundin wie Zilla	1997	Klopp	Jugendbuch	Englisch - A Friend like Zilla Ü: Epple, Elisabeth	Lernbeh.		Neue Rechtschreibung	124	4:(1997)	3-7817-0660-5
Graw, Theresia	Die Stadtpiraten	1997	Altberliner	Jugendbuch		Körperbeh.	NP	interessanter Onkel		bwbs S.:20	

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Hardey, Evelyn B.	Mücke, Matse und das Pony Motte	1997	Erika Klopp	Kinderbuch/ Jugendbuch		Sprachbeh.	HP 1	Kind überwindet Stottern im Einsatz f. mißgebildetes Pony		bwbs S.:62	
Helms, Michael	Die fliegende Valendras	1997	Carlsen	Kinderbuch/ Bilderbuch		Körperbeh.		Kleinwüchsige im Zirkus		bwbs S.:10	
Hermannsdörfer, Elke	Clara und Spinki: in meinen Träumen ist immer noch Licht	1997	Rowohlt	Jugendbuch		Blindheit	HP	Behinderung und Liebe	122	4:(1997)	3-499-20832-6
Janssen, Kolet	Mein Bruder ist ein Orkan	1997	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Oidtmann- van Beek, Jeanne	Geistige Beh.	HP		110	4:(1997) bwbs S.: 64	3-89106-304-0
Kremer, Susanne	Wir - Geschwister	1998	Quirl	Dialogbuch für Kinder		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	28		3-931008-01-0
Lembcke-Heiskanen, Marjaleena	Pelle Filius	1997	Middelhaue	Kinderbuch/ Bilderbuch		Lernbeh.	HP	Selbstbewusstsein	26	3 - S.145	
Little, Jean	Littel Jean	1997/ 1991	Deutscher Taschenbuch Verlag dtv/Carlsen	Jugendroman	Englisch - little by little Ü: Schmitz, Fred	Blindheit	HP	Autobiographische Teile d. AutorinMit Unterstützung von Eltern setzt sich HP durch: Schule, UNI; sie macht Karriere und schreibt Buch	268	2 - S.69 4:(1990) 4:(1997) bwbs S.:56	3-551-55038-7/ 3-423-78094-0

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Maeyer de, Gregie	Juul	1997	Anrich	Kinderbuch/ Bilderbuch		Verhaltens- gest.	HP	Selbstzerstörung			
Mankell, Henning	Das Geheimnis des Feuers	1997	Oetinger	Jugendbuch							
Philipps, Carolin	Wer lacht hat keine Ahnung	1997	Ueberreuter	Jugendbuch		Analphabetis- mus	HP	neue RS	127	4:(1997)	3-8000-2499-3
Rens, Peter Jan	Carlo grande	1997	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Schmidt, Silke	Geistige Beh.	NP	Behinderung und Liebe	125	4:(1997)	3-89106-307-5
Salomon, Bernhard	Die Formel des Lachens	1997	tabu	Jugendbuch/ Roman		Lernbeh.	HP	Dummheit		3 - S.149	
Streit, Jakob	Louis Braille: Ein blinder Junge erfindet die Blindenschrift	1997	Freies Geistesleben	Jugenbuch		Blindheit	HP	Neue Rechtschreibung	110	4:(1997)	3-7725-1631-9
Sverdrup, Karl	Schwarze Nächte, weiße Tage	1997	Uetinger	Jugendbuch	Norwegisch - Svarte netter, hvite dager Ü: Hammer, Hanna	Körperbeh.	HP		179	4:(1997)	3-7891-4709-5
Zanger, Jan de	Anders als in seinen Träumen	1997	Beltz und Gelberg	Jugenroman	Niederländisch Ü: Mrotzek, Siegfried	Körperbeh.	HP	Taschenbuch	158		3-407-78769-3

