



LISA PFAHL

Techniken der Behinderung

Der deutsche
Lernbehinderungsdiskurs,
die Sonderschule und
ihre Auswirkungen
auf Bildungsbiografien

[transcript] Disability**S**tudies

Lisa Pfahl
Techniken der Behinderung

Editorial

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

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

Die Reihe wird herausgegeben von Anne Waldschmidt (Internationale Forschungsstelle Disability Studies, Universität zu Köln), in Zusammenarbeit mit Thomas Macho (Institut für Kultur- und Kunstwissenschaften, Humboldt-Universität Berlin), Werner Schneider (Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg), Anja Tervooren (Fachbereich Allgemeine, International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg) und Heike Zirden (Berlin).

Lisa Pfahl (Dr. phil.), Soziologin mit den Schwerpunkten Bildung, Wissen und soziale Ungleichheit, leitet die Forschungsstelle Inklusion am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Universität Bremen und vertritt dort die Professur »Inklusive Pädagogik«.

LISA PFAHL

Techniken der Behinderung

Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule
und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien

Die dem Buch zugrunde liegende Dissertation wurde von der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie als beste Dissertation 2008-2010 ausgezeichnet.

D 188: Dissertation der Freien Universität Berlin

Die Erstellung dieser Studie wurde durch die International Max Planck Research School on the Life Course des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin gefördert.

Lektorat, Satzlegung und Druck wurden finanziell unterstützt durch das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Open Access finanziert durch die Universität Innsbruck.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2011 im transcript Verlag, Bielefeld

© Lisa Pfahl

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Umschlagabbildung: Anika Potzler, www.anikapotzler.de

Lektorat & Satz: Rivkah Frick, die textreinigung, Berlin

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-1532-6

PDF-ISBN 978-3-8394-1532-0

<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320>

Buchreihen-ISSN: 2702-8879

Buchreihen-eISSN: 2702-8887

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

- 1. EINLEITUNG | 11**
 - 1.1 Verortung der Untersuchung | 16
 - 1.2 Institution Sonderschule | 20
 - 1.3 Ziel der Untersuchung | 26
 - 1.4 Methodisches Vorgehen | 27
 - 1.5 Beitrag zur Forschung | 32

- 2. DAS BILDUNGSWESEN ALS SUBJEKTIVIERUNGSINSTANZ | 39**
 - 2.1 Kräfteverhältnisse im Bildungswesen | 42
 - 2.2 Die Macht der (sonder-)pädagogischen Diskurse | 46
 - 2.3 Klassifikationssysteme und Subjektpositionen im Bildungswesen | 53
 - 2.4 Labeling und Stigmatisierung | 58
 - 2.5 Sozialisation von Bildungssubjekten | 61
 - 2.6 Subjektivierung: Subjektbildung und Techniken des Selbst | 67
 - 2.7 Territorialität sonderschulischer Subjektivierung | 71
 - 2.8 Zusammenfassung: Subjektivierungsinstanz Sonderschule | 74

- 3. DER DEUTSCHE LERNBEHINDERUNGSDISKURS | 79**
 - 3.1 Die Gründung eigenständiger Hilfsschulen und ihre Legitimation | 85
 - 3.2 Ausdifferenzierung in der bildungspolitischen Reformzeit | 91
 - 3.3 Sonderpädagogik der Gegenwart | 102
 - 3.4 Zusammenfassung: Disziplinäres Wissen und schulische Segregation | 113

4. BEHINDERT WERDEN: BILDUNGSBIOGRAFIEN VON SONDERSCHULABGÄNGERN | 123

- 4.1 Zur Verknüpfung von Hermeneutik und Diskursanalyse | 124**
- 4.2 Integration durch Leistung und Geduld: Fallstudie Jenny Schremp | 134**
- 4.3 Bildungsbiografie als Trajekt und Chance: Fallstudie Hasan Kara | 151**
- 4.4 Rehabilitation als Normalisierungsstrategie: Fallstudie Barbara Dzierwa | 165**
- 4.5 Sonderbeschulung als Benachteiligung: Fallstudie Nico Birkholz | 183**

5. SONDERSCHULISCHE SUBJEKTIVIERUNG | 197

- 5.1 Die symbolische Ordnung der Sonderpädagogik | 198**
- 5.2 Selbsttechniken und Handlungsfähigkeit | 206**
- 5.3 Soziale Herkunft und Bildungsverlauf | 211**
- 5.4 Schulische Segregation und Subjektivierung | 221**

6. TECHNIKEN DER BEHINDERUNG | 231

- 6.1 Individuelle Förderung und Hilfsbedürftigkeit | 233**
- 6.2 Professionalisierung der Sonderpädagogik | 236**
- 6.3 Klassifikation und Selbstselektion | 239**
- 6.4 Arbeit an der Differenz | 241**
- 6.5 Schonraum Sonderschule und Arbeitsmarkt | 244**
- 6.6 Orte der Behinderung | 247**

LITERATUR | 253

TABELLEN

- Tabelle 1: Wandel der Sonderpädagogik im
20. Jahrhundert in Deutschland | 115**
- Tabelle 2: Übersicht über die Fälle
(objektive Daten der anonymisierten
Interviewpartner und -partnerinnen) | 131**
- Tabelle 3: Selbsttechniken im Übergang
Schule – Beruf (Fall 1) | 149**
- Tabelle 4: Selbsttechniken im Übergang
Schule – Beruf (Fall 2) | 164**
- Tabelle 5: Selbsttechniken im Übergang
Schule – Beruf (Fall 3) | 181**
- Tabelle 6: Selbsttechniken im Übergang
Schule – Beruf (Fall 4) | 193**
- Tabelle 7: Vermittlung von diskursiven
Zuschreibungen, Expertenpraktiken
und schulischer Subjektivierung | 204**

Danksagung

Allen, die zur Fertigstellung dieses Buches beigetragen haben, möchte ich meinen Dank aussprechen. An erster Stelle seien meine Gesprächspartner genannt, ohne deren Bereitschaft, ihre Erfahrungen mit mir zu teilen, die Studie nicht entstanden wäre. Ich danke meiner Erstgutachterin Heike Solga für ihr Vertrauen und ihre langjährige Unterstützung meiner am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung in Berlin abgeschlossenen Dissertation. Mein Zweitgutachter Michael Corsten hat für mich und andere Kollegen und Kolleginnen am Max-Planck-Institut Raum für interpretative Forschung geschaffen und mich in meiner Arbeit kritisch begleitet. Justin Powell wurde zum Mentor meiner Studie. Er hat mich immer wieder ermutigt, beraten oder zur Zusammenarbeit eingeladen und führte mich zur Beteiligung an den Disability Studies. Die Mitglieder meines langjährigen Berliner ‚Arbeitskreises Diskurs, Medien, Biografie‘ haben mich durch die gesamte Zeit begleitet. Der Text entstand mit Hilfe ihrer Anregung, Unterstützung und Kritik. Lena Correll, Holger Herma, Lena Schürmann und Boris Traue kann ich deshalb nicht genug danken.

Eine ganze Reihe weiterer Personen, die zur Entstehung des Buches auf die eine oder andere Weise beigetragen haben, verdienen Erwähnung und Dank: Walburga Freitag und Reiner Keller haben mich in die Diskursanalyse eingeführt; Wolfgang Edelstein, Gero Lehnhard, Vera Moser und Anke Spies waren wichtige Gesprächspartner; David Baker und Martin Kohli haben mich an der Max-Planck-Graduiertenschule beraten; Kathrin Leuze und Jörg Ramsauer haben sich als Mitglieder der Prüfungskommission engagiert. Für Kommentare zu einzelnen Kapiteln danke ich Nadine Bernhard, Lukas Graf, Alessandra Rusconi, Franziska Scheier und Janina Söhn vom Wissenschaftszentrum Berlin sowie Inga Truschkat, Manuela Kaiser-Belz und Tobias Schwarz von der AG Diskursanalyse der Hans-Böckler-Stiftung. Darüber hinaus haben Anne Dauberschmidt, Anika Potzler, Benjamin Edelstein, Dietmar Hobler, Claudia Kretschmann, Kirsten Wiese und Milan Weiss mich in verschiedenen Phasen der Fertigstellung der Studie unterstützt. Anne Waldschmidt und Werner Schneider haben mir als Herausgeber der Reihe Disability Studies wichtige Hinweise für die Veröffentlichung gegeben. Zur Fertigstellung der Publikation hat Rivkah Frick von der ‚textreinigung‘ wesentlich beigetragen.

Doch ohne die Hilfe meiner Freunde und Familie, ihre einsichtigen Kommentare und ihre praktische Unterstützung hätte dieses Projekt scheitern müssen. Ich danke Hubert Pfahl, Svenja Pfahl und Jan Pfahl für ihr Verständnis. Für unzählige Gespräche danke ich Boris Traue. Mit liebevoller Aufmerksamkeit hat er meinen Ideen und Zweifeln Gehör geschenkt und nicht nur alles mit mir besprochen, sondern auch durchlebt. Unendlich dankbar bin ich für die große Freude, mit Bela und Cleo zu leben und gemeinsam eine umgekremelte, demokratische und inklusive Schule weiter zu denken. Während ich alles dieser lebendigen Gemeinschaft verdanke, widme ich dieses Buch dem Gedächtnis meiner Mutter.

1. Einleitung

Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen untersagt die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und verlangt, ihnen die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte zu garantieren. Dies soll dadurch sichergestellt werden, dass Menschen die notwendige Unterstützung bei der Erfüllung ihrer individuellen Bedürfnisse auch innerhalb des allgemeinen Bildungssystems erhalten (UN 2008). Seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist das Bildungswesen in Deutschland demnach – wie bereits in anderen Ländern geschehen – inklusiv zu gestalten (vgl. KMK 2010a). Inklusiv heißt: Alle Kinder werden gemeinsam unterrichtet. Doch seit Beginn des 20. Jahrhunderts und bis in die Gegenwart hinein ist in Deutschland ein mehrgliedriges Bildungswesen von Bestand, das die Schülerschaft nach Leistungsfähigkeit und Herkunft segregiert und ein eigenständiges, ausdifferenziertes Sonderschulwesen umfasst, welchem die überwiegende Mehrheit der Kinder mit ‚Behinderungen‘ zugewiesen wird. Zu klären, wie die Segregation von Kindern und Jugendlichen mit ‚Behinderungen‘ an Sonderschulen im hierarchisch gegliederten Bildungswesen begründet, praktiziert und nachvollzogen wird, ist Anliegen dieser Studie.

Keine andere Institution verfügt – neben der Familie – über mehr Einfluss auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als die Schule. Ihre ‚obligatorische Zuhörerschaft‘ (vgl. Althusser 1977) umfasst alle Staatsbürger und Staatsbürgerinnen und ihr Besuch ist Voraussetzung für die (spätere) Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Schüler und Schülerinnen müssen sich den Regeln und Anforderungen der Schulen unterwerfen und finden sich in deren System der Belohnungen und Bestrafungen, Ermutigungen und Zurückweisungen unterschiedlich

gut oder schlecht zurecht. Auf diese Weise stellen Schulen unweigerlich Schülersubjekte her, das heißt Personen, die sich als Schüler und später als ehemalige Schüler begreifen. Gleichzeitig wird die Schülerschaft auf die Einnahme einer bestimmten über- oder untergeordneten Position auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet. Je länger und erfolgreicher sie das Schulsystem durchschreitet, desto besser wird sie auf künftige ausführende, leitende oder anweisende Aufgaben vorbereitet. Am ‚unteren‘ Ende des Schulwesens steht seit jeher die Vermittlung ‚untergeordneter‘ Fähigkeiten der Schülerschaft im Vordergrund, wie etwa die Förderung von ‚praktischen Begabungen‘ und Sekundärtugenden (Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, Sauberkeit etc.). Mit dem Durchlaufen des schulischen Bildungssystems erwerben Kinder und Jugendliche etwas, das ich einen Subjektstatus nenne. Sie nehmen ‚äußerlich‘ eine soziale Position ein und werden zugleich ‚innerlich‘ auf eine bestimmte Weise subjektiviert, d. h., sie entwickeln (den von Experten und Expertinnen antizipierten zukünftigen sozialen Positionen) entsprechende ‚nützliche‘ Fähigkeiten sowie eine kulturell ‚angemessene‘ Subjektivität, die durch das Schulwesen im Allgemeinen und durch den Schultyp im Besonderen strukturiert ist.

Die Unterscheidung verschiedener Schul- und damit auch Schülertypen ist in verschiedenen Ländern höchst unterschiedlich organisiert (vgl. Richardson/Powell 2011). Das Besondere des deutschen Bildungswesens liegt darin, dass diese Differenzierung nicht – wie in den USA und großen Teilen Europas (vgl. Powell 2011) – innerhalb der Schule, sondern durch die Aufteilung der Schülerschaft auf räumlich und rechtlich voneinander unterschiedene Schultypen vorgenommen wird. Diese Schultypen sind im Wesentlichen hierarchisch gegliedert: Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Dauer des Schulbesuchs sowie der Qualität, d. h. des Marktwerts der vermittelten ‚Bildung‘ und der erreichbaren Berufe, abschließend an Zertifikaten ablesbar gemacht. Die Schulbildung bestimmt damit über die Weise der gesellschaftlichen Integration von Personen, indem sie die Absolventenschaft markiert und ihr den Zugang zu verschiedenen Zweigen der beruflichen Bildung gewährt oder verwehrt. Die Differenzierung von Schülergruppen und deren Selektion besitzen in jedem Nationalstaat und mitunter sogar regional unterschiedlich ihre jeweils eigene Geschichte.

In Deutschland führte die Entstehung von Schultypen in einem Bildungswesen mit ständischer Tradition zur Etablierung eines mehrgliedrigen

Schulsystems, das einen eigenen Schultyp für Kinder umfasst, die (heute) als *behindert* gelten: die Sonderschulen (auch Förderschulen genannt). Sonderschulen tragen mit der Leitidee der ‚Heilung‘ sowohl Züge des Bildungs- als auch des Gesundheitswesens (vgl. Hänsel/Schwager 2003). Sie gehören zum allgemeinen Bildungswesen, stellen jedoch schulrechtlich gesehen ein nach gesundheitsspezifischen Gesichtspunkten gegliedertes, eigenes Schulsystem dar. Sonderschulen beschulen Kinder und Jugendliche, die aus den sogenannten ‚Regelschulen‘ (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien u. w. m.) des deutschen Bildungswesens ausgeschlossen werden. Ihnen wird der sonderpädagogischen Expertenschaft zufolge – diese bildet in Deutschland sogar eine eigene akademische Subdisziplin – eine an die ihnen zugeschriebenen speziellen ‚Bedürfnisse‘ angepasste und besondere individuelle Förderung zuteil. Trotz dieser Anstrengungen und Aufwendungen, die der Mehrheit der Regelschülerschaft allerdings die Anwesenheit ‚behinderter‘ oder ‚auffälliger‘ Mitschüler und Mitschülerinnen vorenthält, weisen – entgegen den selbst gesetzten Zielen – Sonderschulen keine (standardisierten) Bildungserfolge auf: Sonderschulabgänger und -abgängerinnen verlassen die Schule in der Regel ohne qualifizierendes Zertifikat; dies belegen die jährlichen Berichte der Kultusministerkonferenz der Länder. Fast 80 Prozent aller Sonderschulabgänger und -abgängerinnen bleiben ohne Schulabschluss. Lediglich ca. 20 Prozent von ihnen erlangen einen Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2010b).

Die Gliederung des Bildungswesens in Schultypen mit dem speziellen Fall der Sonderschule (die in Bildungsdiskussionen oder gar in der Bildungsstatistik nicht immer ‚mitgezählt‘ wird) entspricht einerseits dem gesellschaftlichen Auftrag schulischer Bildung, der eine Aufnahme und Beschulung aller Kinder umfasst. Andererseits widerspricht sie diesem: In demokratischen Gesellschaften wird dem Schulwesen die Aufgabe zugewiesen, alle Individuen zu Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen sowie Arbeitsmarktteilnehmern und -teilnehmerinnen zu ‚erziehen‘ und ihnen somit die Möglichkeit zur Erringung gesellschaftlicher Anerkennung (und vor allem ökonomischer Autonomie) im modernen Wohlfahrtsstaat zu garantieren. Die Einschränkung dieser Partizipation staatlicherseits, wie sie in den Sonderschulen vorgenommen wird, wird mit dem Verweis auf die ‚Behinderung‘ ihrer Schülerschaft gerechtfertigt. Die Mehrheit der Sonderschülerschaft gilt als ‚lernbehindert‘. Diese durch Experten und Expertinnen

klassifizierten ‚Einschränkungen‘, ‚Auffälligkeiten‘ oder ‚Störungen‘ werden den Kindern und Jugendlichen beim Eintritt oder Durchlauf des Bildungswesens zugeschrieben, d. h., sie stehen in einem engen Zusammenhang mit den Leistungsansprüchen und Unterrichtspraktiken an sogenannten Regelschulen. Wie gelingt es, eine nicht unbedeutende Fraktion der Schülerschaft – je nach Bundesland besuchen in Deutschland zwischen drei und neun Prozent aller Schüler und Schülerinnen eine Sonderschule (vgl. KMK 2010b) – als behindert zu klassifizieren und ihnen mit dieser Begründung den Besuch von Regelschulen, die Chance auf ein qualifizierendes Zertifikat und somit auch den Zugang zum Arbeitsmarkt (strukturell) zu verwehren? Welche Rolle spielt die akademische und praktische Expertise der Sonderpädagogik für die Bildungslaufbahnen und Berufsbiografien von Jugendlichen?

Die ‚Natur‘ ihrer Behinderung, so die hier verfolgte These, ist ein Ergebnis von Zuschreibungspraktiken in der Institution Schule und allgemeiner im Einflussgebiet des Wissensfeldes der (Sonder-)Pädagogik. Ihr ‚anerkannter‘ Status als Behinderte ist ein Erfolg der *Wissenstechniken* der Behinderung. Die Zustimmung der Eltern und das Ausbleiben von Gegenwehr auch der Kinder und Jugendlichen selbst ist eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen der symbolischen Konstruktion ‚Behinderung‘. Die Diagnose ‚Lern‘-Behinderung wird dabei nicht oder doch nur gelegentlich in letzter Instanz durch schulrechtlichen Zwang über ein Kind gestellt. Vielmehr gelingen die regelmäßig praktizierten Überweisungen an Sonderschulen durch ‚Einsicht‘ und über Testverfahren forcierte ‚Überzeugung‘ der Eltern sowie durch Gewöhnung und Einpassung der Schülerschaft in den (neuen) sonderschulischen Kontext. Die Sonderpädagogik fordert von Lehrkräften und Eltern an Regelschulen, diese mögen ein ‚Einsehen‘ haben, dass das betreffende Kind eine sonderpädagogische Förderung brauche, die nur an einer Sonderschule gewährleistet werden könne. Kinder und Jugendliche wiederum werden davon überzeugt, es ginge ihnen an der Sonderschule ‚besser‘. Die ‚Ideologie‘ der Sonderschule, d. h. ihre Erzeugung von Evidenz- und Wahrheitseffekten in Bezug auf Behinderungen ist nur wirksam, wenn Lehrpersonal und Schülerschaft die vorgegebene Unausweichlichkeit einer Schulpraxis der Separation und Segregation nachvollziehen¹. Wie wird dieses Einsehen hervorgebracht? Wie erhält

1 ‚Separation‘ ist auf den Vorgang des Trennens, Teilens und Verbannens zurückzuführen („von der Herde entfernen“) und sprachhistorisch mit dem

die Segregation von Schülern und Schülerinnen mit ‚Behinderungen‘ Legitimität?

In dieser Studie wird untersucht, wie Jugendliche und junge Erwachsene durch soziale und symbolische Positionierungen am unteren Ende der meritokratischen Bildungshierarchie subjektiviert werden. Welche Techniken der Selbst- und Lebensführung, kurz: Selbsttechniken erwerben Jugendliche und junge Erwachsene? Hilft die Einpassung in die Sonderschule der Schülerschaft, sich in der Gesellschaft und auf Arbeitsmärkten zu ‚integrieren‘? Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass sich jede Schulform (auch) daran messen lassen muss, ob sie ihre Klienten und Klientinnen befähigt, sich als Personen zu entfalten und eigene Erwerbschancen einzulösen. Diese Ebene der ‚immanenten Kritik‘, d. h. die Bewertung einer Schulform an den Aufgaben, die sie sich selbst stellt, wird in der vorliegenden Untersuchung ebenso eingenommen wie die Ebene der wissenssoziologischen Kritik, die Fragen nach den Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz der Sonderschule und nach den Folgen der Klassifikation der Behinderung stellt. In der Untersuchung werden damit die institutionellen Techniken der

Begriff der einer Separation folgenden ‚Segregation‘, d. h. einer Zusammenführung an einem „Versammlungsort in der Verbannung“ eng verknüpft (vgl. Stowasser/Petschenig/Skutsch 1987: 416). In der Bildungssoziologie werden die Begriffe ‚Separation‘ und ‚Segregation‘ oft synonym verwendet. Dabei wird außer Acht gelassen, dass sich schulische Praktiken hinsichtlich einer zeitweiligen Trennung innerhalb der Schule und einer langfristigen räumlichen Trennung von Schultypen – auch in den sozialen Folgen für die Schüler und Schülerinnen – voneinander unterscheiden lassen. Justin Powell (2011) differenziert in seiner Untersuchung des Sonderschulwesens deshalb sowohl Formen der Segregation und Separation als auch der Integration von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Förderung kann grundsätzlich nach drei grundlegend unterschiedlichen Modellen organisiert werden: Segregation, Integration und Inklusion. Der deutsch-amerikanische Vergleich kontrastiert das deutsche ‚binäre Modell‘ der Segregation (mit der strikten Trennung zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen) und das amerikanische ‚Kontinuum-Modell‘ der Integration (in dem vielfältige Organisationsformen existieren). Keines der beiden Länder besitzt eine unitäre, auf Inklusion aller Kinder ausgerichtete Schulstruktur wie die nordeuropäischen Länder oder Italien (vgl. Powell/Pfahl 2011).

Zuschreibung zu den Selbsttechniken der von diesen Zuschreibungen Adressierten ins Verhältnis gesetzt.

1.1 VERORTUNG DER UNTERSUCHUNG

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde die Thematik des sozial ungleichen Bildungserfolgs von materialistisch orientierten Forschungsansätzen als strukturell determinierte *Sozialisation* in hierarchische Herrschaftsverhältnisse begriffen (vgl. Althusser 1977; Jantzen 1972). Dieser Ansatz schloss eine Kritik an den auf eine kapitalistische Verwertungslogik hin organisierten Bildungsprogrammen und -laufbahnen mit ein. Diese Sozialisationstheorien hatten ein großes Interesse an der Struktur sozialer Ungleichheit als einflussreichem Faktor auf den Verlauf von Sozialisationsprozessen. Mit der Subjektzentrierung der 1980er und 1990er Jahre hingegen gerieten die strukturellen Bedingungen von Sozialisationsprozessen aus dem Blick. Im Rückgriff auf George H. Mead (1967) wurde von Autoren wie Jürgen Habermas (1976), Klaus Hurrelmann (1974, 1983, 1986) und Lothar Krappmann (1973) ein moral- und autonomietheoretisches Subjektverständnis in der Sozialisationsforschung etabliert. Diesen ‚strukturlosen Subjektzentrismus‘ kritisiert Ullrich Bauer, der mit Hilfe des Ansatzes von Pierre Bourdieu (1982) eine Wechselwirksamkeit von Struktur und Handlung in der gegenwärtigen Bildungsforschung etabliert (vgl. Bauer 2002).

Nach der Bildungsexpansion, die in den 1960er und 1970er Jahren in fast allen europäischen Ländern zu einem enormen Zuwachs an Personen (insbesondere Frauen) in den höheren Bildungsgängen geführt hat, kamen mit Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971), die erklären wollten, welche Personengruppen Bildungsaufstiege erleben, differenziertere Erklärungen für den Zusammenhang von sozialer Herkunft, schulischer Sozialisation und Bildungserfolg zum Tragen. Für die französische Situation war insbesondere die Beobachtung wichtig, dass Schülerschaften aus ärmeren Bevölkerungsgruppen auch in einer gemeinsamen, demokratischen Schulform benachteiligt und diskriminiert werden. Der Ansatz erweiterte den Blick deshalb auf schulische Selektionsprozesse. Bourdieus Erklärung, aufgrund ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft passe der Habitus von Lehrkräften gemeinhin nicht mit dem Habitus sozial benachteiligter Schülergruppen zusammen,

zudem fördere die herrschende Kultur an Schulen insbesondere das Lernen (bildungs-)bürgerlicher Schülergruppen, stellt eine wichtige Ergänzung und Differenzierung kritischer Ansätze in der Schulforschung dar (vgl. Bourdieu 1982).

Doch das deutsche Bildungssystem blieb auch über die bildungspolitischen Reformversuche der 1960er und 1970er Jahre hinweg bis heute ein an der ständischen Organisation orientiertes, hierarchisch gegliedertes Schulsystem. Dies zeigt sich u. a. daran, dass das Sonderschulsystem als eigenständiges Schulsystem sogar noch ausgebaut werden konnte – mit weitreichenden Folgen für die Profession der Sonderpädagogik wie auch für die Klassifizierung von behinderten und sozial benachteiligten Kindern und deren Schulerfolgen – dazu später mehr.

Mit dem Habituskonzept wurde die Theorie schulischer Selektion vorangetrieben und zugleich eine Trennung von Organisation und Subjekt vorgenommen: Die unterschiedliche Förderung von Schülergruppen je nach Schultyp, Lehrpersonal und organisationelle Kultur (in der Bildungssoziologie als Fremdselektion bezeichnet) und die unterschiedlichen Erwartungen von Eltern, Familie und Freunden an die Jugendlichen sowie deren Selbsterwartungen und Antizipation eigener Arbeitsmarktchancen im Sozialisationsprozess (in der Bildungssoziologie als Selbstselektion bezeichnet) wurden analytisch getrennt (vgl. Bauer 2002). Im Zuge des Wandels zur Wissensgesellschaft und der Etablierung der Individualisierungsthese (vgl. Beck 1983, 1997) – sowie bei deren Rezeption in den Erziehungswissenschaften (vgl. Hurrelmann 1983, 1986; Zinnecker 1986) seit den 1980er Jahren – kam es bei der Beantwortung der Frage nach sozialen Ungleichheiten, wenn diese denn überhaupt gestellt wurde, zu einer einseitigen Beschäftigung mit dem Phänomen der Selbstselektion von Schülergruppen und zugleich zu einer Psychologisierung des Sozialisationsansatzes (vgl. Bauer 2004). Sozialisation wurde im Anschluss an Demokratisierungstheorien in den Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften durch Autoren wie Jürgen Habermas, Klaus Hurrelmann und Jürgen Zinnecker als individueller (sozial-)psychologischer Prozess verstanden (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2007). Bereits der Begriff ‚Bildungsaspiration‘ verweist auf einen psychologischen Aspekt, der u. a. auch auf die Theorie über Bildungsentscheidungen von rationalen Akteuren Einfluss genommen hat (so z. B. auch bei Richard Breen und John H. Goldthorpe, 1997). Die theoretische

Verengung der Sichtweise auf Sozialisation als einem psychologischen Prozess einer autonom auszugestaltenden Subjektwerdung, bei dem Eltern und Lehrpersonal die Kinder bei der Aneignung reflexiver Fähigkeiten zur Selbstermächtigung unterstützen und Jugendliche als rationale Akteure (Bildungs-)Entscheidungen treffen, führte in der Bildungssoziologie zu einem einseitigen Fokus auf Mechanismen der Selbstselektion. Dies ist umso erstaunlicher, als das deutsche Bildungswesen im Vergleich zu anderen europäischen Bildungswesen durch seine Mehrgliedrigkeit strukturell und symbolisch einen hohen Anteil an Fremdselektion aufweist.

Erst mit den großen internationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien, wie z. B. PISA (2001, 2003), die eine starke Reproduktion von sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungswesen belegen, kam wieder ein verstärktes Interesse für die in der Organisation Schule stattfindende Fremdselektion auf. Neuere Studien zur organisationellen Verfassung von Schule und zu den Überzeugungen von ‚Gatekeepern‘ (Behrens/Voges 1996) zeigen das an (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Flam 2007; Reh 2003; Sieber 2006; Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007). Dieses neuerliche Interesse an der Fremdselektion von Kindern und Jugendlichen ist auch in den Erziehungswissenschaften zu beobachten, in denen verstärkt Schulethnografien im deutschsprachigen Raum vorgenommen werden. Bislang wurden jedoch nur wenige Versuche unternommen, die Selektionsprozesse, die von der Organisation ausgehen, also die Verfasstheit der Schulprogramme und Curricula, das Expertenhandeln usw., mit den Selektionsprozessen zu verbinden.

Eine solche Verbindung wird mit der vorliegenden Studie angestrebt. Sie ist unverzichtbar, um die ‚agency‘, d. h. die Handlungsfähigkeit sowohl der institutionellen Akteure als auch der Schülerakteure zu verstehen. Erst ein Blick auf diese beiden Momente ermöglicht es, die Wechselwirksamkeit und gegenseitige Verstärkung von schulinstitutionellen Vorgaben und Kulturen in Bezug auf die Schulkarrieren von Schülern und Schülerinnen zu untersuchen. Schülersubjekte entwickeln ihre Interessen und Leistungen sowie ihre persönlichen und beruflichen Lebensentwürfe im Kontext institutioneller Ablaufprogramme. Letztere werden für unterschiedliche Schülerschaften in jeweils unterschiedlichen Formen zur Verfügung gestellt. Ich verfolge die These, dass Fremdselektion und Selbstselektion in einem engen Zusammenhang stehen und dass Erklärungsversuche für die Ursachen und Ziele von Fremdselektion eine Analyse

der Subjektkulturen unterschiedlicher Schülergruppen mit einschließen müssen. Anders formuliert: Phänomene von ‚Rückzug‘ und ‚bildungsferne‘ Mentalitäten können nur dann richtig verstanden werden, wenn die für die betroffenen Schülergruppen bereitgestellten Schulprogramme auf ihre sozialpolitische Zielsetzung und ihr Subjektverständnis hin untersucht werden.

Der in dieser Studie entwickelte theoretische und empirische Ansatz, der eine Untersuchung der Institution Sonderschule über die Diskurse der Sonderpädagogik mit einer Untersuchung der Schüler-subjekte über das biografische Wissen um die Lernbehinderung verbindet, zielt darauf, die analytische Trennung von Fremd- und Selbstselektion wieder aufzuheben. Zudem werden die Untersuchungsgegenstände ‚Wissen und Organisation des Schulwesens‘ und ‚schulische Sozialisation und Subjektivierung‘ im sozialstrukturellen Kontext der hierarchischen Verfasstheit ihrer ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Stinchcombe 1965) betrachtet. Damit soll die Forschungslücke geschlossen werden, die sich aus der Vernachlässigung der wechselseitigen Begründung und Etablierung von hierarchischen Schulprogrammen und entsprechenden Schüler-mentalitäten und Selbstverhältnissen ergibt.

Der Fragestellung nach der Segregation an Sonderschulen und der damit verbundenen Subjektivierung kommt angesichts einer paradoxen Auswirkung der Entwicklung moderner Gesellschaften zu Wissensgesellschaften besondere Dringlichkeit zu. Denn die zunehmende Inklusion von Kindern und Jugendlichen in das höhere Bildungssystem hat zu einer verstärkten Exklusion der kleiner gewordenen Gruppe der nicht Inkludierten vom Arbeitsmarkt geführt (vgl. Solga 2002, 2005). Die Situation der Schulabschlusslosen auf dem Arbeitsmarkt hat sich seit der Bildungsexpansion dramatisch verschlechtert. Ähnlich ergeht es der Gruppe der Ausbildungslosen; auch sie ist kleiner geworden. Dies hat zur Folge, dass sie als „normabweichende Minderheit“ stärker sichtbar ist – und dass sie vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen wird: Früher verließen 25 Prozent der Schüler und Schülerinnen eines Jahrgangs die Schule ohne Schulabschluss, heute sind es noch zehn Prozent. Die Gruppe der Ausbildungslosen hat sich seit den 1960er Jahren von 47 Prozent auf 11 Prozent verringert (Solga 2002: 490). So sind Personen ohne Schulausbildung vermehrt auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt und der Anteil an Ausbildungslosen, die bei der ersten Erwerbstätigkeit in qualifizierte Tätigkeiten gelangten, sank in

den letzten Jahrzehnten kontinuierlich (vgl. Solga 2005a). Außerdem besitzen die heutigen Ausbildungslosen im Vergleich zu älteren Kohorten von Ausbildungslosen in der Tendenz eine – in der Familie tradierte – ‚geringere Bindung‘ an qualifizierte Tätigkeiten (vgl. Solga 2002) und stammen zu einem größeren Anteil aus instabilen Familienverhältnissen, weswegen ihre familiäre Sozialisation durch Trennung, Umzüge etc. beeinflusst ist. Bei dem Übergang in das Ausbildungs- und Erwerbsleben wird die Sozialisationsfähigkeit von Individuen in Bezug auf ihren Bildungs- und Erwerbsverlauf zum wichtigsten Kriterium für individuell gelungene Lebensverläufe. Letzteres wird deutlich, wenn Arbeitsmarktpolitik – wie im Augenblick in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern zu beobachten – nicht mehr länger in erster Linie eine Verteilungs- und Schutzfunktion ausübt, sondern in neoliberaler Façon ‚aktivierend‘ wirken soll (vgl. Bütt 2003). Aktiviert werden sollen neben qualifizierten Personen, die keinen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz finden, insbesondere Personen, die aufgrund mangelnder Bildungsabschlüsse insgesamt schlechte Ausbildungs- oder Erwerbschancen besitzen und deshalb einem hohen Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit ausgesetzt sind (vgl. Walther 2001; Spies/Tredop 2006). Dabei wird implizit angenommen, dass Personen mit geringer Bildung ein weniger starkes Interesse an einer sozialen und beruflichen Integration besitzen, d. h. keine ausreichende Erwerbsorientierung entwickeln und deshalb keinen Arbeitsplatz finden oder annehmen.

1.2 INSTITUTION SONDERSCHULE

In Deutschland existiert ein ausdifferenziertes, primär staatliches Sonderschulwesen. Auch im Bereich des privaten Schulwesens gibt es Sonderschulen wie z. B. die Waldorfsonderschulen. Darüber hinaus finden sich im Vorschulbereich Sonderkindergärten und im Bereich der beruflichen Bildung zahlreiche – bundeslandspezifische – Programme der beruflichen Rehabilitation, die eine Berufsvorbereitung, Behindertenwerkstätten und teilweise spezielle Berufsausbildungen sowie besondere Prüfungsverfahren einschließen.

Immer mehr Kinder werden als ‚sonderpädagogisch förderungsbedürftig‘ klassifiziert und in der Folge aufgrund einer Lernbehinderung oder einer anderen Behinderungsklassifikation an eine Sonderschule

überwiesen. Über die letzten 15 Jahre ist sowohl die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die eine Sonderschule besucht, als auch der Anteil an Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der in allgemeine Schulen integriert wird, stetig gewachsen. 2008 gab es 482.415 Schüler und Schülerinnen, die in Sonder- oder Förderschulen und allgemeinen Schulen in Deutschland sonderpädagogische Förderung erhalten haben (KMK 2010b). Damit wurde die höchste Gesamtförderquote jemals erreicht: über 6 Prozent aller Schüler und Schülerinnen erhielten an Sonder- oder Förderschulen sowie an allgemeinen Schulen eine sonderpädagogische Förderung. Trotz einer zunehmenden Tendenz, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist die Zahl der Sonderschülerschaft von 1994 bis 2002 kontinuierlich um 12,3 Prozent gestiegen, die Sonderschulbesuchsquote stieg damit von 4,3 auf 4,8 Prozent (vgl. KMK 2003: XI; zum Anstieg der Integrationsraten siehe Powell 2006b).

Zugleich ist die Zahl der Integrationsplätze in den letzten 30 Jahren angestiegen. Zahlreiche Modell- und Integrationsschulen unterrichten z. T. seit mehreren Dekaden alle Schüler und Schülerinnen im gemeinsamen Unterricht (vgl. Hänsel 2000; Preuss-Lausitz 2001). 2008 wurden 88.924 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezählt, die allgemeine Schulen besuchten. Der Anteil dieser sogenannten Integrationsschüler und -schülerinnen (erst seit der Jahrtausendwende in der amtlichen Bundesstatistik ausgewiesen) ist seit 2000 von 12,4 auf 18,4 Prozent im Jahr 2008 graduell angestiegen, wobei diese Zahlen große Unterschiede in der Art und Dauer der zugewiesenen Förderung verdecken. Die Mehrheit lernte in Grundschulen (59,5 Prozent), in Hauptschulen (17,0 Prozent) oder in Integrierten Gesamtschulen (6,0 Prozent). Ebenfalls waren diese in allgemeinen Schulen geförderten Kinder recht konzentriert auf wenige Kategorien, nämlich die Förderschwerpunkte Lernen (44,8 Prozent), emotionale und soziale Entwicklung (22,4 Prozent) und Sprache (15,6 Prozent) (KMK 2010b).

Manche Bundesländer, wie etwa Berlin und Bremen, praktizieren insbesondere im Elementar- und Grundschulbereich bereits eine schulische Inklusion (fast) aller Kinder. Im Bundesdurchschnitt werden 14 Prozent aller Schüler und Schülerinnen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen integriert. Die Integrationsquote variiert zwischen den einzelnen Bundesländern: Sie reicht von

fünf Prozent in Niedersachsen über sechs Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu 32 Prozent in Schleswig-Holstein, 34 Prozent in Berlin und 45 Prozent in Bremen (vgl. KMK 2008). Die Gründe für die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, etwa die unterschiedliche große Anzahl von existierenden Sonderschulen oder die jeweils vorhandene Menge an Integrationsplätzen, sind noch nicht vollständig erforscht (vgl. Cloerkes 2003: 21).

Im Vergleich mit anderen europäischen Staaten liegt Deutschland mit der Anzahl von Kindern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, im Mittelfeld. Die Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an separaten Sonderschulen unterrichtet werden, ist hingegen vergleichsweise hoch (vgl. Powell 2006a: 583). Anders als in den meisten europäischen Staaten schafft die Bildungspolitik in Deutschland schulorganisatorische Voraussetzungen, die sich stark an dem Ziel orientieren, Leistungshomogenität von Schülergruppen herzustellen. Dabei stellen die Unterrichtung von Jahrgangsklassen, die Praxis der relativ frühen leistungs- und herkunftsabhängigen Verteilung von Schülern und Schülerinnen auf gegliederte weiterführende Schulen und die Aussonderung der Schülerschaft mit Förderbedarf an Sonderschulen die zentralen Mechanismen dar, die diese Leistungshomogenität der Lerngruppen sichern sollen (vgl. Sieber 2006). Die europäischen Staaten, die eine hohe Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen unterrichten, orientieren sich in der Regel auch in anderen schulorganisatorischen Fragen am gegensätzlichen Prinzip der Leistungsheterogenität und versuchen darüber, den Erfolg ihrer Bildungssysteme zu sichern (vgl. Preuss-Lausitz 1981; 1998; Weiland/Ratzki 2003; Ratzki 2003).

Über die Hälfte der Sonderschüler und Sonderschülerinnen in Deutschland besucht eine Sonderschule für Lernbehinderte. Die Lernbehindertpädagogik stellt damit den größten Bereich innerhalb der Sonderpädagogik dar; sie blickt auf eine über hundertjährige Tradition zurück. Als Behinderungstyp bildet die Lernbehinderung eine Kategorie, die im Vergleich zu anderen Behinderungstypen nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch und psychologisch definiert wird. In der Regel werden diejenigen Kinder an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen, die an den allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden und Lernschwierigkeiten entwickeln. An den Sonderschulen für Lernbehinderte findet ein in Umfang und Anspruch

reduzierter Unterricht statt. Während die Bildungsgesellschaft das ‚lebenslange Lernen‘ fördert und fordert, stellt der an einer Sonderschule für Lernbehinderte angestrebte Sonderschulabschluss bzw. einfache Hauptschulabschluss ein formal anerkanntes, aber de facto äußerst schwierig zu verwertendes Zertifikat für die Jugendlichen dar. Die überwiegende Mehrheit, vier von fünf Jugendlichen an Sonderschulen, verlässt zudem die Schule ohne das Berufseintrittszertifikat Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2020a). Nach Absolvieren der Sonderschule für Lernbehinderte gelangt nur ein Zehntel der Schülerschaft in ein Ausbildungsverhältnis (vgl. Pfahl 2006; Wagner 2006). Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen zumeist prekär und durch Maßnahmen beruflicher (Wieder-)Eingliederung geprägt (vgl. Konietzka 1999; Willand 1988, 2001).

Trotz der seit der Etablierung des Sonderschulwesens bekannten Tatsache, dass Kinder und Jugendliche durch den Status ‚Sonderschüler‘ bzw. ‚Sonderschülerin‘ eine gesellschaftliche Abwertung erfahren und der Übergang von der Schule in den Beruf deshalb für sie nur sehr schwer zu bewältigen ist, wurde und wird das Sonderschulsystem in der Bundesrepublik weiter ausgebaut (vgl. Marquardt 1975; Jantzen 1982; Wocken 1983; Klemm 1991; Powell 2011). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1973 wurde die Integration aller Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen, insbesondere mit Lernbehinderungen (vgl. Muth 1986), in Regelschulen als Ziel genannt. Seitdem steigen die Integrationsquoten in Deutschland, bleiben jedoch deutlich hinter anderen europäischen Staaten oder den USA zurück (vgl. Powell 2003b, 2006a). Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen werden in Deutschland infolge ihrer Klassifikation mehrheitlich schulisch segregiert und an Sonderschulen unterrichtet. Dabei fallen sie in ihren Lernleistungen z. B. nach einer Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte weiter zurück, obwohl ihre Leistungen zu Beginn ihrer Schullaufbahn großteils den Leistungen von Hauptschülern und Hauptschülerinnen zu entsprechen (vgl. Wocken 2000).

Das Sonderschulwesen gliedert sich aktuell in neun verschiedene Förderschwerpunkte. Je nach Bundesland variiert die Anzahl verschiedener Sonderschultypen leicht. 1994 wurde ein Klassifikationssystem der individuellen ‚pädagogischen Förderbedarfe‘ eingeführt, das die defizitorientierte Bezeichnung der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ ablösen

sollte. Die gleichzeitige Wiedereinführung des Begriffs ‚Förderschule‘ löste die Bezeichnung Sonderschule jedoch im Fachdiskurs nicht ab; Letztere wird deshalb auch in der vorliegenden Studie bevorzugt. Der Förderbereich ‚Lernen‘ versammelt die größte Menge an Schülern und Schülerinnen, gefolgt von dem Förderbereich ‚emotionale und soziale Entwicklung‘. Außerdem wird die Schülerschaft je nach Klassifikation in den Förderbereichen ‚Sprache‘, ‚Hören‘, ‚Sehen‘, ‚Körperbehinderung‘, ‚geistige Behinderung‘, ‚schwer mehrfach Behinderte‘ und ‚nicht Klassifizierte‘ unterrichtet. An Sonderschulen werden besondere Hilfsmittel bereitgestellt und ‚geschützte‘ Lernmöglichkeiten für sozial benachteiligte, (chronisch) kranke und behinderte Kinder und Jugendliche geschaffen. Der Bedarf an zusätzlicher pädagogischer Förderung oder an technischen Hilfsmitteln für die Schülerschaft mit Behinderungen wird in diagnostischen Schuleingangsverfahren durch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, Psychologen und Psychologinnen sowie Ärzte und Ärztinnen erhoben. Die betroffenen Kinder werden dann mehrheitlich zu einem frühen Zeitpunkt in ihrem Lebensverlauf an eine der Sonderschultypen überwiesen (vgl. Powell 2003b). Die quantitativ größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen wird als ‚lernbehindert‘ klassifiziert und somit als dauerhaft ‚beeinträchtigt‘ eingestuft, womit sie von der ‚benachteiligten‘ Schülerschaft unterschieden wird.

„Unter Lernbehinderung wird [...] eine dauerhafte Beeinträchtigung des Lernens verstanden, während es sich bei Lernschwäche und Lernbeeinträchtigung um abgestuft weniger schwerwiegende und vorübergehende Phänomene handelt. [...] Im Unterschied zu ‚Benachteiligungen‘ handelt es sich bei Behinderung um eine langfristige oder dauerhafte Beeinträchtigung“ (BMBF 2002: 28ff.).

Zu diesen als ‚dauerhaft‘ diagnostizierten ‚Beeinträchtigungen‘ gehören unter anderem Teilleistungs- und Konzentrationsstörungen, aber auch Sprachentwicklungsverzögerungen, Bindungsstörungen oder Schulversagen. In der Sonderpädagogik wird Lernbehinderung unter Zuhilfenahme psychologischer und medizinischer Diagnostik als ‚negative Abweichung von den Durchschnittsleistungen der Gleichaltrigen‘ verstanden, womit insbesondere Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und Kinder aus anderen Kulturkreisen dauerhaft aus den Klassen der Primar- oder Sekundarschulen ausgesondert werden. Kinder aus sozial benachteiligten Familien und

Kinder mit Migrationshintergrund sind an Sonderschulen prozentual überrepräsentiert (vgl. Wagner/Powell 2003). Darüber hinaus ist der Anteil an männlichen Schülern auffallend hoch (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Rückschulungen von Sonderschulen an Regelschulen finden äußerst selten statt; die allermeisten Schüler und Schülerinnen verbleiben nach ihrer Überweisung dauerhaft im Sonderschulwesen (vgl. Werning/Reiser 2008: 533). Das deutsche Bildungswesen, das Kinder mit schwierigen Lernvoraussetzungen segregiert, muss sich daher der nationalen und internationalen Kritik stellen, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen zu behindern und ihr Menschenrecht auf Bildung zu verletzen (vgl. Pfahl/Powell 2009).

Sonderschulen werden in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis oft als ‚Schonraum‘ bezeichnet (vgl. Schumann 2007). Darunter wird ein Lernort verstanden, an dem ‚auffällige‘ und ‚leistungsschwache‘ Kinder und Jugendliche individuelle Förderung erhalten sollen. Die Schülerschaft soll in kleinen, stabilen Klassengemeinschaften gemeinsam mit anderen ‚lernbehinderten‘ Kindern ohne Leistungsdruck ihren ‚besonderen Bildungsanspruch‘ wahrnehmen. Sonderschulen verfolgen dabei allgemeine Bildungsziele und gleichzeitig therapeutische Aufgaben: Abseits der Regelschulen soll die Schülerschaft ‚geschützt‘ und in eigens auf sie abgestimmten, oft reduzierten Curricula gebildet werden. Dabei erheben Sonderschulen für Lernbehinderte den Anspruch, ihre Schülerschaft insbesondere beim Erwerb ‚praktischer Fähigkeiten‘ zu unterstützen, um sie damit auf eine Erwerbstätigkeit vorzubereiten (vgl. Powell/Pfahl 2009; Pfahl 2010).

Die Sonderschülerschaft erhält, wie eingangs bereits erwähnt, zum größten Teil kein schulisches Zertifikat und ist daher für eine Berufs- oder Hochschulbildung (formal) nicht qualifiziert. Der Übergang in den ersten und zweiten Arbeitsmarkt bleibt diesen Personen damit zumeist strukturell verwehrt. Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen erhalten nur in Ausnahmefällen reguläre Arbeitsplätze und gelangen nach Abschluss der Sonderschule überwiegend in die Berufsvorbereitung, in berufliche Maßnahmen oder Werkstätten. Obschon Jugendliche mit Behinderungen auch in anderen europäischen Staaten Benachteiligungen erfahren, zeigen Studien über die Arbeitssituation von jungen Erwachsenen mit (ehemaligem) sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bildungsreformen wie in Italien und Norwegen, dass die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen

an weiterführenden, qualifizierenden Bildungsgängen erhöht werden kann (vgl. Ferdigg 2009).

1.3 ZIEL DER UNTERSUCHUNG

Mit dieser Untersuchung wird das Ziel verfolgt, anhand der Analyse der Klassifikation und Segregation der Sonderschülerschaft sowie der sonderpädagogischen Bezeichnungspraktiken zu zeigen, wie soziale Ungleichheiten im Bildungswesen legitimiert und reproduziert werden. Die Frage nach der Generierung und Reproduktion von scheinbar legitimen Ungleichheiten im Bildungssystem (und im Übergang in die Berufswelt) erfordert eine begriffliche und empirische Bestimmung der Prozesse der Bewusstseinsbildung und Gewinnung von Handlungsfähigkeit von gering qualifizierten Personen, da die schulischen Selektions- und Deutungspraktiken am Handlungsvermögen der Jugendlichen ansetzen. Um diesen Anspruch einzulösen, wird der Diskurs der Sonderpädagogik rekonstruiert. Dabei wird gezeigt, wie durch das Konstrukt ‚Lernbehinderung‘ die Segregation von Schülern und Schülerinnen legitimiert wird. Außerdem werden anhand von vier biografischen Falldarstellungen Diskursaneignungen und Normalisierungsleistungen von Jugendlichen im Übergang vom schulischen zum arbeitsweltlichen Anspruchskontext rekonstruiert. Zusammengefasst lautet die Grundfrage: Wie wird das Selbstverhältnis von Kindern und Jugendlichen von der Subjektivierungsinstanz Sonderschule geformt und welche Dynamiken der Subjektivierung und Ausbildung von Handlungsfähigkeit setzen beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ein?

Die Frage, wie Jugendliche durch schulische Selektion sowie durch besondere Bildungs- und Ausbildungsprogramme subjektiviert werden, gewinnt ihre Relevanz insbesondere vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Situationen, in denen sich die Sonderschülerschaft beim Eintritt in den Arbeitsmarkt wiederfindet. Sonderschüler und Sonderschülerinnen werden in ihrer Schulzeit aus Leistungsverhältnissen herausgenommen und befinden sich nach dem Schulabschluss in einer gesellschaftlich nicht klar definierten Situation wieder, die nichtsdestotrotz von Leistungsanforderungen durchzogen ist. Einerseits greift mit dem *Schulabschluss* (nicht während der Schulzeit!) die allgemeine gesellschaftliche Erwartung einer Erwerbsorientierung und

Integration in den Arbeitsmarkt, andererseits hat die Schülerschaft während ihrer Schulzeit ein Bewusstsein von sich selbst als ‚lernbehindert‘ erworben und fühlt sich in der Konkurrenz zu Gleichaltrigen benachteiligt. Sonderschüler und Sonderschülerinnen mit Erwerbsorientierung, die versuchen, sich in berufliche Anspruchskontexte zu integrieren, müssen ihre Situation im Übergang deutend bearbeiten, um nachfolgende Segregation, Benachteiligung oder in der Ausbildung auftretende Schwierigkeiten zu verstehen und ihre Anpassungsleistungen daran ausrichten.

1.4 METHODISCHES VORGEHEN

In dieser Studie wird untersucht, welchen Subjektivierungsprozessen Sonderschulabsolventen und -absolventinnen als schulisch und sozial benachteiligte junge Erwachsene unterliegen. Sonderschulkarrieren werden dabei als Ergebnis des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstselektion analysiert. Genau dieses Zusammenwirken ist der Entstehungszusammenhang für praktische Selbstverhältnisse, die als inkorporiertes biografisches Wissen in bestimmten sozialen und beruflichen Kontexten ihre Wirkung entfalten. Damit grenze ich mich insbesondere von einem Verständnis von Sozialisation als autonomisierender Subjektwerdung bzw. von biografischem Handeln als Entwurf ab und erweitere den bisherigen qualitativ empirischen Zugang zum Forschungsfeld Sonderschule, Sonderschülerschaft und gering qualifizierte Erwerbspersonen um eine Analyse des Wissens über legitime Schulpraktiken und die sozial strukturierenden Kontextbedingungen des Schultyps Sonderschule für Lernbehinderte. Mit der Verknüpfung dieser unterschiedlichen Daten und Analyseperspektiven kann die Wechselwirkung der vertikal angeordneten Sozialstruktur der Sonderschule und der damit zusammenhängenden Leistungszuschreibungen an Jugendliche mit den von diesen entwickelten Erwerbsorientierungen, Interessen und biografischen Relevanzen beschrieben werden.

Es werden sowohl Spezialdiskurse der Sonderpädagogik als auch Biografien zur Rekonstruktion des Wissens um Lernbehinderung untersucht. Gegenstand des ersten methodischen Schritts ist die Rekonstruktion des objektivierten Wissens der Expertenschaft; im zweiten Schritt wird dann das subjektive Wissen der Adressaten dieses Diskurses rekonstruiert. Im dritten und letzten Schritt wird das Wissen

der Sonderpädagogik im Kontext der sonderpädagogischen Interventionen in seiner Eigenschaft als objektivierendes und subjektivierendes Wissen untersucht: Es wird deutlich, wie die Jugendlichen zu Objekten der Expertendiskurse werden und deshalb lernen, sich aufgrund des Anrufungscharakters dieser Diskurse als Subjekte zu verhalten und zu begreifen. Darüber hinaus wird sowohl auf bestehende Forschungsliteratur zum Themenfeld als auch auf eigene wissenschaftliche Vorarbeiten rekurriert, darunter bereits vorliegende biografische Fallstudien (vgl. Pfahl 2004) sowie standardisiert erhobene Lebensverlaufsdaten von Sonderschülern und Sonderschülerinnen (vgl. Pfahl 2003). Die Vermittlung von Experten- und Alltagswissen erfolgt methodisch durch die Verwendung unterschiedlicher Korpora (kodifiziertes Sonderwissen und biografische Erzählungen) und unterschiedlicher Auswertungsmethoden (wissenssoziologische Diskursanalyse und hermeneutische Fallanalysen).

Diskursanalyse

Zur diskursanalytischen Auswertung des Wissens um Lernbehinderung werden wissenschaftliche (Zeitschriften-)Archive herangezogen. Hierfür wurde ein Korpus an erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zusammengestellt. Für die wissenssoziologische Diskursanalyse finden die Fachzeitschrift des Lehrerverbands für Heil- und Sonderpädagogik, die „Zeitschrift für Heilpädagogik“ sowie das Gutachten des Bildungsrats von 1973 Anwendung. Nach systematischer Sichtung aller vorliegenden Jahrgänge (1908–2009) wurden drei Zeiträume genauer untersucht, in denen sich ein Wandel in der wissenschaftlichen Argumentation beobachten ließ. Diese Zeiträume wurden in die Darstellung der Befunde einbezogen. Die hier erkennbaren historisch variierenden Begrifflichkeiten und Gegenstände des sonderpädagogischen Diskurses um Lernbehinderung werden ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 3). Die Elemente, d. h. Textgattungen des Korpus, in denen Expertenpraktiken beschrieben werden bzw. in denen die spezifische Rationalität der Experten besonders gut zum Ausdruck kommt, wurden ausführlich dokumentiert und interpretiert, ebenso Elemente des Diskurses, in denen die Schülersubjekte explizit oder implizit zum Gegenstand des Expertenwissens gemacht werden. Dabei handelt es sich um Textstellen, in denen zur Sprache kommt, wie Sonderschüler und Sonderschülerinnen ‚sind‘ oder sein sollen und wie

mit ihnen verfahren wird.² Diese Gegenstandskonstruktionen der Person sind meist differenziert: Oft sind in Expertendiskursen spezifische Kerngruppen, Zielgruppen oder Problemgruppen genannt. In der empirischen Analyse stehen die professionellen Strategien der Sonderpädagogik für den Erhalt ihrer Schülerklientel im Mittelpunkt. Außerdem werden die Gegenstandskonstruktionen („Was ist Lernbehinderung?“ „Was ist Ausbildungsfähigkeit?“) und die Bestimmung der eigenen Rolle der Expertenschaft als *diskursive* Elemente der Subjektivierungsinstanz Sonderschule untersucht. Zu den *nicht diskursiven* Elementen gehören räumliche und architektonische Anordnungen sowie die alltäglichen Praktiken der Lehrkräfte und Schülerschaft, die teilweise Berücksichtigung finden (vgl. Kapitel 4 und 5).

Biografieanalyse

Die Rekonstruktion des subjektiven Wissens basiert auf der Selbstauskunft von jungen Erwachsenen. Im Jahr 2004 und 2005 wurden 20 biografische Einzelinterviews mit (ehemaligen) Sonderschülern und Sonderschülerinnen im Alter von 17 bis 37 Jahren in unterschiedlichen sozialstrukturellen sowie biografischen Situationen in fünf verschiedenen Bundesländern geführt. Vier Schulabgänger und Schulabgängerinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte aus Nordrhein-Westfalen wurden zu *zwei* Zeitpunkten in qualitativen Interviews befragt. Diese Interviews fanden zum jeweiligen Zeitpunkt des Schulabschlusses, d. h. im Alter von ca. 17 Jahren und im jeweiligen Zeitraum der Ausbildung, d. h. im Alter von ca. 21 Jahren statt. Die in der vorliegenden Studie mit einem Abstand von etwa drei Jahren in offenen biografischen Interviews befragten Personen gehören aufgrund ihres direkten Wechsels von der Sonderschule in Ausbildung oder Berufsvorbereitung zur Gruppe der ‚Erfolgreichen‘ im Rahmen der im Jahr 2003 durch die selbständige Nachwuchsgruppe „Ursachen und

2 Die Ergebnisse gaben Hinweise, auf welche Gruppen sich die Interventionen der Experten und Expertinnen erstrecken und somit auch für die Auswahl der Personengruppen für die qualitative Befragung. Die in der Diskursanalyse rekonstruierten Gegenstandsbeschreibungen und Beschreibungen von Interventionen ließen zudem Rückschlüsse darauf zu, welche Expertenpraktiken in Hinblick auf bestimmte Personengruppen angewandt wurden (vgl. Pfahl/Traue 2011).

Folgen von „Ausbildungslosigkeit“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung durchgeführten standardisierten Befragung von Sonderschulabgängern und -abgängerinnen (vgl. Pfahl 2003). Die Schülerbiografien wurden sozialwissenschaftlich-hermeneutisch ausgewertet, wobei der Fokus der Interpretation auf der Rekonstruktion der beruflichen Orientierung, dem beruflichen Handeln und dem (praktischen) Selbstverhältnis der Befragten lag. Dabei wurde systematisch darauf geachtet, ob sich in den Selbstthematizierungen Elemente, d. h. Ausdrucksweisen oder Argumentationen, des sonderpädagogischen Diskurses wiederfinden. Das Verhältnis zwischen Spezialdiskurs und (autobiografischem) Alltagsdiskurs lässt sich am besten pragmatisch bestimmen, also in Bezug auf die Sprachverwendung in Handlungszusammenhängen. Im Forschungsprozess kann das Material dementsprechend auf folgende Fragen hin untersucht werden: Bezieht sich die autobiografische Rede auf Problematisierungen und Zuschreibungen des Diskurses? Werden die entsprechenden Begriffe und Gattungen des Diskurses aufgegriffen? Werden in der autobiografischen Rede Bewährungsprobleme entfaltet, die in diskursiven Wahrheitsspielen angelegt sind? Sind die Handelnden in der Lage, als Sprecher an den diskursiven Praktiken teilzunehmen und sind sie in der Lage, das diskursgenerierte Wissen zu interpretieren und für eigene Zwecke anzuwenden?

Sozialstrukturanalyse

Neben den in der Forschungsliteratur und jährlich durch die Kultusministerkonferenz zur Verfügung gestellten Daten zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen an Sonder- und Regelschulen werden die im Rahmen der Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit“ standardisiert erhobenen Daten der Schülerschaft von Lernbehindertenschulen in Nordrhein-Westfalen zur Darstellung der sozialstrukturellen Lage und der Lebensverläufe der (jungen) Erwachsenen herangezogen (vgl. Pfahl 2004). Die sozialstrukturellen Merkmale sowie wichtige Ereignisse im Lebensverlauf der Jugendlichen werden im Zusammenhang mit Daten der Institution Sonderschule für Lernbehinderte (Überweisungsverfahren, Schüler-Lehrer-Schlüssel, Orte der Beschulung etc.) dargestellt und diskutiert. Damit wird notwendiges Kontextwissen für die biografischen Fallanalysen gewonnen. Zugleich werden die Ergebnisse der Diskursanalyse durch die Darstellung von nicht-diskursiven

Praktiken der Sonderpädagogik ergänzt, um über die sprachlichen Bedeutungsregeln hinaus die soziale Strukturiertheit und die disziplinären (Macht-)Interessen der Sonderpädagogik aufzuzeigen. In Verbindung mit den Befunden über das subjektive Wissen der Jugendlichen wird so eine Beschreibung des Zusammenspiels von sozialstruktureller Lage, disziplinären Praktiken und Subjektwerdung der jungen Erwachsenen, also des Dispositivs (vgl. Bühmann/Schneider 2008) der Sonderschule möglich.

Subjektivierung

Die empirischen Analysen zielen darauf, den Spezialdiskurs und das durch ihn generierte Sonderwissen in ein Verhältnis zu den Subjektivierungswirkungen des sonderpädagogischen Lernbehinderungsdiskurses zu setzen. Dabei sollen Wirkungen von Diskursen auf Praktiken untersucht werden. Diese Wirkungen werden im Rahmen der wissenssoziologisch-diskursanalytischen Perspektive nicht als kausale, sondern bei aller Asymmetrie als wechselseitige Wirkungen verstanden (vgl. Völter/Dausien/Lutz/Rosenthal 2005). Die diskursive Ordnung wird auf Subjekte ausgeweitet, denen zwar keine Partizipation an der diskursiven Praxis zugebilligt wird, deren aktive und oft passive Mitwirkung aber für das diskursive Geschehen entscheidend ist. Die Diskurs- und die Biografieanalyse werden dabei in einer abduktiven Grundeinstellung (vgl. Reichertz 1995; Reichertz/Schroer 1994) im Forschungsprozess aufeinander bezogen. Aus der Analyse des Lernbehinderungsdiskurses gewonnene Hypothesen über möglicherweise im Alltagshandeln wirkungsvolle, ‚ansprechende‘ oder ‚anrufende‘ Diskurselemente werden am biografischen Material geprüft: Wie sind die Handelnden in die Machtstrukturen der symbolischen Ordnung des rekonstruierten Diskurses verstrickt? Beziehen sich die Handelnden möglicherweise auf den Diskurs oder das diskursive Wissen, um sich in anderen Handlungsfeldern zurechtzufinden? Werden die Handelnden durch das diskursive Wissen befähigt oder eingeschränkt? Umgekehrt wird der biografische Textkorpus auf sein Verhältnis zum jeweils als relevant identifizierten Diskurs und zum diskursiv generierten Wissen überprüft. Für die Rekonstruktion von Subjektivierungswirkungen und damit der Ausweitung der diskursiven Ordnungslogik über die Experten und Expertinnen hinaus ist das Auftreten von diskursiv bestimmten Metaphern, Redewendungen oder

grammatischen Strukturen oft ein erster Hinweis. Bezugnahmen auf den Diskurs wie auch Adaptionen und Imitationen des Diskurses können allerdings auch ohne wörtliche Entsprechungen bestehen.

1.5 BEITRAG ZUR FORSCHUNG

Der (historische) Aufbau des Bildungswesens, seine Gliedrigkeit und Stufenförmigkeit, Praktiken der Zuweisung und Überweisung, Messung und Bewertung entscheiden darüber, welche Selektionsprozesse heute möglich sind und praktiziert werden. Dabei liefern diese Praktiken Anleitungen zur Fremd- und Selbstselektion an die Subjekte, d. h., die schulischen Praktiken stellen durch Gliederung, Aufbau und Bewertung der Schulformen Bildungsprogramme zur Verfügung, die einzelnen Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Gelegenheiten bieten und verschiedene Selbsterwartungen herstellen – und somit zur naturhaft erscheinenden, vorgeblich angemessenen Selbstselektion von den ‚richtigen‘ Personen in jeweilige (Bildungs-)Positionen führt. Auch die institutionelle Gestaltung des Übergangs in den Arbeitsmarkt und damit die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie von Personen(gruppen) wird durch schulische Segregationsprozesse mitbestimmt.

Bildungssoziologie

Bereits vor über 30 Jahren hat Regine Marquardt (1975) den Sonderschulabschluss der Lernbehindertenschule als „amtlichen Stempel des Defizitären“ bezeichnet und damit den Zusammenhang institutioneller Praktiken mit persönlichen Stigmatisierungserfahrungen benannt. Geforscht wurde jedoch viele Jahre lang entweder über Stigmatisierung und ihre Folgen für den Einzelnen oder über die Organisation Sonderschule und ihre fehlende Qualifizierungsleistung – Letzteres viel zu selten. Bislang fehlen bildungssoziologische Untersuchungen über die Herstellung der gesellschaftlichen Kategorie (Lern-)Behinderung und die Klassifizierung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kottmann 2006), die Stigmata erzeugt, transportiert und durch Professionalisierung der Experten und Expertinnen sowie Subjektivierung von Laien sowohl für die gesellschaftlichen Institutionen (Bildung und Arbeit) als auch für die Lebenspraxis der Betroffenen (Partnerschaften, Elternschaft, Familie, Rechtsmündigkeit) Bedeutung erhält. Deshalb werden

in dieser Studie sowohl die Diskurse der Sonderpädagogik um Lernbehinderung als auch die biografische Wirklichkeit, die Subjektivität der jungen Erwachsenen, untersucht.

Wie eingangs bereits ausgeführt, wird in der Bildungssoziologie Bildungserfolg mehrheitlich als individuelles Handlungsproblem aufgefasst, das allenfalls durch soziale und sozialstrukturelle Verhältnisse beeinflusst ist. Dabei werden Schülerindividuen (und deren Eltern) zumeist als geschlossene Entscheidungseinheiten begriffen und die Gegenstände der Untersuchungen sind dann, welche Interessen sie ‚entwickeln‘, welche Anreize auf sie ‚wirken‘ und welche Bildungsaspirationen sie ‚mitbringen‘. In quantitativen Untersuchungen wird regelmäßig eine entscheidungstheoretische Handlungstheorie zugrunde gelegt und es werden dementsprechend beobachtbare Individualdaten erhoben, die gegebenenfalls mit standardisiert messbaren Institutionendaten ergänzt werden – um ‚Entscheidungsprozesse‘ differenziert untersuchen zu können. Auch vielen qualitativen Untersuchungen liegt ein individuenzentriertes Verständnis von Bildungsverläufen zugrunde, wobei hier neben der Behauptung der ‚Entscheidungsförmigkeit biografischen Handelns‘³ unterschiedliche ‚lebensweltliche‘ Kontexte der Schülerschaft mitberücksichtigt werden. Die schwierige Frage nach den in der Institution Schulwesen insgesamt und in der Organisation einzelner Schultypen angelegten Ursachen für Bildungsungleichheit (z. B. nach der transgenerationellen Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung) ist in der Forschung trotz vielversprechender einzelner Ansätze weder ausreichend begrifflich diskutiert noch hinreichend empirisch untersucht worden (vgl. Berger/Kahlert 2008). Der methodologische Individualismus der entscheidungstheoretischen

3 Die Annahme, biografisches Handeln könne auf ‚Entscheidungen‘ im Sinne rationaler Wahl zurückgeführt werden, täuscht jedoch. Die komplexen Ausgangsbedingungen einer rationalen Wahl haben Michael Corsten und Michael Kauppert (2007) zusammengefasst: Diese kann getroffen werden, wenn 1.) Handlungsalternativen gesehen werden, 2.) diese als handlungspraktische Möglichkeiten verfügbar sind, 3.) sie von den Akteuren vergleichend bewertet werden können, 4.) diese Bewertung anhand einer Kosten-Nutzen-Abwägung vorgenommen wird und 5.) ein Entscheidungsdruck existiert (Corsten/Kauppert 2007: 355). Damit stellen Bildungskarrieren – auch wenn nur die Seite der ‚Eigenbeteiligung‘ der Einzelnen betrachtet wird – per se kein Ergebnis einer rationalen Wahl dar.

Literatur ist in dieser Problematik als Erkenntnishindernis zu betrachten (vgl. Edelstein 1999). Durch seinen Fokus auf die Ebene des Individuums und seiner Merkmale wird nicht erfasst, welche sozialhistorischen, ökonomischen und professionellen Kontexte die Entstehung, den Erhalt und den Wandel von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem rahmen und lenken.

In der vorliegenden Untersuchung wird demgegenüber eine systematische Verknüpfung von Individualdaten und Institutionendaten vorgenommen. Einerseits werden biografische Entwürfe, Vorstellungen, Wünsche und Motive rekonstruiert, andererseits die organisationellen Ablaufprogramme, die institutionellen Reglements, Klassifizierungen und Positionierungen über die Diskurse untersucht. Eine Schulkarriere besteht aus beidem: Sie ist *keine* Kette von sozial beeinflussten individuellen Entscheidungen und *keine* bloße Realisierung struktureller Bedingungen, sondern ein emergentes Phänomen, ein Hybrid aus diskursiven Programmatiken, institutionellen Arrangements, Regeln und Ausnahmen, aus individuellen, aber dabei nicht etwa vorsozialen, quasi natürlichen, Ansprüchen von Personen, biografisch gewachsenen Wünschen und kontingenten Lebensentscheidungen.

Diese Studie stellt eine theoretische Abgrenzung und Erweiterung interaktionstheoretischer Ansätze der Bildungssoziologie dar. Mit Erving Goffman (1975) teile ich die Annahme, dass Behinderungen meistens ein öffentliches Stigma darstellen. Die Interaktionstheorie kann jedoch weder die historische Entstehung von Stigmata erklären noch besitzt sie ein Konzept davon, wie sich das Wissen um negative Etikettierungen gesellschaftlich aufrechterhält und wie es verteilt ist, da historische, ökonomische und professionelle Kontexte der Entstehung und Verbreitung von Stigmata weitestgehend außer Acht gelassen werden. Außerdem sind dem auf George H. Mead (1967) beruhenden Erklärungsansatz für Sozialisationsprozesse Grenzen gesetzt: Der identitätstheoretische Ansatz, der in Studien zur Sonderschule wiederholt zum Einsatz gekommen ist (Marquardt 1975; Pfahl 2004; Schumann 2007), greift die Idee einer Stigmatisierung von ‚behinderten‘ Personen auf, um ihre Bildungs(miss)erfolge zu erklären. Erving Goffman (1975) geht in „Stigma. Notes on the management of spoiled identity“ von einer ‚beschädigten‘ Identität aus (spoiled ließe sich alternativ auch mit ‚beschmutzten‘ übersetzen). Personen, deren ‚social identity‘ durch negative Vorannahmen behindert wird, übernehmen die ‚Beschmutzung‘ in ihre persönliche Identität und schämen sich vor sich

selbst (vgl. Schumann 2007). Dabei wird das Ideal einer ‚unbeschädigten‘ oder ‚unbeschmutzten‘ Identität immer schon vorausgesetzt.

Interaktionstheoretische Subjekttheorien sind darüber hinaus durch ein unzureichendes Konzept der Wirkmächtigkeit von professionellen Klassifikationspraktiken geprägt. Goffman verfügt über kein Konzept der Subjektwerdung in ungleichen sozialen Strukturen und auch über kein Konzept von Subjektivität in Wissensfeldern. Der beobachtbare Rückzug benachteiligter Personen von gesellschaftlichen Erwartungen stellt für ihn einen sozialpsychologischen Prozess dar, der insbesondere durch relevante Andere verursacht oder verhindert wird, und ist als Theorem nicht systematisch in ungleiche soziale Strukturen und die mit ihnen verknüpfte Segregation von Personen eingebettet. Ich werde dagegen zeigen, wie durch schulische Subjektivierungspraktiken bestimmten sozial und ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen Selbsttechniken der Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit nahegelegt werden. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit lässt sich nicht allein durch die Untersuchung subjektiver Wirklichkeiten, biografischen Sinns oder seiner Bearbeitung in sozialen Interaktionen rekonstruieren; ohne eine Beschäftigung mit dem Wissen und den vorherrschenden Kräfteverhältnissen der beteiligten Institutionen bleiben Untersuchungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten individualisierend.

Disability Studies und Gouvernementalitätsforschung

Die vorliegende Studie trägt durch die Anwendung der historisch-kritischen bzw. genealogischen Methode der Diskursanalyse zu den Disability Studies und zu den Gouvernementalitätsstudien bei. Dabei werden gegenwärtige Phänomene und Problemlagen in ihrer Gewordenheit untersucht, indem nicht nur die Geschichte der Wissensbestände, sondern auch die Genese von Subjektpositionen und Subjektivierungsformen rekonstruiert werden. Subjektivität wird dabei einerseits als Effekt von Diskursen, andererseits als Resultat einer handelnden Aneignung von diskursivem Wissen begriffen.

Durch die methodische Konfrontation der diskursiven Konstruktionen mit den biografischen Selbstbeschreibungen der Sonderschüler und Sonderschülerinnen wird, um ein Ergebnis vorwegzunehmen, deutlich: Selbst Diskurse, die die adressierten Personengruppen lediglich mit beschränkten Ausdrucksmöglichkeiten versehen, wie jene der

Sonderpädagogik, gewähren Personen, je nach ihren sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen, ungleiche Spielräume der Aneignung oder des Widerstands. Darüber hinaus müssen diskursive Inhalte im Rahmen der Selbstwertung an biografische Erfahrungen geknüpft werden, um wirksam zu werden. Damit verweist meine Untersuchung auch auf die sozialphilosophische Problematik, wie (Handlungs-)Freiheit unter der Bedingung von Unterwerfung verstanden werden kann. Mit dem Begriff der Selbsttechnik wird dieses Verhältnis problematisiert: Selbsttechniken sind allgemein anerkannte und erwartbare Strategien, eine soziale Position auszufüllen und in dieser den Zustand von Zufriedenheit zu erlangen. Die Weise, wie in den Selbstbeschreibungen Diskurse thematisiert werden, gibt Aufschluss über die der jeweiligen Selbsttechnik innewohnende Autonomie, d. h. über die Handlungsfreiheiten. Über die Rekonstruktion der in der Sonderpädagogik und in der Sonderschülerschaft vorherrschenden Selbsttechniken lässt sich das (berufs-)biografische Handeln der jungen Erwachsenen als Teil ihrer schulischen Subjektivierung in das Ablaufprogramm ‚Sonderschule‘ sowie zugleich als eigensinnige Ausgestaltung ihrer Lebenspraxis verstehen.

Der Subjektivierungsansatz ist in den Gouvernementalitätsstudien bislang nur unzureichend empirisch angewandt worden. So haben beispielsweise Ulrich Bröckling (2007) und andere (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004) die Subjektivierung von Personen lediglich kultursoziologisch, aber nicht ungleichheitstheoretisch untersucht: Bröckling fasst Subjektivierung als Subjektivierungsform – nicht als Subjektivierungsprozess. In der Industriosozio­logie hingegen existieren einige Betriebsfallstudien, die neue ‚fordernde‘ Subjektivierungsbedingungen analysieren (vgl. Moldaschl/Voß 2002); hier jedoch fehlt es wiederum an einer differenzierten Beschreibung der beruflichen Sozialisationsprozesse von Personen. Mit dem von mir verfolgten Ansatz der Verknüpfung sonderschulischer Wissensordnungen mit biografischen Dynamiken wird ein Beitrag zur vielfach geforderten Verknüpfung von historisch-kritischen und hermeneutisch-rekonstruktiven Verfahren geleistet.

Mit dieser Methode trägt die vorliegende Studie zur Ergänzung und Erweiterung der Disability Studies bei. In diesem interdisziplinären Forschungsfeld werden auf der Grundlage von kultursoziologischen und -anthropologischen Studien die Entstehung, Aufrechterhaltung und Inkorporierung von Wissenspraktiken um Behinderung untersucht

(vgl. Albrecht/Seelman/Bury 2001; Priestley 2001; Barnes/Oliver/Barton 2002; Waldschmidt/Schneider 2007). Dabei führt im angelsächsischen Raum „der neue Akteursfokus der Disability Studies bereits zu einer Konjunktur biografischer Zugänge [um] die Wechselwirkungen zwischen einer historischen Person oder Gruppe und überindividuellen Strukturen, Prozessen und Kräften ihrer Zeit zu erfassen“ (vgl. Bösl 2010: 39). Um diesen Anspruch gerecht zu werden, reicht es jedoch nicht, einzelnen Betroffenen ‚eine Stimme‘ zu geben, sondern es muss die Dialektik von Struktur und Handeln im jeweiligen Kontext herausgearbeitet werden. Für den Themenbereich ‚Bildung und Behinderung‘ ist eine Analyse der Bildungsinstitutionen und ihrer Macht- und Kräfteverhältnisse notwendig. Diese muss in der Untersuchung mit den Selbstauskünften der einzelnen Personen verknüpft werden, um ihre Wirkungsweise benennen zu können.

“[The] goal of life-historical research in education must surely go beyond simplistic and epistemologically ambiguous notions of ‘voice giving’ to participants. The strength of life history as a methodology lies not in the celebratory form of ‘voice giving’ proposed by postmodernist theorists, but in its value as a tool for critically examining the structures, operations and contestations of power in educational policy and practice through an exploration of the multiple contexts which make up the lives of participants in those systems.” (Armstrong 2003: 34).

Für die deutschen Disability Studies hat Walburga Freitag (2005) mit ihrer Untersuchung „Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhanges wissenschaftlicher Diskurse und biografischer Erfahrungen“ diesen methodischen Zugriff erprobt. In dieser körpersoziologischen Studie erarbeitet sie den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Wahrheits- und Evidenzeffekten und der biografischen Verarbeitung durch die von den Diskursen und Praktiken geschädigte Adressatenschaft.

In der vorliegenden Untersuchung wende ich mich einem bislang empirisch wie theoretisch vernachlässigten Thema innerhalb der (deutschen) Disability Studies zu. Weder ‚körperliche‘ noch ‚geistige‘ Behinderungen, sondern ‚Lern-‘ Behinderungen, d. h. Behinderungen des Lernens, häufig gleichgesetzt mit Behinderungen der ‚Intelligenz‘, stehen im Mittelpunkt meines Interesses – wobei diese dritte Kategorie, wie sich zeigen wird, nur als Resultat einer Differenzierung des

sonderpädagogischen Wissens verständlich werden kann. Gegenstand der Studie ist damit die wissenschaftliche und zugleich institutionelle *Erfindung* der Lernbehinderung, einschließlich der Konsequenzen dieser Erfindung für diejenigen, auf die diese Kategorie angewandt wird. Bei der Analyse des Phänomens Lernbehinderung wird deutlich, dass es sich hier um eine Konsequenz pädagogischer Praktiken handelt, durch die soziale Ungleichheiten produziert, reproduziert und letztlich verstärkt werden. Das Ungleichheitsphänomen Lernbehinderung umfasst dabei soziale ebenso wie leibliche Aspekte. Damit besitzt diese Studie auch Relevanz für die körpersociologischen Ansätze in den Disability Studies, die bislang auf *Körper*behinderungen beschränkt waren.

2. Das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz

Im Zentrum dieser Studie stehen die Fragen, auf welche Weise das deutsche hierarchisch gegliederte Bildungssystem Personen in die soziale Position des Sonderschülers bzw. der Sonderschülerin versetzt und ob die Beteiligten durch diese schulische Subjektivierung (beruflich) handlungsfähig werden. Es soll deshalb theoretisch geklärt werden, worauf die Diskurse von Bildungsinstitutionen zielen und wie sie auf die biografische Subjektbildung bzw. die subjektiven Erfahrungen, Wünsche und beruflichen Zukünfte der Betroffenen wirken. Damit stelle ich einen neuen theoretischen Ansatz zur begrifflichen und inhaltlichen Vermittlung von Subjekttheorie und Sozialstrukturanalyse vor – und nutze dabei den Diskursbegriff.

Diese begrifflichen Bestimmungen folgen thematisch einer allgemeinen Betrachtung von Institutionen, Diskursen und Subjektivität, ohne dass die Zuspitzung der Begriffe auf das Problem der Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsarmut (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002) dabei aus dem Blick geraten wird. Soziale und schulische Benachteiligung sowie familiär vererbte Armut beeinflussen die sozialen Beziehungen, das Selbstbewusstsein, den Zugang zu Ressourcen und Wissen, aber auch das Körpergefühl und die Leiblichkeit von Personen. Es handelt sich dabei um Lebenslaufphänomene, die auf unterschiedlichen konzeptuellen Ebenen verfolgt werden können. Deshalb werde ich auf das Thema der sozialen Ungleichheit im Laufe der Darstellung und Diskussion von Subjektivität im Bildungskontext des Öfteren zurückkommen, um schließlich im zusammenfassenden Abschnitt auf die Wirkungsweisen und Auswirkungen von ungleicher Subjektivierung im deutschen Bildungswesen einzugehen. Es ist mir

wichtig, verständlich zu machen, inwiefern das Bildungswesen mit seinen unterschiedlich qualifizierenden Bildungsgängen die Pfade beruflicher Allokationsprozesse für bestimmte Bevölkerungsgruppen vorgibt und wie das ‚Einfädeln‘ Einzelner in die Programmatiken der ihnen zugewiesenen Schultypen verläuft.

Im ersten Abschnitt wird das deutsche Bildungssystem mit dem ihm angegliederten Ausbildungssystem als gesellschaftliche Wissensordnung beschrieben (im Anschluss an Michel Foucault und die wissenssoziologischen Überlegungen von Alfred Schütz, Peter L. Berger und Thomas Luckmann). Das Bildungssystem lässt sich als Institution definieren, die vermittelt über Organisationen ein institutionelles Ablaufprogramm bereitstellt und damit Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen hervorbringt. Dabei bestimmen und legitimieren insbesondere Diskurse der Pädagogik die Programme der Institution Bildungssystem. Die pädagogische Wissenschaft stellt den Bildungseinrichtungen und den beteiligten Akteuren Wissen zur Verfügung; die zentralen organisatorischen Aufgaben des deutschen Bildungswesens (Sozialisation, Qualifizierung und Zertifizierung sowie Allokation) sind eng mit den Inhalten der Diskurse verknüpft und folgen ihrer Programmatik.

Die Existenz bestimmter Bildungsorganisationen und der von ihnen bereitgestellten Ablaufprogramme wird durch die pädagogischen Diskurse erklärt und legitimiert. Wie Institutionen die Kategorien, d. h. ihre anerkannten Klassifikationssysteme und damit ihre institutionelle Wahrheit (re-)produzieren, lässt sich durch eine Analyse der wissenschaftlichen und professionellen Diskurse rekonstruieren (wie schon Foucault (1976) es an den Beispielen von Gefängnis und Klinik gezeigt hat). Die diskursgeleiteten institutionellen Praktiken reproduzieren allerdings nicht nur sich selbst, sondern formen die an diesen Praktiken beteiligten Subjekte, und zwar gemäß sozial und ökonomisch ungleich verteilter Rollen und Subjektpositionen. Damit entfalten Diskurse subjektivierende Wirkungen, die sich anhand der Kräfteverhältnisse innerhalb der Institutionen und anhand der Wissensordnung der Institution analysieren, aber auch anhand der subjektiven Selbstbeschreibungen der beteiligten Personen rekonstruieren lassen. Die institutionellen Ablaufprogramme und die Programmatik der Institution Bildungswesen schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen bereitstellen. Die institutionelle Zuweisung von Individuen in unterschiedliche

Ablaufprogramme schafft soziale Identitäten und stellt einen wichtigen Schritt der Subjektivierung von Individuen im Bildungskontext dar.

Im zweiten Abschnitt führe ich daher subjekttheoretische Kategorien ein, die eine sinnverstehende Perspektive auf die Wechselwirkungen und Mechanismen der Vermittlung zwischen institutionellem und subjektivem Wissen ermöglichen. Diese subjektzentrierten Überlegungen stellen einen theoretischen Rahmen bereit, innerhalb dessen anthropologische und historische Bedingungen der Subjektwerdung erschlossen werden. Dazu greife ich auf die Kommunikationstheorie der sozialkonstitutiven Selbstkonstitution von George H. Mead sowie auf sozialphänomenologische und philosophisch-anthropologische Ansätze der Entwurfsförmigkeit biografischen Handelns zurück. Mit dem Interesse an Bildungsprozessen von Personen und an Bildungsdiskursen von Institutionen schließt diese Studie an lebenslauftheoretische Fragen nach dem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremderwartungen von handelnden Subjekten in einem Institutionengefüge an. Dabei greife ich den Begriff der Identität zunächst auf, grenze mich jedoch in der Weiterentwicklung davon ab: Der Identitätsbegriff wird durch den Biografiebegriff abgelöst, das Konzept der Sozialisation durch das der Subjektivierung. Außerdem werden die institutionellen Ablaufprogramme und die Regeln der Organisation als gesellschaftliches Wissen aufgefasst, dessen Bedeutung eigenständig rekonstruiert werden muss, um die Kultur des deutschen Bildungswesens zu interpretieren und zu verstehen.