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Antonius, Else	Bilderbriefe zum Weiterzeichnen	1998	Quirl	Bilderbriefe		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	13		3-931008-00-2
Bracke, Dirk	Ich bin nicht aus Stein	1998	Rex	Jugenroman	Niederländisch Ü: Leimer, Annette	Körperbeh.	HP		180		3-7252-0678-3
Härtling, Peter	Das war der Hirbel	1998 (11973)	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Geistige Beh.	HP	Neue Rechtschreibung	75		3-407-79789-3
Leite, Marcia	Good luck, großer Bruder	1998	Esslinger	Jugenroman	Brasilian./ Portugisisch Ü: Neumann, Bettina	Körperbeh.	HP		125		3-480-20243-8
Lembcke, Marjaleena	Als die Steine noch Vögel waren	1998	Nagel und Kimche	Jugendbuch		Geistige Beh.	NP	Aus der Sicht der Geschwister erzählt			
Lemler, Kathrin; Gemmer, Stefan	Kathrin spricht mit Augen	1998	Butzon & Bercker	Kinderbuch/ Bilderbuch		Mehrfache Beh.	HP	HP hat gleiche Interessen wie andere Kinder aber keine Freundinnen		owbs S.:11	
Nilsson, Per	Anarkai	1998	Aare	Jugendbuch				Behinderung und Liebe			
Bennett, Veronica	Premiere	1999	Freies Geistesleben	Jugendroman	Englisch Ü: Riekert, Eva	Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	170		3-7725-1854-0
Bente, Liz	Das geheimnisvolle Zimmer	1999	Patmos	Kinderbuch							

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Daele, Henri Van	Ti	1999	Anrich	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Oidtmann- van Beek, Jeanne	Geistige Beh.	HP		260		3-89106-364-4
Flynn, Margaret und Peter	Lernen so viel ich kann	1999	Saatkorn	Sachbuch		Lernbeh.		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0813-1
Günzel-Horatz, Renate	Einfach Fahrt	1999	Patmos	Jugendbuch		Körperbeh.		Behinderung durch Unfall, Liebe			
Hasenmüller, Heidi	Kein Beinbruch	1999	Ellermann	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Neue Rechtschreibung	115		3-7707-3081-X
Holt, Kimberley Willis	Vollmondtage	1999	Altberliner Verlag	Jugendroman	amerik.: My Louisiane Sky Ü: Krutz- Arnold, Cornelia	Geistige Beh. u. Lernbeh.	NP	Neue Rechtschreibung	206		3-357-00880-7
Huainigg, Franz-Joseph	Max malt Gedanken	1999	Gabriel	Kinderbuch		Körperbeh. u. Geistige Beh.		Neue Rechtschreibung	10		3-7072-6603-6
Keith, Lois	Gehen auf Rädern	1999	Saatkorn	Sachbuch		Körperbeh.		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0812-3
Lebert, Benjamin	Crazy	1999	Kiepenheuer und Witsch	Jugendbuch		Körperbeh.	HP	Autobiografie, Leben im Internat			

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Mieder, Eckhard	Willis Erwachen	1999	Elefanten-Press	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschwister und Gesellschaft. Neue Rechtschreibung	173		3-88520-746-X
Mitchell, Jane	Und über uns der Sternenhimmel	1999	dtv	Jugendroman	Englisch Ü: Schmidt-Steinbach, Ursula	Körperbeh.	HP	Neue Rechtschreibung	205		3-423-78136-X
Paterson, Katherine	Das andere Mädchen	1999	dtv	Kinderbuch		Sprachbeh.		Todesfall in der Familie			
Rood, Lydia	Kampf ums Glück	1999	Ueberreuter	Jugendbuch		Körperbeh.		Behinderung durch Unfall			
Tashjian, Janet	Tage mit Eddie oder was heisst schon normal	1999	Dressler	Kinderbuch		Geistige Beh.	NP	Geschwister, Neue Rechtschreibung	172		3-7915-1995-6
White, Peter	Sehen mit den Händen	1999	Saatkorn	Sachbuch	Englisch Ü: Günthel-Brandhoff, Ekkehard	Blindheit		Neue Rechtschreibung	32		3-8150-0810-7
Woolley, Maggie	Hören ohne Töne	1999	Saatkorn		Englisch Ü: Günthel-Brandhoff, Ekkehard	Gehörlosigkeit		Neue Rechtschreibung	30		3-8150-0811-5