Im dritten Schritt werden diese theoretischen Überlegungen zusammengefasst und auf das Verhältnis von Bildungsdiskurs und Bildungssubjekt bezogen. Im Hinblick auf das Bildungswesen als Institution bzw. Diskurs komme ich zu dem Schluss, dass das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz funktioniert. Diese Funktionsweise bezeichne ich mit dem Begriff der ‚Territorialität‘, um deutlich zu machen, dass es sich bei den diskursiven Anrufungen der Schülerschaft um subjektivierende Selbst- und Fremdzuschreibungen handelt, die für die Jugendlichen auch im Übergang von der Schule in den Beruf wirksam bleiben.

Ziel der in diesem Kapitel vorgenommenen Begriffsarbeit ist es, das Bildungssystem, insbesondere in Form der deutschen, d. h. gegliederten, kredentialistischen Bildungsgänge, als Subjektivierungsinstanz zu beschreiben. Dadurch wird es möglich zu rekonstruieren, welche Konsequenzen der Bildungsgang in Sonderschulen für den objektiven

Lebensverlauf, die subjektive Erfahrung und das Selbstverhältnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat. In Vorbereitung der anschließenden Verknüpfung von Diskursanalyse und biografischen Falldarstellungen soll diese theoretische Konzeptualisierung Aufschluss über die Eigenarten von Sonderschulen als Subjektivierungsinstanzen der spezifischen Subjektbildung von Sonderschülern und Sonderschülerinnen geben. Damit soll die Variationsbreite dieser strukturierenden Wirkung, das heißt, die durch sie erzeugten Einengungen und Spielräume bei der Bildung von Subjektivität deutlich gemacht werden.

2.1 KRÄFTEVERHÄLTNISSE IM BILDUNGSWESEN

In allen demokratischen Gesellschaften gehört formale Bildung zu den wichtigen gesellschaftlichen Institutionen. Das Bildungswesen besteht dabei im Kern zunächst in der Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen. Umfassend betrachtet gehören auch die Bildung und Erziehung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen und die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen in betrieblichen und schulischen Ausbildungsstätten, Hochschulen und Universitäten zum Bildungswesen. Aufgrund der grundsätzlichen Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht an einer staatlich anerkannten Schule stellen Schulen und Schulämter für die einzelnen Individuen im Staat jedoch Institutionen von besonderer Bedeutung dar. Denn das nationale Bildungswesen hat den staatlicherseits verliehenen Auftrag, alle Individuen zu mündigen Personen zu bilden.¹ Zugleich steht das Bildungssystem in einem engen Zusammenhang mit den Produktionsverhältnissen einer Gesellschaft, da es auf Qualifikationsvermittlung ausgerichtet ist und im Sinne einer Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit der Bereitstellung von Arbeitskräften dient. Das Bildungswesen ermöglicht Kindern und Jugendlichen somit eine (spätere) Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die angesprochenen Aspekte der Institution von Bildung wurden bereits in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Theorien über Bildungsinstitutionen begründet und akzentuiert (vgl. Meyer 1977; Archer 1984; Powell/DiMaggio 1991). In der vorliegenden

1 Bildung stellt nach Ralf Dahrendorf (1965) ein demokratisches ‚Bürgerrecht‘ dar.

Studie werden Bildung und ihre allgemeinen Prinzipien sowie Schule als Ort der Subjektbildung aus macht- und sozialisationstheoretischer Perspektive beschrieben.

Bildungsinstitutionen

Institutionen sind kulturelle Gebilde mit spezifischen Normen und Werten, sie können anhand ihrer Funktionalität beschrieben werden. In älteren Ansätzen der Institutionentheorie werden die Eigenschaften von Institutionen anthropologisch begründet und als sozial regulierend und stabilisierend beschrieben, weil sie für den Menschen eine entlastende Funktion haben (vgl. Gehlen 1956). Zugleich stehen Institutionen in einem engen Zusammenhang mit den zentralen Sozialstrukturen einer Gesellschaft, wie es in der Theorie des Strukturfunktionalismus beschrieben wurde (vgl. Parsons 1987). Der Institution Bildungswesen kommt dabei durch die Aufrechterhaltung und Legitimation einer spezifischen Produktionsweise bzw. politischen Ökonomie besondere Bedeutung zu (vgl. Lenhardt 1984).

Institutionen können aber auch als Ensemble von Diskursen und Praktiken analysiert werden, wie es mit dem Begriff des Dispositiv (Bührmann/Schneider 2008) vorgeschlagen wird. Damit werden erstens die funktionalen Aspekte von Institutionen betont, die als Vorkehrungen für gesellschaftliche Notlagen beschrieben werden können (vgl. Foucault 1978). Zweitens können damit die Institutionen in ihrer machtvollen symbolischen Bedeutung und Wirkung auf die Praktiken von Subjekten beschrieben werden. Drittens ermöglicht dieser Zugang ein Verständnis der (historischen) Bemühungen von Professionen um den Aufbau und Erhalt ‚ihrer‘ jeweiligen Institutionen. Im Zentrum der Überlegungen zum Bildungswesen als *Subjektivierungsinstanz* steht eine Verknüpfung von macht- und wissenssoziologischen Perspektiven auf Institutionen, in deren Rahmen ein dialektischer Zusammenhang zwischen institutionenspezifischem Wissen und den Praktiken, die dieses Wissen hervorbringen, reproduzieren und transformieren, unterstellt wird (vgl. Schütz/Luckmann 1979a, 1979b).

Ein Ziel der Studie besteht darin, die strukturierende Wirkung der Institution Bildungswesen auf die Handlungs- und Lebensvollzüge der adressierten Subjekte in ihren alltagsweltlichen Dimensionen herauszuarbeiten, um typische Umgangs- und Aneignungsweisen der

bereitgestellten Subjektpositionen durch ‚lernbehinderte‘ junge Erwachsene zu rekonstruieren.

Die Selbstverständlichkeit der strukturierenden Wirkung einer Institution lässt oft übersehen, dass Inhalt und Programmatik historisch gewachsen sind und kulturell stark unterschiedlich sein können. Beispielsweise ist die Unterteilung des Lebenslaufs in mehr oder weniger klar abgegrenzte Lebenszyklen als Ergebnis der relativ kontingenten Unterscheidung der Institutionen Bildung und Arbeitsmarkt zu betrachten. Für die Fragestellung dieser Studie ist es wichtig, die Institution Bildung in ihrer Mehrdimensionalität und Funktionalität zu erklären (vgl. Fend 2006; Klafki/Braun 2007). Das Bildungswesen wird hier verstanden als:

1. Institution der Statuszuweisung von Individuen und Gruppen (Platzierung, Allokation). Das Bildungswesen inkludiert zunächst alle Individuen, weist ihnen jedoch aufgrund ihrer Zuordnung zu verschiedenen Schultypen unterschiedliche Positionen zu. Diese Zuweisungen führen zu unterschiedlichen Bildungsinhalten und -abläufen sowie zu unterschiedlichen Zertifikaten und wirken damit an der beruflichen Statuszuweisung qua Bildungsvoraussetzung mit. Die verschiedenen Schülergruppen an den unterschiedlichen Schultypen werden qua Schulzugehörigkeit statusmäßig eingeteilt.
2. Institution der Organisation von Gesellschaft (Sozialisation und Integration). Die Institution Bildung besitzt aufgrund der verpflichtenden Teilnahme aller Individuen einen hohen gesellschaftlichen Wirkungsgrad im Sinne einer sozialen Strukturierung von Alltag und Lebenslauf. Sie nimmt Kinder tagsüber aus dem elterlichen Haushalt und setzt somit Erwachsene frei für die Erwerbstätigkeit und bereitet zugleich junge Menschen auf die Erwerbstätigkeit vor. Das Bildungssystem übernimmt die gesellschaftliche Zuständigkeit für individuelle Bildung – im Gegensatz zur Erziehung, die großteils privat organisiert und verantwortet wird.
3. Institution der Bildungsphasen als inneres und äußeres Ablaufprogramm (Qualifizierung). Bildung ist als verpflichtende Institution eine übergeordnete gesellschaftliche Organisation. Sie umfasst Kleinkindbildung, Schulbildung, berufliche oder universitäre Ausbildung und Weiterbildung. Zunehmend verlängerte und vielfältigere Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge erhöhen den Wirkungsgrad von vorhandener bzw. nicht vorhandener Bildung

auf den Lebenslauf von Personen, gleichzeitig wird die Abgrenzung zu vor- und nachschulischen Bildungsphasen unschärfer.

4. Institution der allgemeinen Bildungsfunktion (Disziplinierung, Zivilisierung). Das Bildungssystem prozessiert Personen im Lebenslauf und stattet alle Individuen gleichermaßen mit einer Grundbildung aus (die zivilen Techniken bzw. Sekundärtugenden des Lesens und Schreibens sowie der Grundrechenarten). Es stellt damit die Grundlagen für eine spätere Erwerbstätigkeit bereit und soll jedes Individuum befähigen, sich im Erwachsenenalter selbst zu erhalten (direkter Anschluss an das Produktionssystem der Gesellschaft).
5. Institution der Programmatik. Das Bildungssystem besitzt eine inhaltliche Programmatik, d. h. es bestimmt Werte und Ziele. Die Programmatik des Bildungswesens erschließt sich über den Bildungsdiskurs, weil dieser überindividuelle, relative stabile Deutungsmuster anbietet, an die die verschiedenen Akteure mit ihren Interessen anschließen können und müssen. Diese Akteure sind vor allem die Regierung, die Wirtschaftsorganisationen und deren Zusammenschlüsse (z. B. Industrie- und Handelskammern, kommunale regionale und überregionale Vertretungen der Wirtschaftsorganisationen), verschiedene Professionen (u. a. Pädagogen und Pädagoginnen, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen), aber auch die Schüler und Schülerinnen (die allerdings als Akteure weitestgehend nicht aktiv vertreten sind) und eine interessierte Öffentlichkeit rund um Schule herum (Eltern, Kirchen, Nachbarn etc.).

Die Schule und die Schulverwaltung sind wichtige organisatorische Elemente des Bildungswesens. Alle oben genannten Eigenschaften treffen auf die Organisation Schule zu. Die Schule als Organisation, Ablaufprogramm und Statuszuweiser wirkt auf die sinnhafte Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen ein und gestaltet ihre biographischen Konstruktionen diskursiv mit. Neben der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in der Familie und durch Peers, ist die Schule der Ort ihrer Subjektivierung. Deshalb ist es wichtig, die Programmatik der Schule zu untersuchen und nach ihrer dialektischen Wirkung auf Subjekte zu fragen: Welche Inhalte und Ablaufprogramme werden im Bildungsdiskurs transportiert? Inwieweit wirken Bildungsdiskurse vermittelt durch Akteure und die Organisation Schule

auf biografische Konstruktionen von jungen Erwachsenen? Welche Spielräume und Begrenzungen biografischer Erfahrungen schafft Schule und welche Selbstbeschreibungsmuster evozieren Diskurse über Bildung?

Zunächst soll begrifflich bestimmt werden, welche Bedeutung *Programmatiken* des Bildungswesens besitzen, insofern sie schulische Praktiken organisieren und anleiten. Anschließend wird diese Bestimmung der Regelmäßigkeit der Programmatiken mit Überlegungen zur Struktur von modernen gesellschaftlichen Wissensordnungen verknüpft. Die oben genannten ‚Funktionen‘ von Bildung stehen in einem engen Zusammenhang mit allgemeinen sprachlichen Typisierungen, kategorialen Grenzziehungen und sozialen Kodierungspraktiken, die allen Subjekten in einer Gesellschaft zugänglich sind und über den Grad ihrer Zugehörigkeit bestimmen (vgl. Bauman 1992). Ziel dieser theoretischen Überlegungen ist es, die Art der schulischen *und* gesellschaftlichen Subjektivierung von Schülersubjekten durch Bildungsprogramme zu reflektieren, um schließlich das in biografischer Erfahrung erworbene praktische Selbstverhältnis der jungen Erwachsenen und ihr Wissen um (Un-)Gleichheit in der Bildungsgesellschaft rekonstruieren zu können.

2.2 DIE MACHT DER (SONDER-)PÄDAGOGISCHEN DISKURSE

Wissenschaftliche Aussagen, pädagogische Modellpraktiken, Lehrer- und Schülerhandeln im Alltag, administrative Vorgänge usw. gestalten Inhalt und Ablauf des Bildungswesens. Erst im Zusammenwirken können diese Handlungsweisen und Strukturen ihre prägende Wirkung auf Individuen entfalten. Die Wissensordnung der Institution Bildung soll mittels der wissenssoziologischen Diskursanalyse erschlossen werden (vgl. Keller 2005).

„Die Diskursanalyse interessiert sich für die Formationsmechanismen von Diskursen, die Beziehung zwischen Diskursen und Praktiken sowie strategisch-taktische Diskurs-Performanz sozialer Akteure.“ (Keller 2005: 182)

Diskurse werden als Verteilung von Aussagen oder als „Systeme der Streuung“ (vgl. Foucault 1981: 58) definiert. Damit ist gemeint, dass

weder vom subjektiven Sinn von Äußerungen noch von starren Regeln der Bedeutungsgenerierung, etwa einem ‚latenten‘ Sinn folgend, ausgegangen werden sollte. Mit ‚Äußerungen‘ sind die einzelnen Ereignisse gemeint, also das, was ein Individuum sagt, aufschreibt, ausrechnet, befiehlt, oder anderen mitteilt. Diese Äußerungen lassen sich zu Aussagen verdichten. Als Aussagen werden wiederholte Inhalte und Formate, d. h. überzeitlich und inhaltlich stabile Äußerungsformen bezeichnet, die in Interpretationsarbeit ausgelegt und rekonstruiert werden (Keller 2004: 72). Diese Aussagen stechen vor allem dadurch hervor, dass sie die Macht zur auch überindividuell geltenden Herstellung von Wirklichkeit(en) besitzen.

Das Bildungssystem stellt diesen Überlegungen zufolge den ‚sozialen Ort‘ dar, an dem verstreute Äußerungen über die Schülerschaft, die Lehrkräfte und die Administration, aber auch über Lernen, Erfolg, Versagen und Leistung produziert werden. Die Wissensordnung wird dabei zunächst über die Verteilung von Aussagen erschlossen und nicht über Bedeutung, d. h. den subjektiven Sinn, den einzelne Praktiker der Institution Bildungswesen zuschreiben. Für die Analyse von Bildungsdiskursen sind daher insbesondere die Aspekte der Wahrheitsgenerierung und Legitimation durch wissenschaftliche Diskurse von Bedeutung. Aus diskursanalytischer Perspektive stellt die pädagogische Wissenschaft das Wissen (Wahrheit) zur Verfügung, mit dem die Regeln der Programmatik legitimiert werden (Leistungsauswahl, Allokation). Demzufolge lässt sich durch hermeneutische Textarbeit mit Dokumenten des Bildungsdiskurses, wie z. B. erziehungswissenschaftlichen Texten, wissenschaftlich fundierten Praktikertexten und Lehrmethoden, die ‚Wahrheit‘ beanspruchende Programmatik und geltende Wissensordnung rekonstruieren.

Eine machtvolle Wirkung des Wissens, die zugleich seine Bedingung ist, liegt im Wahrheitseffekt. Die ‚Ordnung des Diskurses‘ (vgl. Foucault 1991) gibt vor, welche Aussagen in seinem Rahmen akzeptabel sind, d. h. Wahrheitswert haben. Aussagen können damit innerhalb oder außerhalb des ‚Wahren‘ des Diskurses liegen.

„Es ist immer möglich, daß man im Raum eines wilden Außen die Wahrheit sagt; aber im Wahren ist man nur, wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muss.“ (Foucault 1991: 25)

Mit ihren unüberprüfbaren Aussagen befindet sich bspw. die Astrologie außerhalb des Wahren der modernen Wissenschaften. Die durch Forschung am Gegenstand begründeten und überprüften Aussagen der Erziehungswissenschaften hingegen besitzen einen Wahrheitsanspruch in Bezug auf Fragen zum gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Auch ihre Subdisziplin, die Sonder- und Heilpädagogik, gewinnt als Wissenschaft an Wahrheits- und Deutungsmacht über spezielle Wissensbereiche und pädagogische Praktiken.² Die Pädagogik und die Heilpädagogik produzieren wissenschaftliche Wahrheitseffekte für Bildungskontexte und legitimieren soziale Praktiken und institutionelle Ablaufprogramme an Schulen und Sonderschulen und über diese hinaus.

Das pädagogische Wissen entfaltet dabei nicht nur allgemein legitimatorische Wirkung auf die Form der Beschulung von Kindern und Jugendlichen, sondern leitet zugleich die Zuständigkeit und den ‚richtigen Umgang‘ von Experten und Expertinnen untereinander und mit den Schülern und Schülerinnen an. Diskursive Wissensformationen sind damit immer auch das Ergebnis von Professionalisierungsstrategien, so auch in der sich von der allgemeinen Pädagogik abgrenzenden Sonderpädagogik (vgl. Kapitel 3).

2 Der Wahrheitsanspruch sonder- und heilpädagogischer Aussagen wird jedoch in erziehungswissenschaftlichen Texten sehr kontrovers diskutiert. Die Heil- und Sonderpädagogik ist historisch als neue Profession aus der Praxis der Lehrtätigkeit von Volksschullehrkräften hervorgegangen und hat wie die Pädagogik hundert Jahre zuvor, nachträglich eine wissenschaftliche Disziplin gegründet. Dieser Vorgang wird „sekundäre Disziplinbildung“ genannt (vgl. Stichweh 1994) und verläuft über die Verwissenschaftlichung von Praxisproblemen. Im Disput um die Integration von Sonderschülern an Regelschulen (vgl. Ellger-Rüttgart 2004; Hänsel 2003; Möckel 2004) wird deutlich, dass die Sonderpädagogik (an der Universität) eine prekäre Stellung besitzt. Der Streit um die Zuständigkeit für die Bildung von sozial benachteiligten Schülergruppen wird dadurch befeuert, dass mit dem drohenden Verlust der sonderpädagogischen Klientel die Subdisziplin ihr ‚Praxisproblem‘ und damit zugleich ihren zentralen wissenschaftlichen Gegenstand verlieren würde.

Die Einheit des Diskurses

Historisch vorfindbare Unterteilungen – wie eben Pädagogik und Sonderpädagogik – bilden institutionalisierte Typen und selbstreflexive Kategorien, deren Ordnungsprinzipien und normative Regeln hier untersucht werden sollen. Die Einheit von solchen Diskursen lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen nachweisen. Ein Diskurs ist eine kontingente Wissensordnung; es handelt sich dabei nicht um Aussagen herkömmlicher Gattungen oder bestehender Einheiten oder Disziplinen, sondern vielmehr um die Beziehungen innerhalb verstreuter Aussagen (vgl. Foucault 1981: 35). Die Definitionen eines institutionalisierten Aussagesystems werden durch die Diskursanalyse systematisch in Frage gestellt:

„Es handelt sich tatsächlich darum, sie [die Definitionen, L. P.] ihrer Quasievidenz zu entreißen, die von ihnen gestellten Probleme freizusetzen; zu erkennen, daß sie nicht der ruhige Ort sind, von dem aus man andere Fragen [...] stellen kann, sondern daß sie selbst ein Bündel von Fragen stellen.“ (Foucault 1981: 40)

Die aus verstreuten Aussagen bestehenden Diskurse beinhalten individualisierte Aussagen aus verschiedenen Disziplinen und Praxiszusammenhängen, wobei sich die Aussagen entsprechen, widersprechen und im zeitlichen Ablauf auch wandeln können.

„In der Analyse, die hier vorgeschlagen wird, haben die Formationsregeln ihren Platz nicht in der ‚Mentalität‘ oder dem Bewusstsein von Individuen, sondern im Diskurs selbst; sie auferlegen sich folglich gemäß einer Art uniformer Anonymität allen Individuen, die in diesem Feld sprechen. Andererseits nimmt man nicht an, dass sie universell gültig für alle beliebigen Gebiete seien; man beschreibt sie stets in determinierten diskursiven Feldern und erkennt ihnen nicht von Anfang an unbegrenzte Möglichkeiten der Ausdehnung zu.“ (Foucault 1981: 92f.)

Die Diskursanalyse versucht die Beziehungen zwischen den Aussagen zu beschreiben und dabei keine Diskontinuität, Schwelle oder Grenze zu vernachlässigen (vgl. Foucault 1981: 48). Jeder Diskurs konstituiert seinen Gegenstand und bearbeitet und transformiert ihn ggf. vollständig. Deshalb wird die Einheit eines Diskurses nicht durch die Permanenz

eines Objektes gebildet, sondern durch den Raum, in dem sich ein Objekt profiliert und transformiert (vgl. Foucault 1981: 50). Für den von mir untersuchten Bildungsdiskurs bedeutet das, dass Aussagen der Kultusministerkonferenz der Länder, der Schulverwaltung, der Bildungsforschung, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerschaft zwar unterschiedliche Perspektiven, Gegenstände und Kontexte anführen. Zugleich ist es jedoch sinnvoll, die Aussagen zu interpretieren und in ihrer allgemeinen Aussagekraft zu rekonstruieren, um einheitliche Bezüge, z. B. zum Diskurs über Lern- und Leistungsverhalten, sichtbar zu machen. Diese größeren einheitlichen Sinnbezüge stellen ein z. T. widersprüchliches Reservoir sprachlicher Typiken dar, welche wiederum mögliche Anknüpfungspunkte für das subjektive Wissen der Schüler und Schülerinnen bilden, wie ich später in diesem Kapitel darlegen werde.

Zunächst wird jedoch Foucaults Konzept der Formation von Gegenständen, Begriffen, Äußerungen und Strategien von Diskursen vorgestellt: Eine Formation von Aussagen, d. h. eine diskursive Formation, liegt dann vor, wenn man bei den Gegenständen, den Typen der Äußerung, den Begriffen und den Themen eine Regelmäßigkeit definieren kann (vgl. Foucault 1981: 58). Formationsregeln sind die Bedingungen, unter denen die Objekte der Diskurse angeordnet sind. Sie beschreiben das Auftauchen und Verschwinden von Begriffen und Äußerungen, begründen die Etablierung eines Gegenstandes und geben Auskunft über die strategische Orientierung der Diskursgestalter.

„Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen (aber auch Bedingungen der Koexistenz, der Aufrechterhaltung, der Modifizierung und des Verschwindens) in einer gegebenen diskursiven Verteilung.“ (Foucault 1981: 58)

Die Formationsregeln beschreiben also das Auftauchen und Verschwinden von Begriffen und Äußerungen, sie begründen die Etablierung eines Gegenstandes und geben Auskunft über die strategische Orientierung der Diskursgestalter. Entsprechend den eingangs formulierten theoretischen Überlegungen zum Bildungswesen als Institution mit engem Verhältnis zur Sozialstruktur und Ökonomie kann daher die Koexistenz von Bildungsdiskurs und ökonomischem Leistungsdiskurs als eine Formationsregel für den Lernbehinderungsdiskurs angenommen werden.

Formation der Gegenstände, Begriffe, Strategien

Gegenstand eines Diskurses ist dasjenige Phänomen außerhalb des Diskurses, worauf er verweist, bzw. welches durch den Diskurs als außerhalb des Diskurses stehend konstruiert wird:

„Der Diskurs ist etwas ganz anderes als der Ort, wo sich Gegenstände, die vorher errichtet worden wären, niederlegen und überlagern wie auf einer einfachen Inschriftenfläche.“ (Foucault 1981: 65)

Im Fall einer Analyse der Bildungsdiskurse sind die Gegenstände des Diskurses, also das jeweils Bezeichnete und prinzipiell Wiederauffindbare, die Schülerschaft, Lehrkräfte, Administration etc. Auch ‚Unsichtbares‘ kann im Diskurs zur Sprache kommen und zum Gegenstand des Diskurses werden, wie z. B. Kompetenz, Leistung, Intelligenz, Behinderung. Um das Erscheinen der Gegenstände zu erklären, ist es nötig, die ‚Oberfläche‘ ihres Auftauchens zu untersuchen und die Regel zu benennen, mit der die zugehörigen Kodierungspraktiken aufrechterhalten bleiben (vgl. Foucault 1981: 62).

Foucault zufolge werden in Diskursen vielfältige Gegenstände „genannt, umschrieben, analysiert, dann berichtet, erneut definiert, in Frage gestellt, gelöscht“ (Foucault 1981: 62), wobei es darum geht, die Regeln festzustellen, die ihr Erscheinen erklären können. Dazu ist es nötig, die ‚Oberfläche‘ ihres Auftauchens zu untersuchen und zu zeigen, wo „die individuellen Unterschiede“ liegen (Foucault 1981: 62), die mit den Kodierungspraktiken aufrechterhalten bleiben. Im weiteren Vorgehen dieser Studie werden dementsprechend die Regeln analysiert, nach denen bestimmte Gegenstände zu Bedingungen des historischen Erscheinens eines Bildungsdiskurses werden. Die Formation der Gegenstände eines Diskurses beschreibt die hergestellten Beziehungen, die eine diskursive Praxis charakterisieren, d. h. die nötig oder ausreichend sind, um einem diskursiv hervorgebrachten Gegenstand den ‚Wirklichkeitsakzent‘ zu verleihen.

Um die Frage nach der subjektivierenden Wirkung von Diskursen zu beantworten, ist die Untersuchung der Formation der Gegenstände unabdingbar. Wie formieren sich zentrale Gegenstände, wie unterschiedliche Schülergruppen, Schultypen und Behinderungsformen? Gibt es Regelmäßigkeiten ihres Erscheinens im Diskurs? Durch eine Klärung der diskursiven Beziehungen und der Konstruktion der

Gegenstände lassen sich vorkonstruierte soziale Grenzen im Bildungsdiskurs dekonstruieren. Dementsprechend werden hier die Regeln analysiert, nach denen bestimmte Gegenstände zu Bedingungen des historischen Erscheinens eines Bildungsdiskurses werden.

Begriffe erfüllen im Diskurs, vereinfacht gesagt, die Aufgabe, Gegenstände miteinander zu verknüpfen und ins Verhältnis zu setzen. Wie kann die Formation der Begriffe untersucht werden? Nicht durch die ideengeschichtliche Rekonstruktion des Begriffsgebäudes, z. B. innerhalb einer pädagogischen Theorie, sondern vermittelt einer Prüfung davon, in welchem thematischen Zusammenhang ein Begriff auftaucht, wie sich sein Gebrauch wandelt, oder welche Anschrift von Themen er erlaubt oder forciert (vgl. Foucault 1981: 83).

„Anstatt die Begriffe in einem virtuellen deduktiven Gebäude erneut anordnen zu wollen, müsste man die Organisation des Feldes der Aussagen beschreiben, in dem sie auftauchen und zirkulieren.“ (Foucault 1981: 83)

Damit wird einerseits die Frage nach dem Inhalt der Begriffe gestellt: Mit welchen anderen Begriffen, Redeweisen und Themen unterhält ein Begriff Korrespondenzen? In welchen Relationen steht er zu anderen? Im diesem Zusammenhang ermöglicht die empirische Diskursanalyse eine Abgrenzung der Anwendungsfelder von Begriffen und erlaubt damit auch eine Systematisierung von Pädagogik und Sonderpädagogik. Die Analyse der Formation der Begriffe des Bildungsdiskurses wird die Relevanz der Klassifikationsbildung für die Sonderpädagogik zeigen.

Die Formation der *Strategien* bezeichnet die Absichten, die Akteure mit der Verwendung wiederholter Aussagen herstellen. Sie umfasst im Diskurs all das, was Personen und Personengruppen beabsichtigen. Durch die Bestimmung der Diskontinuitäten und Wendepunkte eines Diskurses lassen sich die Absichten der Diskursakteure bestimmen. Die ‚Bruchpunkte‘ des sonderpädagogischen Diskurses zeigen damit immer auch die (wechselnden) disziplinären Strategien der Expertenschaft der Sonderpädagogik auf (vgl. Foucault 1981: 96). Eine Analyse der Strategie muss dabei die Ökonomie der diskursiven Konstellation einschließen (vgl. Foucault 1981: 97). In welche sozialstrukturellen, wirtschaftlichen und professionellen Kräfteverhältnisse ist der Diskurs eingebunden? Dazu gehört zu fragen, welche Funktion der Diskurs im Feld nicht-diskursiver Praktiken ausübt (vgl. Foucault 1981: 99). Die

Aneignung von zunächst fachfremden oder interdisziplinären Diskursen im Zuge der Professionalisierung der deutschen Sonderpädagogik ist auch im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen zu den Macht- und Kräfteverhältnissen im Bildungswesen interessant.

Die Existenz von Bildungsinstitutionen und -organisationen und den von ihnen bereitgestellten Ablaufprogrammen wird in pädagogischen Diskursen erklärt und legitimiert. Wie Institutionen kategoriale gesellschaftliche Grenzziehungen und damit institutionelle Wahrheit (re-)produzieren, lässt sich durch eine Analyse der wissenschaftlichen und professionellen Diskurse rekonstruieren: Über die Kenntnis von Inhalt und Format der bildungsbezogenen Aussagen in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften lässt sich nicht nur die Wissensordnung der Institution Bildungswesen rekonstruieren, sie ermöglicht auch eine Auskunft über den Rahmen (Möglichkeiten und Einschränkungen) von institutionellem Handeln von Pädagogen und Pädagoginnen sowie Psychologen und Psychologinnen an Schulen und von Akteuren in den Schulverwaltungen.

Die Unterscheidung verschiedener Einheiten des Diskurses (Begriffe, Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Strategien) und der Einbezug nicht-diskursiver Praktiken sind für die Zwecke dieser Studie äußerst hilfreich, weil dadurch die symbolische Ordnung des Bildungssystems in ihrer Vielgestaltigkeit in den Blick gerückt wird: Diese beschränkt sich nicht nur auf Semantiken und abstrakte Konstruktionen der Schülerschaft oder professionelle Strategien der betroffenen Berufsgruppen. Die symbolische Ordnung verleiht den durch die Bezeichnungspraktiken des Bildungswesens erschaffenen Verhältnissen einen schwer zu widerlegenden Wirklichkeitsakzent. Diese Ideologie einer ‚gerechtfertigten‘ Segregation wird im Fall des Sonderschulwesens insbesondere durch Kodierungspraktiken und Klassifikationssysteme aufrechterhalten.

2.3 KLASSEKATIONSSYSTEME UND SUBJEKTPPOSITIONEN IM BILDUNGSWESEN

Klassifikationssysteme sind im Bildungskontext für die Einordnung und Bewertung von Leistung und Verhalten sowie für die Zuweisung in unterschiedliche Schultypen zentral. Klassifikationssysteme beruhen auf Kodierungen des Sozialen, in dem Sinne, dass vorgefundene

und/oder beobachtete Verhaltensweisen wahrgenommen, aufgeschrieben und als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bewertet werden.³ Die Folgen einer Kodierung von sozialen Tatsachen in Klassifikationssystemen werden bei der Beschäftigung mit Themen sozialer Ungleichheit oder Andersartigkeit stark problematisiert. Insbesondere (feministische) sozialwissenschaftliche Theorien über Ungleichheit und Fremdheit kritisieren diese gesellschaftliche Verwendung binärer hierarchischer Klassifikationen zur Strukturierung und Sichtbarmachung von Differenzen (vgl. Klinger 2006: 108f.; Terpes 2009: 87f.; siehe auch Klinger 2003).

Klassifikationen, verstanden als Instrumente zur Aufteilung, Einordnung und Steuerung der Welt, gehören zum Kernbestand sozialen Lebens. Im Allgemeinen ist von Klassifikation die Rede, wenn nahezu das gesamte Wissen eines Bereichs nach methodischen Prinzipien gruppiert wird (vgl. Bowker/Star 1999). Klassifikationen stellen die Grundlage professioneller Kommunikation dar. Jede Institution bedient sich stabilisierender Prinzipien, um die eigene Existenz zu sichern. Eines der wichtigsten dieser Prinzipien ist die Reifizierung sozialer Klassifikationen (vgl. Douglas 1986). Für Organisationen im Bildungsbereich sind es im Besonderen Klassifikationen der Schülerschaft, des Lehrpersonals und der Curricula sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die als institutionalisierte Regelwerke die Entstehung der Institutionen und ihrer legitimen ‚Funktionen‘ überhaupt erst ermöglichen (vgl. Meyer/Rowan 1992: 76ff.). In Bezug auf Wohlfahrtsstaaten lässt sich Klassifizierung als Mechanismus definieren, der die Vergabe staatlicher Ressourcen (z. B. von Finanzmitteln für sonderpädagogische Förderung) und die Gewährung von Rechten (z. B. der als behindert klassifizierten Gruppen) regelt. Somit spielt der

3 Der Begriff Kodierung ist auf den ‚Code‘ zurückzuführen, der historisch den Gesetzestext bezeichnete und in diesem Kontext eine hierarchische Fassung erhielt, die immer ein ‚richtig‘ und ein ‚falsch‘ bzw. ein ‚oben‘ und ein ‚unten‘ anzeigte: „Code heisst eigentlich Gesetzbuch und die Herkunft eines semiologischen Begriffs aus dem Bereich des Rechts ist kein Zufall, denn jedenfalls für die europäischen Nationalsprachen gilt, dass sie von der staatlichen Autorität durchgesetzt worden sind.“ (Seitter 2002: 301) Die Verwendung des Begriffs Kodierung ist hier also keinesfalls systemtheoretisch zu verstehen (vgl. Luhmann 1987), sondern verweist auf die den Klassifikationen zugrunde liegende binäre Struktur, die immer auch hierarchisch ist.

Prozess der Klassifizierung eine Schlüsselrolle in Lebensläufen bzw. Bildungskarrieren von Personen. Im Bildungsbereich wird dieser Prozess in erster Linie durch die pädagogische Praxis in Schulen bestimmt, wobei international anerkannte wie national bestimmte Klassifikationssysteme hier äußerst einflussreich wirken (vgl. Hollenweger 2003, Powell 2003a).⁴

Wie sich Individuen in einer ‚anonymen‘ gesellschaftlichen Ordnung wie z. B. dem Bildungswesen einfinden und welche Konsequenz diese Teilnahme für ihr ‚Leben‘, d. h. für ihre Handlungsvollzüge und Körperlichkeit in anderen Kontexten hat, ist in der foucaultschen Diskurstheorie nicht geklärt. Dies gilt ebenso für bestehende Sozialisationstheorien, wie etwa die ‚strukturierte Sozialisationstheorie‘. Wolfgang Edelstein bemängelt an dieser Forschungsrichtung: „Die Vermittlungsprozesse zwischen sozialen Strukturen und Individuen bleiben, in einer *black box* eingeschlossen, unsichtbar.“ (1999: 37)

Es ist aber davon auszugehen, dass Individuen sich qua sozialer Herkunft und Bildung in bestimmten sozialstrukturellen Lagen wiederfinden und ihrer klassen- und bildungsbedingten Zugehörigkeit entsprechend ‚alltagsweltliche Hintergrundüberzeugungen‘ (Schütz/Luckmann 1979a) ausbilden. Damit Individuen zu ihren Überzeugungen und Selbstdeutungen gelangen, muss eine (intersubjektive) Vermittlung der Inhalte und Bedeutungsregeln der von Institutionen auf sie angewandten Diskurse stattfinden. Im Fall der Sonderpädagogik stellt die Sonderschule den Ort dieser Vermittlung dar. Kinder und Jugendliche werden sowohl im Prozess der Überweisung als auch durch therapeutische Maßnahmen und den Unterricht selbst (z. B. durch die Ausrichtung des Curriculums auf die Vermittlung ‚praktischer Tätigkeiten‘) in

4 In der Einleitung zum Handbuch der Internationalen Klassifikation der Krankheiten heißt es: „Classification is fundamental to the quantitative study of any phenomenon“ (World Health Organisation 1967, VII). Klassifikationen sind aber nicht nur Grundlage der Untersuchung menschlichen Handelns, sondern auch wirkmächtigen Einflussnehmer auf dieses Handeln. So wirken sie sich z. B. direkt auf die Qualität des Handelns von Experten und Expertinnen aus. Dabei stellen Professionen den institutionellen Kontext dar, in dem die Expertenschaft im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation lernt, relevante Kategorien in einem professionellen Handlungsfeld anzuwenden. Dieser Umstand wird in Kapitel 3 näher erläutert werden.

spezifischer Weise als ‚anders‘, ‚behindert‘ und ‚eingeschränkt berufsfähig‘ adressiert (vgl. Kapitel 3).

Insofern durch sie Subjektpositionen oder soziale ‚Rollen‘ festgelegt werden, interessieren deshalb die Äußerungsmodalitäten eines Diskurses. Denn durch unterschiedliche ‚Formate‘, wie Klassifikationsraster, qualitative Beschreibungen, biografische Erzählungen, Analogieschlüsse, experimentelle Prüfungen etc. wird diskurstheoretisch die Beziehung zwischen Begriff, Gegenstand und Subjekt hergestellt (Foucault 1981: 75).

„Die Positionen des Subjekts werden ebenfalls durch die Situation definiert, die es seinen Möglichkeiten nach im Verhältnis zu verschiedenen Gebieten oder Gruppen von Gegenständen einnehmen kann: Es ist fragendes Subjekt mit einem bestimmten Raster von mehr oder weniger expliziten Fragestellungen und horchendes Subjekt gemäß einem bestimmten Informationsprogramm; es ist betrachtendes Subjekt mit einer Tafel von charakteristischen Zügen und notierendes Subjekt gemäß einem deskriptiven Typ.“ (Foucault 1981: 78)

Das Kräfteverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerschaft schafft eine besondere Äußerungsmodalität, die festlegt, wer was sagen darf, wer was sagen soll und wie gesprochen wird. Im Bildungsdiskurs ist auf diese Weise z. B. geregelt, dass Schüler und Schülerinnen sich den Aufforderungen ihrer Lehrkräfte zu fügen haben, und zugleich, dass sie sich ihren Lehrkräften anvertrauen sollen. Die besonderen Äußerungsmodalitäten innerhalb eines medizinisch-psychologisch begründeten Klassifikationsrasters und des ‚Schonraums‘ der Sonderschule sind mit der Ausbildung spezifischer Selbsttechniken seitens der Schülerschaft verknüpft. Denn die im Bildungswesen etablierten institutionellen Praktiken reproduzieren nicht nur sich selbst, sondern formen die an diesen Praktiken beteiligten Subjekte, und zwar gemäß verteilter Rollen und Subjektpositionen. Bildungsdiskurse stellen verschiedene Sprecherpositionen zur Verfügung, wie die des Lehrers, des Schülers, der Bildungsforscherin etc. (Die Akteure folgen damit sozusagen diskursiv ‚gemäßregelten Sprecherpositionen‘.)

Die Teilnahme am Diskursgeschehen kann in Anlehnung an Goffman auch als ‚Redeweise‘ verstanden werden (vgl. Knoblauch/Leuenberger/Schnettler 2005). Die Teilnahme an einer Redeordnung ist mit dem Eintritt in ein Feld von Kräfteverhältnissen verbunden. Diese Tatsache besitzt eine basale subjektivierende Wirkung: Sobald

‚ich‘ teilnehme, habe ‚ich‘ das Recht bzw. die Pflicht, auf eine bestimmte Art und Weise zu sprechen oder eben zu schweigen.

Schulen und ihre Diskurse konstituieren also neben Sprecherpositionen auch *Subjektpositionen*, indem sie auf Subjekte einwirken: Die Wahrnehmung einer zugewiesenen Sprecherposition, das ‚sich zu Wort melden‘ im Unterrichtskontext, zwingt zur Übernahme der dazugehörigen Subjektposition ‚Schüler‘ bzw. ‚Schülerin‘. Eine Subjektposition ist nicht in gleichem Maß anonym und gleichförmig wie eine Sprecherposition, da sich die leiblich-mentalenen Ausgangslagen der Individuen unterscheiden. Mit der Wahrnehmung der Sprecherposition sind auch eine Affektlage und die Entstehung von Subjektivität; d. h. von Wahrnehmung und Begehren, verbunden. Diese kulturell und sozial determinierte Sprecherposition einerseits und die in das praktische Selbstverhältnis hineinwirkende Subjektposition andererseits bezeichnen zwei basale Mechanismen der Subjektivierung durch Diskurse, d. h. der ‚Vermittlung‘ von Wissen über sich an Individuen. Dabei sind die sozialstrukturellen Ausgangslagen der Beteiligten, ihre sozial bestimmten Ressourcenlagen und ihre Erfahrungen in den Diskursordnungen selbst nicht Teil der diskursanalytischen Herangehensweise, für mich aber von großem Interesse, weshalb sie in den empirischen Analysen dieser Studie ausführlich einbezogen werden.

Diskursive Praktiken entfalten über eingenommene oder einzunehmende Subjektpositionen subjektivierende Wirkungen, die sich anhand der Kräfteverhältnisse innerhalb der Institutionen und anhand der Wissensordnungen der Institutionen analysieren lassen. Die institutionellen Ablaufprogramme und die Programmatik der jeweiligen Institution schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen abgeben. Die mit dem gegliederten deutschen Bildungssystem und der Programmatik der Klassifikation und Allokation verbundenen institutionell getrennten Ablaufprogramme schaffen diesen Überlegungen zufolge eine segregierende, hierarchische Subjektkultur als Grundlage für die Subjektbildung im Kontext von Bildungsinstitutionen. So beinhaltet der deutsche pädagogische Diskurs eine Programmatik der Subjektbildung, und zwar differenziert nach Schülergruppen.

„Zu den vielfältigen psychischen und sozialen Implikationen des Klassifizierens und seinen realen Folgen für den Schulalltag der klassifizierten Kinder gehören veränderte Erwartungen (bei Lehrern, Eltern und ‚Peers‘), Stigmatisierung

durch das Umfeld, eine geringere Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei den Betroffenen und ein vermindertes Bildungsangebot.“ (Powell 2003a: 113)

Die programmatische Klassifikation und Allokation der Sonderschülerschaft gemäß der sozialen Hierarchie des Bildungssystems führt zu einer sprachlich kodierten Abwertung der jeweils betroffenen Personengruppen im Bildungsdiskurs. Dies hat Auswirkungen auf die Subjektposition der Jugendlichen. Ihre Subjektivierung im Bildungsdiskurs nimmt Einfluss auf ihre biografische Selbstbeschreibung wie auch auf die sozialen Aufenthaltsorte und die weitere Strukturierung ihres Lebenslaufs.

2.4 LABELING UND STIGMATISIERUNG

Die Untersuchung von Kodierungs- und Klassifikationspraktiken in Organisationen wie der Schule lässt sich als ‚labeling approach‘ bezeichnen (vgl. Becker 1963). Dabei wurde die Bedeutung organisatorischer Faktoren für den Verlauf von individuellen Karrieren in Bildungsinstitutionen insbesondere durch die Untersuchungen von Aaron Cicourel und John Kitsuse (1963, 1968) bekannt. Sie untersuchten Aussagen und Diskurse und analysierten dabei insbesondere die Sprache der Institutionen und Akteure. Anhand von „Vokabular und [...] Syntax der Alltagssprache“ können „alltagsweltliche Konstrukte“ bzw. „soziale Typisierungen“ (vgl. Schütz, 1962: 3–47) von Institutionen isoliert werden, die sich mit Schülern und Schülerinnen befassen. Bezeichnung und Bezeichnungspraktik werden in der vorliegenden Konzeptionalisierung im Begriff der „sozialen Typisierung“ zusammengefasst. Auch Cicourel und Kitsuse unterscheiden bei ihren Beobachtungen nicht analytisch zwischen dem Label und dem Vorgang des Labelns:

„Die Konsequenzen der Handlungen, die durch die Anwendung der sozialen Typisierung gesteuert werden, produzieren das, was wir ‚jugendliche Karriere‘ nennen. ‚Jugendliche Karriere‘ ist ein ‚begriffliches Konstrukt zweiten Grades‘ und kann als Ergebnis der sozialen Typisierung, Klassifizierung und ‚Behandlung‘ von Jugendlichen durch das Personal irgendeiner sozialen Organisation oder eines Organisationsverbundes definiert werden.“ (Cicourel/Kitsuse 1974: 362)

Das Ergebnis institutionalisierter Praktiken der Klassifizierung, das ‚Label‘ oder ‚Etikett‘ einer Person wird dabei oft einem widersprüchlichen und spannungsreichen Klassifikationssystem entlehnt. Gerade hinsichtlich der Frage der subjektivierenden Wirkung von Diskursen sind (wissenschaftliche) Klassifikationssysteme, vermittelt derer Experten und Expertinnen in Institutionen an bestimmte Personengruppen Labels vergeben, von großer Bedeutung. Zum einen, weil Subjekte für die hierarchisierenden Differenzen von Bedeutungssystemen sehr empfänglich sind, gerade in Bezug auf die Auf- oder Abwertung der ‚eigenen Person‘. Zum anderen, weil die Hierarchisierungen von Differenzen, wie oben bereits angesprochen, auf verschiedene Weise an soziale Hierarchisierungen anschließen und damit soziale Ungleichheiten legitimieren. Eine Sozialstrukturanalyse der Bezeichnungspraktiken und Bedeutungen würde vermutlich ergeben, dass die privilegierten sozialen Kategorien durchweg mit den privilegierten Bedeutungen übereinstimmen (obwohl es natürlich immer auch gegenkulturelle Umwertungen geben wird, z. B. reich – unglücklich, gebildet – herzlos).

Eine negative Klassifikation kann weitreichende Konsequenzen für die Betroffenen haben. Tatsächlich hat das Labeln von Schülern und Schülerinnen immer reale Folgen für die Betroffenen. Diese äußern sich in Entscheidungen von Lehrkräften und Institutionen, die die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen sowohl öffnen als auch schließen können:

„Für das deutsche Schulsystem ist hier an Versetzungen von einer Klasse zur nächsten zu denken, aber auch an die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs, der Eingruppierung in Leistungskurse oder der Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen.“ (Gomolla/Radtke 2002: 54f.)

Ich teile die Ansicht, dass soziale Etikettierungen eine machtvolle Wirkung besitzen. Jedoch muss für die Frage nach der Subjektivierung durch Bildungsdiskurse der Zusammenhang zwischen Label und Kodierungspraktik selbst problematisiert werden: Welche privilegierten Kategorien bestimmen den Diskurs, welche finden Eingang in die Klassifikationssysteme? Welche Label wirken stigmatisierend und werden von Subjekten zur Selbst- und Fremdbeschreibung aufgegriffen?

In seinem Buch „Stigma. Die Folgen beschädigter Identität“ untersucht Goffman ebenfalls die Folgen von sozialen Bezeichnungspraktiken

bzw. sprachlicher Typik im Hinblick auf Benachteiligung. Im ‚Stigma-Konzept‘ ist beschrieben, dass diskreditierende sprachliche Typisierungen zunächst die soziale Identität einer Person festlegen und später ihre Ich-Identität beschädigen (können). Das Stigmakonzept lässt dabei den falschen Eindruck entstehen, die in Interaktionen angewandte soziale Typisierung stelle den Statusverlust einer Person erst her. Gelingt es Goffman zufolge den Subjekten, ihr Gegenüber von der sozialen Typisierung abzubringen, so können sie sich gegen Stigmatisierung schützen. Neben dem Stigma-Management gelingt dies z. B. durch Täuschung. In der Perspektive des Stigma-Konzepts besteht in sozialen Interaktionen der Vorteil des Täuschens für den Stigmatisierten darin, dass sein Stigma erst später oder gar nicht offenbar wird. Die Betroffenen können demzufolge in spezifischen sozialen Situationen, in denen ihnen das Täuschen gelingt, in Erfahrung bringen, was andere ‚wirklich‘ von ihnen halten (vgl. Goffman 1975: 108). Diese Auffassung, das Individuum habe eine personale Identität, die es zu entdecken und zu schützen gilt, steht im Kontrast zu der ebenfalls von Goffman beschriebenen Tatsache, dass Individuen sich die ihnen zugeschriebenen Erwartungen zu eigen machen, d. h. sich mit diesen sozialen Erwartungen identifizieren. Soziologische und sozialpsychologische Theorien der Identitätskonflikte stellen das Ringen von Personen um Anerkennung ihrer sozialen Identität in den Vordergrund (vgl. Honneth 1992).

Mit dem Konzept des Stigma-Managements und des Täuschens impliziert Goffman zudem, dass die Typisierung allen Beteiligten bekannt und zugänglich ist, aber erst in der Anwendung bzw. Interaktion ihre abwertende Wirkung entfalten kann. Stigmatisierungen im Bildungswesen zu verhindern hieße dann, möglichst keine Anwendungskontexte für sie zu schaffen oder zu erhalten. Doch die gesellschaftlich weit verbreiteten Grundlagen mangelhafter Lebensbedingungen, als da wären geringes Einkommen, geringe Bildung, mangelndes psychisches Wohlergehen, unattraktive Wohnsituation, schlechte medizinische Versorgung und demzufolge schlechte Gesundheit, haben regelmäßig Stigmatisierungen zur Folge. Zudem wird ein Stigma nur in genau diesen ungleichen Kräfteverhältnissen wirksam:

“Stigma is entirely dependent on social, economic, and political power – it takes power to stigmatize. In some instances the role of power is obvious.

However, the role of power in stigma is frequently overlooked because in many instances power differences are so taken for granted as to seem unproblematic.” (Link/Phelan 2001: 375)

Die von Goffman in seinem interaktionstheoretisch begründeten Stigmakonzept beobachtete direkte Wirkungsweise von Diskreditierung, d. h. der Statusverlust einer Person durch eine stigmatisierende Typisierung, lässt zum einen sozialstrukturelle und ökonomische Bedingungen außer Acht, zum anderen überschätzt Goffman die Macht der Sprache und unterschätzt sie zugleich. Einer sprachlichen Typisierung durch Institutionen geht oft ein niedriger Status voraus, zugleich folgt einem niedrigen Status eine abwertende sprachliche Typisierung – wie anhand des Bildungswesens weiter unten gezeigt werden wird. Zudem wirken Kodierungen durch diskursive und nicht-diskursive Praktiken über Interaktionszusammenhänge hinaus und formen so das praktische Selbstverhältnis und damit den Möglichkeitenspielraum für individuelles Handeln von Personen; einer Biografieanalyse kann also kein vorgängiges ‚unbeschädigtes‘ Identitätskonstrukt zugrunde gelegt werden.

2.5 SOZIALISATION VON BILDUNGSSUBJEKTEN

In dieser Studie soll ein Verständnis von Subjektivität entwickelt werden, bei dem davon ausgegangen wird, dass das Individuum sein Sein erst in Beziehung zu anderen gewinnen kann und dass die Beziehung zu anderen grundlegend kommunikativ bzw. symbolisch vermittelt ist. Diese notwendige Sozial- und Symbolvermitteltheit der menschlichen Existenz ist theoretisch auf unterschiedliche Weise begründet worden. Helmuth Plessner beschreibt den Menschen in der Situation „exzentrischer Positionalität“ (vgl. Plessner 1982). Dabei steht der Mensch als Organismus im Verhältnis zu einer Außenwelt:

„Leib und Körper fallen, obwohl sie keine material voneinander trennbaren Systeme ausmachen, sondern ein und dasselbe, nicht zusammen. Der Doppelaspekt ist radikal. Ebenso radikal ineinander nicht überführbar sind Umfeld und Außenwelt. Beide Aspekte bestehen nebeneinander, vermittelt lediglich im Punkt der Exzentrizität, im unobjektivierbaren Ich „hinter“ Körper und Leib, dem Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit.“ (Plessner 1982: 12)

Erst in der Distanz zu sich selbst und somit vermittelt über andere Menschen und Dinge, ist dem Menschen eine ‚Innenwelt‘ gegeben. Nicht nur in der Tradition der philosophischen Anthropologie, auch in der Tradition der älteren Chicagoer Soziologie wird eine ähnliche Vorstellung vertreten, die die sprachlichen Mittel und sozialen Prozesse der Selbstkonstitution des Menschen vor allem kommunikationstheoretisch bestimmt (John Dewey, George H. Mead und Robert Park). Dieses Verständnis grenzt sich von Konzeptionen ab, die von ‚fertigen‘ Akteuren ausgehen, die lediglich mit bestimmten Präferenzen ausgestattet sind und daher bestimmte Selektionen, d. h. lebenspraktische Entscheidungen ‚favorisieren‘ (wie in der Rational-Choice-Theorie vorausgesetzt).

Im Folgenden soll mit dem Konzept der *Subjektbildung* ein praxis- und kommunikationsbezogener Subjektbegriff eingeführt werden, der dem Grundsatz der sozialen Bedingtheit des Selbst und der anthropologischen Vorgängigkeit des Anderen Rechnung trägt, der aber auch die Wirkmächtigkeit von Akteuren in Bezug auf die eigene Lebensführung einbezieht und eine (Mit-)Gestaltung der sozialen und dinglichen Welt dabei nicht ausschließt. George H. Mead hat eine kommunikative Anthropologie entwickelt, die ein Verständnis des ‚seltsamen‘ Umstands des Subjekts liefert, gleichzeitig ein soziales und ein sich entziehendes Wesen zu sein. Personen werden demnach in sozialen Erwartungskontexten sozialisiert, sind aber zugleich in der Lage, bestimmte Rollenerwartungen abzulehnen. Erst die Fähigkeit, sich kommunikativ vermittelte Erwartungen innerlich zu vergegenwärtigen, ermöglicht soziales Handeln. Menschen können Kraft ihres Bewusstseins die Reaktionen der anderen auf ihre eigenen Handlungsentwürfe gedankenexperimentell vorwegnehmen und sich so auf ihre Mitmenschen einstellen.

Die Fähigkeit zur Repräsentation der regelmäßigen Verhaltensweisen von alter ego im eigenen Bewusstsein ermöglicht die Ausbildung von Handlungsfähigkeit. Mead nennt die Repräsentanz dieser Erwartungen „me“. Die Handlungsfähigkeit (agency) hat ihre Bedingung daher in der Entstehung eines Selbstverhältnisses, das ein Nachdenken über sich (im Kontext der Sozialwelt) ermöglicht. Mead benennt noch eine weitere Instanz der Subjektivität, die nur in Phasen der Unterbrechung von Gewohnheit oder in sozialen Krisen zum Ausdruck kommt: Was er „I“ nennt, ist mehr seelisch denn psychisch, mehr affektiv als kognitiv, mehr unbewusst als bewusst, mehr körperlich als geistig. Es

ist eine Art vitale Kraft, die durchbricht, wenn Menschen ihre Wünsche in den Konventionen des Sozialgefüges nicht wiederfinden und daher dieses Gefüge zu erweitern suchen, oder wenn sie von der Widersprüchlichkeit sozialer Erwartungen gequält sind und einen Ausweg suchen.

“Such a novel reply to the social situation involved in the organized set of attitudes constitutes the ‘I’ as over against the ‘me’. The ‘me’ is a conventional, habitual individual. It is always there [...] The attitudes involved are gathered from the group, but the individual in whom they are organized has the opportunity of giving them an expression which perhaps has never taken place before.” (Mead 1967: 197f.)

Das Selbst (self) bezeichnet in seiner Theorie keine Instanz der Persönlichkeit (wie oft fälschlicherweise angenommen wird), sondern eine Phase des Handelns, in der me-Erwartungen und das Drängen des I eine Artikulation finden.

Bei Mead ist die Mitgliedschaft, die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zentral für die Anerkennung eines Individuums und seiner Rechte als Subjekt.

“Both aspects of the ‘I’ and ‘me’ are essential to the self in its full expression. One must take the attitude of the others in a group in order to belong to a community; he has to employ that outer social world taken within himself in order to carry on thought. It is through his relationship to others in that community, because of the rational social processes that obtain in that community, that he has being as a citizen. On the other hand, the individual is constantly reacting to the social attitudes, and changing in this co-operative process the very community to which he belongs. [...] Those two constantly appearing phases are the important phases of the ‘self.’” (vgl. Mead 1967: 199f.)

Mead schlägt hier eine modellhafte Erklärung der Subjektbildung vor, ein Idealmodell der gelingenden Identitätsbildung und des Selbstausdrucks. Er formuliert Minimalbedingungen für Kommunikation, Anerkennung und Öffentlichkeit, die es erlauben, defizitäre Verhältnisse zu identifizieren. Erst, wenn man grundsätzlich anerkannt ist, kann man damit rechnen, bei anderen Gehör zu finden. D. h., man muss den Status der Zugehörigkeit besitzen. ‚Self‘ bedeutet für Mead nicht ‚selbst sein‘, kein mit sich identisch sein. Das ‚self‘ tritt erst im Augenblick des *Selbstaudrucks* hervor. Kinder und Jugendliche

müssen sich dementsprechend mit den konkreten Erwartungen der Lehrer- und Schülerschaft ihres Schultyps auseinandersetzen. Insofern der gesamte Bildungskontext in dieser Weise von gemeinschaftlichen Anerkennungsstrukturen durchzogen ist, kann abgeleitet werden, dass Leistungen, Zertifikate und Allokationen grundsätzliche Formen der Anerkennung darstellen bzw. den Subjektstatus von Schülern und Schülerinnen erst herstellen.

Interaktionistische soziologische Rollenkonzepte beruhen auf der Annahme, dass das grundsätzlich in Handlungszusammenhängen stehende Individuum die Bedeutung eigener Handlungen für die Reaktionen anderer erkennt. Das Individuum antizipiert die an es gestellte Verhaltenserwartung und tritt als Rollenträger bzw. -trägerin mit kreativer Eigenleistung in kooperative Handlungszusammenhänge. Als gesellschaftliche Differenzierungsmuster bieten soziale Rollen den einzelnen Individuen normative Orientierung und tragen somit zu einer harmonischen Aufrechterhaltung des sozialen Systems bei – dies wurde auch als funktionaler Aspekt sozialer Rollen bezeichnet: Soziale Rollen verschaffen der Gesellschaft einen evolutionären Vorteil, weil sie die Integration einer großen Anzahl von Individuen bzw. Kollektiven ein etabliertes gesellschaftliches (Werte-)System gewährleistet und dem individuellen Bedürfnis nach Integration entgegenkommt (vgl. Parsons/Bales 1955; Parsons 1964). In den 1980er und 1990er Jahren wurde die Sozialisierungstheorie weiterentwickelt, um kulturelle Pluralisierung und Individualisierung zu berücksichtigen. Insbesondere das Konzept der ‚Selbstsozialisation‘ von Walter R. Heinz weist in diese Richtung (vgl. Heinz 1984, 2000; siehe auch Geulen 2002; Krappmann 2002). Letztlich bleibt aber die Vorstellung einer Einheitlichkeit sozialer Räume und sozialer Zeit in allen Sozialisierungskonzepten so stark, dass diese Erweiterungen das ihnen gemeinsame Grunddefizit nicht beheben können. Die Thematisierung von Inter- und Intra-Rollenkonflikten impliziert bis heute, dass es sich dabei um Sonderfälle handele. Dreitzel kritisierte schon 1980 diesen normativistischen Fehlschluss der strukturalistischen Sozialisierungs- und Rollentheorie:

„Es bleibt dabei: soziale Rollen können nur in Interaktionssituationen gespielt werden; geht diese Situation verloren, dann bleiben inhaltsleere Habitualisierungen innengeleiteten Verhaltens, das mit dem Relevanzbereich auch seinen intentionalen Charakter verloren hat. Nicht nur das Lernmilieu, sondern auch

die Interaktionssituation gehört zu den Bedingungen des Rollenspiels – nicht zuletzt deshalb, weil beide einen prägnanten Einfluß auf die Gestaltung des Rollenspiels, ja sogar auf die Wahl der Rollen, ausüben und damit die häufig so leere Hülle der Rollenerwartungen mit wie immer typisiertem Verhalten auffüllen.“ (Dreitzel 1980: 167)

Die Annahme gelingender Sozialisation durch Internalisierung widerspruchsfreier Normen ermöglicht zwar eine Kritik an widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen, scheitert aber an einer Erklärung von Vergesellschaftung qua Widersprüchlichkeit der Erwartungen:

„In modernen Gesellschaften wird Rollendistanz verlangt. [...] Darüber hinaus aber charakterisiert die moderne Gesellschaft auch insoweit ein struktureller Antagonismus, als sie dem Individuum Anpassung und Autonomie zugleich zumutet. Das zeigt sich an den sozialen Rollen, die neben klaren Verhaltensanweisungen dem Individuum immer stärkere Eigenleistungen abverlangen – beides fügt sich, wie schon die Analyse der Rollendistanz zeigt, keinesfalls immer nahtlos ineinander.“ (Dreitzel 1980: 166)

Mit dem Begriff der Rolle fasse ich institutionalisierte Handlungserwartungen an Individuen mit bestimmten Gruppenzugehörigkeiten. Das Repertoire an Rollen bzw. sozialen Positionen ist je nach Gruppenzugehörigkeit differenziert – dies ist ein wichtiger Aspekt der sozialstrukturellen Seite von Subjektbildungs- und Subjektivierungsprozessen. Die Erwartungen an eine Person können allerdings aus verschiedenen Gründen widersprüchlich sein.⁵ Die Tatsache, dass

5 In der strukturalistischen Rollentheorie ist dieser Sachverhalt mit den Begriffen Inter- und Intra-Rollenkonflikt bezeichnet worden. Diese Begriffsbildung kann allerdings als weitgehend überholt gelten, u. a., weil sich das Geschehen, das durch widersprüchliche Erwartungen ausgelöst wird, nur schlecht als „Konflikt“ beschreiben lässt. Ein explizit erlebter Konflikt wäre zumindest ein Sonderfall. Die meisten Klassiker der Sozialisationstheorie postulieren einen Primat des Sozialen. Bei Erving Goffman ist auch die Distanzierung von Rollen Bestandteil der Erwartungen an den Rollenträger. Durch solche Widersprüchlichkeiten erwächst theoretisch ein strukturell gegebener Handlungsspielraum für Rollenträger, der in der Kritik der 1970er Jahre am Strukturfunktionalismus betont wurde,

konfligierende Handlungserwartungen durch eine Rollenträgerschaft zusammengebracht werden (können) und somit ‚kohärente‘ Erfahrungen von Individuen erlauben, wurde bereits von Mead thematisiert und findet sich u. a. in Bourdieus Idee des ‚sense of one’s place‘ (1982) wieder. Der umgekehrte Fall, ein (Nicht-)Zusammenpassen von Handlungsansprüchen an Individuen, denen keine Synthese der (Teil-)Erwartungen gelingt, wurde bislang theoretisch und empirisch selten bearbeitet. Im Fall der als negativ klassifizierten Sonderschülerschaft, die zugleich einer besonderen Behandlung im Bildungssystem ausgesetzt ist, ist davon auszugehen, dass sie mit ebensolchen, nicht-kongruenten Erwartungen konfrontiert wird (vgl. Kapitel 4 und 5).

Für die Zwecke einer Analyse von Subjektbildung im Bildungskontext sollen deshalb Aspekte des Typik- und des Relevanzkonzepts berücksichtigt werden.⁶ Nur die Relevanzen im Erleben, die einen sprachlichen und somit typischen Ausdruck finden, können vom Subjekt reflexiv ‚erfahren‘ und als biografische Erfahrungen, mögliche Entwürfe oder Subjektivierungen zugänglich werden. Relevanzen sind deshalb meist mit sprachlichen Typisierungen *verknüpft*. Dies geschieht in einem Vorgang der Iteration von Anrufungen. Die iterative Typik ist der Diskurs – die Wiederholung der Typik macht den Diskurs als Sinngeschehen aus. Relevanz ermöglicht Subjektivierung, in Situationen, in denen körperliche Erinnerungen oder Gefühle durch die Typik mit angesprochen werden. Insofern ließen sich Relevanzen auch als das leibliche Moment der ‚leidenschaftlichen Verhaftung‘ (vgl. Butler 2001) von Personen mit ihren Anrufungen beschreiben.

insbesondere im Modell der Rollendistanz und des ‚role-making‘ (vgl. Turner 1962).

- 6 Typik kann als Sammelbegriff für Sprache, Diskurs, allgemein: für den objektivierten Niederschlag von Interaktionsprozessen gelten. Während die Typik also das sozial Vorgegebene meint, den für jeden unumgänglichen Vorrat an Zeichen und Auslegungsschemata, ist mit *Relevanz* eine Instanz gemeint, die die Ordnung der Typik durchkreuzt. Relevanz bezeichnet das existenzielle Interesse von Personen, d. h. eine besondere Weise der Wahrnehmung, die für Individuen handlungssteuernd wird.

2.6 SUBJEKTIVIERUNG: SUBJEKTBILDUNG UND TECHNIKEN DES SELBST

Der Begriff Subjektivierung ist aufgrund der Vielfalt seiner Verwendungsweisen mehrdeutig. In den Übersetzungen der Werke Foucaults wird die *Unterwerfung unter* oder die *Eingliederung in* eine diskursive Ordnung, ‚assujettissement‘ als Subjektivierung übersetzt. Bei Gilles Deleuze (1992) bezeichnet ‚subjectivation‘ die körperlich-affektive Dimension der Subjektconstitution. In der deutschen Industriesoziologie bedeutet Subjektivierung die Intensivierung des Verhältnisses zwischen Arbeit und Subjekt (vgl. Voß/Pongratz 1998). Diese teils auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Definitionen gleichen sich in zwei Aspekten: Sie streichen zum einen heraus, dass die Anpassung an symbolische und damit soziale Ordnungen für das Subjekt ein aktiver Prozess ist, der seine affektive und kognitive Beteiligung verlangt. Auch die einfache Anpassung an soziale Konventionen fordert dementsprechend den Individuen die Anstrengung ab, die Leerstellen, Spannungen, Brüche und Widersprüche des Common Sense, in dem sie leben, zu ertragen und zu bearbeiten, und sei es nur durch eine Herabwürdigung der Anderen. Judith Butler (2001: 12f.) bezeichnet diese Paradoxie der Anpassung als „leidenschaftliche Verhaftung“ („wounding attachment“).

Ein weiterer Aspekt von Subjektivierung betrifft die Techniken des Selbst: So kann Subjektivierung – im Gegensatz zur Idee einer mentalen Internalisierung von Normen und Werten in der Sozialisation – als Einübung sozialer Praktiken im Prozess der Subjektbildung verstanden werden. In der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung hat der ‚practical turn‘ den Blick für diese praktische Seite der Enaktierung symbolischer Ordnungen geöffnet. Die praxistheoretische Perspektive, auch in Bezug auf den Umgang mit Zeichensystemen, wurde bereits weiter oben bei der Erläuterung der Differenz von Klassifikationen und Klassifizierungspraktiken akzentuiert.

Jede Subjektivierung ist mit einer Übernahme von Techniken (des Selbst) verbunden, die zugleich eine Bestimmung der eigenen Person und der Weltbezüge ermöglicht. Somit ist auch jede Subjektivierung zugleich Subjektbildung. Diese Verschränkung von Subjektbildung und Subjektivierung sorgt unter ‚normalen‘ Umständen dafür, dass Individuen die geforderte Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse bewältigen können und zugleich ein Einverständnis mit diesen

Verhältnissen entwickeln. Die Techniken, mit deren Hilfe sie Anpassung leisten ‚sollen‘, können aber auch dazu dienen, sich von dieser Normalität abzusetzen.

Einen weiteren Ausgangspunkt bietet der Begriff „Techniken des Selbst“ (vgl. Foucault 1988). Individuen verfügen über symbolische Techniken (die historisch und sozial bestimmt sind), mit deren Hilfe sie ein Verhältnis zu sich selbst gewinnen können (vgl. Reckwitz 2006). Heteronomie und Autonomie des Handelns sind in der Vermittlung einer geteilten Sprache bzw. Kultur und in den Techniken ihrer Veränderung qua Veränderung des Selbst begründet.

„[Technologies of the self] permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their bodies and souls, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection or immortality.” (Foucault 1988: 18)

Solcherart von und an Individuen vollzogene transformierende Techniken sind z. B. Beichtpraktiken (vgl. Hahn 1987), therapeutische Selbstgespräche (vgl. Rose 1998) oder Imaginationspraktiken (vgl. Traue 2010). Foucault unterscheidet die Selbsttechniken von Techniken der Produktion, von Zeichensystemen sowie der Macht. Selbsttechniken können somit als theoretische und methodische Brücken zwischen Diskursen und den (praktischen) Selbstverhältnissen von deren Adressaten und Adressatinnen verstanden werden. Sie finden ihren Ausdruck in den Selbstthematizierungen der Betroffenen: Selbsttechniken sind also Techniken und Praktiken, die das Selbst auf sich anwendet, um glücklicher, zufriedener, ‚ganzer‘ zu werden. Die eigene Lebensgeschichte in eine gelingende oder zumindest einheitliche Entwicklungsgeschichte zu fassen, ist ein Anspruch, den auch die Biografieforchung als normativen Anspruch an moderne Subjekte rekonstruiert hat.

Im Folgenden betrachte ich biografische Selbstthematizierungen als Techniken des Selbst, insofern auch sie eine Problematisierungsweise des Selbst darstellen. Biografien als Techniken des Selbst zu betrachten, heißt, das Verhältnis des Biografieträgers zu seinen Selbstbeschreibungen im Kontext der historischen Diskurse und kulturellen Selbstbeschreibungspraktiken zu reflektieren. Wie wird die Person für sich selbst (und für andere) problematisiert? Wie antizipiert sie den

Blick des Anderen? Zugleich bieten Techniken des Selbst Lösungs- bzw. Bewältigungsmöglichkeiten für biografische Probleme von Personen an.⁷

In der soziologischen Forschung wird zwischen Lebenslauf und Biografie unterschieden. Lebenslauf bezeichnet dabei die Abfolge von Ereignissen im Leben eines Individuums, die den Forscher bzw. die Forscherin interessieren. Meist ist dabei die Abfolge von Transitionen zwischen gesellschaftlichen Institutionen wie Elternhaus, Schule, Bildungssystem, verschiedenen Organisationen, aber auch Partnerschaft und anderen relevanten Lebensereignissen gemeint. In der Forschung werden individuelle Lebensläufe häufig mit ‚normalen‘ Lebensläufen verglichen. Als ‚normal‘ werden dabei meist jene Abläufe angesehen, die die institutionellen Ablaufprogramme vorgeben oder als ideale Abläufe implizieren. Die institutionellen Ablaufprogramme bilden die Sozialstruktur einer Gesellschaft ab, wie sie sich für Individuen mit ihrer spezifischen (Anfangs-)Platzierung im System gesellschaftlicher Ungleichheit darstellt.

Insgesamt handelt es sich bei der biografischen Erzählung um eine, wenn auch weit verbreitete, historisch spezifische Technik des Selbst. In biografischen Erfahrungspräsentationen vergegenwärtigen sich Personen selbst und gegenseitig ihre Relevanzen. Bereits die Auswahl des Erzählten verweist einerseits darauf, was erwünscht ist, also erzählt werden *soll*, andererseits wird aber auch erzählt, was *dem Erzähler* wichtig ist. Dieser subjektive Bedeutungsreichtum von Erfahrungen, Deutungen, Themen und Gegenständen wird von Alfred Schütz als Relevanz bezeichnet (vgl. Schütz/Luckmann 1979a: 124ff.).

Es gibt also keine universelle Form der Biografie. Der Begriff bezeichnet eine Darstellung des vergangenen Lebens einer Person, und zwar im Rahmen bestimmter Annahmen. Während mit Biografie dem ursprünglichen griechischen Wortsinn nach eine von einem Dritten aufgeschriebene Lebensgeschichte gemeint ist, verwenden die Sozialwissenschaften den Begriff heute üblicherweise für eine von den Biografieträgern selbst erzählte Lebensgeschichte (vgl. Fischer-Rosenthal 1997; Rosenthal 2005), die von einem professionellen

7 Die mit dem Begriff ‚Techniken des Selbst‘ umschriebene Fähigkeit von Individuen, sich selbst reflexiv in Bezug zu konkreten und diskursiv vermittelten Ansprüchen von anderen zu setzen, ist u. a. zentraler Bestandteil des Konzepts von ‚Biografizität‘ (vgl. Alheit 1990, 1992).

‚Narrationsanimateur‘ (Bude 1985) angeregt und auf Tonband aufgezeichnet wird. Dieser Medienverbund beinhaltet unterschiedliche Kulturtechniken; dabei interessiert mich zunächst am meisten die Kulturtechnik der Erzählung. Diese Kulturtechnik erfährt durch den Medienverbund Frage – Erzählung – Aufzeichnung – Transkription einen historischen Charakter, eine Materialität, die den Inhalt des Erzählten selbstverständlich mit prägt. So ist die Geschichte, die der Interviewte erzählt, nicht auf Einprägsamkeit ausgerichtet – wie es in oralen Kulturen üblich ist. Sie ist weder erwartet noch durch den Erzählenden eingeübt noch ist dies angesichts der technischen Haltbarmachung und Transkription ins Schriftmedium nötig. Das biografische Interview insgesamt ist also kein Artefakt, sondern realisiert nur auf vereinfachte Weise, was bereits mehr oder weniger selbstverständliche Redepraxis ist. Bei der Auswertung ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Fähigkeit zur Hervorbringung einer ‚autobiografischen Stegreiferzählung‘ (vgl. Schütze 1983, 1984) in sehr unterschiedlichen Kontexten eingeübt werden kann: in der Familie, auf Reisen, in der Klinik, in der Paarbeziehung, auf der Polizeistation. Im Fall bildungsbenachteiligter Jugendlicher ist anzunehmen, dass ihr Wissen um eine ‚Sonderschulidentität‘ in die Selbstthematisierungen einfließt und sich die biografischen Erzählungen daher von denen bildungsprivilegierter Absolventen unterscheiden: Die Typiken und Ausdrucksweisen der bildungsbenachteiligten jungen Erwachsenen sind möglicherweise ‚anders‘ als die der Mehrheit, weil der gesellschaftliche Wissensvorrat nicht gleich verteilt ist und die dazugehörigen Diskurse die Jugendlichen nicht in gleicher Weise subjektivieren. Identitäten sind

„Effekt komplexer Narrationen, mit denen Individuen und Kollektive sich politisch, historisch und kulturell situieren: Identitäten sind [...] das kontingente Ergebnis des komplexen Gewebes aus Geschichten von Herrschaft, Unterwerfung und Widerstand. D. h. eben gerade nicht, dass es frei wählbar ist, wer wir sind.“ (Hark 1999: 66)

In diesem Sinne bieten biografische Relevanzen herkunfts- und kontextspezifische Anschlussstellen für die sprachlichen Typisierungen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen; auf der Grundlage ihre (differenten) Erfahrungen besetzen und identifizieren sie sich mit einer bestimmten sozialen Position. Die Techniken der Selbstbeschreibung der benachteiligten Jugendlichen sind aus unterschiedlichen Kontexten

entlehnt, in denen sie vermittelt und eingeübt wurden: Sonderschule, Elternhaus, Familie, Kommunikationskultur der Peers (Freundeskreis, Mitschülerschaft, Gleichaltrige, massenmediale Vorbilder), soziale Einrichtungen, Therapie oder polizeilich-disziplinarische Intervention und Prävention.

2.7 TERRITORIALITÄT SONDERSCHULISCHER SUBJEKTIVIERUNG

Subjektivierung bedeutet, von sozialen Erwartungen geformt zu werden und diese Formung gleichzeitig als Gestaltungsaufgabe des Selbst zu begreifen und aktiv zu betreiben. Damit wird für die Bestimmung des subjektiven Wissens die Perspektive des Lebenslaufs als institutionelles Ablaufprogramm und ‚Ort‘ der Subjektivierung zum theoretischen Schlüssel: Erstens bestimmt der Lebenslauf über biografische Erfahrungen, über Können, Wollen, Affekte, Sprache, Entwürfe, Handlungsmächtigkeit, Zukünfte und Identität. Zweitens reguliert das Ablaufprogramm Lebenslauf verbunden mit der sozialen Herkunft und den akkumulierten sozialstrukturellen Ressourcen u. a. die soziale Position und infolgedessen auch Zertifikate, biografische Übergänge und beruflichen Status. Rollenbeziehungen und Biografien (als lebenszeitliche Abfolge von teils widersprüchlichen Rollen) können als wesentliche Scharniere zwischen Diskurs, Subjektivität und Ungleichheit gelten. Institutionelle Ordnungen werden über Rollen in Szene gesetzt und aufrechterhalten. Diskurse sind mit Rollen eng verknüpft, indem sie Sprecherpositionen bereitstellen. Rollen gehen allerdings über Diskurse hinaus, da sie von Individuen immer körperlich und situativ ausgestaltet werden müssen. Rollenbeziehungen, verbunden mit sozialen Positionen und ausgestaltet durch Biografie-träger, sind also konstitutive Bestandteile des Systems sozialer Ungleichheit und der Ordnung der Diskurse. Dabei existieren verschiedene ‚Störungen‘ der Erwartungshaltungen gegenüber Heranwachsenden. Diese Störungen betreffen Besonderheiten der Kommunikation, die sich aus unterschiedlichen Quellen speisen. Eine Gruppe von Besonderheiten ergibt sich aus sozialen Ressourcenmängeln: Armut, psychische Krankheit, Suchtproblematik, mangelnde Aufmerksamkeit gegenüber relevanten Anderen. Eine andere Gruppe von Besonderheiten speist sich – im Gegensatz zu den erstgenannten – aus

fortgeschrittenen Formen moderner Expertise. ‚Geminderte‘ Leistungsansprüche, Normalitäts- und Anormalitätserwartungen, die Einrichtung pädagogischer ‚Schonräume‘ – all dies sind kommunikative Sondersituationen, eingerichtet zur spezialisierten Einwirkung auf als ‚besonders‘ klassifizierte Individuen. Nicht nur die sonderpädagogischen Diskurse, auch die räumlich gegliederte Interaktionsordnung, d. h. die Territorialität (vgl. Goffman 1982), wirken an diesem Selektions- und Subjektivierungsprozess mit – Adressaten und Schulorte, Gebäude und Anordnungen einerseits und Expertenwissen, disziplinäre Diskurse und professionelle pädagogische (Kommunikations-)Praktiken andererseits existieren nicht einfach nebeneinanderher. Im Gegenteil: Es handelt sich hier um ein Zusammenspiel und um wechselseitige Störungen von Interaktionsräumen und Diskursen.

Die mit dem gegliederten deutschen Bildungswesen und der Programmatik der Selektion verbundenen institutionell getrennten Ablaufprogramme schaffen daher meiner Überzeugung nach eine separierende, hierarchische Subjektkultur als Grundlage der Subjektbildung im Kontext von Bildungsinstitutionen. Hierarchisch aufgeladene Diskurse um Meritokratie, Selektion und Zertifikate innerhalb des Bildungswesens gliedern die Bildungsinstitutionen und Ablaufprogramme entlang einer polaren Wertigkeit (hoch/niedrig). Die programmatische Selektion der beteiligten Subjekte entspricht gemäß der sozialen Hierarchie der jeweiligen Institution einer niedrigen oder hohen Bewertung. Die Zugehörigkeit zu niedrig bewerteten Bildungsinstitutionen erhöht die Gefahr einer sozialen Stigmatisierung der beteiligten Bildungssubjekte. Wenn gesellschaftlicher Konsens darüber herrscht, dass Bildungszertifikate von bestimmten Institutionen Leistungsmängel gegenüber dem Durchschnitt markieren und damit zu einem Symbol von Bildungsarmut werden – wie im Fall des Sonderschulsystems – ist davon auszugehen, dass die in diesen Institutionen beschulten Bildungssubjekte stigmatisiert werden. Mit dem Übergang in die Arbeitswelt geraten alle Schulabgänger und -abgängerinnen in eine strukturell induzierte ‚Adoleszenzkrise‘ (vgl. Erikson 1973) und müssen sich in neuen Lebensbereichen bewähren. Personen jedoch, die im Schulalter kein Zutrauen in ihre eigene Arbeitsleistung entwickeln konnten und dennoch im Anschluss an die Schule eine berufliche Position erwerben müssen, sind von möglichen „Identitätsdiffusionen“ oder einer „negativen Identitätswahl“ bedroht (vgl. Erikson 1973: 137f.). Eine solche Bedrohung ist für die Sonderschülerschaft regelhaft

anzunehmen, da ihnen wichtige ‚normale‘ Identitätsfindungsprozesse wie ein freies Rollen-Experimentieren untersagt sind oder sie durch ihren Status als ‚Lernbehinderte‘ darin zumindest stark eingeschränkt werden.

Wie die Institutionen die Subjektbildung beeinflussen, lässt sich allerdings anhand der institutionellen Ablaufprogramme und wissensmäßigen Programmatiken nicht erschöpfend erschließen. Die Verschränkung von institutionellen und subjektiven Wissensordnungen kann nur untersucht werden, wenn dabei das subjektive Wissen der beteiligten Subjekte theoretisch (und methodisch kontrolliert) berücksichtigt wird. Individuen entwickeln biografische Relevanzen, die vermittelt über sprachliche Typisierungen Eingang in ihre Selbstbeschreibung als Person und in die Ausgestaltung ihrer sozialen Rollen finden. Bildungssubjekte werden im bestehenden deutschen Bildungssystem in zweierlei Hinsicht ungleich bedacht: Die Zugangsmöglichkeiten zur kulturellen Wissensordnung sind ungleich verteilt und die vorgegebene soziale Strukturiertheit besitzt Filterfunktion für die Subjektwerdung von Individuen (vgl. Schütz/Luckmann 1979a, 1979b). Zugleich werden aufgrund unterschiedlicher biografischer Relevanzen individuelle, d. h. persönliche Aneignungen der kulturellen Typik geleistet, die gleichwohl strukturelle Dimensionen besitzen. Verschiedene Personen, selbst Mitglieder derselben Familie wie z. B. Geschwister, werden nie mit genau den gleichen sozialen Erwartungen konfrontiert.

Bei der bisherigen Begriffsbestimmung von Diskurs und Subjektbildung wurde immer wieder beispielhaft der Bildungskontext als Ort gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse herangezogen. Die hier angesprochene Bedeutung von sozialen Räumen oder präziser: sozialen Orten ist in der Soziologie von großem Interesse, doch schwer zu bestimmen. Erving Goffman schreibt in „Das Individuum im öffentlichen Austausch“ (1982), dass einige Territorien ortsgebunden sind; gerade Behinderung und psychische Krankheit sind oft auf diese Weise festgelegt. Soziale Orte subjektivieren, indem sie Kräfteverhältnisse zwischen Individuen regulieren, d. h., Räume arrangieren Körper je nach Ziel der Organisation. Orte sind Territorien, sie bestimmen die ‚kritische Distanz zwischen zwei Mitgliedern der selben Art‘ (vgl. Deleuze/Guattari 2004). Territorialität beschreibt damit auch die Reorganisation von Funktionen (insbesondere von Berufen) und die Regruppierung der Kräfte (insbesondere in Riten und Religionen) und

umfasst die arrangierten Machtverhältnisse, die als etablierte Interaktionsordnungen subjektiv relevant werden. Helga Krüger (2002) nutzt denselben Begriff, um soziale Ungleichheit zwischen Frauen und Männern zu beschreiben: Territorien der geschlechtstypischen Sozialisation verweisen sowohl auf die konkreten Orte als auch auf soziale Räume, die durch das kulturell ungleiche Kräfteverhältnis zwischen den Geschlechtern entstehen. Der von der Regelschule separierte Ort der Sonderschule kann dementsprechend ebenfalls als ‚Territorium‘ charakterisiert werden. Die Wirkungen schulischer Segregation sind als ‚Territorialisierung‘ von Behinderung und Benachteiligung zu beschreiben. Die Gesamtheit der sonderschulischen Diskurse und Praktiken *erzeugt* für die Sonderschülerschaft territoriale biografische Relevanzen. Damit ist dieser Begriff geeignet dafür, das wechselseitige Stabilisierungsverhältnis von institutionellen Diskursen und schulischer Subjektivierung zusammenzufassen.