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
Anderson, Rachel	Beutejäger	2000	Beltz	Jugendbuch	Englisch Ü: Wurster, Gaby						
Bade, Eva	Tina und ich	2000	Carlsen	Kinderbuch/ Pixi Buch					12		3-551-04335-3
Willis, Jeanne	Susi lacht	2000	Lappan	Kinderbuch	Englisch Baumann, Peter	Ü: Körperbeh.	HP		14		3-89082-252-5
Dierks, Martina	Romeos Küsse	2000	Altberliner	Jugendroman			HP		303		3-357-00923-4
Fupz Aakeson, Kim	Ulla und alles	2000	Aare	Jugendbuch		Geistige Beh.		Psychiatrie als Thema			
Geus, Eelco de	Manchmal stotter ich eben	2000	Demosthenes	Kinderbuch	Niederländisch Ü: Fleißner, Almut	Sprachbeh.	HP	ein Buch für stotternde Kinder	40		3-921897-39-4
Mazer, Harry	Der unsichtbare Junge	2000	Sauerländer	Jugendbuch	Amerikanisch Ü: Krutz-Arnold Cornelia	Geistige Beh.	HP	Lernen durch Selbstständigkeit			
Natke, Bernd	B-b-besser geht's nicht?	2000	Demosthenes	Comic		Sprachbeh.	HP		20		3-921897-38-6
Schlüter, Andreas	Geisterspinne	2000	Altberliner Verlag	Jugenroman		Blindheit	HP		175		3-357-00894-7
Schmidt, Heidi	Ausgerechnet Tobi	2000	Brunnen	Jugenroman		Geistige Beh.	HP		137		3-7655-6658-6
Schreiber-Wicke, Edith	Regenbogenkind	2000	Thinemann	Jugenbuch		Geistige Beh.	NP		63		3-522-17298-1
Seidler, Tor	Das Geheimnis der Luft /Lüfte	2000	Bertelsmann	Jugendroman	Amerikanisch Ü: Ganslandt, Katarina	Sprachbeh.	HP		216		3-570-12530-0
Solotareff, Gregoire	Rollstiefelchen	2000	Moritz	Kinderbuch/	Französisch	Körperbeh.	HP				

Autor	Titel	Jahr	Verlag	Gattung	Übersetzung	Art d. Behind.	Wer ist behindert	Sonstiges	Seiten	besprochen in:	ISBN
				Bilderbuch	Ü: Klewer, Karl						
Tenberken, Sabrije	Tashis neue Welt	2000	Dressler	Sachbuch		Blindheit	HP	ein blinder Junge zeigt Tibet, Photos von Schubert, Olaf	79		3-7915-1998-0
Bakker, Gerbrand	Birnbäume blühen weiß	2001	Patmos	Jugendbuch	Niederländisch Ü: Kluitmann, Andrae	Blindheit		Blindheit durch Unfall	125		
Beckmann, Regine	Angel Mike	2001	Beltz und Gelberg	Jugendbuch		Geistige Beh.		Behinderung und Liebe	144		
Fox, Paula	Paul ohne Jacob	2001	Sauerländer	Kinderbuch	Amerikanisch Ü: Krutz-Arnold, Cornelia	Geistige Beh.		Geschwister	105		
Zöllner, Elisabeth	Ein Pferd für die 5 Nervensägen	2001	Fischer	Kinderbuch			mehrere	Tiere als Therapeuten			
Chadzynska, Zofia	Ich bin so wie ich bin		Arena	Jugendbuch		Sprachebeh.	HP	HP stottert		2 - S.77	