2.8 ZUSAMMENFASSUNG: SUBJEKTIVIERUNGSINSTANZ SONDERSCHULE

Wissensordnungen und Diskurse produzieren im Rahmen konkreter und institutionell bestimmter Interaktionsbeziehungen Subjekte. Das deutsche Bildungssystem stellt als Wissensordnung vermittelt über Organisationen ein institutionelles Ablaufprogramm bereit und bringt damit Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen hervor. Sonderpädagogische Diskurse übernehmen dabei eine Doppelfunktion: Einerseits erklären und legitimieren sie die Existenz von bestimmten Organisationen (z. B. der Sonderschule) und deren Ablaufprogrammen bzw. von sozialen Strukturen und Bildungsungleichheiten (wie z. B. der Zertifikatslosigkeit der Sonderschülerschaft). Andererseits verfestigen sie sich gemeinsam mit der Gesamtheit der sonderpädagogischen Einrichtungen und der auf die Schülergruppe gerichteten sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen etc. zu einem Dispositiv. Die sozialstrukturelle und symbolische Ordnung des Sonderschulwesens bildet einen sozialisatorischen Kontext für die hier beschulten Kinder und Jugendlichen und subjektiviert diese auf widersprüchliche Weise. Das Bildungssystem ist also eine dispositivhaft verfasste Subjektivierungsinstanz, es schafft ein heterogenes Ensemble von Diskursen, Rollen und sozialen Räumen für die Subjektbildung und Subjektivierung von

Kindern und Jugendlichen. Jede Subjektivierung im Bildungskontext ist mit einer Übernahme von Kulturtechniken – und spezieller: Selbsttechniken – verbunden, die im Falle der Sonderschulen neben dem sozialstrukturellen Ausschluss und der Bildungsbenachteiligung zugleich eine eingeschränkte Bestimmung der eigenen Person und der Weltbezüge erzwingen.

Die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist wesentlich durch die Institution Schule geprägt; die Subjektbildung der untersuchten jungen Erwachsenen kann daher als ein Subjektivierungsprozess begriffen werden, der durch sonderpädagogische Diskurse und die Territorialität des Sonderschulwesens angeleitet und (vor-)strukturiert ist. Damit baut diese Studie auf der These auf, dass die Einschränkung der Gelegenheitsstrukturen im Lebensverlauf zu kumulativen Benachteiligungen von Individuen und Gruppen führt. Zugleich wird dieser Ansatz dadurch erweitert, dass die diskursiv vermittelten Subjektpositionen als zentrale Elemente der symbolischen Ordnung des Sonderschulwesens verstanden werden. Sonderschulen sind Sozialisationsinstanzen und damit Kontexte umfassender Bildungsprozesse, die weit über die Vermittlung von Curricula hinausgehen. Das Sonderschulwesen stellt eine symbolische Ordnung bereit, an der die Schülerschaft sich in ihren Selbstbeschreibungen und Handlungsstrategien orientiert. Es stellt nicht nur Wissen um die soziale *Wertigkeit* der einzelnen Personen bereit, sondern eröffnet und begrenzt auch Handlungsrahmen. Zugunsten dieses Fokus wurden in der fallspezifischen Auswertung der Selbstbeschreibungen und -deutungen der jungen Erwachsenen andere biografierelevante Sozialisationskontexte wie die Herkunftsfamilie zurückgestellt.

Das Ziel dieser Studie besteht darin, den Zusammenhang zwischen den bereitgestellten Subjektpositionen und den Biografien ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen festzustellen und zu erklären. Eine solche Analyse, die auf die Verknüpfung institutioneller Fremdbeschreibungen und biografischer Selbstbeschreibungen abzielt, wurde in der (Bildungs-)Soziologie mehrfach gefordert, jedoch bisher in der Forschungspraxis selten geleistet. Die vorliegende Studie fokussiert dabei auf folgende Forschungsfragen: Wie ist die Wissensordnung der Sonderschule beschaffen? Welche Kräfteverhältnisse innerhalb des Bildungswesens stabilisieren diese Wissensordnung? Welches Wissen um Lernbehinderung wirkt subjektivierend auf Schüler und Schülerinnen?

Der Diskurs der Sonderpädagogik artikuliert und stabilisiert Strukturen und Wissen der sonderpädagogischen Profession und bestimmt die Kräfteverhältnisse des schulischen Kontextes in seinem spezifischen Bereich. Wie die Institutionen die Subjektbildung bewirken, lässt sich allerdings anhand der institutionellen Ablaufprogramme und wissensmäßigen Programmatiken nicht erschöpfend erschließen. Die Analyse der Verschränkung von institutionellen und subjektiven Wissensordnungen bedarf in jedem Fall des subjektiven Wissens der beteiligten Subjekte. Die grundlegend sozial und kommunikativ vermittelte Subjektbildung beinhaltet das Erlernen eines Rollenrepertoires und stützt sich auf sozialstrukturell ungleich verteilte Formen sozialer Anerkennung. Diese beiden Faktoren lassen sich an Bildungsbiografien rekonstruieren. Jugendliche entwickeln Biografien und Vorstellungen, die sie in den ihnen gegebenen Gelegenheiten umzusetzen suchen. Bei ihrer beruflichen Orientierung unterliegen sie biografischen Dynamiken, die hier näher untersucht werden sollen, um die Vorstellungen der jungen Erwachsener in der Übergangsphase von der Sonderschule in die Ausbildung nachvollziehen zu können und die ausgebildeten Selbsttechniken zu verstehen.

Jede Subjektbildung ist zugleich Subjektivierung. Diese Verschränkung von Subjektbildung und Subjektivierung sorgt unter ‚normalen‘ Umständen dafür, dass Individuen die geforderte Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse bewältigen können und zugleich ein Einverständnis mit diesen Verhältnissen entwickeln. Viele äußerlich ‚gelingende‘ Subjektivierungsprozesse sind mit einer Abwertung des Selbst und einer ‚verqueren‘ oder *bizarren* Subjektbildung verbunden (vgl. Barfuss 2002), viele auch mit einer Verinnerlichung und Aneignung widerstreitender Dispositionen und Praktiken. Die in den Fallstudien dargestellten praktischen Selbstverhältnisse der Sonderschülerschaft zeugen von Bildungs- und Erfahrungsarmut (im Sinne ‚normaler‘ biografischer Relevanzen). Die Annahme einer grundlegenden Dialektik zwischen Struktur und Handlung ermöglicht es, Subjektbildung und Subjektivierung, Institutionenbildung und Institutionenreproduktion als sozialen Prozess zu rekonstruieren. Das diskursive Wissensfeld der Sonderpädagogik subjektiviert die Jugendlichen, insofern deren Selbstverhältnisse, Erfahrungsweisen und Orientierungen durch das Schulwesen – und in Auseinandersetzung mit diesem – ausgebildet werden.

Inwiefern werden in sonderschulischen Subjektivierungskontexten Wünsche der Schülerschaft aufgegriffen, genutzt und geformt? Welche diskursiven Zuschreibungen bewirken die Selbstselektion von gering qualifizierten Personen? In welcher Weise beeinflusst die Subjektposition ‚Sonderschüler‘ das (berufliche) Handlungsvermögen der jungen Erwachsenen? Diesen Fragen soll in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden.

3. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs

In diesem Kapitel steht die Diskursformation der Sonderpädagogik als Ideologie der schulischen Segregation in Deutschland im Zentrum der empirischen Analyse. Anhand einer wissenssoziologischen Diskursanalyse der Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert wird eine ‚Geschichte der Gegenwart‘ (vgl. Saar 2007) der Sonderschule entwickelt. Anders als Moser (2003) oder Richardson und Powell (2011), die die Ideengeschichte der Sonderpädagogik rekonstruierten, stellt die hier angewandte methodische Verfahrensweise auf eine Genealogie der Sonderpädagogik ab, indem (sprachliche) Diskursregeln, mit den entsprechenden Diskursen verknüpfte (professionelle) Strategien und die subjektivierende Wirkung dieser Diskurse in ihrem strategisch geprägten bildungspolitischen Kontexten aufeinander bezogen werden.

Es werden hierfür drei Zeiträume exemplarisch untersucht, die von Umbrüchen und Debatten um den Erhalt der Sonderpädagogik markiert sind: Die Gründungsphase der Lernbehindertenpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Zeit der Reform des Bildungssystems und der aufkommenden Jugendarbeitslosigkeit Mitte der 1970er Jahre, der eine Professionalisierung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik in den 1960er Jahren vorausging, sowie der gegenwärtige Diskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die hier gewählten historischen Zeiträume wurden bereits früher als distinkte Phasen in der Formierung der sonderpädagogischen Professionalität identifiziert (vgl. Ellger-Rüttgardt 1982; Möckel 1998; Hänsel/Schwager 2003; Powell 2007) und können auch als entscheidende Phasen in der Debatte um Integration und Segregation gelten. Demgegenüber sind die hier nicht betrachteten Zeitabschnitte (die Zeiten der Weimarer

Republik, des Nationalsozialismus, der Restauration nach dem Zweiten Weltkrieg sowie die 1980er und 1990er Jahre) jeweils geprägt durch die Fortführung oder Wiederherstellung der jeweils vorangegangenen sonderpädagogischen Diskurse und Praktiken (vgl. Solarova 1983; Ellger-Rüttgardt 2007).

In der Gründungsphase der Sonderpädagogik werden wichtige Grundsteine der professionellen Ausrichtung gelegt. In den 1970er Jahren ist die Sonderpädagogik aufgefordert, auf den bildungspolitischen Wandel zu reagieren und sich zur Forderung nach besserer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu verhalten. Die Betrachtung der Gegenwart spiegelt die aktuellen Strategien der Sonderpädagogik wider, die einerseits im Zuge der anhaltenden Forderung nach mehr Integration und andererseits in Anbetracht der Ergebnisse ländervergleichender Bildungsforschung und Leistungsbemessung zunehmend unter Legitimationsdruck gerät (vgl. Pfahl/Powell 2011, Preuss-Lausitz 2001). betrachten

Vorgehensweise

Die in den wissenschaftlichen Diskursen der Pädagogik, Medizin und Psychologie aufgestellten, legitimierten und größtenteils auch rechtlich kodifizierten Behinderungskategorien wirken als negative Etikettierung über die Institution der Sonderschule hinaus auf die Schülerbiografien (vgl. Kapitel 2). Dabei müssen Klassifikationssysteme grundsätzlich als Ergebnisse kultureller und historischer Entwicklungen betrachtet werden (vgl. Durkheim/Mauss 1963): Sie spiegeln nicht nur die epistemischen Grundannahmen von Theorien, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen. Die Klassifikation von Behinderungs-typen dient, wie Klassifikationen und Kategorisierungen allgemein, in Organisationen als Verteilungs- und Zuweisungsmechanismus (vgl. Tilly 1998). Sie stellt eine Art „Kurzschrift“ zur Beschreibung der Behandlungsweise und der Selektion der Schüler und Schülerinnen innerhalb des Sonderschulsystems dar (vgl. Powell 2003a: 121).

Das Sonderschulsystem hat im Verlauf des 20. Jahrhunderts sowohl inhaltlich als auch im Umfang eine Wandlung vollzogen. Darüber hinaus hat sich auch die Zielgruppe der sonderpädagogischen Förderung verändert (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999; Wagner/Powell 2003). In diesem Kapitel wird die symbolische Grenzziehung zwischen ‚normal‘ und ‚behindert‘ (vgl. Waldschmidt 2003) an wissenschaftlichen

Veröffentlichungen der Sonderpädagogik untersucht und damit empirisch nachvollzogen, wie es zur Einrichtung von Klassifikationssystemen gekommen ist, mit deren Hilfe sonderpädagogische Experten und Expertinnen sowie Praktiker und Praktikerinnen im 20. Jahrhundert einer wachsenden Anzahl von Kindern und Jugendlichen sonderpädagogischen Förderungsbedarf zugeschrieben haben. Diese Vorgehensweise hat im deutschen Bildungssystem meist eine Segregation dieser Schülergruppen zur Folge.

Die Existenz bestimmter Organisationen und die von ihnen bereitgestellten (schulischen) Ablaufprogramme werden, wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, über spezifische Fachdiskurse legitimiert. Foucault definiert den Diskurs als „Verteilung von Aussagen“ oder „Systeme der Streuung“ (vgl. Foucault 1981: 58). Wissenschaftliche Theorien, normative Begründungen, Klassifikationssysteme, institutionelle Ablaufprogramme, empirische Befunde und Interventionsformen werden in Diskursen zusammengeführt und stützen sich als ‚Netze von Äußerungen‘ wechselseitig.¹ Die einzelnen Elemente verdichten sich zu ‚Aussagen‘ eines Diskurses, die hier rekonstruiert und interpretiert werden sollen.

‚Aussagen‘ bezeichnen wiederholte Inhalte und Formate, die in überzeitlich und inhaltlich stabilen Äußerungszusammenhängen von verschiedenen Sprechern in einem Diskurs thematisiert werden. Die Aussagen eines Diskurses werden im Verfahren der Diskursanalyse in Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung untersucht (vgl. Keller 2004: 72). Auf welche Weise das Bildungssystem die Klassifikation ‚Lernbehinderung‘ und damit die Legitimation der separierenden Schulpraxis reproduziert, lässt sich durch eine Analyse der wissenschaftlichen und professionellen Diskurse der Sonderpädagogik de- und rekonstruieren.

Die Gegenstände eines Diskurses (das, was als ‚Wirklichkeit‘ vorausgesetzt und zum Objekt der Beschreibung wird) werden in Prozessen sozialer „Typisierung“ (vgl. Berger/Luckmann 1969) konstruiert. Diese Gegenstände werden im historischen Verlauf reproduziert und ggf. sehr weitreichend transformiert. Deshalb wird die Einheit eines Diskurses nicht durch die Permanenz eines Objektes oder die Sinnggebung eines oder weniger Akteure gebildet, sondern durch

1 Mit dem Begriff ‚Äußerungen‘ sind die einzelnen Ereignisse gemeint, das, was jemand sagt, aufschreibt, ausrechnet, befiehlt oder anderen mitteilt. Für eine ausführliche Darstellung der Diskurstheorie vgl. Kapitel 2.

den Raum der Aussagen, in dem ein Gegenstand seine Gestalt findet und sich transformiert (vgl. Foucault 1981: 50). Für den hier untersuchten Bildungsdiskurs bedeutet dieses wissenssoziologische Postulat, dass Aussagen unterschiedlicher Autoren in „Die Hilfsschule“, in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ und im „Gutachten des Bildungsgrads“ von 1973 zwar unterschiedliche Perspektiven und Kontexte repräsentieren, dass aber gleichzeitig alle Teil eines einzigen Aussagesystems sind. Zwar vermitteln einzelne Autoren prinzipiell als Akteure zwischen dem Diskurs und dem einzelnen Aussageereignis (d. h., zwischen dem vorliegenden Artikel und seiner Argumentation) und handeln dabei sinnhaft – dabei schaffen sie jedoch noch keine Wissensformation der Sonderpädagogik. Der Gesamtdiskurs einer Disziplin wird durch formierende Regeln getragen, die sich im Verlauf der Diskursgeschichte herausbilden und die durch alle beteiligten Sprecher und Sprecherinnen reproduziert werden – und sich dabei manchmal in wechselseitigen Typisierungsprozessen verändern (vgl. Keller et al. 2006). Die Anwendung der Regeln wird erst dann sichtbar, wenn eine größere Anzahl von Texten unterschiedlicher Autoren und Thematiken in die Analyse einbezogen wird. Aus diesem Grunde werden im Rahmen dieser Analyse, die den separierenden sonderpädagogischen Diskurs in seiner Allgemeingültigkeit herausarbeitet, die Aussagen ohne Ansehen der einzelnen Akteure in ihrer allgemeinen Aussagekraft rekonstruiert. Auf diese Weise können übereinstimmende thematische und begriffliche Bezüge, z. B. Homogenität, Separation oder Lern- und Leistungsverhalten rekonstruiert werden.

Korpus und Methode der Diskursanalyse

Das verwendete Textarchiv besteht zum einen aus Veröffentlichungen in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“, einer wissenschaftlichen Zeitschrift des Verbands der deutschen Sonderschullehrer, die bereits seit der Gründung des Berufsverbands erscheint.

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wurde als Organ des Verbands deutscher Hilfsschulen herausgegeben, der später in den Verband deutscher Sonderschulen umbenannt wurde. Heute trägt er den Namen Verband deutscher Sonderpädagogik. Die disziplinäre Zeitschrift wurde 1908 unter dem Namen „Die Hilfsschule“ als Organ des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands herausgegeben. Unter anderem Namen (Die Deutsche Hilfsschule) erschien die Zeitschrift auch

während der Zeit des Nationalsozialismus. In der DDR wurde die Zeitschrift eigenständig unter dem Namen „Die Sonderschule“ von 1949 bis 1990 fortgeführt.

Des Weiteren wird das „Gutachten des Bildungsrats“ der Kultusministerkonferenz von 1973 herangezogen: In diesem Jahr wurde ein Gutachten verfasst, auf das sich auch spätere Autoren berufen und es kommentieren. In diesem Gutachten wird der Kultusministerkonferenz (KMK) die grundlegende Ausrichtung der Sonderpädagogik erläutert. Diese Art von Bildungsgutachten hat die Aufgabe, die KMK jeweils über eine Schulform zu informieren. Auf der Grundlage der Bildungsgutachten gibt die KMK dann Empfehlungen für die Bildungspolitik der Bundesländer heraus.

Im Einzelnen wird für die Gründungsphase der Sonderpädagogik der erste Jahrgang der Zeitschrift „Die Hilfsschule“ (1908) untersucht, für die 1970er Jahre dient das „Gutachten des Bildungsrats“ von 1973 als Textgrundlage und für die Gegenwart werden Veröffentlichungen aus den Jahrgängen 2000 bis 2004 der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ herangezogen. Der Korpus der in diesem Kapitel ausgewerteten Textauschnitte wurde unter Zugrundelegung eines zeitlichen Längsschnitts von sonderpädagogischen Texten erstellt, der thematisiert, was in früheren Jahren und heute als Lernbehinderung bezeichnet wurde bzw. wird. Bei der Materialauswahl wurde der in der Sonderpädagogik dominierende Separationsdiskurs fokussiert. Der ebenfalls bereits seit Entstehung der Sonderpädagogik existierende, konkurrierende ‚integrative‘ Subdiskurs, in dem die Aussonderung kritisiert und für eine Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die allgemeine Schule plädiert wird, wird in diesem Kapitel nicht systematisch berücksichtigt. Dieser integrative Ansatz konnte sich in der deutschen Sonderpädagogik wie auch im deutschen Schulsystem bislang nicht durchsetzen. Deshalb liegt es im Rahmen der vorliegenden Fragestellung nahe, in der Hauptsache diejenigen diskursiven Konstruktionsprozesse zu untersuchen, die das deutsche Bildungswesen bildungspolitisch, organisationell und in der pädagogischen Disziplin als ‚Mainstream‘ beherrschen.

In der empirischen Auswertung folgt diese Studie dem Verfahren der wissenssoziologischen Diskursanalyse, wie sie von Keller (2004) und Keller und Kollegen (2006) im Anschluss an Foucault und die Sozialphänomenologie ausgearbeitet wurde. Bei dieser Vorgehensweise werden die unterschiedlichen formalen und inhaltlichen Elemente des betreffenden

Diskurses benannt und in ihrer „spezifischen Gestalt“ bzw. „Phänomenstruktur“ rekonstruiert (Keller 2004: 99ff.). Über die verschiedenen Untersuchungszeitpunkte hinweg wird die Phänomenstruktur des jeweiligen Diskurses erarbeitet, indem die Gegenstände, Themen, Begriffe des (hier: sonderpädagogischen) Diskurses herausgearbeitet werden.

„Die tatsächlichen Bausteine einer solchen Problemstruktur sind nicht vor der Datenanalyse bekannt, sondern sie müssen aus den empirischen Daten – und dort aussageübergreifend – erschlossen werden. Einzelne Daten enthalten dazu in der Regel nur partielle Elemente.“ (Keller 2004: 99)

Die in den Texten vorkommenden Begriffe, Gegenstandsbeschreibungen und Problematisierungen, Argumentationen, Deutungsfiguren und Metaphern werden zunächst kodiert. In einem nächsten Schritt werden typische Äußerungen einer Feinanalyse unterzogen. Leitende Fragen bei der Auswahl und der Interpretation der Textstellen sind dabei: Wie wird die Besonderheit und Abnormalität von Sonderschulabsolventen und -absolventinnen bezeichnet, beschrieben und begründet? Wie werden das Schulsystem und die schulische Segregation von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen legitimiert?

Mit Hilfe dieser Verfahrensweise kann die eingangs gestellte Frage verfolgt werden, welcher Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Schülersubjekten und dem begrifflichen Instrumentarium der Lernbehinderung, der auf sie abgestellten speziellen schulischen Praxis sowie den professionellen und disziplinären Strategien der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagoginnen besteht. Dabei werden die Formierungen der Diskurse zu verschiedenen Zeitpunkten, ihre Kontinuitäten, Transformationen und Brüche, nachgezeichnet. Eine Kontextualisierung und Historisierung der institutionellen und diskursiven Praxis der Sonderschule (und beispielhaft der schulischen Aussonderung überhaupt) erlaubt es, die behauptete Faktizität der sonderpädagogischen Gegenstände und Begriffe zu dekonstruieren.

Das Bildungswesen stellt diesen methodologischen Überlegungen zufolge den ‚sozialen Ort‘ dar, an dem verstreute Äußerungen über Schülerschaft, Lehrkräfte und Administration, aber auch über Lernen, Erfolg, Versagen oder Leistung getätigt werden. Die Wissensordnung wird dabei zunächst über die Verteilung von Aussagen erschlossen und nicht über deren Bedeutung, d. h. den subjektiven Sinn, den einzelne Praktiker der Institution Bildungswesen oder ihrer beruflichen Praxis

zuschreiben. Für die Analyse von Bildungsdiskursen sind insbesondere die Aspekte der Herstellung ‚wahrer Aussagen‘ (über Schüler und Schülerinnen und die ihnen angemessene Beschulung) und deren Legitimation durch wissenschaftliche Diskurse von besonderer Bedeutung. Mit Hilfe der wissenssoziologischen Diskursanalyse kann in Bezug auf die pädagogische Wissenschaft jenes institutionelle Wissen bzw. System ‚wahrer Aussagen‘ rekonstruiert werden, über das diese Wissenschaft kontinuierlich die Regeln der schulischen Ablaufprogramme legitimiert (Kredentialismus, Selektion).

3.1 DIE GRÜNDUNG EIGENSTÄNDIGER HILFSSCHULEN UND IHRE LEGITIMATION

In den historischen Texten über die Entstehung der Hilfsschule als eigenständige Institution wird in Abgrenzung zur Institution der Volksschule argumentiert. Im Gründungsjahrgang der „Hilfsschule“, der Zeitschrift des Verbands der deutschen Hilfsschullehrer, wird die Etablierung einer separaten Institution ausführlich mit dem Motiv der Entlastung der Volksschulen begründet:

„Für die Volksschule bedeutet die Hilfsschule Befreiung von schwachbegabten Schülern, die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken. [...] Es werden dann z. B. blutarme ‚Schlafmützen‘, skofulöse und tuberkulöse ‚Faulpelze‘, choreatische ‚Ruhestörer‘ und epileptische ‚Bett-nässer‘ nicht mehr unverdienterweise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt.“ (Die Hilfsschule 1908: 4)

Die Funktion der Hilfsschule wird als „Befreiung“ definiert, befreiend sowohl für die Volksschüler und Volksschülerinnen als auch für die Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen. Um eine separate Beschulung zu rechtfertigen, wird einerseits die Befreiung der Volksschule von der Hilfsschülerschaft versprochen, andererseits werden medikalisierende Argumente eingeführt, die auf die Heilung von Schülern und Schülerinnen mit damals typischen Armutserkrankungen abzielen. Es wird argumentiert, dass sich durch die Aussonderung der armen, kranken Hilfsschulkinder die allgemeine Lernsituation an den Volksschulen verbessert. Durch die räumliche Abtrennung der Hilfsschülerschaft, die mit Begriffen wie „Sorgenkinder“ oder „geistig arme Zöglinge“

umschrieben wird, werden „minderbegabte“, „schwachbegabte“, „schwachbeanlagte“, „schwachsinnige“, „geistig und körperlich minderwertige“, „anormale“, „geistig schwache“ oder „geistig zurückgebliebene“ Kinder (vgl. Die Hilfsschule 1908) vor sozialer Ausgrenzung geschützt. Allen Begriffen gemeinsam ist dabei eine negative Konnotation, durch die die Gruppe der Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen den „normalen“ Kindern gegenübergestellt und in Relation zu diesen als „minder oder schwach“ definiert wird. Dabei wird, wie es auch aus der Äußerung des hier zitierten Autors hervorgeht, das Verlangen nach einer räumlichen Trennung auf zwei komplementäre Weisen legitimiert: Einerseits wird in Hinblick auf das zu schützende Allgemeinwohl argumentiert, andererseits jedoch die geschwächte Position der betreffenden Kinder und Jugendlichen und die Notwendigkeit, diese zu schützen, als Begründung der Sonderbeschulung genutzt.

Wiederholt werden Armutserkrankungen als Erklärung für die Hilfsschulbedürftigkeit von Kindern herangezogen: Durch Armut erschöpft, bedrückt, erdrückt, können die Kinder an den Volksschulen nicht gesund heranwachsen. Grundsätzlich intelligent, sind die Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen durch Krankheit eingeschränkt. Hinzu kommt ein bestimmtes Verständnis von ‚Unbegabtheit‘: Es handele sich um Kinder, denen die geistige Arbeit schwerfalle, um ‚willensschwache‘ oder ‚debile‘ Kinder. Hier wird die Behauptung aufgestellt, es liege die irreversible, biologisch-medizinische Sachlage einer ‚Minderung der Intelligenz‘ vor und es gehe der Heilpädagogik darum, diesen Mangel zumindest teilweise zu therapieren und die betroffene Schülerschaft zu beschützen und zu fördern:

„Die Hilfsschule schützt die Schwachen vor unverdienter Strafe, auch vor Straßenspott. Sie sucht das schlummernde moralische Gefühl der gleichgültigen Schüler zu wecken, die krankhaft erregten Naturen zu beruhigen; sie leitet die Urteils- und Willensschwachen durch milde, aber konsequente Gewöhnung zur Sittlichkeit. Daneben bemüht sie sich, das sittliche Urteil ihrer Zöglinge durch in das Willensleben des Kindes einfließende Unterweisungen wie durch leicht verständlichen, zu Herzen gehenden Gesinnungsunterricht zu bilden.“
(Die Hilfsschule 1908: 5)

Soziale, moralische und medizinisch-biologische Begrifflichkeiten werden hier gleichermaßen verwendet, um das Phänomen des Volksschulversagens ursächlich zu begründen. Zwischen der gesellschaftlichen

Stellung der Schülerschaft und ihrer psychischen Verfasstheit wird dabei noch nicht unterschieden. So werden soziale Ursachen von Armut mit medizinischen Begründungen für Schulversagen vermischt, ohne das eine als Ursache des anderen zu benennen oder die Wechselwirkungen zwischen beiden zu thematisieren.

Der Anspruch, auf die sozialen Probleme einzuwirken und die deprivierenden Lebensumstände von ‚Sorgenkindern‘ zu verbessern, hat bei der Einführung der Hilfsschule eine starke Bedeutung. Mit der Neubildung einer Institution – der Hilfsschule – wird auf eine Vielzahl sozialer Probleme, auf einen gesellschaftlichen Notstand geantwortet:

„Bei pädagogischer Beurteilung und Behandlung der kindlichen Geistesdefekte hat der erfahrene Hilfsschullehrer immer die Krankheitsgeschichte des einzelnen Zöglings im Auge. Zur Aufklärung über zunehmende psychische Hemmungen befragt er zunächst den Arzt, dem sorgfältige klinische Beobachtungen des Lehrers für die Diagnose der etwa zugrunde liegenden Krankheit wertvoll sind. In anderen Fällen findet der Lehrer die Ursachen abnehmender Geistesenergie seiner Zöglinge in erziehlichen Missgriffen oder erwerbsmäßiger Ausbeutung, in geschlechtlichen Unarten oder anderen moralischen Irrungen begründet. Man erwäge, welche Folgen eine umfassende Gemütsdepression, dauernde Übermüdung, Hang zu vorzeitigem Geschlechtsgeuß oder zum Verbrechen für den willensschwachen, den unverständigen, den meist durch Krankheit schon zerrütteten Debilen haben muß, und man wird dann die Verantwortlichkeit des Hilfsschul-Lehrers nicht gering schätzen.“ (Die Hilfsschule 1908: 4f.)

Diese Aussage begründet die im Vergleich zur Volksschullehrerschaft größere Verantwortung und Macht der Lehrkräfte an Hilfsschulen, das weitere Leben ihrer „Zöglinge“ zu lenken. Eine „Krankheitsgeschichte“ der Schülerschaft wird selbstverständlich vorausgesetzt. Die Kinder und Jugendlichen werden als Opfer ihrer sozialen Deprivation definiert, gleichzeitig geht von ihnen angeblich eine soziale Gefahr für die Gesellschaft aus. Der Opfer- und der Täterstatus der Schüler und Schülerinnen werden nicht jeweils eigenständig betrachtet, sondern miteinander vermischt. In der Folge beansprucht die Heilpädagogik eine Zusammenarbeit sowohl mit der Ärzteschaft als auch mit der Polizei, um armutskranke Subjekte zu heilen und gefährliche Subjekte zu melden und zu registrieren. Hier wird ein umfassender Anspruch der Bildungsanstalt Hilfsschule deutlich, der

eine Separierung der Kinder in ihrem Lebensverlauf konstatiert und befürwortet.

Die oben benannten Ursachen für schulische Lernbehinderung werden auch von anderen Autoren übernommen und als Begründung für die Notwendigkeit eines gesonderten Lebensweges angeführt. Das Erfordernis der Sonderbeschulung wird sowohl durch die soziale Armut als auch die individuell durch Krankheit verschuldeten Defizite begründet. Innerhalb der frühen Diskurse der Zeitschrift „Die Hilfsschule“ wird in der Sonderpädagogik eine Fokussierung auf individuelle Eigenarten betrieben; das Kind mitsamt seiner krankheitsbedingten Defizite steht als Subjekt des Unterrichts im Mittelpunkt des Interesses. Es werden verschiedene individuierende Verfahren der Lernvermittlung vorgeschlagen, wie etwa eine kleine Klassenfrequenz und Formen individueller Beschulung (vgl. Die Hilfsschule 1908: 49). Der Zugriff der Institution auf die Schülergruppe verläuft zunächst über das Subjekt (oder die Seele) des „geistig geminderten“ Kindes und erst nachrangig über besondere Lerninhalte (vgl. Die Hilfsschule 1908a: 49f.).

Die Sonderpädagogik bekundete historisch ein Interesse für die Entwicklung des armutskranken Kindes und verfolgte die Vorstellung einer linearen Entwicklungslinie, bei der die Hilfsschülerschaft im Gegensatz zur Volksschülerschaft auf einer früheren Stufe stehen bleibt: Der „Normalschüler“ ist demnach zu einer abstrakten Denk- und Ausdrucksweise fähig, während der „Hilfsschüler“ der natürlichen Veranlagung (des Kindes) nahe verhaftet ist (vgl. Die Hilfsschule 1908: 65). Die zugeschriebene größere Natürlichkeit gründet sich auf die evolutionär frühen, „natürlichen“ Verhaltensweisen der Hilfsschülerschaft, deren Ausdrucksweise weniger sprachlich als malend und formend sei. Durch solche biologischen Erklärungen einer „einfacheren“ Entwicklung der Kinder an Hilfsschulen stellt dieser heilpädagogische Diskurs Bezüge zur Rassenlehre und zu den rassistischen Ideologien der Diskurse des beginnenden 20. Jahrhunderts her. Auch in späteren Phasen generiert die Heil- und Sonderpädagogik Bezüge zu den jeweils aktuellen Diskursen (wie z. B. zu dem mit der Systemtheorie eng verknüpften kybernetischen Diskurs).

Bereits 1908 werden erste Versuche unternommen, eine Differenzierung der Kinder und Jugendlichen nach Leistungsstand vorzunehmen. Führt beispielsweise lediglich eine Schwerhörigkeit und keine Intelligenzminderung zu Lernschwierigkeiten von Schülern oder Schülerinnen in der Volksschule, so sollen diese, anstatt zur Hilfsschule

zu wechseln, eine Förderklasse der Volksschule besuchen, die eine „Entlastung der Normalschule nach unten, der Hilfsschule nach oben“ (Die Hilfsschule 1908: 91) bedeutet. Die Hilfsschule wird einerseits als Einrichtung beschrieben, die „organisch mit der Volksschule zu verbinden“ (Die Hilfsschule 1908: 89) und eindeutig von den „Idiotenanstalten“ zu unterscheiden sei. Andererseits werden von Beginn an, begründet durch die biologisch-medizinische Schwachbegabung der Schülerschaft und durch ihre soziale Verwahrlosung, keine allgemeinen Bildungsziele formuliert:

„Der Unterricht in der Hilfsschule verzichtet auf die Erreichung hochgeschraubter Ziele, fördert dagegen nach Möglichkeit die individuelle Ausbildung jedes einzelnen Zöglings und steht im Dienste einer sich der Geistesverfassung der Hilfsschüler anpassenden Diätetik der Seele.“ (Die Hilfsschule 1908: 5)

Der gesonderte Leistungsanspruch der Lernbehindertenschulen geht auf die bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts eingeschränkten Bildungsziele für schwach begabte Schüler und Schülerinnen an Hilfsschulen zurück. Die Hauptaufgabe der Hilfsschule wurde darin gesehen, die „Schwächezustände“ ihrer Schülerschaft durch „Geduld und Fleiß“ (vgl. Die Hilfsschule 1908: 90) zu überwinden. Dennoch sollte den Kindern und Jugendlichen eingeschränkte schulische Bildung zuteilwerden, um ihren völligen schulischen Ausschluss zu verhindern.

Im historisch-institutionellen Kontext der Gründung der Hilfsschule liegt die Ursache dafür, dass der frühe sonderpädagogische Diskurs die Problematik der Hilfsschülerschaft zugleich individualisiert als auch sozial verortet. Durch die Betonung des kollektiven Schicksals der Armutskrankheiten, die die natürliche „Lebensenergie“ der Kinder einschränkten, werden die Gemeinsamkeiten der Hilfsschülerschaft als einer sozialen Gruppe verdeutlicht. Folgt man dieser Argumentation, so verstetigen sich die ursächlich sozialen Probleme der Armut in Form von Krankheiten. Einerseits wird damit auf die Möglichkeit erfolgreicher Kompensation der Lebensverhältnisse der „Sorgenkinder“ verwiesen, andererseits wird die Problematik der „Geistigarmen“ als dauerhafte Problematik (weil in Krankheiten verstetigt und mit gesellschaftlich schädigenden Aspekten wie Kriminalität verbunden) eingeführt. Strategisch zielt diese Argumentation auf die Definition einer spezifischen Gruppe. Durch eine solche Klientelbeschreibung hat sich die Sonderpädagogik erstmals den

Anspruch auf feste Zuständigkeit für die Betreuung einer definierten Schülergruppe gesichert. Mit dem so formulierten Anspruch versuchte der Verband der Heilpädagogen schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, den ‚claim‘ seiner Profession abzustecken. Diese Verfolgung professioneller Interessen wird auch in den zahlreichen Aufsätzen und Kommentaren zur Einführung der höheren Entlohnung der Hilfsschullehrkräfte gegenüber anderen Lehrkräften deutlich (vgl. Die Hilfsschule 1908). Eine weitreichende Professionalisierung gelang der Heilpädagogik allerdings erst durch die Etablierung universitärer Ausbildungsgänge und die Bildung einer sekundären Disziplin nach dem Zweiten Weltkrieg – dazu später mehr.

Die Diskurslinien von sozialer, moralischer und medizinischer Hilfsschulbedürftigkeit sind historisch eng miteinander verwoben und stützen sich gegenseitig. Eine klare Trennung zwischen diesen drei Linien bestand zu Beginn des Jahrhunderts noch nicht. Ein sozial-medizinischer Diskurs begleitete die Etablierung der Hilfsschulen und die Professionalisierung der Hilfsschullehrtätigkeit; die inhaltliche Polarisierung sozialer und individueller Ursachen bzw. die professionelle Trennung in die unterschiedlichen Aufgabenbereiche Sonderpädagogik, Psychologie und Medizin vollzog sich erst in späteren Jahren.

Die Hilfsschülerschaft als Gegenstand sozialer, medizinischer und moralischer Sorge

Insbesondere in den frühen Schriften wurde die ‚anormale‘ und damit besondere, geschwächte Körperlichkeit der Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen als „Idiotie“, „Kraftlosigkeit“ und „Geschwächtheit“ von Geist und Körper beschrieben, als durch Armut und Krankheit bedingte hygienische und soziale Einschränkung. Dabei wurde ein wechselwirksamer Zusammenhang zwischen Armut und Krankheit als Ursache für die auffällige Erscheinung hergestellt. Die körperliche Schwächung wurde also mit einer geistigen Schwächung in ursächlichen Zusammenhang gebracht. Die Hilfsschulpädagogik versuchte mit gezielten Maßnahmen, wie z. B. einem Milchfrühstück, wöchentlichen Badeangeboten oder einer gezielten Sexualerziehung, auf die geschwächten Kinder einzuwirken und die armutsbedingten Einschränkungen zu kompensieren, um auf diese Weise auch den Geist der Kinder zu fördern und damit die Voraussetzung für das Lernen der Kinder zu schaffen. In den Anfängen der Sonderpädagogik wurden die vermehrten

Gründungen von sogenannten Hilfs- und Idiotenschulen in Ballungs- und Industriezentren Deutschlands und ihre Funktion als Schulen für Arme offen thematisiert und diskutiert. Außerdem wird bereits seit den Anfängen der Heilpädagogik in der Pädagogik reflektiert, dass eine gesonderte Beschulung und eine daran anknüpfende besondere Berufsausbildung die Hilfsschülerschaft von der ‚normalen‘ Berufswelt ausschließt und in eine prekäre soziale Lage versetzt.² Die anhaltende Diskussion um die Beschulung ‚schulversagender‘ Kinder in Regelschulen (vgl. z. B. Preuss-Lausitz 1981; Prengel 1993; Liebermeister/Hochhuth 1999; Hänsel 2000) steht jedoch nicht im Fokus dieser Studie.

Zeitgleich mit der Entstehung der gesonderten pädagogischen Diskurse setzten Bestrebungen ein, alle Schüler und Schülerinnen gemeinsam zu unterrichten und auch gemeinsam für Berufe auszubilden. Doch der von Volksschullehrkräften praktizierte Ausschluss der körperlich und geistig ‚geminderten‘ Kinder aus der Volksschule wurde weiterhin durch die Einrichtung von Hilfsschulen unterstützt, legitimiert als missionarische Arbeit am damals als ‚nicht bildbar‘ erachteten Kind. So etablierte sich die Heilpädagogik als ganzheitliche, heilende und integrierende Pädagogik für Kinder, die vordem als ‚nicht bildungsfähig‘ betrachtet worden waren. Im historischen Verlauf ihrer zunehmenden Professionalisierung greift die Sonderpädagogik auf diese grundlegende Argumentationsfigur des sozial, moralisch und medizinisch auffälligen Schülersubjekts in abgewandelter Form immer wieder zurück.

3.2 AUSDIFFERENZIERUNG IN DER BILDUNGSPOLITISCHEN REFORMZEIT

Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die expansive Phase der Professionalisierung und Institutionalisierung der Heil- und Sonderpädagogik in Deutschland und Europa (vgl. Powell 2007; Kiuppis/Pfahl/Powell 2010), in deren Zuge auch eine Namensänderung der nunmehr akademischen

2 Schon Ende der 1920er Jahre widmeten sich Untersuchungen dem Thema der strukturellen Benachteiligung von Sonderschulabsolventen und -absolventinnen beim Übergang von der Schule in den Beruf, beispielsweise eine Untersuchung zum „Anlernjahr“ für Hilfsschulabsolventen und -absolventinnen (vgl. Hofmann 1930).

Disziplin der Heilpädagogik hin zur Heil- und Sonderpädagogik vorgenommen wurde. Die Begrifflichkeiten der Sonderschule, der Sonderpädagogik und der Sonderschullehrkräfte wurden dabei neben denen der Heilpädagogik und der Heilpädagogen und -pädagoginnen etabliert und insbesondere für die Tätigkeitsbereiche der ehemaligen Hilfsschule, nun ‚Förderschule‘ oder ‚Sonderschule für Lernbehinderte‘ genannt, verwendet. Die Heil- und Sonderpädagogik differenzierte sich bis in die 1970er Jahre hinein in mehr als zehn verschiedene professionelle Handlungsfelder aus,³ die wissenschaftlich definierten Behinderungstypen zugeordnet wurden, und erhielt einen von der allgemeinen Pädagogik abgegrenzten, eigenen akademischen Ausbildungsgang, der in der Regel die doppelte Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ trägt. Dem heil- und sonderpädagogischen Diskurs entsprechend werden hier die Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik synonym verwendet, obgleich der damit verbundene rhetorische Anspruch der Heil- und Sonderpädagogik, Kinder und Jugendliche an Sonderschulen für Lernbehinderte von ihrer Lernbehinderung zu ‚heilen‘, aus der Gegenwartsperspektive kritisch zu betrachten ist.

Die im aktuellen Diskurs formulierten Entwicklungsideale der Sonderpädagogik greifen die Vorstellung einer geregelten Selbstbestimmung des Kindes innerhalb einer freiheitlich-liberalen Gesellschaft auf. Jede Lernbehinderung wird dementsprechend auf eine Einschränkung von Autonomie zurückgeführt und hierdurch begründet. Diese Argumentation entspricht in groben Zügen auch der Vorstellung der Kritischen Theorie, wie sie in den 1970er Jahren in der Sonderpädagogik diskutiert wurde (vgl. Jantzen 1972; Probst 1973; Strobel 1975). Der hier verwendete Autonomiebegriff zielt ebenso auf ein einzelnes unabhängiges Subjekt und misst sich am Grad der Selbstbestimmung des Kindes.

In den 1970er Jahren wurden Lernbehinderungen erstmalig als „Störungen im Werdeprozess des Menschen“ (vgl. Bildungsrat 1973)

3 Diese Handlungsfelder wurden 1972 zu zehn Sonderschultypen zusammengefasst. Heute existieren folgende Typen: Schulen für Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, geistig Behinderte, Lernbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte und für Kranke (vgl. Powell 2003a: 123), die seit 2004 alternativ auch als ‚Förderbereiche‘ bezeichnet werden.

beschrieben, was eine Verquickung von sozialen und individuellen Ursachen nahelegt. Störungen können als negative Interventionen ‚von außen‘ gedacht werden oder aber als ‚Störungen‘ im Menschen selbst, also im Individuum, die während seinem sozialen ‚Werdeprozess‘ entstehen. Der systemtheoretisch geprägte Begriff der Störung weist dabei auf einen Fehler hin. Der Vergleich menschlichen Versagens mit Störungen oder Fehlern im ‚System‘ rückt die sonderpädagogische Vorstellung der Subjektwerdung damit in die Nähe des kybernetischen Diskurses um Selbstregulation und menschliches Lernen durch Anpassung an ein System und seine Bedingungen (vgl. Rieger 2003).

Die Störungsmetapher wird im sonderpädagogischen Diskurs an das umfassende Thema Schule und Bildung von Kindern und Jugendlichen geknüpft. Im Allgemeinen werden Konzepte von ‚Lernen‘ und ‚Schule‘ dadurch bestimmt, was jeweils als gelungener Bildungsprozess verstanden wird. Diese Norm wird dann institutionell durch Regeln gefestigt, wie etwa das Erlangen eines bestimmten Klassenziels oder das Verlassen der Schule mit einem qualifizierenden Zertifikat. An diesem allgemeinen Prinzip der Schule orientiert sich auch die Sonderpädagogik – jedoch ist sie mit nicht gelingenden Bildungsprozessen der Schülerschaft befasst:

„Die Schule [...] hat es mit Lernprozessen und dem daraus resultierenden Ergebnis der Leistung und des Verhaltens zu tun. Sonderpädagogik als spezielle Disziplin interessiert sich in diesem Zusammenhang für auftretende Lern- und Leistungsauffälligkeiten bzw. Störungen im Werdeprozess des Menschen und deren Behebbarkeit. Ansatzpunkt der Sondererziehung ist daher das zu erwartende oder bereits eingetretene Lern- und Leistungsveragen.“ (Bildungsrat 1973: 159)

In diesem Textauszug wird über den Begriff des „Lernprozesses“ ein defizitäres Schülersubjekt konstruiert, das in Leistung und Verhalten versagt. Die Rolle des Systems Schule wird dabei nicht expliziert. Weder wird auf die Schule als normative Institution eingegangen, die Inhalt und Maß der gewünschten „resultierenden Ergebnisse“ vorgibt, noch wird sie als Bezugsrahmen für das Versagen im Vergleich zu anderen Schülern und Schülerinnen eingeführt. Das Gelingen individueller Lernprozesse erscheint damit als allgemeingültiges Prinzip, das Nichtgelingen als ein behebbarer Fehler. Aufgabe der Sonderpädagogik ist es dann, durch gezielt gesteuerte Lernprozesse die Persönlichkeitsentfaltung der

betroffenen Kinder und Jugendlichen zu fördern und dadurch angemessene Leistungs- und Verhaltensergebnisse zu generieren. Hierbei wird implizit auf eine ‚normale‘ Persönlichkeitsentfaltung und auf ‚normale‘ Leistungs- und Verhaltensergebnisse rekurriert, ohne die Norm in Inhalt und Umfang näher zu bestimmen.⁴

Der Überweisung von der Regel- an eine Sonderschule geht inzwischen mit zunehmender Professionalisierung eine mehr oder minder aufwändige Untersuchung voraus (vgl. Hofsäss 1993, Kottmann 2006 und Kapitel 3). Die ursprünglich medizinischen Verfahren der Krankheitsbestimmung der Hilfsschülerschaft wurden im Verlauf der Nachkriegszeit durch eine eigenständige und systematische Diagnostik ersetzt; medizinische, psychologische und pädagogische Aspekte werden dabei bis heute miteinander verknüpft. Der Inhalt und die Art der Diagnosepraxis von Lern- und Leistungsdefiziten wurden im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen der Sonderpädagogik zunehmend wissenschaftlich begründet und Mitte der 1970er Jahre zu einem zentralen Gegenstand der sonderpädagogischen Diskurse. Die 1973 im Gutachten des Bildungsrats dargestellte Vorgehensweise im Umgang mit auffälligen Kindern bietet den beteiligten Professionellen bis heute eine umfassende Orientierung:

„Die erste Frage, die sich von daher stellt, ist diejenige nach der Umfänglichkeit (und damit der Art), dem Schweregrad und der Dauer einer Lern- und Leistungsauffälligkeit, wie sie im Erziehungsfeld auftritt oder mit Sicherheit zu erwarten ist. In Fällen sonderschulbedürftiger Lernbehinderungen sind erfahrungsgemäß die folgenden Lern- und Leistungsbereiche betroffen: „Schulleistungen (global und speziell in bestimmten Fächern), Fähigkeiten und Fertigkeiten im psychischen und psycho-motorischen Bereich (Intelligenzniveau und -struktur,

4 Link (2006) beschreibt in seinem „Versuch über den Normalismus“, wie in der Moderne ein ‚fließendes‘ Normalfeld der Bevölkerung konstruiert wird, das den alten Protonormalismus mit seiner dichotomen Unterscheidung in normal/anormal zunehmend ablöst und nicht nur abweichende, sondern alle Individuen miteinander vergleicht und dabei graduelle Unterschiede hervorhebt. Ein solcher ‚flexibler Normalismus‘ wird auch im Bereich Schule zur Bewertung von Lernprozessen von Schülern und Schülerinnen eingesetzt. Zugleich bleiben aber, aufgrund der nach wie vor dichotom agierenden Unterscheidung behindert/nichtbehindert, absolute Grenzen der Normalität bestehen (Waldschmidt 2007: 61; vgl. auch Waldschmidt 2003).

Psychomotorik, Sprache), Antriebs- und Steuerungscharakteristika, Emotionalität (Affektivität), Soziabilität (soziale Kompetenz, Entsprechung normierter Sozialordnung).“ (Bildungsrat 1973: 159)

Im Überweisungsverfahren eines auffälligen Kindes ist die Diagnostik der erste und richtungweisende Schritt. Die Anwendung einer Diagnostik in der Sonderpädagogik für Lernbehinderte impliziert grundlegend, dass die Profession Lernbehinderungen als erkennbar, feststellbar, klassifizierbar und prognostizierbar betrachtet. Der mehrstufige Prozess des Klassifizierens bleibt dabei flexibel im Hinblick auf die Feststellung von Umfang, Schweregrad und Dauer einer Lernbehinderung. Die Einteilung von Lern- und Leistungsauffälligkeiten in diese drei Kategorien verweist auf eine verwissenschaftlichte Bestimmung des Konzepts Lernbehinderung. Beobachtungen, statistische Daten und Kategorisierungen von Auffälligkeiten ermöglichen es nicht nur, anormale Entwicklungen von Kindern zu erkennen, sondern darüber hinaus auch eine Differenzierung des Anormalen innerhalb defizitärer Bildungsprozesse eines Schülersubjekts oder einer Schülergruppe. Die systematische Beobachtung von (graduellen) Unterschieden beim Vergleichen der Lernprozesse von Kindern entspricht dem akademischen Anspruch der Sonderpädagogik, auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien Lernbehinderung systematisch zu erfassen und methodisch kontrolliert zu messen. Das in dieser Art verwissenschaftlichte Feststellungsverfahren wird von der Sonderpädagogik genutzt, um die daran anschließende Sonderschulüberweisung und separate Beschulung ‚modern‘ zu legitimieren.⁵

Die diskursive Subjektkonstruktion der prozessierten Kinder und Jugendlichen läuft über ihre Stellung im Bildungswesen und in der Schule („sonderschulbedürftige Lernbehinderungen“). Ein defizitäres, lernauffälliges Subjekt in der Schule wird durch Mängel in fünf verschiedenen Bereichen („Schulleistungen, Psycho-Motorik, Motivation, Emotion und soziales Verhalten“) klassifiziert. Mit dieser medizinisch-psychologisch-pädagogischen Diagnose geht eine Individualisierung einher, weil dem auffälligen Kind die Lernbehinderung nicht über die

5 Die relative Bestimmung von Lernbehinderung entspricht einer statistischen Begründungsweise der Klassifikation in Deutschland, anders als beispielsweise in den USA, wo Lernbehinderung über ein individuelles Maß von Intelligenz ätiologisch begründet wird.

Folgen sozialer Gruppenzugehörigkeit attestiert wird (wie zu den Anfangszeiten der Sonderpädagogik), sondern über individuelle Störungen. Zugleich wird unterstellt, dass das Defizit des Schülersubjekts in seiner Lern- und Leistungsfähigkeit innerhalb „des Erziehungsfelds“ besteht. Die Feststellung von Defiziten in der Lernentwicklung wird nicht über die Beobachtung von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen oder über deren sozialen Kontexte, sondern über das Versagen in Bezug auf die schulischen Leistungsziele vollzogen. Dabei wird das System Schule als normative Institution bei der Produktion und Bewertung von Lernerfolgen und Abweichungen (Lernbehinderungen) nicht explizit benannt.

Die Konzeptionalisierung von Lernbehinderung als Abweichung von schulischen Lern- und Leistungskriterien umfasst vier wissenschaftliche Wissensbestände: die Pädagogik („Schulleistung“), die Kognitions-Psychologie („Psycho-Motorik“, „Intelligenz“, „Antrieb“), die Entwicklungspsychologie („Emotionalität“, „Affektivität“) und die Sozialpsychologie („soziales Verhalten“, „Entsprechung normierter Sozialordnung“) (Bildungsrat 1973). Durch die Integration der Wissensbestände verschiedener miteinander verwandter Disziplinen wird das sonderpädagogische Konzept Lernbehinderung als relevanter Gegenstand aufgewertet und ‚verwissenschaftlicht‘. Zugleich wird ausgesagt, dass das berufliche Handeln der mit dem Gegenstand befassten Experten und Expertinnen von ihren Erfahrungen gesteuert wird und auch werden soll. Die Stellung der Diagnose und die Überweisung eines lernbehinderten Kindes an eine Sonderschule haben demzufolge aufgrund von früher erworbenen Erfahrungswerten zu erfolgen und nicht auf der Grundlage wissenschaftlich validierter Ergebnisse. Eine solche interpretative Leistung stützt im allgemeinen Verständnis auch medizinische Entscheidungen von Ärzten und Ärztinnen oder therapeutische Entscheidungen von Psychologen und Psychologinnen, indem sie die Diagnostik bestätigt und stärkt. Das verwissenschaftlichte Konzept der Lernbehinderung wird den Praktikern durch diesen Bezug auf die Erfahrungswerte der beteiligten Professionellen zugänglich gemacht und als ‚wahr‘ nahegelegt.

Ob und welche Schüler und Schülerinnen unter die Beobachtung der Experten und Expertinnen geraten, hängt zumeist von ihrer „Aufälligkeit“ ab, d. h. vom Grad ihrer „gesicherten Devianz“ gegenüber der ‚normalen‘ Schülerschaft.

„Der Begriff der Auffälligkeiten ist hier absichtlich unpräzise und sehr weit gefasst. Der subjektive Eindruck von Eltern und Erziehern kann als Hinweis auf Auffälligkeiten zunächst durchaus genügen, darüber hinaus die nicht standardisierte Beobachtung, wie sie z. B. im Kindergarten oder Schulbericht gegeben ist. Eine gesicherte Devianz könnte dann durch standardisierte Beobachtungs- und Prüfverfahren ermittelt werden. In jedem Falle steht am Beginn aller Überlegungen die Auffälligkeit des Lern- und Leistungsverhaltens im Sinne einer individuellen Abweichung innerhalb einer gegebenen Erziehungsgruppe. Die Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsprozess sind es, welche auf beeinträchtigende Faktoren hinweisen und Signalwirkungen für Maßnahmen der Gegensteuerung auslösen müssen.“ (Bildungsrat 1973: 158)

Die Feststellung, dass der Begriff „Auffälligkeit“ absichtsvoll „unpräzise“ gefasst ist, macht deutlich, dass zunächst jedes Kind verdächtig werden kann, unter einer Lernbehinderung zu leiden. Inhaltlich steht dieser erste Satz im Widerspruch zur nachfolgenden Aussage, dass es gerade die zu beobachtenden Auffälligkeiten seien, die am Anfang der Überlegungen bezüglich einer Abweichung stünden bzw. eine Signalwirkung besäßen. Die Frage nach den Ursachen von Lernbehinderung wird hier an einzelne zu beobachtende Individuen gerichtet; daran gekoppelt wird das Konzept der „Devianz“ auf beobachtbare organische, soziale und psychische Verhaltensweisen von Individuen angewandt. Die Sonderpädagogik versteht Lernbehinderung einerseits als soziale Abweichung von der „gegebenen Erziehungsgruppe“, die es ihr zufolge zu normalisieren gilt. Andererseits werden Lernbehinderungen auch als weniger gut sichtbare, psychische und organische „Auffälligkeiten“ konzipiert, die „Maßnahmen der Gegensteuerung“ bedürfen. Damit werden Lernbehinderungen nicht nur an sozialen Auffälligkeiten, sondern immer auch an der psychischen und körperlichen Verfasstheit des beobachteten Kindes festgemacht. Die Festschreibung der Andersartigkeit der Sonderschülerschaft vollzieht sich somit über soziale, psychische und körperliche Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen.

Die Professionalisierung der Sonderpädagogik und die Verwissenschaftlichung der sonderpädagogischen Diskurse wurden von einer begrifflichen Differenzierung begleitet, die die Diskurse der 1970er Jahre charakterisierte. Diese begriffliche Ausdifferenzierung der Gegenstände des sonderpädagogischen Diskurses erweiterte das Konzept der normalen Lernentwicklung versus einer Lernbehinderung nicht nur um

Begriffe, sondern auch um behandlungsbedürftige Zwischenformen von Lernentwicklungsstörungen. Die Diskussion um eine Begriffsbestimmung von „Lernbehinderung“ zog also in der Folge auch eine Diskussion der „Sonderschulbedürftigkeit“ nach sich, die sich in institutionellen Richtlinien der Bundesländer niederschlug, wie z. B. im Erlass des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen:

„Generalisierte Lernstörungen im Sinne von Lernbehinderung liegen nur dort vor, wo schwerwiegendes, umfängliches und langdauerndes Lern- und Leistungsversagen nachweisbar ist.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 1974: 470)

Die Trennung lerngestörter von lernbehinderten Kindern stellt eine Differenzierung dar, die wiederum eine stufenweise Klassifikation ermöglicht. Sonderpädagogischer Förderung bedürfen dabei sowohl die lerngestörten als auch die lernbehinderten Kinder, institutionell werden beide Gruppen jedoch unterschiedlich prozessiert. In der Sonderpädagogik ist es erwünscht, den Einflussbereich auf die Grund- und Volksschulen auszudehnen, um lerngestörte Kinder vor Ort zu fördern. Mit der begrifflichen Vervielfältigung geht ein Bedeutungsgewinn der Sonderpädagogik einher.

Die Lernbehindertenschule wurde hier als die einzige Institution verstanden, an der professionelle Kräfte pathologische (nicht klinische) Fälle von Lernbehinderung behandeln. Der schon zu Beginn des Jahrhunderts etablierte ‚claim‘ auf die alleinige Zuständigkeit der sonderpädagogischen Profession für die Klientel auffälliger Schülersubjekte wird damit institutionell anerkannt und berechtigt die Sonderpädagogik in der Folge dazu, die betroffenen Schüler und Schülerinnen aus den Regelschulen zu separieren. Die Vereinheitlichung des Ausschlussprinzips für die auffällige Schülerschaft vollzog sich zunächst in der professionellen Zuständigkeit von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen. Mit der Anerkennung von deren alleiniger Zuständigkeit wurde nun im Diskurs die Legitimation für die Ausübung der sonderpädagogischen Praxis an diesem einem Ort, d. h. Schultyp, geliefert.

Gleichzeitig wurden der Einflussbereich der Sonderpädagogik und der dazu gehörige Aufgabenbereich der Lernbehindertenschule auf die anderen Schulen ausgedehnt. Wissenschaftlich abgesichert wurde dies durch die Diagnose und Klassifizierung lernbehinderter Schüler und Schülerinnen an Normalschulen. Zeitgleich wurden im Rahmen der

Sonderpädagogik geeignete Messverfahren entwickelt und geprüft, und es wurde eine Debatte um angemessene Leistungsstandards geführt. Die hier verwendeten ‚Zwischenbegriffe‘ Lernschwierigkeiten, Lernstörung, Leistungsminderung, Lernhemmungen etc. zeigen dabei den Grad der Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Diskurses an.

Die ehemals stärker medizinisch oder sozialstrukturell gekennzeichnete Sonderschülerschaft erhielt nun im Diskurs auch ein eindeutig pädagogisches ‚Kennzeichen‘, indem verfestigte Lernstörungen als Lernbehinderungen festgeschrieben wurden, aus denen wiederum ein gesonderter Bildungsanspruch abgeleitet werden konnte:

„Der andersartige Bildungsanspruch ist das einzige Kennzeichen, das für alle Schüler der Sonderschule zutrifft. [...] Hieraus wird deutlich, dass Sonderschulbedürftigkeit ein pädagogisches Kriterium ist, nämlich die qualitativ veränderte und quantitativ reduzierte Bildsamkeit. Aus ihr leitet sich in zweifacher Hinsicht ein andersgearteter Bildungsanspruch ab. Aus der qualitativ veränderten Bildsamkeit ergibt sich die Forderung nach einer der Individuallage und der persönlichen Bildsamkeit eines Kindes angepassten sonderpädagogischen Zielsetzung. Die quantitativ reduzierte Bildsamkeit hingegen bedingt Vereinfachung und Konzentration in Auswahl und Aufbau des Bildungsgutes.“ (Bildungsrat 1973: 169)

Der gesonderte Leistungsanspruch der Sonderpädagogik drückt sich hier im „andersgearteten Bildungsanspruch“ der Schülerschaft aus, d. h. in qualitativ veränderter und quantitativ reduzierter Bildungsfähigkeit. Aus dieser pädagogischen Kennzeichnung lernbehinderter Schüler und Schülerinnen folgte für die Praxis in den Lernbehindertenschulen eine individuelle Förderung bei gleichzeitig vereinfachtem Lernstoff. Dabei wurde der Versuch unternommen, eine Definition von umwelt- bzw. motivationsbedingtem Versagen von Lernprozessen vorzunehmen, ohne auf medizinisch-biologische oder psychologische Determinanten einzugehen.

Diese allgemeine pädagogische ‚Kennzeichnung‘ stellt eine flexible Definition von Lernbehinderung dar. Da die Gruppe der Lernbehinderten in Relation zum jeweiligen durchschnittlichen Lern- und Leistungserfolg definiert wird, kann sich die Zusammensetzung der Gruppe im historischen Verlauf verändern. Die jeweilige Zugehörigkeit zur Gruppe der Lernbehinderten wird dann durch die aktuellen

Maßstäbe in der Sonderpädagogik festgelegt. Zugleich gewährleistet eine solche relationale Definition die Existenz einer Gruppe von lernbehinderten Schülern.

Mit der pädagogischen ‚Kennzeichnung‘ versucht sich die Sonderpädagogik als eigene wissenschaftliche Disziplin zu behaupten. Wie auch die Medizin und die Psychologie stellt die Sonderpädagogik Normabweichungen von Kindern und Jugendlichen fest, diagnostiziert und klassifiziert sie. Darüber hinaus wollen ihre Vertreter den eigenen schulischen ‚Bildungsanspruch‘ der als lernbehindert diagnostizierten Kinder und Jugendlichen durchsetzen. Eingelöst werden soll das Postulat eines andersgearteten Bildungsanspruchs durch die Sonderbeschulung selbst. Dabei bedient sich die Sonderpädagogik einer tautologischen Begründung ihrer besonderen pädagogischen Aufgaben und Tätigkeitsorte: Liegt eine besondere Beschulung eines Kindes in einer Sonderschule vor, bestätigt sich damit automatisch der andere Bildungsanspruch des Kindes an diesem Ort.

Somit versteht es die Sonderpädagogik als ihre Aufgabe, das Recht des Kindes auf Lern- und Erziehungshilfen zu verwirklichen, und zwar sobald Kinder auf der Grund- oder Regelschule Lernschwierigkeiten entwickeln. Dass Schülern und Schülerinnen überhaupt sogenannte Lernschwierigkeiten attestiert werden können, ist wiederum darauf zurückzuführen, dass die sonderpädagogische Begrifflichkeit von Lernbehinderung zum integralen Bestandteil schulischer Praxis geworden ist. Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist damit ursächlich auf die durch die Sonderpädagogik bereitgestellte Begrifflichkeit zurückzuführen. Die Lernproblematiken einzelner Schüler und Schülerinnen an den Regelschulen ‚entstehen‘ insofern gekoppelt an die sonderpädagogisch angebotenen Lösungen. Ein ganz ähnlicher Zirkel der Klassifikation und Behandlung von (a-)normalen Phänomenen des Lern- und Leistungsverhaltens von Schülern zeigt sich auch im gegenwärtigen Diskurs.

Die Sonderschülerschaft als Gegenstand psychologischer und pädagogischer Expertise

Neben der ärztlichen Expertise wurde durch die psychologische Expertise der Blick auf das individuelle Kind und auf die Grenzen seiner geistigen Wahrnehmung und Kapazitäten in den Diskurs der Heilpädagogik geholt. Die von Alfred Binet und Theophile Simon 1905

entwickelte Messmethode zur Feststellung der geistigen Fähigkeiten zurückgebliebener Kinder, der Intelligenztest (vgl. Binet/Simon 1916), wurde schon früh als eine ‚objektive Größe‘ zur wissenschaftlichen Grundlage der Heil- und Sonderpädagogik gemacht (vgl. Hofsäss 1993). Dieses auf statistischen Messverfahren beruhende Erhebungsinstrument führte die Vorstellung von normalen, d. h. durchschnittlichen geistigen Vermögen und davon abweichenden geistigen Vermögen in den Diskurs ein. Damit wurde der psychologische Blick auf das individuelle Kind im Vergleich zum Durchschnittskind eingeführt und dieser schaffte ein Bild von ‚dem Hilfsschüler‘, dessen geistiges Vermögen nicht normal entwickelt ist. Mit diesem Blick verwandelte sich das Bild des Hilfsschülers von einem armen, kranken, geschwächten Kind hin zu einem anormalen Kind, das in der statistischen Normalverteilung am unteren äußeren Rand in jeder Gesellschaft zu jedem Zeitpunkt, d. h. auch in jeder Schule und in jeder Klasse, zu einem zu definierenden prozentualen Anteil aufzufinden ist. Diese Auffassung bildet tatsächlich bis heute eine selbstverständliche disziplinäre Grundannahme. Psychologische Messverfahren und Theorien wurden von Anfang an den Diskurs aufgenommen und bis in die Gegenwart beibehalten. Psychologen und Psychologinnen, die die Hilfsschulbedürftigkeit eines Kindes diagnostizieren und mitbestimmen, wurden Teil der Expertenschaft. Bereits in den historisch frühen Schriften und Debatten angelegt, entwickelte sich die Psychologie bis in die 1960er Jahre hinein zu einem Hauptstrang der erziehungswissenschaftlichen Diskurse. In den 1970er bis 1990er Jahren fand dann eine polarisierende Debatte um die Psychologisierung statt: Kritiker wandten ein, dass die kollektive soziale Stellung der Kinder und Jugendlichen durch ihre Klassifikation als Behinderte im Klassensystem der kapitalistischen Gesellschaft verdeckt werde, und plädierten für integrative Erziehung unter der Grundannahme, dass alle Kinderentwicklungsfähig und bildbar sind und nicht nach Herkunft unterschieden werden dürfen.⁶ Durch eine Stärkung der (kognitiven) Psychologie im Bereich der

6 Auf die mit der Bildungsexpansion einhergehende „Schattenseite“ haben insbesondere G. Gerhard Hiller (1989) und Klaus Klemm (1991) aufmerksam gemacht: Sie beschreiben, wie sozial benachteiligte Jugendliche mit der kontinuierlichen Anhebung der Anforderungen in der schulischen Bildung und beruflichen Ausbildung in den 1970er und 1980er Jahren nicht mehr mithalten konnten.

Bildungsforschung als Disziplin, die Leistung ‚misst‘, besitzt der psychologische Blick auf das Leistungsvermögen des individuellen Kindes trotz Kritik heute wieder größere Attraktivität (vgl. Pfahl/Powell 2005).

Die Professionalisierung der Sonderpädagogik an den deutschen Hochschulen durch eine ‚sekundäre Disziplinbildung‘ (Stichweh 1994) führte mit Hilfe psychologischer und medizinischer Diagnostik zu professionalisierten, verwissenschaftlichten Feststellungs- und Klassifizierungsverfahren und zu einem starken Bezug der disziplinären Sonderpädagogik zur Organisation des Sonderschulwesens.⁷ Die Fokussierung auf Leistungsfähigkeit und Lernentwicklung von als auffällig bzw. schwierig klassifizierten Schülergruppen der Sonderpädagogik wird in den aktuellen Diskursen um den Ausbau von Förderschwerpunkten und eine Orientierung hin zu einer Leistungsbemessung erweitert (vgl. Kiuppis/Pfahl/Powell 2010).

3.3 SONDERPÄDAGOGIK DER GEGENWART

Im gegenwärtigen Diskurs der Sonderpädagogik ist unter den Publikationen zu Lernbehinderung eine Pluralisierung der Theorie- und Themenansätze festzustellen. Dabei sind positivistische, konstruktivistische, systemische und funktionalistische Theorien von Bedeutung, und die Bandbreite der für die Sonderpädagogik relevanten Gegenstände umschließt soziale, institutionelle und psychologisch-medizinische Bereiche (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 128). Erstens werden fremdsprachige Herkunft, Eltern, Familie, Freundschaften, Sexualität, Freizeit, Kriminalität, Drogenmissbrauch, Lebenslauf, Arbeits- oder Ausbildungsgelegenheiten und der Übergang in das Erwachsenenleben der Sonderschülerschaft aufgegriffen. Zweitens werden Sonderschulen, Förderzentren und zunehmend auch integrativer, d. h. gemeinsamer Unterricht als Orte der professionellen Tätigkeiten der Berufsangehörigen in Deutschland und Europa untersucht,

7 Die schwache Klientenorientierung der Sonderpädagogik und der gleichzeitig starke professionelle Handlungsbezug können nach Rudolph Stichweh (1994) als zentrale Merkmale einer sekundären Disziplinbildung interpretiert werden, wie sie bspw. in der Erziehungswissenschaft und auch in der Sonderpädagogik vollzogen wurden.

zudem wird die von ihnen eingesetzte Didaktik dargestellt. Drittens werden die kognitiven, psychischen und sozialen Leistungen und Fähigkeiten der Individuen untersucht und über geeignete Diagnostik- und Förderungsverfahren auch neuer Klientelgruppen, wie ‚hyperaktiver‘ Kinder, Schulverweigerer etc., verhandelt.

Der Diskurs beschäftigt sich auch weiterhin mit der Legitimation von separater Beschulung und der Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems durch die Gründung von Förderzentren wie z. B. dem Förderzentrum für emotionales und soziales Verhalten. Die Schüler-subjekte werden einerseits, ähnlich wie in den frühen Zeitabschnitten des Sonderschulwesens, als Mitglieder einer Problemgruppe betrachtet, insbesondere in den Untersuchungen über ihre soziale Herkunft. Andererseits werden die Sonderschüler und Sonderschülerinnen in den theoretischen Überlegungen zur Institution Sonderschule und zur Diagnostik als beobachtbar handelnde Individuen gefasst. Dabei gerät der individuell messbare Leistungsunterschied zu Regelschülerschaft immer mehr in den Blick. Jugendliche an Sonderschulen werden in diesem Diskurs zu Subjekten, die sich organisieren müssen und deren Selbstorganisation und -anpassung durch die Sonderpädagogik reguliert werden kann und soll.

In der gegenwärtigen Diskussion um die Ursachen und Folgen von Lernentwicklungsschwierigkeiten und -störungen orientieren sich viele Aussagen der Sonderpädagogik an dem in den Sozialwissenschaften weit verbreiteten Ansatz des Sozialkonstruktivismus. Die Autoren, die diesen Ansatz verwenden, begreifen Kinder und Jugendliche als sich selbst organisierende Wesen.

„Heranwachsende, die im Verlauf der schulischen Biografie das folgenschwere Stigma einer Lernbehinderung zugeschrieben bekommen, befinden sich in einem mehrfachen Dilemma. Sie haben Lernanforderungen offenkundig nicht in ausreichendem Maße erfüllt, wobei die Versagens- und Verweigerungseffekte zumeist sozial determiniert sind.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 73)

Diese sozialkonstruktivistische Perspektive erweitert den anwendungsbezogenen wie auch den wissenschaftlichen Blick der Pädagogik auf die schulische Erziehung von Kindern und Jugendlichen um außerschulische, sozialstrukturelle und biografische Veränderungen im Leben der Schülerschaft. Der Mehrzahl der Theorien und wissenschaftlichen Veröffentlichungen sowie der von Sonderpädagogern und

Sonderpädagoginnen geforderten und umgesetzten Maßnahmen liegt die grundlegende sozialkonstruktive Annahme zugrunde, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit von Schule auch von und mit den (biografischen) Handlungen von Kindern, Jugendlichen, Lehrpersonal, Eltern und Peers hergestellt wird.

Die Perspektive auf die Handlungsmächtigkeit der im Schulalltag mitwirkenden Subjekte lenkt den Blick der Autoren verstärkt auf die in den einzelnen Subjekten stattfindenden psychischen Prozesse. Dazu gehört die bereits in den 1970er Jahren etablierte Diagnostiktätigkeit von Pädagogen und Pädagoginnen, die im gegenwärtigen Diskurs zu einem selbstverständlichen Bestandteil der sonderpädagogischen Praktiken avanciert ist: „Diagnostik ist eine Aktivität, die zu jedem pädagogischen Prozess gehört“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 350). Die Sonderpädagogik widmet sich heute vorrangig der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und erarbeitet sich eine Expertise für die individuelle psychische Lernentwicklung von Schülern und Schülerinnen. Dabei ist die Frage nach den richtigen Bedingungen für die Aneignung von Wissen, nach dem „Lernprozess“, für die Professionellen von besonderem Interesse. Um diese Frage zu beantworten, stützen sich die Berufsangehörigen der Sonderpädagogik sowohl auf sozialpsychologische als auch zunehmend auf systemische Theorien zur Erklärung psychischer Eigenheiten beim Lernen.⁸ Beispielhaft seien hier Aussagen angeführt, in denen die Sonderschülerschaft und ihre besondere Situation mit Hilfe der Systemtheorie konzeptionalisiert werden:

„Seine autopoietische – d. h. selbsterzeugende – Organisation begründet zugleich seine einzigartige Identität und Individualität. Somit ist es die autopoietische Organisation, die Einheit und Selbstverwirklichung des Menschen ermöglicht und damit Autonomie begründet.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 1999: 135)

8 Moser sowie Kollegen und Kolleginnen kommen in ihrer Literaturübersicht über die sonderpädagogische Professionsforschung zu dem Schluss, dass die Sonderpädagogik sich professionstheoretisch an systemtheoretischen und funktionalistischen Ansätzen orientiert oder strukturtheoretischen Überlegungen folgt, wohingegen handlungstheoretische Ansätze in der Sonderpädagogik kaum Beachtung finden (Moser et al. 2008: 84).

In diesem Syllogismus findet eine Aufwertung ‚behinderter‘ Menschen statt: Auch sie sind autopoietische, d. h. in sich geschlossene, selbsterhaltende und selbstregulierende Systeme. Eingeschränkt lernfähige Schüler und Schülerinnen werden in einem weiteren Argumentationsschritt als weniger autonom betrachtet (und erhalten gesellschaftlich geringere Anerkennung). Diese Überlegungen stehen in einem starken und in den Texten unaufgelösten Widerspruch zu anderen diskutierten Theorien, wie dem konstruktivistischen Ansatz von Krappmann (1973), der mit dem Konzept der Ambiguitätstoleranz auf ein handlungstheoretisches Subjekt- und Autonomiekonzept verweist. Auch bleibt unklar, wie ein autopoietisches System eine Identität bzw. Individualität begründet, entsteht doch Individualität im Sinne Luhmanns erst im Kontakt mehrerer Systeme über Ausdifferenzierungsprozesse (vgl. Luhmann 1987).

Aus der sozialkonstruktivistischen Betonung der Prozesshaftigkeit und dem Mitwirken von Subjekten an der sozialen Wirklichkeit, in der sie agieren, wird durch diese weitestgehend theoretische Wendung eine eingeschränkte psychische Prozessfähigkeit von Individuen mit Behinderungen, da die Handlungsfähigkeit von sozialen Subjekten zwar als Ausgangspunkt gesetzt, aber gleichzeitig auf psychische Prozesse oder aktives Aneignen von Wissen durch individuelle Organismen reduziert wird. Ausgeblendet bleiben dabei sowohl die individuellen Lerngeschichten der Schülerschaft als auch die jeweils relevanten sozialen und institutionellen Einflüsse auf die Lernentwicklung.

„Eine instruktive Interaktion mit Lebewesen ist nicht möglich. Für den Pädagogen bedeutet das, dass nicht die von außen auf das Kind gerichtete Maßnahme sein Verhalten bestimmt, sondern das innere System des Kindes selbst.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 18)

Das in dieser Aussage reproduzierte Zitat des Biologen Maturana (1978), „Eine instruktive Interaktion mit Lebewesen ist nicht möglich“, dem zufolge auf Lebewesen nicht durch Informationen von außen verändernd eingewirkt werden kann, wird im Diskurs der Sonderpädagogik auf die Unterrichtssituation übertragen. In der Folge ist die Handlungsfähigkeit der Professionellen auf die Bereitstellung einer ‚richtigen‘ Umwelt beschränkt. Nach diesen Überlegungen werden Lernerfolge je nach individueller Ausgangslage und erst bei gelingenden Anpassungsleistungen des Kindes erzielt.

Das systemische Konzept von System und Umwelt wird hier zur Beschreibung eines klassischen Ideals der Autonomie verwendet, indem ein Begriff der naturgegebenen, ‚einzigartigen Individualität‘ eingeführt wird. Hier schließt die Sonderpädagogik zur Begründung einer eigenständigen Didaktik unter anderem an die im 19. Jahrhundert entwickelte ‚Begabungstheorie‘ an, die auch im Diskurs der allgemeinen Pädagogik verwendet wird, dort jedoch, um die selektive Zuweisung von Schülergruppen innerhalb des mehrgliedrigen deutschen Bildungswesens zu legitimieren (vgl. Lenhardt 1984, 2002). An dem Grad der naturgegebenen Selbstbestimmung wiederum misst sich der Grad gesellschaftlicher Anerkennung. Im Hinblick auf die Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen werden die Aufgabebereiche sonderpädagogischer Professionalität mit Hilfe dieser Überlegungen zu „passenden“ pädagogischen „Zugangsweisen“, um „von außen“ auf den Schüler oder die Schülerin als Organismus und nicht mehr, wie in der sozialkonstruktivistischen Idee angelegt, als soziales Wesen einzuwirken:

„Bei der aktiven Aneignung von Wirklichkeit folgt der Schüler primär seinen inneren Strukturen. Lernen erfolgt letztlich nur durch Selbststeuerung, es kann nur von außen angeregt werden. Lernen wird also erst durch eine sich selbst erzeugende oder autopoietische Organisation ermöglicht. Über die Struktur dieser sich selbst erzeugenden Organisation können Veränderungen erreicht werden. Lernen bedeutet für Kinder mit Lernschwierigkeiten, dass die Lehrperson besondere – d. h. passende – Zugangsweisen für Strukturveränderungen innerhalb eines Lernsystems finden muss.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 117)

Bei der Erklärung der Ursachen von abweichenden Schulleistungen von Kindern mit Lernbehinderung, hier umschrieben als Kinder „mit Lernschwierigkeiten“, kommt in diesem Diskurs ein Individualitätskonzept zum Tragen, das jede Abweichung als individuelle Abweichung betrachtet und auf die „aktive Aneignung“ von Wissen durch das Subjekt fokussiert. Behinderung wird damit als ein personen- und kontextbezogenes Merkmal und nicht mehr vorrangig als sozialer oder sozialmedizinischer Gegenstand betrachtet, zugleich beschreibt Behinderung damit immer eine Fähigkeit des Subjekts und nicht die Gelegenheiten, die es ermöglichen und begrenzen. Das psychische System eines behinderten Individuums funktioniert demnach aufgrund

eines geringeren Grades an Selbstbestimmung anders und bedarf daher besonderer „Strukturveränderungen“, um im eigenen „Lernsystem“ Erfolg zu generieren. Behinderung wird damit als eine im Organismus des Individuums angelegte eingeschränkte Fähigkeit zur Autonomie konzipiert. Ohne die entsprechenden Begrifflichkeiten explizit aufzugreifen, werden in diesem Diskurs auch die Intelligenz und die Psyche der Schüler und Schülerinnen in einem ‚geschlossenen System‘ verquickt und normiert.

Betrachtet man die zahlreichen Begründungen für das Auftreten einer Lernbehinderung, so werden meist individuelle und als ‚kontextuell‘ umschriebene soziale Ursachen zugleich thematisiert, jedoch nicht als eigenständige Determinanten in einen ursächlichen Zusammenhang gebracht. Auf ‚soziale Ursachen‘ verweisen hier Aussagen, die Armut an (bspw. familialen) Ressourcen als Begründung für die Lernbehinderung thematisieren. Dabei stellen die als ‚Kontexte‘ umschriebenen, quasi-natürlichen und damit nicht als sozial strukturierende Ursachen wahrgenommenen Sozialisationskontexte von Kindern und Jugendlichen in der Sonderpädagogik nie den einzigen Begründungszusammenhang her. Typischerweise werden ‚individuelle Ursachen‘, wie körperliche Beeinträchtigungen, Krankheiten oder die „Natur“ und die „Psyche“ des Kindes zugleich herangezogen und mit sozialen oder psychischen Ursachen verknüpft (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 59). Die Sonderpädagogik beschreibt dabei immer das individuelle Kind und nicht die Gruppe von Kindern, die an Sonderschulen unterrichtet wird. Besondere Beachtung finden die Unterschiede zwischen den Kindern anstelle ihrer Gemeinsamkeiten. Dadurch bleibt eine systematische Thematisierung sozialer, d. h. sozialstruktureller und sozial strukturierender Ursachen aus: Nur über die Gemeinsamkeiten der Kinder lassen sich Gruppenmerkmale und in der Folge auch soziale Kategorien für Lernbehinderung erschließen. Stattdessen finden Geschlecht, religiöse und ethnische Zugehörigkeit und die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen als quasi-natürliche Entitäten Eingang in den Diskurs.

So spricht die deutsche Sonderpädagogik trotz ihrer Anerkennung und Befürwortung der Definition von Behinderung als soziale Konstruktion von einem „Behindertenverständnis“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 1999: 134) und meint damit die Anerkennung individueller Beeinträchtigungen und Bedürfnisse von Individuen. Die Verwendung des Ausdrucks „Behindertenverständnis“ macht, ähnlich wie

der in früheren Zeiten angewandte Begriff „Behindertenproblem“, deutlich, dass Behinderung dieser Sichtweise nach auf die Merkmale der Personengruppe bezogen wird. Würde die Sonderpädagogik sozialkonstruktivistisch argumentieren, müsste sie von einem „Behinderungsverständnis“ sprechen und auf die Wirkmächtigkeit von sozial strukturierenden gesellschaftlichen Einflüssen auf die individuelle Lernbehinderung eingehen. Zwar wird zunehmend theoretisch reflektiert, dass es sich bei der Behinderungsklassifikation um zugeschriebene Merkmale handelt. In der genaueren Betrachtung der Diskurse, insbesondere in Bezug auf anwendungs- und lösungsorientierte Diskussionen, fällt jedoch auf, dass dem individuellen Kind die Lernbehinderung persönlich attribuiert wird, so auch in vorherrschenden Diskussionen um Schülerbiografien. Diese Biografien finden theoretisch als Ursachenkontexte Berücksichtigung, wobei sie von der Expertenschaft selten als Nachweis einer verstetigten Erfahrung struktureller Benachteiligung gedeutet werden. Vielmehr dient die individuelle Schulbiografie eines Kindes als Ausgangspunkt bei der Erfassung individueller Problematiken und Lernschwierigkeiten.

„Das Kind ist nicht mehr Objekt von Erziehung und Lernforderungen, es wird als Subjekt seines Lebens und seiner Entwicklung anerkannt.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 1999: 135)

Hier zeigt sich eine im Diskurs der Sonderpädagogik wiederkehrende Argumentationsfigur: Das Kind als Subjekt seiner Entwicklung. Auf dieser Grundannahme werden dann die jeweils spezifischen Implikationen entwickelt, die nur durch eine sonderpädagogische Behandlung gewährleistet werden können.

Auch die Lehr- und Lerntechniken unterscheiden sich zwischen Sonder- und Regelschulen, wobei die Integration der Lernbehinderten in die Regelschule und dort wiederum in die Gruppe der Lernbehinderten hierfür als Begründung dient (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 288). Die Sonderpädagogik kritisiert das in der allgemeinen Pädagogik praktizierte zielgleiche Lernen in homogenen Lerngruppen und entwickelt eine Expertise des integrativen Lehrens und Lernens mit zieldifferen-ten Lernmethoden in heterogenen Lerngruppen an Sonderschulen.

„Der Bestand des differenzierten Bildungswesens in diesem Land gründet auf der Hypothese, dass schulisches Lernen in homogenen Lerngruppen erfolgreicher

gelingen könne als in heterogenen Klassen. Man bezeichnet Lernschwierigkeiten von Schülern als ‚intervenierende Variablen‘ innerhalb des Lerngeschehens.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 370)

Der Diskurs über zieldifferentes Lernen, das jedem Kind individuelle Förderung ermöglichen soll, verdeckt dabei tendenziell, dass es sich bei der Beschulung der großen Mehrheit der Kinder mit Lernbehinderungen an Sonderschulen nach wie vor um eine separierende Bildungsmaßnahme handelt.

In diesem Diskurs wird der Begriff der Lernbehinderung häufiger durch bedeutungsähnliche Ausdrücke wie Lernschwierigkeiten, Lernentwicklungsverzögerungen, schwach Begabte etc. ersetzt. Die Vervielfältigung der Begrifflichkeiten geht u. a. auf eine verstärkte Reflexion diskriminierenden wissenschaftlichen Sprachgebrauchs zurück und stellt einen Versuch dar, Unterschiede von Lernbehinderung zu klassifizieren. Der heute festzustellenden Begriffsvielfalt in Bezug auf Lernbehinderung in der Sonderpädagogik wurde bereits in den 1970er Jahren durch die damals neu eingeführte Unterscheidung zwischen ‚lernbehindert‘, ‚lerngestört‘ und ‚normal‘ der Weg bereitet. Seit der Einführung von Förderschwerpunkten (vgl. KMK 1994) wendet sich die Sonderpädagogik ab von einem defizitorientierten Verständnis von Behinderung, das Ausmaß, Grad und Schwere einer Einschränkung klassifiziert. Zugleich bleibt die separierende Praxis der Sonderschulüberweisung trotz steigender Integrationszahlen bis in die Gegenwart bestehen und wird auch weiterhin im Diskurs legitimiert.

Die Sonderpädagogik betont den besonderen Charakter der Sonderschulen als eigenständige und von Regelschulen unterschiedene Organisationen. Im Widerspruch dazu richten sich die Sonderschulen jedoch gleichzeitig an allgemeinen Bildungszielen aus und beanspruchen die Zugehörigkeit zum allgemeinen deutschen Schulsystem. Dieser Widerspruch spiegelt sich in der Praxis eines gesonderten Leistungsanspruchs wider: Der Schülerschaft wird allgemeines Leistungsverhalten abverlangt, zugleich unterscheiden sich die Bildungsziele jedoch von jenen der allgemeinbildenden Schulen. So werden an den Lernbehindertenschulen genauso Noten vergeben und Klassenversetzungsverfahren angestrebt wie an Regelschulen, zugleich werden aber im Vergleich zu den Hauptschulen differierende Bildungsziele formuliert.

In Abweichung zu den Curricula der Regelschule stehen nicht nur die Grundbildungsarten Schreiben, Lesen und Rechnen und die darauf

aufbauenden Bildungsziele im Vordergrund, sondern es werden Sekundärtugenden explizit zum Erziehungsziel und Lerninhalt ernannt: Pünktlichkeit, Sauberkeit und Zuverlässigkeit werden im Diskurs wiederholt als Themen aufgegriffen. Begründet werden die differierenden Lerninhalte der Sonderschulen sowohl mit den kognitiven, psychischen und sozialen Auffälligkeiten der Schülerschaft als auch mit der prekären Stellung der Absolventen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

Übergang Schule – Beruf

In Bezug auf die Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit ihrer Absolventenschaft argumentiert die Sonderpädagogik, dass eine „Projektorientierung“ in der Sonderschule und der beruflichen Bildung dazu diene, „Kompetenzen“ bereits in der Schule zu fördern und anzubahnen (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 224). Zudem soll das an Sonderschulen für Lernbehinderte verpflichtend unterrichtete Fach Arbeitslehre den Jugendlichen helfen, „fertigkeitstestende Qualifikationen“ und „bewusstseinsbildende Dispositionen“ zu entwickeln (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 377f.). In berufsvorbereitenden Maßnahmen, die an den Besuch der Sonderschule anschließen, soll für von Erwerbslosigkeit bedrohte Jugendliche ein „arbeitsähnlicher Alltag“ hergestellt werden (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 149). Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung und die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen der Sonderschülerschaft gilt die Rückschulung an Hauptschulen als notwendige Voraussetzung für den Erwerb eines qualifizierenden Schulabschlusses – wird aber gleichzeitig nur äußerst selten praktiziert (vgl. Bohlinger/Jenewein 2002; Braun/Lex/ Rademacher 2001). Auffällig ist, dass dieser Umstand durch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen fast gar nicht thematisiert wird. Tatsächlich wird es in den hier untersuchten Jahrgängen lediglich einmal erwähnt (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 511), und zwar in Verbindung mit den für einen regulären Schulabschluss notwendigen Englischkenntnissen.

In der Diskussion um die „berufliche Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit“ der Absolventenschaft von Lernbehindertenschulen steht die Frage nach den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (Erscheinungsbild, Belastbarkeit, emotionale Stabilität, Konzentrationsvermögen, Antrieb und Ausdauer, Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Kunden und Kollegium) im

Vordergrund (vgl. z. B. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 150). Die Eignung der Jugendlichen für eine berufliche Ausbildung wird dabei von den Berufsangehörigen der Sonderpädagogik häufig in Frage gestellt. Auch die erfolgreiche Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme bedarf der Expertenschaft zufolge einer besonderen individuellen Bereitschaft der Sonderschulabsolventen und -absolventinnen sowie der Akzeptanz durch das anleitende Personal in der Berufsbildungseinrichtung.

„Ein ständig anwachsender Anteil jugendlicher Schulabgänger wird im Rahmen von Lehrgängen zur beruflichen Vorbereitung gefördert. Grundlage dieser Maßnahmen ist ein Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit, der allerdings nur wenige Anhaltspunkte für eine praxisbezogene Förderung enthält. [...] Die eingeschätzte Gesamteignung und die Bereitschaft, Jugendliche in ein reguläres Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis zu übernehmen, fielen für die lernbehinderten Jugendlichen weniger positiv aus.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 151)

Als Ursachen der insgesamt „wenig positiven“ Aussicht für Sonderschüler, in „reguläre Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse“ zu gelangen, werden die „Arbeitsmarktkrise“, die „Finanzkrise der öffentlichen Haushalte“ und die „Wohlfahrtsstaatskrise“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 67) sowie die im oben angeführten Zitat angesprochene inhaltliche Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente benannt. Die institutionelle Benachteiligung der Sonderschülerschaft aufgrund fehlender Kompetenzen und nicht vorhandener qualifizierender Schulabgangszeugnisse wird im Diskurs der Sonderpädagogik nicht im Hinblick auf die Beschulung, sondern lediglich im Hinblick auf ihre schwierige Erwerbslage reflektiert. Bei der Suche nach Lösungen wendet sich die Sonderpädagogik dann abermals den Schülersubjekten zu und versucht, deren Eignung durch Anpassungsmaßnahmen zu verbessern und durch eine verlängerte schulische Vorbereitungszeit oder berufsbildende Maßnahmen die individuelle Passung zu erhöhen. Die staatliche Förderpolitik gerät dabei immer wieder in die Kritik, und auch die Folgen eingeschränkter Lerngelegenheiten durch schulische Segregation werden in speziellen Diskursen um die Integration von Sonderschülern und Sonderschülerinnen mit Lernbehinderungen an Regelschulen bzw. die Inklusion aller Schüler in gemeinsamen Schulen verstärkt thematisiert. Der Großteil der Beiträge betrachtet

jedoch die Sonderschule oder das Förderzentrum nach wie vor als einzig geeigneten Ort für eine spezielle Förderung individueller Einschränkungen und setzt ihn als Konstante voraus.

Im Zusammenhang mit dem steigenden Bildungsgrad der Bevölkerung und der schrumpfenden Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden Verdrängungsmechanismen diskutiert, denen die Sonderschülerschaft unterworfen ist:

„Diese Heranwachsenden wissen nur zu gut, dass sie niemals auf legalem Weg am gesellschaftlichen Reichtum partizipieren können. Spätestens am Ende der Hauptschule oder der Förderschule wird deutlich, dass mehr als einem Drittel eine ‚normale‘ Lohnarbeiterkarriere verwehrt bleibt. Die Konsequenzen der neuen Förderpolitik durch das Arbeitsamt führen insbesondere zur Ausgrenzung der Förderschüler und verwehren Teilhabechancen auf dem Arbeitsmarkt.“
(Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 6)

Auch hier werden die Arbeitsmarktbedingungen und nicht die Bildungsbedingungen als Ursache für die scheiternde Inklusion einer Mehrheit der Haupt- und Sonderschülerschaft in die Gesellschaft benannt. Es sind arbeitsmarktspezifische Probleme, die gering Gebildete von sozialer Teilhabe ausschließen; und es sind die arbeitsmarktpolitischen Lösungen der beruflichen Rehabilitation und Segregation in berufsvorbereitende Maßnahmen, die den sonderpädagogischen Experten und Expertinnen zufolge die (gesellschaftliche) Exklusion der Sonderschülerschaft verursachen.

Sonderpädagogische Förderung der Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit

Seit den 1970er Jahren werden geistig behinderte Kinder und Jugendliche als „praktisch bildbare“ und damit bildungsfähige Personen in das Schulsystem integriert und an eigenen Sonderschulen für geistig Behinderte unterrichtet. Dabei wurde ein Teil der Schülerschaft der allgemeinen Förder- oder Hilfsschulen in Schulen für geistig Behinderte überwiesen. In den 1980er Jahren folgte, wieder parallel zur Etablierung dazugehöriger schulischer Organisationen, die Verhaltensgestörtenpädagogik. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung der Klassifikation von Behinderungstypen und dazugehörigen Sonderschulen wurden Verfahren zu Erkennung und Messung von Behinderungsgraden

entwickelt, die Kinder aufgrund ihres Leistungsvermögens in graduelle Abstufungen einteilen. Diese Einteilung folgt einerseits quantitativen Kriterien, wobei der Behinderungsgrad am durchschnittlichen Leistungsvermögen der Gesamtschülerschaft gemessen wird, und andererseits qualitativ, wobei die Art der Behinderung auf der Grundlage medizinischer Gutachten festgelegt wird. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen werden auf der Grundlage ihrer psychischen und physischen Entwicklungsstörung, der Dauerhaftigkeit und des Grades ihrer Entwicklungsverzögerung, des Grades ihrer Anpassungsfähigkeit an normale Schul- und Lerngegebenheiten sowie aufgrund ihrer familiären Ressourcen klassifiziert und je nach Grad ihrer Schädigung (bezogen auf ‚normale‘ Lernerfolge) in spezifische Lerngelegenheiten an Sonderschulen überwiesen, um dort individuelle Förderung zu erhalten. Dabei wird vorausgesetzt, dass unter normalen Lernbedingungen die behinderte Schülerschaft überfordert und die normale Schülerschaft durch deren Anwesenheit in ihrer Lernentwicklung behindert wird. Diese Argumentation findet sich bereits seit der Gründung eigenständiger Sonderschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und dient damit seit über 100 Jahren kontinuierlich als Legitimation für die Aussonderung von Schülern und Schülerinnen.

Die deutsche Pädagogik und Sonderpädagogik differenzieren sich in eigene Fachrichtungen. In beiden Disziplinen wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass nach Alter (Jahrgangsklassen) und Leistungsvermögen (hierarchische Schultypen) homogene und beständige Lerngruppen (Klassen) die bestmögliche Förderung von Kindern darstellen – ohne dass für diese Hypothese fundierte Forschungsbelege existierten. Die hier untersuchten Auszüge aus den entsprechenden Gutachten (vgl. Bildungsrat 1973) nehmen ebenfalls diesen schulorganisatorischen Blick ein.

3.4 ZUSAMMENFASSUNG: DISZIPLINÄRES WISSEN UND SCHULISCHE SEGREGATION

Die im 20. Jahrhundert erfolgreich verfolgte Strategie der sonderpädagogischen Profession, eine eigenständige, ‚professionelle‘ Zuständigkeit für den Anteil der Schülerschaft zu erlangen, der an allgemeinen Schulen keine ausreichende Förderung erfährt, wird innerhalb der Sonderpädagogik auf zweierlei Weise begründet: Zum einen wird die

funktionale Entlastung der allgemeinen Schulen durch eine separate Beschulung auffälliger Schülersubjekte zur Begründung der Notwendigkeit eigenständiger Schulen angeführt. Zum anderen wird ein ‚gesonderter Bildungsanspruch‘ der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deklariert. Bereits seit der Entstehung der Heil- und Sonderpädagogik wird argumentiert, dass die allgemeine Pädagogik dem Bildungsanspruch von Kindern mit Behinderungen nicht gerecht wird. Historisch entwickelten sich daraufhin zunächst eigenständige Berufsorganisationen und später auch eigenständig akademisch ausgebildete Experten und Expertinnen, die dem Diskurs zufolge notwendig sind, um dem eingeschränkten Bildungsanspruch von ‚behinderten Kindern‘ angemessen nachzukommen. Als wissenschaftliche Disziplin entstand die Sonderpädagogik historisch im Anschluss an die professionellen Handlungsfelder der an Volksschulen integrierten Hilfsschullehrtätigkeit, was eine wechselseitige Bestimmung des disziplinären Wissens und der organisatorischen Strukturen zur Folge hatte. Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich mit der sekundären Disziplinbildung der Sonderpädagogik als Wissenschaft ein genuin heilerziehender bzw. behindertenpädagogischer Blick auf die Schülerschaft in Förderschulen und auf schulversagende Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Ausgerichtet auf die Handlungsfelder und -probleme der professionellen Experten und Expertinnen an den Regelschulen und den bereits etablierten Sonderschultypen, wurden Behinderungstheorien und Methoden der Didaktik aus dem schulorganisatorischen Umgang mit verschiedenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen heraus entwickelt. Die universitären Ausbildungsgänge der Sonderpädagogik orientieren sich dabei bis heute an der Auswahl bestehender Schultypen des Sonderschulwesens. Die Anzahl der Sonderschullehrkräfte nimmt mit der wachsenden Anzahl von Sonderschülern und Sonderschülerinnen zu (vgl. Kultusministerkonferenz 2005; 2003). Neben den allgemeinen Tendenzen zur Expansion der Sonderpädagogik und zur Entlastung der allgemeinen Schulen durch Sonderschulen geben die Ergebnisse der Diskursanalyse Aufschluss über die Entwicklung der Organisationsform der Sonderschulen, der sonderpädagogischen Profession bzw. Disziplin und über das Klientelverständnis der Sonderpädagogik. Die nachfolgende Tabelle enthält einen Überblick über die wichtigsten Befunde der wissenssoziologisch untersuchten Diskurse der deutschen Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert.

Tabelle 1: Wandel der Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert in Deutschland

Historische Phasen	Organisationsform	Professionalität	Bild des Sonderschülers
1900er Jahre	Hilfsschulen und Sonderklassen entstehen, die an Volksschulen angegliedert sind.	Humanistisch motivierte Lehrkräfte werden an Hilfsschulen tätig und gründen den Verband deutscher Hilfsschullehrer, der sich unter anderem durch die Anerkennung der klinischen Disziplinen etabliert.	Sittlich und moralisch verwahrloste, ‚armutskranke‘ Kinder stellen eine Gefahr für die Gesellschaft dar und müssen in das Bildungswesen integriert werden.
1970er Jahre	Nach starker Expansion der Sonderschulen in den 1960er Jahren: Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems und Eigenständigkeit der Sonderschulform werden abgeschlossen.	Die sekundäre Disziplinbildung der Sonderpädagogik an den Hochschulen ist abgeschlossen; deren Ausbildungsgänge orientieren sich an den bestehenden Sonderschulformen und greifen auf psychologische Test- und Diagnoseverfahren zurück.	Herkunftsbedingt benachteiligte Kinder und Jugendliche entwickeln sich anormal und würden ohne individuelle Förderung im sonderpädagogischen ‚Schonraum‘ zu einer sozialen Problemgruppe.
2000er Jahre	Sonderschulen und Förderzentren mit besonderer Ausstattung sind bundesweit etabliert, expandieren und kooperieren zum Teil mit allgemeinen Schulen.	Sonderpädagogik stellt eine etablierte Disziplin dar, die sich mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik auseinandersetzt und eine ‚systemische‘, d. h. disziplinübergreifende Expertise über Behinderungen anstrebt.	Potenziell trägt jedes Kind das Risiko einer Behinderung. Kinder mit ‚eingeschränkter Autonomie‘ und besonderem Bildungsanspruch brauchen andere Lernumwelten, an die sie sich anpassen und die sich ihnen anpassen.

Beginn des 20. Jahrhunderts

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden in Deutschland mehr und mehr Hilfsschulen und in Volksschulen integrierte Sonderklassen. Mit der Etablierung der Hilfsschule kam ihr einerseits die soziale und bildungspolitische Funktion einer die Volksschule und ihre Lehrkräfte entlastenden Einrichtung zu: Kinder, die die Normen des Volksschulunterrichts nicht erreichen bzw. erfüllen konnten, wurden aus den Klassen ausgesondert und an die Hilfsschule überwiesen. Für diese ‚armutskranken‘ Kinder und Jugendlichen stellte die Einrichtung der Hilfsschulen andererseits erklärtermaßen eine ‚Befreiung‘ aus ‚falscher‘ Behandlung durch die Volksschulen dar. Humanistisch motivierte Lehrkräfte wurden an Hilfsschulen tätig und gründeten den ‚Verband der deutschen Hilfsschullehrer‘, der sich unter anderem aufgrund seiner Anerkennung durch die Medizin und die Psychologie stark etablierte.

Das Kind als Opfer mangelnder Sittlichkeit, Gesundheit und Moral erhält an den Hilfsschulen ‚Gesinnungsunterricht‘, der auf den Erhalt seiner sittlichen und moralischen Vitalität zielt. Die als sittlich und moralisch verwahrlost geltenden ‚armutskranken‘ Kinder stellten im Verständnis der Heil- und Sonderpädagogik eine Gefahr für die Gesellschaft dar und mussten daher in spezieller Weise in das Bildungswesen aufgenommen werden. Insgesamt sollte damit eine Abwendung sozialer Schäden von der Gesellschaft bewirkt werden. Die Hilfsschule hatte somit die Funktion einer ‚sozialen Prophylaxe‘, die verhindern sollte, dass aus dem gefährdeten Kind ein gefährliches Individuum wird. Dieses Ziel verfolgte die Hilfsschule durch besondere Unterrichtsinhalte: Die praktische Ausrichtung auf einfache Tätigkeiten im späteren Erwerbsleben stand im Mittelpunkt der Heilpädagogik. Dies bedeutete eine praxisnahe Ausrichtung des Unterrichts, eine Verringerung des Anteils an theoretischen Unterrichtsinhalten und die Einbindung von Elementen der Sittlichkeitserziehung. Zugleich förderte die Heilpädagogik die ‚Wissenschaft vom Kinde‘, indem an Hilfsschulen ‚armutskranke‘ Kinder wissenschaftlich untersucht wurden (z. B. um Erkenntnisse für die Kinderheilkunde oder die Kinderpsychiatrie zu erlangen).

1970er Jahre

Nach der starken Expansion der Sonderschulen in den 1960er Jahren wurde die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems Mitte der 1970er

Jahre abgeschlossen. Die sozialmedizinische Thematisierung der ‚Hilfsschüler‘ wandelte sich zu einem stärker sozialwissenschaftlichen und zugleich psychomedizinischen Diskurs, der Lernbehinderung als soziale Kategorie und als Problem individueller Devianz problematisierte. Noch in der Zeit der bildungspolitischen Reformen wurden Sonderschulen als notwendige Einrichtungen zur Entlastung von Normal-schulen thematisiert. Im Zuge der sekundären akademischen Professionalisierung der Sonderpädagogik, deren Ausbildungsgänge sich nach wie vor an den bestehenden Sonderschulformen orientierten, wurde das Überweisungsverfahren an Sonderschulen unter Zuhilfenahme psychomedizinischer Kategoriensysteme verwissenschaftlicht. Die Grundlage für einen Sonderschulbesuch wurde nunmehr durch die Befunde eines diagnostischen Verfahrens gelegt, das eine Messung der Leistungsdefizite der Kinder im Vergleich zu durchschnittlichen Schülerleistungen einer Referenzgruppe vornahm. Dabei wurde davon ausgegangen, dass herkunftsbedingt benachteiligte Kinder und Jugendliche sich per se anormal entwickeln und ohne individuelle Förderung in einem sonderpädagogischen ‚Schonraum‘ zu einer sozialen Problemgruppe würden. Trotz der Anstrengungen der Sonderpädagogik, eine wissenschaftlich tragfähige Definition von Lernbehinderung und auffälligem Verhalten von Schülersubjekten zu schaffen, wurde der übergeordnete Begriff weiterhin undifferenziert als Sammelbegriff für schulisches Leistungsversagen verwendet. Anstatt Schulleistungen systematisch standardisiert zu erheben und als Indikator für Defizite heranzuziehen (wie es beispielsweise in den USA seit dieser Zeit üblich ist), wurde Kindern und Jugendlichen aufgrund pädagogischer und psychologischer Gutachten der Status der Sonderschulbedürftigkeit zugeteilt. Durch eine graduelle Abstufung der Quantität und Qualität der Defizite in den Klassifikationssystemen wurden sie differenzierter betrachtet; die Überweisung fand jeweils auf der Grundlage individueller Abweichungen vom sozialen Verhalten und kognitiven Vermögen der durchschnittlichen Schülerschaft statt. Innerhalb der Expertenschaft wurde diskutiert, wie die zu Hilfe genommenen psychologischen Messverfahren richtig anzuwenden seien. Der Widerspruch innerhalb des Diskurses der Sonderpädagogik, die Schule für Lernbehinderte sei einerseits dem Schulwesen zugehörig, andererseits seien sonderschulbedürftige Kinder nicht für die Beschulung in Regelschulen geeignet, wurde nicht aufgelöst.

Während der 1970er Jahre wurden die Übergänge der Sonderschülerschaft in das Erwerbsleben zwar berücksichtigt, standen aber nicht im Mittelpunkt des sonderpädagogischen Diskurses. Stattdessen wurde verstärkt die Praxis der Sonderschullehrerschaft an der Institution Schule diskutiert. Dies umfasste vor allem die Themen Diagnostik, Messverfahren, Überweisung, Lerntheorien sowie didaktische Methoden der Sonderpädagogik. Das Thema ‚benachteiligte Jugendliche als soziale Problemgruppe‘ stellte einerseits eine Verbindung zum Gründungsdiskurs der Sonderpädagogik um 1900 her – zur damals konstatierten Notwendigkeit angemessener Beschulung armutskranker Kinder. Andererseits wurden mit der verstärkten Rezeption psychologischer Konzepte und der Einführung standardisierter Intelligenzmessverfahren zunehmend Jugendliche zum Gegenstand des separierenden sonderpädagogischen Diskurses der 1970er Jahre. Außerdem beschäftigte sich die Sonderpädagogik mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik und mit gesellschaftspolitischen Ansprüchen an die Sonderpädagogik, die zu diesem Zeitpunkt verstärkt in die professions- und disziplininterne Debatte um die Separation von Kindern und Jugendlichen drängten.

Gegenwart

Heute sind Sonderschulen und Förderzentren mit besonderer Ausstattung bundesweit etabliert; sie expandieren und kooperieren zum Teil mit allgemeinen Schulen. Die Sonderpädagogik greift unter anderem die Perspektive der allgemeinen Pädagogik auf, wenn reflektiert wird, dass Sonderschulen die (Re-)Integration von Schülern und Schülerinnen nicht ausreichend fördern. Die Sonderbeschulung auffälliger Schüler und Schülerinnen wird aber dennoch als Standard aufrechterhalten, gestützt durch das Argument, dass die Entwicklung der Lernbehinderung als ein im Prinzip berechenbarer („absehbarer“) Prozess zu betrachten sei, den es durch eine Sonderbeschulung zu verhindern gelte. Gleichzeitig wird durch diese Perspektive strategisch eine Ausweitung von Lernbehinderung als Gegenstand betrieben, da nun potenziell jedes Kind in den Blick der Sonderpädagogik gerät. Lernbehinderung wird damit zu einem individuellen Risiko, welches es durch die (sonder-)pädagogische Praxis der Diagnostik frühzeitig zu erkennen gilt. Mit der Ausdehnung der Aufgabenbereiche der Sonderpädagogik auf die allgemeinen Schulen wiederum ist eine Stärkung

der professionellen Arbeit von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen verbunden. Die Sonderpädagogik stellt heute eine etablierte Disziplin dar, die sich mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik auseinandersetzt und eine ‚systemische‘, d. h. disziplinübergreifende Expertise über Behinderungen anstrebt. Dabei wird nicht mehr, wie noch in den 1970er Jahren, eine klinische Begriffsbestimmung von Lernbehinderung angestrebt. Die professionellen Standards sorgen für eine anhaltende Überweisungspraxis an Sonderschulen und Förderzentren, deren Existenz zugleich durch die Klassifizierungs- und Überweisungspraxis der Experten gesichert wird.

Die noch in den 1970er Jahren vorherrschende Frage, wo Lernbehinderung beginnt oder was Lernbehinderung ist, wird weitgehend von der Frage nach der ‚Unterrichtbarkeit‘ der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelöst. Damit rückt eine systemtheoretisch und funktionalistisch dominierte Perspektive auf Kinder und Jugendliche mit diagnostizierter Lernbehinderung als störanfällige und störende Wesen in den Vordergrund, die an die Stelle der ontologischen, die Sonderpädagogik letztlich gefährdenden Frage nach dem ‚Wesen‘ der Lernbehinderung tritt. Im Diskurs wird heute beschrieben und argumentiert, dass es in der Sonderpädagogik nicht um das Kind selbst gehe, sondern um die von ihm ausgehende störende Interaktion (im ‚normalen‘ Schulkontext). Aufgabe der sonderpädagogischen Professionellen sei es, Kindern mit ‚eingeschränkter Autonomie‘ eine Anpassung an ihre Lernumwelt zu ermöglichen – indem die Lernumwelt der Sonderschule sich dem besonderen Bildungsanspruch der Kinder anpasst.⁹

9 Das der gegenwärtigen Klassifikationspraxis von Kindern mit Behinderungen zugrunde liegende Verständnis von Behinderung als Zustand ‚eingeschränkter Autonomie‘ und die daraus resultierende, negativ abweichende ‚Lern- und Leistungsfähigkeit‘ von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im sonderpädagogischen Diskurs als ‚natürlich‘ bedingt erklärt. Ein solcherart biologisch begründetes Begabungs- und Intelligenzkonzept ist nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern auch in den Diskursen der allgemeinen Pädagogik und der Bildungspolitik allgegenwärtig. Bildungskategorien avancieren damit im deutschen bildungspolitischen Verständnis zu einer ‚natürlichen Kategorisierung‘ und werden nicht länger als soziale Konstrukte betrachtet, die einem gesellschaftlichen Definitionsprozess unterliegen (Solga 2005b: 25).

Dieser Ansatz thematisiert gleichzeitig auch die Aufgaben der allgemeinen Pädagogik: Es wird hervorgehoben, dass diese nicht auf die Problematik der ‚gestörten Interaktion‘ von Kindern mit Behinderungen reagieren könne, da sie zu stark vom Normalfall ausgehe. In Bezug auf das gängige Verfahren der schulischen Besonderung kommt im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik gegenwärtig auch die damit einhergehende institutionelle Stigmatisierung zur Sprache, die sich im Lebensverlauf der Sonderschüler und Sonderschülerinnen als Benachteiligung auswirkt. Die Sonderbeschulung erhebt dabei nicht den Anspruch, den Schülern ein Nachholen oder Aufholen zu ermöglichen, sondern die Sonderschule als Organisation soll sich dem den Schüler-subjekten zugeschriebenen reduzierten Bildungsanspruch anpassen. Diese Vorgehensweise führt also nicht nur zu einer Verfestigung der Leistungsdefizite, sondern verhindert gerade (im Widerspruch zum selbst formulierten Anspruch), dass Lern- und Leistungsdefizite gegenüber der Durchschnittsschülerschaft aufgeholt werden. Institutionell wird ein ‚anderes‘, ein reduziertes Lernen gefördert. Einzelne Schüler und Schülerinnen, die entgegen der institutionellen Zuschreibung einer Lernbehinderung ein Nach- oder Aufholen ihrer Leistungsdefizite anstreben, um z. B. an eine Regelschule zu wechseln, müssen dafür also ein unverhältnismäßig größeres individuelles Bemühen an den Tag legen: Solchen formal möglichen, tatsächlich aber fast nie realisierten Schülerkarrieren muss damit ein intensiveres Leistungsverhalten zugrunde liegen, als es der Regelschülerschaft abverlangt wird.

Übergang Schule – Beruf

Insbesondere in Bezug auf die beruflichen Übergänge wird die soziale Benachteiligung der Sonderschulabsolventen im Diskurs der deutschen Sonderpädagogik thematisiert, jedoch wird sie nicht ursächlich mit der schulischen Segregation in Zusammenhang gebracht. Stattdessen wird der ständische Charakter des deutschen Schulsystems (vgl. Hiller 1989; Lenhardt 1999, 2002; Vester 2005, Hänsel/Schwager 2003) gar nicht bzw. erst nachträglich und von ‚außen‘ initiiert thematisiert, beispielsweise durch die Kritik anderer Disziplinen oder durch Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Das vermehrte ‚Auftreten‘ lernbehinderter Kinder in Gegenden mit einem hohen Anteil an armen bzw. sozial benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund wird festgestellt und zum Anlass sonderpädagogischer

Intervention genommen. Die prekäre Lage von Sonderschülern und Sonderschülerinnen in Bezug auf die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird aufgegriffen und in der Folge eine sonderpädagogische Zuständigkeit für die Berufsvorbereitung der Schülerschaft deklariert. Die Ursachen für die geringen Erwerbchancen von Sonderschulabsolventen werden dabei dem arbeitsmarktpolitischen und gesellschaftlichen Wandel zugeschrieben, dessen Anforderungen die Sonderschülerschaft aufgrund mangelnder individueller ‚Kompetenzen‘ nicht gerecht werden kann. Der geringe Bildungsgrad der Sonderschülerschaft und die gesellschaftliche Nichtanerkennung ihrer Zertifikate werden im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik hingegen weitestgehend ausgeblendet.

Die disziplinäre Vorstellung vom ‚lernbehinderten Schüler‘ und die gegenwärtige Sonderschulpraxis im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik sind als legitimierende Rationalisierungen eines klassenspezifischen bzw. ständischen Bildungssystems zu betrachten, das durch frühe Selektion und hierarchisch gegliederte Schultypen systematisch gering Gebildete produziert (vgl. Solga 2005a; Vester 2005). Für den Bildungsanspruch, den die Sonderschule für Lernbehinderte ihrer Schülerschaft mit Lernbehinderungen zuschreibt, und für den daraus institutionell vollzogenen gesonderten Leistungsanspruch lässt sich zusammenfassend festhalten: Die Gruppe der Lernbehinderten wurde und wird relational zum jeweiligen Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts der Schülerschaft definiert. Die Bezeichnung ‚Lernbehinderung‘ benennt somit eine negative Abweichung vom als ‚normal‘ Definierten und steht historisch in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lern- und Leistungsstandards der schulischen Organisationen. Das bedeutet, dass auch die Gruppe der als lernbehindert Klassifizierten je nach den vorherrschenden Strategien der sonderpädagogischen Profession kontingent konstruiert wird.

4. Behindert werden: Bildungsbiografien von Sonderschulabgängern

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern die in Kapitel 3 beschriebenen Diskurse der Sonderpädagogik um Lernbehinderung sich in den biografischen Selbstbeschreibungen der Sonderschülerschaft niederschlagen. Das in vier Fallstudien rekonstruierte (berufs-)biografische Handeln von Sonderschulabgängern und -abgängerinnen zeigt, in welcher Form die Jugendlichen die ihnen diskursiv zugeschriebenen Subjektpositionen ausgestalten (können).

Die oben untersuchten Diskurse der Sonderpädagogik werden als verteilte Aussagen verstanden, die sich im historischen Verlauf überindividuell entfalten und auf eine Regulierung und Legitimierung der schulischen Praxis der ‚individuellen Förderung‘ an Sonderschulen abstellen. Diskurse stehen damit einerseits in einem engen Zusammenhang zur jeweils vorherrschenden Sozialstruktur¹. Durch sie werden erstens konkrete soziale Praktiken angeleitet und zweitens wird die inhaltliche und formale Differenzierung der gesellschaftlichen Teilbereiche (Bildungswesen, Arbeitsmarkt, ...) strukturiert. Andererseits stehen Diskurse in einem engen Zusammenhang zum subjektiven Wissen ihrer Adressaten; vermittelt wirken sie auch auf Biografien strukturierend. Als dynamische Form gesellschaftlichen Wissens werden Diskurse von Einzelnen im Rahmen biografischer Erfahrungen

1 Der Begriff ‚Sozialstruktur‘ wird dabei in seiner allgemeinen Bedeutung (vgl. Stinchcombe 1965) verwendet und beschreibt sowohl die politischen, ökonomischen und sozialen Zusammenhänge von Sonderschulen als auch Merkmale der involvierten Bevölkerungsgruppen und Charakteristika ihrer Lebenssituationen.

angeeignet. Zugleich unterwerfen Diskurse Einzelne in bestimmte Subjektpositionen, die sozial ungleich verteilt sind. Die von Individuen eingenommenen Subjektpositionen werden dabei nicht durch die sprachlichen Bedeutungsregeln der Diskurse determiniert, sondern sie sind sozialstrukturell eingebettet und folgen in ihrer Ausformung biografischen Relevanzen (vgl. Kapitel 2).

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen der vorliegenden Biografieanalyse kurz umrissen und die Verknüpfung mit der Diskursanalyse begründet (Kapitel 4.1.). Daraufhin werden vier biografische Fallanalysen von Absolventen und Absolventinnen der Schule für Lernbehinderte dargestellt und rekonstruiert, auf welche Weise die Jugendlichen ihre (Bildungs-)Biografien im Übergang von der Schule in den Beruf beschreiben (Kapitel 4.2 bis 4.5). Das subjektive Wissen der Sonderschülerschaft ist, das zeigen die vorliegenden biografischen Fallstudien, von dem Wissen um ihre Ungleichheit durchzogen.

4.1 ZUR VERKNÜPFUNG VON HERMENEUTIK UND DISKURSANALYSE

Mit der Verortung der Bildungsbiografien in die von den Befragten erfassten symbolischen Ordnungen des Sonderschulwesens und in ihr Wissen um ihre Ungleichheit im Anspruchskontext des Arbeitsmarkts wird die ‚Infrastruktur‘ (Hirsland/Schneider 2005) der pädagogischen Diskurse untersucht und in Form einer Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008) des Sonderschulwesens beschrieben. Ziel ist es dabei, das Verhältnis von Subjektivierung und Subjektwerdung der jungen Erwachsenen zu beschreiben. Es sollen die Beschränkungen und Freiräume in der Aneignung der ihnen zugeschriebenen Eigenschaften sowie die Ausgestaltung der ihnen zugewiesenen Subjektpositionen bestimmt werden. Die untersuchten Bildungsbiografien werden als mit dem gesellschaftlichen und subjektiven Wissen um Lernbehinderung verknüpft interpretiert und in den unterschiedlichen sozialen Kontexten des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt untersucht.

Die wechselseitige Begründung und Etablierung von hierarchischen Schulprogrammen und entsprechenden Schülermentalitäten und Selbstverhältnissen in hierarchisch gegliederten Bildungswesen ist bisher vernachlässigt worden. Eine solche verschränkte Untersuchung von Fremd- und Selbstselektionsprozessen, wie sie in der vorliegenden

Studie unternommen wird, ist jedoch zwingend notwendig, um die ‚agency‘ sowohl der institutionellen Akteure als auch der Schülerakteure zu verstehen. Mit dieser Untersuchung der Subjektivierungsprozesse wird die hier bislang vorhandene Forschungslücke exemplarisch geschlossen.

Vorgehensweise

Subjektives Wissen ist auf die Erschließung von Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet und umfasst Problemhorizonte biografischer Sinnstiftung von Individuen. Subjektives Wissen – oder genauer: biografisches Wissen – ist damit das Korrelat einer Lebenspraxis, die eine hermeneutische Sinnstruktur aufweist: Gegenwärtig vorhandene Handlungsprobleme werden vor dem Hintergrund vergangener Erfahrungen, Routinen und Wissensbestände bearbeitet (vgl. Corsten 1994). Die fallanalytische Rekonstruktion des subjektiven Wissens der jungen Erwachsenen um ihre Bildungs- und Berufsverläufe verhilft damit zu einem Verständnis der Selbstdeutung der im deutschen Bildungssystem separierten Kinder und Jugendlichen und der von ihnen (nicht) wahrgenommenen und verwirklichten beruflichen Möglichkeiten. In welchem Zusammenhang stehen biografische Deutungen zu diskursiven Aussagen?

Im Grundsatz geht der machtanalytische Ansatz davon aus, dass Diskurse verstreute Aussagen unterschiedlicher Diskursteilnehmer darstellen. Mit Hilfe von Diskursen werden Bevölkerungen bspw. diszipliniert bzw. normalisiert. Jedoch liefern Diskurse keine Auskünfte über ihre Wirkmächtigkeit auf die Deutungen ihrer Adressatenschaft. Diskurse prägen sich nicht als geschlossene Sinnstrukturen aus und bringen auch keine solchen hervor; sie sind durchzogen von Bruchlinien und Widersprüchen (vgl. Keller 2005). Sie bieten ungleich verteilte Möglichkeiten der Aneignung und der Widerständigkeit gegen hegemoniale Bedeutungsstrukturen im Rahmen biografischer Narrative.

Ob und in welcher Weise die Adressaten und Adressatinnen eines Diskurses durch diesen ermutigt oder enttäuscht, befähigt oder behindert, aus- oder eingeschlossen werden, kann nur untersucht werden, indem ihre Deutungen rekonstruiert werden und zugleich ihre Sprecherposition im Diskurs bestimmt wird (vgl. Pfahl/Traue 2011). Inwiefern Sonderschülern und Sonderschülerinnen in ihren Erzählungen und

Berichten in Interviews eine produktive Aneignung der (u. a. durch die Interviewerin) auf sie gerichteten Etikette und Diskurse gelingen kann, ist eine empirische Frage, die im Folgenden diskutiert werden soll.

Die in den Interviews evozierten Narrationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden phänomenologisch-wissenssoziologisch als Selbst- und Weltdeutungen analysiert (vgl. Bruner 1987). Individuen als Akteure handeln sinnkonstituierend, aber es ist immer *gesellschaftliches* Wissen, das in der Gestaltung subjektiven Wissens und biografischen Handelns angewandt und dabei transformiert wird (vgl. Kohli 1988). Dabei bewirkt die jeweilige Sozialstruktur, in der sich die Individuen befinden, einen „Filtereffekt“ für die individuell-biografische Ausgestaltung gesellschaftlicher Wissensbestände (vgl. Schütz/Luckmann 1979a: 355f.). Welches Wissen und welche Erfahrungen für die einzelnen Individuen Relevanz erlangen (können), ist also einerseits durch sprachlich vermitteltes gesellschaftliches Wissen und andererseits durch herkunfts-, alters- und bildungsbedingte sozialstrukturelle Gelegenheiten vorstrukturiert (vgl. Schütz/Luckmann 1994a: 302, 369; vgl. auch Bude 1984).

Hermeneutische Fallrekonstruktion

In der vorliegenden Studie wurden anhand der Selbstbeschreibungen von Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule für Lernbehinderte ihr subjektives Wissen um Lernbehinderung rekonstruiert und ihr (berufs-)biografisches Handeln untersucht. Die gezielte Untersuchung von vier Fällen, die einen Hauptschulabschluss ‚aufgrund von Anwesenheit‘ besitzen und sich im Anschluss an den Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte in beruflichen Ausbildungsverhältnissen befanden, ergänzt die Analyse der Diskurse der Sonderpädagogik zur Lernbehinderung um Antworten auf die Frage, ob Sonderschüler und Sonderschülerinnen zu (beruflichem) Handlungsvermögen gelangen – und damit auch um eine qualitative Analyse der Bildungserfolge dieser Schulform.

Die im Längsschnitt angelegte Erhebung dokumentiert den Statuswechsel vom Schüler zum Auszubildenden und ermöglicht damit eine Untersuchung der Verarbeitung der schulischen Sozialisation in außerschulischen, d. h. beruflichen Kontexten. Die erhobenen Selbstbeschreibungen der Jugendlichen wurden sozialwissenschaftlich-hermeneutisch ausgewertet und mit den bereits über sie vorliegenden

Analysen, die im Rahmen eines Projektes der selbständigen Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin angefertigt wurden (vgl. Pfahl 2004), in Falldarstellungen zusammengeführt.

Auf der Grundlage der biografischen Fallstudien wird aufgezeigt, inwiefern die Sonderschülerschaft die ihnen zugewiesene Subjektposition der ‚auffälligen‘ und ‚störanfälligen‘ Kinder bzw. Jugendlichen deutend bearbeitet und im Übergang von der Schule in den Beruf ausgestaltet. Dafür wird auf die Selbstauskünfte der Jugendlichen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten und auf die Analyse des Lernbehinderungsdiskurses (vgl. Kapitel 3) zurückgegriffen. Die Analyse der biografischen Selbstdeutungen orientiert sich am grundlegenden Gedanken der Sozialphänomenologie und Wissenssoziologie: Eine sozial und kommunikativ vermittelte Subjektbildung beinhaltet das Erlernen eines Rollenrepertoires und stützt sich auf Formen sozialer Anerkennung. Beide Faktoren lassen sich in Bildungsbiografien rekonstruieren. Subjektbildung im Sinne einer individuellen Handlungsfähigkeit ist ein Ergebnis von Subjektivierungsprozessen, also des Einnehmens und Ausgestaltens unterschiedlicher sozialer Positionen, die Personen diskursiv vermittelt ‚zur Verfügung‘ gestellt werden. Das Wirkungsverhältnis zwischen Diskurs und Adressatenschaft kann theoretisch vorausgesetzt und empirisch belegt werden (vgl. Kapitel 2).

Biografieanalysen

Die biografische Methode dient einem Sinn verstehenden Zugang, der auf der Ebene der subjektiven Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen ansetzt und das Handeln von Subjekten einer Analyse zugänglich macht (vgl. Bude 1984: 13). Das Verhältnis von Individualität und Gesellschaftlichkeit lässt sich in Biografieanalysen veranschaulichen, indem objektive Daten bzw. die darin offenbarten gesellschaftlichen Strukturen in ihrer Verknüpfung mit dem subjektiven Erleben dargestellt werden (vgl. Kohli 1985). In den vorliegenden Fallanalysen werden die Selbstthematizierungen der Befragten auf das Verhältnis von subjektiver Erfahrung zu gesellschaftlichem Wissen (Diskursen) hin untersucht.

Diese Vorgehensweise erfordert eine Analyse auf zwei Ebenen: Zum einen wird das biografische Handeln rekonstruiert. Die damit verbundenen Deutungen, d. h. die subjektiven Wissensbestände, werden

als vom gesellschaftlichen Wissen (sprachlich) ‚abgeleitet‘ verstanden. Zugleich setzen biografische Erfahrungen Relevanzen, die in dieser Perspektive in ihrer individuellen Spezifik, d. h. fallanalytisch rekonstruiert werden (vgl. Wohlrab-Sahr 1994). Zum anderen wird unter Verwendung des Interviewmaterials der Gebrauch zentraler Diskurse der Sonderpädagogik um Lernbehinderung durch die Befragten aufgezeigt. In dieser Perspektive wird untersucht, wie die jungen Erwachsenen in der Thematisierung ihrer Erfahrungen Diskurse ‚erfassen‘ und zugleich von ihnen ‚erfasst werden‘. Dies macht die Wirkungsweise der sonderpädagogischen Diskurse deutlich. Die Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im individuellen Gebrauch des Wissens um Lernbehinderung umfasst auch einen Abgleich des Einsatzes der Diskurse der Sonderpädagogik im Verhältnis zu anderen, z. B. wohlfahrtsstaatlichen Diskursen, die zur Selbstbeschreibung herangezogen werden. Neben der Rekonstruktion der biografischen Dynamiken der einzelnen Fälle zielt die Auswertung also darauf, das gesellschaftliche Wissen, das die Wissenskonstitutionen der jungen Erwachsenen jeweils diskursiv umgibt, zu skizzieren (vgl. zu diesem Vorgehen Brown 2009; Freitag 2005). Die Rekonstruktion der Deutungen der jungen Erwachsenen bezieht die in den Beschreibungen auffindbaren Diskurse in die Falldarstellungen ein.

Bei der Untersuchung der Subjektivierungsprozesse der Sonderschülerschaft wird sowohl auf die Ergebnisse der Falldarstellungen als auch auf die Befunde der Diskursanalyse sonderpädagogischer Veröffentlichungen zurückgegriffen. Diese Form der Zusammenführung von Diskurs- und Biografieanalyse wurde bis dato konzeptionell wenig ausgearbeitet und kann als ‚Dispositivanalyse‘ bezeichnet werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008).

Themenzentrierte Falldarstellungen

Im Vordergrund der Fallanalysen stehen das bildungs- und berufsbezogene Handeln und die damit verbundenen Deutungen der befragten Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte. Sie dienen dem soziologischen Sinnverstehen des subjektiven Wissens junger Erwachsener im Übergang von der Schule in den Beruf oder in die berufliche Ausbildung (vgl. Alheit/Dausien/Glaß 1986). Die Vorgehensweise entspricht somit nicht dem kanonischen biografieanalytischen Verfahren (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal

1997; Rosenthal 2005), sondern orientiert sich stärker an einer themenzentrierten Auswertung der Bildungs- und Berufsbiografien von (jungen) Erwachsenen (vgl. Alheit/Dausien/Glaß 1986; Walther 2000; Wohlrab-Sahr 1993). Zwar sind im Rahmen der Forschungsfrage die Selbstdeutungen der jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund ihrer Bildungsbiografien von großem Belang; die Falldarstellungen zielen jedoch nicht darauf ab, die ‚Ganzheit‘ der jeweiligen Biografie zu beschreiben. Von abgeschlossenen oder ‚kohärenten‘ Biografien ist hier aufgrund des geringen Alters der Befragten und der bereits aufgezeigten Nicht-Passungsverhältnisse ihrer Bildungszertifikate auf dem Arbeitsmarkt ohnehin nicht auszugehen. In den Falldarstellungen werden daher sowohl das biografische Erinnern des Schulverlaufs und des Übergangs von der Schule in die Ausbildung (Verlaufskurve) rekonstruiert als auch die subjektiven Deutungen bekannter Diskurse, Strukturen und Regeln herausgearbeitet (vgl. Kapitel 2). Damit liegt ein Schwerpunkt der Untersuchung auf dem subjektiven Wissen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen im Übergang von der Schule in den Beruf. Zugleich dienen die Falldarstellungen der Bestimmung, inwieweit Diskurse subjektives Wissen strukturieren. Die Art und Weise, wie die Selbstbeschreibungen der Befragten von Diskursen (v)erfasst werden, gibt Aufschluss über die biografischen Strategien der Aneignung von Selbsttechniken und die Subjektivierung der Sonderschülerschaft (vgl. Kapitel 5).

Erhebung, Sampling und Fallauswahl

Für die vorliegende Untersuchung wurde gezielt auf die Selbstauskunft von vier Sonderschülern und Sonderschülerinnen zurückgegriffen, die zwei bis drei Jahre zuvor bereits in offenen Interviews zu ihren Schulbiografien befragt worden waren, um auf diese Weise den Verlauf der jeweiligen beruflichen Ausbildung im Zusammenhang mit den dazugehörigen Vorstellungen und Wünschen zum Zeitpunkt der früheren Berufsorientierung der Befragten nachzuvollziehen. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung waren die jungen Erwachsenen, die in verschiedenen Großstädten in Nordrhein-Westfalen lebten, zwischen 19 und 21 Jahre alt. Sie alle hatten nach dem Verlassen der Sonderschule eine berufliche Ausbildung begonnen. Die Personen wurden über eine Forschungs Kooperation mit dem „Modellprojekt Jobcoaching“ der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln im Jahr 2002 als

Interviewpartner und -partnerinnen gewonnen und im Jahr 2004 und 2005 zum Zweck der Wiederbefragung telefonisch kontaktiert.

Darüber hinaus wurden 16 biografische Interviews mit weiteren Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte im Alter von 17 bis 37 Jahren in Berlin, Brandenburg, Bayern und Niedersachsen geführt. Diese Interviewpartner und -partnerinnen wurden über Kontakte zu kommunal und privat verwalteten sozialen Einrichtungen in Berlin vermittelt bzw. durch ein erweitertes persönliches Netzwerk gefunden und im persönlichen Telefonkontakt für die Interviews akquiriert. Alle Interviews fanden im privaten Kontext der Befragten statt: mehrheitlich bei ihnen zu Hause, in wenigen Fällen an von ihnen gewählten öffentlichen Orten, z. B. in einem Café. Alle Interviews liegen transkribiert und in anonymisierter Form vor.

Die Fallauswahl beruht auf der Vorgabe, einerseits vergleichbare, andererseits aber auch unterschiedliche objektive Kriterien der Fälle zu berücksichtigen. Das sehr ähnliche Alter der Befragten gewährleistete, dass sich alle Fälle der nachfolgenden Falldarstellungen im gleichen Lebensabschnitt befanden, nämlich dem der beruflichen Bildung. Dies sicherte eine hohe Vergleichbarkeit der Fälle untereinander in Bezug auf das jeweilige berufliche Handeln. Es wurden je zwei Fälle männlichen und je zwei Fälle weiblichen Geschlechts in die Analyse einbezogen. Darüber hinaus besitzen zwei der vier Fälle einen Migrationshintergrund. Diese Vorauswahl ermöglichte es, die unterschiedlichen Selbstdeutungen sowohl geschlechts- als auch herkunftsspezifisch zu rekonstruieren und somit kulturelle Differenzen in den Fallanalysen zu berücksichtigen.

Der unterschiedliche Ausbildungsstand der Fälle bot die Chance, Differenzen im Übergang von der Sonderschule in eine Ausbildung zu untersuchen. Es hat sich dabei gezeigt, dass bereits kleinere Unterschiede in den beruflichen Bildungswegen, die die Befragten verfolgten, einen Einfluss auf ihr biografisches Handeln besaßen. Der unterschiedliche Ausbildungsstand der Jugendlichen in einer a) schulischen Ausbildung, b) überbetrieblichen Ausbildung und c) betrieblichen Ausbildung zeigt so sozialstrukturelle Bedeutung.

Tabelle 2: Übersicht über die Fälle (objektive Daten der anonymisierten Interviewpartner und -partnerinnen)

	Alter t1/t2	Ausbildungs- status	Erwerbsverlauf und -status	Soziale Herkunft / Milieuzugehörig- keit
Jenny Schremp (Fall 1)	18/20	Abgeschlossene schulische Teilausbildung	Erwerbslosigkeit und Beschäftigung in beruflicher Maßnahme	Bei Großmutter aufgewachsen, unterprivilegiert
Hasan Kara (Fall 2)	18/21	Abgebrochene betriebliche Ausbildung	Erwerbslosigkeit und prekäre, selbständige Erwerbstätigkeit	Eltern türkische Migranten, beruf- licher Abstieg, Arbeitermilieu
Barbara Dzierwa (Fall 3)	17/20	Laufende überbetriebliche Reha-Ausbildung	Bei Reha-Betrieb beschäftigt, evtl. Aussicht auf Übernahme	Eltern polnische Migranten, Arbeitermilieu
Nico Birkholz (Fall 4)	17/19	Laufende betriebliche Ausbildung	In Ausbildungs- betrieb beschäftigt, Aussicht auf Übernahme	Alleinerziehende Mutter, sozialer Vater Dienst- klasse, Umzüge

Die Validität der vorliegenden sozialstrukturellen und biografischen Daten kann als hoch eingeschätzt werden. Die Bildungsbiografien konnten detailliert beschrieben werden, da nach der ersten Erhebung fehlende oder missverständliche Informationen nacherhoben und aufgeklärt wurden. Die in den ersten Analysen rekonstruierten beruflichen Orientierungen wurden in den vorliegenden Falldarstellungen überprüft und um eine Rekonstruktion des beruflichen Handelns der jungen Erwachsenen ergänzt. Nicht zuletzt führte die relative Bekanntheit der Interviewerin mit den Befragten bei der zweiten Befragung zu einer vertraulicheren Interviewsituation, die es den jungen Erwachsenen erleichterte, auch sozial nicht erwünschte Erfahrungen und Selbstdeutungen ihrer Biografie mitzuteilen.

Die durch die gezielte Fallauswahl der wiederbefragten Jugendlichen ermöglichte thematische Fokussierung auf das ‚Übergangshandeln‘, d. h. auf die biografische Gestaltung des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben, zielt methodisch auf die Interaktions- und

Aushandlungsebene sowie auf die Genese der Subjektbildung der jungen Erwachsenen ab.

Interviewfragen

Um die informellen und subjektiven Ebenen des Untersuchungsgegenstandes genügend beleuchten zu können und eine „Leitfadendbürokratie“ (vgl. Hopf 1978) zu vermeiden, wurde eine offene Form der Interviewführung gewählt, die verschiedene erzählgenerierende Elemente beinhaltet (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). In der Eingangsfrage, der bei der anschließenden Auswertung eine besondere Stellung zukam (vgl. Schütze 1984), wurde nach dem Verlauf der letzten zwei Jahre gefragt: „Wir haben uns vor zwei Jahren zum Interview getroffen, wie ist es dir in der Zwischenzeit ergangen?“ Dieser Einstieg bezieht sich also auf eine bestimmte Episode im Lebensverlauf der Befragten, auf die Ausbildungszeit. Erst zu Beginn der späteren Nachfragephase wurde die Frage nach ihrer Bildungsbiografie gestellt: „Wie ist es denn dazu gekommen, dass du eine Lernbehindertenschule besucht hast?“

In der Interviewsituation wurden die vorbereiteten Interviewfragen nicht sukzessive abgearbeitet; sie dienten lediglich als Erinnerungshilfe für die Interviewerin. Die Gesprächsstrukturierung wurde, so weit es möglich war, den Befragten überlassen. Dadurch richtete sich die Entfaltung der Thematiken zumeist nach Relevanz Gesichtspunkten der Befragten. Erst bei Stockungen in der Erzählung wurden noch nicht erwähnte Themenkomplexe in Form von offenen Nachfragen angesprochen. Diese Vorgehensweise gewährleistete, dass Bereiche, über die Informationen gewonnen werden sollten, von den Befragten in einer nicht präjudizierten Weise präsentiert werden konnten. So lieferten die Befragten selbst durch die Gliederung des Gesprächs wichtige Aufschlüsse, indem sie bestimmte Inhalte an bestimmten Stellen und in bestimmten Kontexteinbettungen thematisierten, andere Inhalte hingegen gar nicht zur Sprache brachten (vgl. Oevermann/Alert/Konau 1980a: 19, 1980b; Reichertz 1995).

Auswertungsverfahren

Die Auswertung des Textmaterials fand in mehreren Interpretationsgruppen statt (im „Berliner Arbeitskreis Diskurs, Medien, Biografie“,

im Colloquium am Institut für Soziologie der Universität Hildesheim sowie in der qualitativen Forschungswerkstatt am Wissenschaftszentrum Berlin) und bediente sich verschiedener Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In den Sitzungen wurden die Eingangspassagen und andere relevante Textstellen unter Anwendung sequenz- und narrationsanalytischer Methoden gemeinschaftlich interpretiert (vgl. Hitzler/Honer 1997). Dieses Auswertungsverfahren zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus, die im Rahmen der Falldarstellungen nur stark verkürzt wiedergegeben werden kann, ungeachtet der Tatsache, dass es unerlässlich ist, die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten (vgl. Reichertz/Schröer 1994: 78). Während des Interpretationsvorgangs wurden jeweils verschiedene Lesarten konstruiert, die nachfolgend anhand weiterer Textstellen plausibilisiert oder falsifiziert wurden. So werden nun in den Falldarstellungen nicht alle denkbaren Lesarten jeder Sequenz erläutert, sondern nur Lesarten, die auch unter Miteinbezug des Kontextes plausibel erscheinen. Der jeweils erste Schritt der Interpretation, in dem gedankenexperimentell, ohne Miteinbezug des Fallwissens, Lesarten entwickelt wurden, ist hier also nicht dargestellt.

Die Interpretationen der Interviewtexte fokussieren auf die bildungs- und berufsbiografischen Deutungen der Befragten. Es werden dafür jeweils der Verlauf der Schul- und Erwerbsbiografie dargestellt und die Deutung der Befragten hinsichtlich ihrer beruflichen Orientierung rekonstruiert. Für diesen Arbeitsschritt wurden die Informationen und Interpretationen beider vorliegender Interviewtranskripte herangezogen. In einem zweiten Schritt wurde anhand des aktuelleren biografischen Einzelinterviews die Selbsteutung der Befragten zu ihrem schulischen und beruflichen Handeln rekonstruiert. Anschließend wurde in einem dritten Schritt die Deutung der Befragten ihrer Berufsbiografien im Zusammenhang mit den (sonderpädagogischen) Diskursen untersucht und ihre Umgangsweise mit den Diskursen als Selbsttechnik beschrieben.

Damit orientiert sich die Struktur der Falldarstellungen an der von Peter Alheit (1989) vorgeschlagenen Vorgehensweise, zunächst die biografische Handlungsfolge zu rekonstruieren und daraufhin die Deutungen der Befragten darzustellen, um diese anschließend in einer sogenannten Fallstruktur zusammenzuziehen und letztlich das Verhältnis von Handeln und (retrospektiver) Deutung bestimmen zu können. Dabei stehen nicht nur die Beschreibungen und Deutungen

der befragten jungen Erwachsenen im Mittelpunkt der Interpretation, sondern auch die in Auseinandersetzung mit dem Sonderschulsystem entstandenen Selbsttechniken der Befragten. Um mit Günthner und Knoblauch (1997) zwischen Aussagen, die Befragte als ‚Sprachrohr‘ machen, und Aussagen, die auf ihre eigene Erfahrung zurückgehen, unterscheiden zu können, wird jeweils unter Zuhilfenahme einer Sequenz eine Re-Integration der subjektiven Deutungen von Erfahrungen (Handeln) und Wissen (Diskurse) der Befragten vorgenommen.

4.2 INTEGRATION DURCH LEISTUNG UND GEDULD: FALLSTUDIE JENNY SCHREMP

Fallskizze

Jenny Schremp² gehört zu dem kleinen Teil der Sonderschülerschaft, der nach seiner Schulzeit eine berufliche (Teil-)Ausbildung absolviert hat. Vermittelt durch ihre Lehrerin wechselt sie direkt im Anschluss an die Schulzeit an eine Pflegeschule und beginnt dort eine Ausbildung zur Säuglingspflegehelferin. Für Jenny Schremp knüpft sich an diese Ausbildung das Versprechen einer existenzsichernden Erwerbstätigkeit. Als sich diese Normalität auch nach erfolgreichem Abschluss und aktiver Arbeitsmarktbemühungen nicht einstellt, schreibt sie sich das Scheitern ihrer Erwerbseingliederung selbst zu. Jenny Schremp, 21 Jahre alt, lebt bei ihrer Mutter in der Großstadt D. in Nordrhein-Westfalen. Ihre Eltern sind geschieden. Die Mutter ist ausgebildete Frisörin, war länger erwerbslos und ist seit einigen Jahren psychisch erkrankt. Zu ihrem Vater, der im Bergbau beschäftigt war, hat Jenny Schremp keinen Kontakt mehr, nachdem sie durch ihn zu leistende Unterhaltszahlungen für ihre Ausbildung erfolgreich gerichtlich einklagen konnte. Kurz nach der Scheidung ihrer Eltern, im Alter von zehn Jahren, zieht Jenny Schremp zu ihrer Großmutter in D-Stadt. Ab dem Alter von ca. elf Jahren lebt sie für mehr als drei Jahre in einem Kinderheim in derselben Stadt. Danach nimmt ihre Großmutter sie wieder zu sich. Im Verlauf ihrer Schulzeit beginnt Jenny Schremp, ihre Großmutter zu pflegen. Nach deren Tod zieht sie, ein Jahr vor ihrem Schulabschluss, im Alter von 18 Jahren bei ihrer Mutter ein.

2 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

An die Sonderschule für Lernbehinderte wurde Jenny Schremp als Grundschülerin überwiesen; sie war damals ca. 9 Jahre alt und ihre Eltern befanden sich gerade in Trennung. Während ihres letzten Schuljahres an der Sonderschule für Lernbehinderte nimmt sie an einem Jobcoaching-Projekt teil. Zu dieser Zeit findet auch das erste Interview mit Jenny Schremp statt. Die Jugendliche schließt die Sonderschule für Lernbehinderte mit einem Hauptschulabschluss aufgrund von Anwesenheit ab. Die anschließende zweijährige schulische Teilausbildung als Säuglingspflegehelferin an einem Berufsförderzentrum in D-Stadt absolviert sie erfolgreich. In ihrem Beruf findet Jenny Schremp anschließend jedoch keine Anstellung. Im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen übt sie Hilfstätigkeiten aus. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews ist Jenny Schremp seit ca. 18 Monaten erwerbslos und sucht regelmäßig ihren Fallmanager im Jobcenter von D-Stadt auf.

Berufliche Orientierung

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews befindet sich Jenny Schremp in einer schulischen Ausbildung zur Säuglingspflegehelferin und verfolgt das Ziel, ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Der Ausbildungsplatz wird von einem Berufsförderzentrum angeboten, auf das sie über ihre ehemalige Lehrerin an der Sonderschule aufmerksam wurde, welche auch ihre Bewerbung unterstützte. Jenny Schremp berichtet über Schwierigkeiten, im Rahmen der Ausbildung die Leistungsstandards der Berufsschule zu erreichen und über ihr fernes berufliches Ziel, eine Vollausbildung zur Säuglingspflegekraft. Sie erwähnt die Einbeziehung einzelner schulischer und finanzieller Hindernisse in ihre Überlegungen und stellt dabei jeweils die nächstliegenden Anforderungen in den Vordergrund ihrer Erzählung. Gleichzeitig wägt sie ab, ob ihre schulischen Leistungen ausreichend sind. Ihre berufliche Orientierung beinhaltet neben konkreten Vorstellungen über ihren zukünftigen Beruf auch detaillierte Überlegungen zu ihrem zukünftigen Arbeitsplatz. So wägt Jenny Schremp die geregelten Verhältnisse eines Arbeitsplatzes im Kindergarten gegen diffuse Machtverhältnisse als Kinderpflegerin in einer Familie ab.³ Sie erkennt, dass

3 Jenny: „Und wenn ich aber in der Familie bin und ich hab eine Mutter immer um mir [...] dann sagt sie mir wieder, was ich zu tun und zu lassen habe, und das ist anders. Das ist andere Umgebung [...] aber im Kindergarten

sie durch ihre benachteiligte Situation als gering gebildete Arbeitskraft auf einem Arbeitsplatz bei Privatpersonen weniger gut vor Übergriffen geschützt ist als in einer öffentlichen Einrichtung, die die Machtverhältnisse institutionell regelt.

Die von ihr demonstrierte Orientierung an einer geregelten Beruflichkeit, die die Erwerbstätigkeit in einer öffentlichen Einrichtung mit sich bringt, wurde dahingehend interpretiert, dass Jenny Schremp sich nicht den Anforderungen und der Bewertung durch Gleich- oder Höhergestellte entziehen will. Auch in der Interviewinteraktion zeigt Jenny Schremp den Willen, durch eigene Einflussnahme auf ihre Person, d. h. durch eine Gestaltung und Veränderung ihres persönlichen und sozialen Verhaltens ihre Diskreditierbarkeit als Sonderschülerin zu überwinden.

Jenny Schremp verfolgt in beruflichen Belangen eine ‚Zielanpassungsstrategie‘. Sie ist nicht auf spezielle Erwerbsinhalte fokussiert, sondern passt ihre Vorstellungen den beruflichen Gegebenheiten an. Dazu gehört, dass sie die Bedeutung informeller Netzwerke bei der Arbeitsplatzsuche thematisiert und die Risiken abwägt, die mit einem weiteren Bildungserwerb verbunden sind: Nach Absolvierung einer verlängerten Ausbildungszeit wäre sie deutlich älter als ihre Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt und würde ihre Erwerbchancen damit möglicherweise nicht verbessern. Jenny Schremps berufliche Orientierung wurde als ‚realistisch‘ eingeschätzt (vgl. Pfahl 2004: 92).

Die Leistungsbereitschaft und der Veränderungswille von Jenny Schremp werden durch den Jobcoach aufgegriffen und verstärkt. Die Einbeziehung persönlicher Themen in die gemeinsame Arbeit stärkt die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen, ihre soziale Rolle im Ausbildungsverhältnis auszugestalten und (institutionelle) Hilfe anzunehmen. Jenny Schremps „Stigma-Management in der beruflichen Orientierung“ ist auf Selbstsozialisation ausgerichtet (vgl. Pfahl 2004: 89ff.).

ist das was Anderes. Du arbeitest mit Kollegen zusammen, und jeder darf nur das Gleiche machen, was du auch darfst, oder außer jetzt, dass sie Erzieherinnen und ich Kinderpflegerin, das ist ja doch noch zwei Sachen [...]“ (Interview 1, Z. 897–906).

Berufliches Handeln

Im zweiten Interview wird mit der Erzählaufforderung „[...] jetzt sind zwei Jahre vergangen. Wie ist es dir in der Zwischenzeit ergangen?“ an das erste Treffen mit Jenny Schremp angeknüpft. Die Frage zielt darauf ab, Auskunft über eine bestimmte zeitliche Episode (die Zeit zwischen den beiden Interviews) in Jenny Schremps Leben zu erhalten. Dabei wird unterstellt, dass sich Jenny Schremp an den Inhalt des ersten Gesprächs erinnert und auch, dass sich in der Zwischenzeit erzählenswerte Dinge in ihrem Leben ereignet haben. Die nachgeschobene Frage „Was ist so passiert?“ ist ebenfalls thematisch offen gehalten.

J: Ja, was passiert ist, also, nach meiner Ausbildung habe ich versucht, erst mal Bewerbungen zu schreiben, an die Stadt D. und an evangelischen Kirchenkreisen und, auch andere Sachen. Und, habe aber nicht Erfolg gehabt, also, von der Stadt D. habe ich eine Absage bekommen, weil mein Zeugnis einfach zu schlecht war. Ja, und das war dann erst mal eine Niederlage für mich, und ich wollte besonders bei der Stadt D. anfangen, weil das ist – so hab ich das immer empfunden, weil ich bei der Stadt D. auch früher in meiner Ausbildung auch ein Praktikum gemacht habe, und dann kommt man vielleicht schon eher rein, als wenn man jetzt ein Praktikum beim evangelischen Kindergarten gemacht hat. Und deswegen wollte ich unbedingt. Und ich dachte, bei der Stadt D., es geht nicht nur um Verdienen, aber ich glaub, man kriegt da auch vielleicht ein bisschen mehr jetzt als im evangelischen Kindergarten, weil halt eben die Kirchen nicht so viel Geld haben als bei der Stadt D. Obwohl im Moment, wie ich höre, ist es auch im Moment sehr schlecht. Könnte ich mir ganz gut vorstellen. Also, wie gesagt, dann hab ich eine Niederlage gehabt, weil sie mich nicht genommen haben. Und das Zeugnis, das mir vom Kindergarten ausgestellt wurde, war auch nicht gerade so gut. Es war schon besser, aber ein kleiner Punkt, der da fehlte, und dass ich vielleicht in die Akten aufgenommen wäre, also in die Liste, so dass ich vielleicht warten müsste erst mal, dass die Guten drangekommen wären und dann vielleicht irgendwann ich mit meinen schlechten Noten. Aber war halt eben nicht so. (Z. 27–51)

Jenny Schremp setzt nicht an dem von der Interviewerin vorgeschlagenen Zeitrahmen an, sondern beginnt ihre Erzählung am ‚Ende der Ausbildung‘. Damit strukturiert sie das Gespräch durch eine

eigenständige Relevanzsetzung. Der daran anknüpfende Bericht über den Versuch, nach der Ausbildung vom Arbeitgeber übernommen zu werden, zeigt, wie sie sich im Ausbildungs- und Berufssystem orientiert, d. h., welche berufliche Stellung sie zu realisieren hofft und wie sie ihre Positionierung begreift und ihre Erfahrungen deutet.

Jenny Schremp schreibt nach der Ausbildung „erst mal Bewerbungen“, wobei sie mit der Formulierung „habe ich versucht“ darauf verweist, dass sie sich die Absagen selbst zuschreibt; zugleich nimmt sie damit vorweg, dass ihre Bewerbungen fehlgeschlagen sind und sich ihre berufliche Handlungsstrategie nicht verwirklichen ließ. In der Eingangserzählung schildert und begründet sie zunächst sowohl ihre Pläne als auch einzelne von ihr unternommene Schritte nach ihrer Ausbildung äußerst detailreich und gewissenhaft. Auf diese Weise demonstriert Jenny Schremp performativ, dass sie sich ernsthaft um ihre berufliche Integration bemüht. Sie folgt dabei der Strategie, in einen ihr vertrauten Arbeitskontext zu gelangen. Indem sie klarstellt, dass es ihr nicht „nur ums Verdienen“ geht, verdeutlicht sie ihre starke Berufsorientierung; die Tatsache, dass sie „ausgelernt“ und einen „Beruf“ hat, stellt für Jenny Schremp einen eigenständigen Wert dar – wie auch in späteren Textpassagen deutlich wird.

Bei der Einschätzung ihrer beruflichen Möglichkeiten bedient sie sich wohlfahrtsstaatlicher und pädagogischer Diskurse und verknüpft diese miteinander: So beschreibt sie ihre Nicht-Übernahme durch die Stadt D. als „Niederlage“. Dies schließt rhetorisch an die bekannte Figur des Arbeitsmarkts als Ort des freien Wettbewerbs an, bei dem die individuellen Bewerber und Bewerberinnen untereinander in Konkurrenz um Arbeitsplätze stehen und jeweils als Sieger oder Verlierer daraus hervorgehen. Außerdem gruppiert sie sich in die Schülerschaft mit „schlechten Noten“ ein, die gegenüber den „Guten“ bei Einstellungsverfahren zurückstehen (müssen), da sie einen vergleichsweise geringeren Leistungsnachweis erbringen. Damit liefert Jenny Schremp eine anerkannte Begründung für ihre bislang gescheiterten Versuche, in ihrem Ausbildungssegment in Erwerbstätigkeit zu gelangen: Der meritokratischen Idee folgend, dass schulische Zertifikate die Leistung Einzelner dokumentieren und in der beruflichen Allokation zur gerechten Selektion von Arbeitssuchenden dienen, plausibilisiert sie ihr Handeln im Übergang von der Schule in den Beruf (sie bewirbt sich, d. h. sie zeigt Zertifikate vor und wartet dann ab) und legitimiert

ihre Erfahrung des Scheiterns (keine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb).

In diesem Kontext expliziert Jenny Schremp auch ihre Vorstellung von betrieblichen Auswahlverfahren: „Es war schon besser, aber halt eben ein kleiner Punkt, der da halt eben fehlte, und dass ich vielleicht in die Akten aufgenommen wäre, also in die Liste, so dass ich vielleicht warten müsste erst mal, dass die Guten drangekommen wären und dann vielleicht irgendwann ich mit meinen schlechten Noten.“ An dem konkreten Beispiel betrieblicher Auswahlkriterien erläutert Jenny, wie Auszubildende durch Zeugnisse gemessen und bewertet werden und anschließend entsprechend ihrer Leistungen in eine Rangfolge eingestuft und in den Betrieb rekrutiert werden. In dieser Beschreibung erscheint der Arbeitsmarkt als eine ‚gerechte Maschine‘, bei der Personen mit „schlechten Noten“ Geduld aufbringen müssen. So bilanziert Jenny Schremp am Ende der Eingangserzählung: „Ja, das ist so die letzten zwei Jahre so bis jetzt, das ist nicht so viel. Aber ja, ich wünschte, ich wäre beim Beruf schon dran.“ In dieser abverlangten Geduld übt Jenny Schremp sich und entwickelt Selbsttechniken der Hoffnung, die später beschrieben werden.

Jenny Schremp versucht durch ein hohes Maß an Leistungsbereitschaft begrenzte Handlungsfreiheiten zu erlangen und im beruflichen Handeln zu verfolgen. Aufgrund ihrer Erfahrung andauernder Erwerbslosigkeit überlegt sie, ihre Erwerbchancen durch eine Vollausbildung als Erzieherin zu verbessern. Zugleich erkennt sie damit verbundene Gefahren und orientiert sich an einem direkten Eintritt in das Erwerbsleben.

J: Und ich weiß auch nicht, ob ich das jeweils schaffen werde, die Ausbildung zur Erzieherin, weil das einfach sehr, sehr schwer ist [...] Also, ich hätte es gerne gemacht, wenn mir die Möglichkeit da gestanden hätte, und ich hätte eine richtige Chance gehabt dazu, hätte ich sie auch genutzt, und dann hätte ich sie auch gemacht. Aber ich setze mich dann wieder zu sehr unter Druck, und dann weiß ich, wie das wieder abläuft, und dass ich das dann wieder nicht schaffe. Ja, weil ich dann mich zu sehr unter Druck setze und dann halt eben wieder einen Heulkampf kriege, nur damit ich fertig werde oder so. Das will ich nicht mehr, und ich will auch keine neue Ausbildung anfangen. Ich will endlich in meinen Beruf reinkommen, arbeiten und Geld verdienen. Ich bin ja mittlerweile auch schon wieder zwanzig, und wenn ich jetzt das mache, das sind wieder drei Jahre, die ins

Land gehen, und dann muss man erst auch wieder eine Arbeitsstelle finden, und wie gesagt, als Erzieherin kommt man auch nicht – muss man auch ein sehr gutes – sehr, sehr gutes Zeugnis haben. Und das werde ich niemals haben, und da wollt ich auch gar nicht darauf hoffen. (Z. 1012–1030).

Jenny Schremp erlebt Rückschläge beim Versuch, sich als Säuglingspflegehelferin beruflich zu etablieren und schildert ihre damit verbundenen Überlegungen, eine weitere Ausbildung zu absolvieren. Dabei wägt sie ab, ob sie sich durch eine weitere abgeschlossene Berufsausbildung rehabilitieren und zu einer ‚Normalität‘ gelangen kann. Bei diesen Überlegungen bezieht sie gängige Altersnormen ein, Anforderungen an den schulischen Erfolg (Zeugnisnoten), sowie Leistungsstandards möglicher Arbeitgeber, welche mit der Gefahr persönlichen Scheiterns verbunden sein können und antizipiert in diesem Kontext Zusammenbrüche („Heulkrämpfe“). Schließlich versucht sie, allzu hohe Erwartungen an sich selbst abzubauen und reflektiert, dass sie ungleich geringere Erfolgchancen bei der Arbeitsplatzsuche besitzt. Sie setzt sich das Ziel, „endlich in ihren Beruf rein[zu]kommen“. Jenny Schremp weiß um ihre sozial benachteiligte Position und versucht, ihre beruflichen Ambitionen zu begrenzen. Zugleich entwickelt sie Erwartungen (an sich selbst) und erlebt Rückschläge als persönliches Scheitern.

In der abschließenden Beteuerung, nicht auf einen besseren Platz in der sozialen Rangfolge der Leistungshierarchie ‚hoffen zu wollen‘, scheint wieder das Motiv auf, sich die Alternativlosigkeit des Sonderschulbesuchs und seine Konsequenzen zu vergegenwärtigen. Mit der Akzeptanz des (Vor-)Gegebenen will Jenny Schremp sich offenbar vor Enttäuschung schützen.

Selbsttechnik

Jenny Schremp berichtet auf die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass sie eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht hat, ausführlich vom Feststellungsverfahren durch Ärzte bzw. Ärztinnen sowie Psychologen bzw. Psychologinnen.⁴

4 Die Schüler und Schülerinnen sind zum Zeitpunkt der Feststellung ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Regel sieben bis zehn Jahre alt und erinnern sich zum Zeitpunkt der Interviews noch an Erfahrungen, die

- J: Bei mir war das – wir haben festgestellt, dass ich halt eine Lernschwäche hab, soviel ich weiß. Das, wie heißt das? Den I-, der IQ-Test war sehr schwach, glaub ich, bei mir. Ich hatte halt eben- das wurde bei mir damals festgestellt, dass ich nie eine normale Schule besuchen werde. Und ich war auf einer normalen Schule, ich war ja auf einer Grundschule, aber dann haben die eben dann festgestellt, dass ich nicht die Leistungen erbringen kann, die ich erbringen müsste.
- I: Und wie alt warst du da ungefähr? Also, so erste, zweite, dritte –
- J: Weiß ich nicht. Ich glaub, das war – erste Klasse, glaub ich, die ich durchgemacht habe, und dann bin ich auf Sonderschule gleich gekommen. Ja, ich bin halt von Anfang ja schon auf die Sonderschule gekommen. Von daher komm ich auch damit auch ganz gut klar. [...]
- I: Und, was denkst du, warum das so war mit dem IQ, also warum du jetzt –
- J: Ja, das hat, ich weiß es nicht, was das war. Ich hab keine Ahnung. Ich weiß, es wurde festgestellt, dass ich einfach eine Lernschwäche hatte, dass ich nicht wie andere Kinder halt eben –
- I: Und es hat dir auch nie jemand erklärt oder also, wie – woher das jetzt kommen soll oder?
- J: Für mich war das typisch, ich komm jetzt auf eine Sonderschule, und das war dann für mich. Und dann muss ich halt eben das Beste draus geben. Und ich bin noch nie auf einer Sonderschule sitzen geblieben. Ich glaub, ich bin sogar eins hoch gestuft worden, mein ich, früher. Aber genau weiß ich das nicht. Ja. Aber sitzen geblieben bin ich noch nicht. Ich glaube – weiß ich nicht, das wäre für mich ganz, ganz schlimm. Auf der Sonderschule sitzen bleiben? Nee. Und da hatte ich immer die besten Noten gehabt, muss ich ganz ehrlich sagen.
- I: Was denkst du dir denn jetzt, so ganz persönlich, warum das so ist? Also –
- J: Ich weiß es nicht, ich überleg auch so gar nicht mehr, weil für mich war

sie im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemacht haben. Das mehrmonatige Verfahren stellt organisatorisch den Ausgangspunkt für den Schulwechsel dar und hat für die Bildungsbiografien von Sonderschülern und Sonderschülerinnen eine zentrale Bedeutung (vgl. Kapitel 4). Im Feststellungsverfahren kommen die in Kapitel 3 beschriebenen medizinischen, psychologischen und pädagogischen Konzepte zur Erklärung ‚auffälligen‘ Schülerverhaltens in verschiedenen Tests, Gutachten und Aushandlungsprozessen zwischen Experten, Lehrern und Eltern zur Anwendung.

- das so und peng aus. Und – da musste ich durch. Es ist schade, dass das nicht anders war, aber da musste ich durch.
- I: Und die anderen, die da waren, warum waren die da?
- J: Keine Ahnung. Weiß ich nicht. Ich hab da auch nie nachgefragt. Keine Ahnung.
- I: Und die Lehrer erklären einem das auch nicht oder sagen einem das gar nicht.
- J: Das denk ich schon. Ich weiß es nicht mehr. Ich kann mich da nicht mehr dran – ich bin ja schon drei Jahre nicht mehr aus – in der Schule, und, im Grunde ist das vorbei. Muss ich ganz ehrlich sagen. Interessiert mich auch gar- interessierte mich eigentlich auch so nicht, warum einer auf eine Sonderschule kam. Nö. Der war da, und, ja, den hat man akzeptiert oder nicht oder wie auch immer. (Z. 1643–1688)

In der Interaktion wird durch die Interviewerin das Thema der Sonderschulüberweisung problematisiert, das von Jenny Schremp zunächst aufgegriffen („Bei mir war das – wir haben festgestellt, dass ich halt eine Lernschwäche hab, soviel ich weiß“), später jedoch zunehmend abgelehnt wird. Beim Erzähleinstieg setzt Jenny Schremp doppelt an und korrigiert ihr „bei mir war“ zu einem „wir haben festgestellt“. Der Wechsel von der 1. Person Singular zum Plural markiert, dass Jenny Schremp sich im Feststellungsverfahren sowohl als Objekt der Handlung als auch als Handelnde betrachtet. Damit werden von ihr zwei Äußerungsformate zugleich angewandt (vgl. Günthner/Knoblach 1997: 293): Zum einen rekurriert sie auf ihre Erfahrung und auf ihr Wissen und erinnert sich, ‚wie es bei ihr war‘, zum anderen ist sie eine Art ‚Sprachrohr‘ und vollzieht den Blick und die Anrufung der Experten und Expertinnen nach. Die Quelle ihrer Äußerung „wir haben festgestellt, dass ich halt eine Lernschwäche hab“ liegt nicht in ihrem Erfahrungsbereich, sondern stellt eine Zustimmung und Absicherung ihrer Erfahrungen durch eine Aneignung bestehender Deutungen dar. Die Feststellung wird zunächst als Konsens zwischen ihr und anderen, dann aber paternalistisch als eine Deutungshoheit anderer von Jenny Schremp gedeutet.

Durch das nachgeschobene „soviel ich weiß“ nimmt Jenny Schremp rhetorisch ihre Handlungsmächtigkeit zurück und schränkt diese ein. Dies scheint u. a. deshalb notwendig zu sein, weil sie sich ihrer Erfahrung nicht ganz sicher ist. Woher aber stammt diese Verunsicherung? Es kann sich um eine gewöhnliche Unsicherheit in Bezug auf die

vollständige und korrekte Erinnerung an Kindheitserlebnisse handeln, was jedoch durch den gleichzeitigen zielsicheren Gebrauch des Fachausdrucks „eine Lernschwäche feststellen“ wenig plausibel erscheint. Vielmehr markiert die Phrase „soviel ich weiß“, zumindest, wenn sie wie hier in Bezug auf die Vergangenheit eingesetzt wird, ein grundlegendes Problem des Erinnerns und Erfahrens: Sie zeigt an, dass die Sprecherin auf andere angewiesen ist, um etwas über sich selbst und ihr vergangenes Ich zu erfahren. Gerade im Kontext widersprüchlichen oder unvollständigen Wissens über den Erfahrungskontext verweist die Phrase „soviel ich weiß“ grundsätzlich darauf, dass man sich auf sich selbst nicht verlassen kann (wie z. B. im Kontext von Erinnerungsversuchen nach einer Betäubung, Bewusstlosigkeit oder großer Unwissenheit).

Es ist festzuhalten, dass Jenny Schremps Erfahrung, ‚eine Lernschwäche zu haben‘ durch die sonderpädagogische Feststellung erst hergestellt wird. Außerdem kann sie sich aufgrund unvollständigen Wissens über das Feststellungsverfahren ihrer Erfahrung nicht sicher sein. Damit ist ihre Äußerung Ausdruck einer Asymmetrie, die in den Expertendiskurs eingeschrieben ist. In das Feststellungsverfahren sind sowohl die Experten auch als die Klienten eingebunden. Die Deutungshoheit liegt jedoch auf der Seite der Expertenschaft. Dieser bringt Jenny Schremp großes Vertrauen entgegen.

Im weiteren Verlauf des Interviews präzisiert Jenny Schremp einerseits die fachlichen Inhalte des Verfahrens und wiederholt andererseits ihre durch Wissenslücken eingeschränkte Handlungs- und Erinnerungsfähigkeit („Wie heißt das? Den I-, der IQ-Test war sehr schwach, glaub ich, bei mir.“). Anschließend setzt sie zu einer Naturalisierung an („Ich hatte halt eben“) und erläutert, was ihr durch andere zugeschrieben wurde („das wurde bei mir damals festgestellt, dass ich nie eine normale Schule besuchen werde“). Das hier aufkommende Moment des Erleidens erhält durch die von Jenny Schremp markierte Unrevidierbarkeit des Schulwechsels und dauerhafte Separation von der normalen Schülerschaft einen schicksalhaften Zug, den sie jedoch direkt im Anschluss durch eine starke Selbstbehauptung in Abgrenzung vom Expertenurteil korrigiert: „Und ich war auf einer normalen Schule, ich war ja auf einer Grundschule.“ Jedoch erfährt auch diese, von Jenny Schremp auf der Grundlage ihrer Erfahrung vorgenommene Berichtigung des Verfahrensverlaufs wiederum eine Korrektur durch das Expertenwissen: „dann haben die eben dann festgestellt, dass ich

das halt eben nicht – dass ich nicht die Leistungen erbringen kann, die ich erbringen müsste“.

Mit dieser Zwischenbilanz ihrer Schulkarriere wendet sich Jenny Schremp en Detail den Deutungen von Lernbehinderung der Sonderpädagogen zu. Sie nimmt ihre anfänglich demonstrierte Handlungsfähigkeit zurück und beschreibt, in Anlehnung an die Feststellung ihrer Person durch die Expertenschaft, ihr individuelles, quasi ‚natürliches‘ schulisches Leistungsdefizit als Hauptursache ihres Statuswechsels zur ‚Lernbehinderten‘. In ihrer Darstellung wird die im Diskurs behauptete Möglichkeit, durch das Feststellungsverfahren dauerhafte Lernbeeinträchtigungen prognostizieren zu können, deutlich. Das Aufrufen und Anwenden sonderpädagogischer Fachbegriffe und Argumentationen durch Jenny Schremp zeigt in ihrer biografischen Erzählung, wie der Diskurs sie zur Teilnahme befähigt und ihre Selbstbeschreibungen an gesellschaftliches Wissen über die Sonderschülerschaft anschlussfähig macht. Auch schafft sie es auf einer basalen Ebene, sich dem Normalisierungsprinzip zu entziehen, das von dem wissenschaftlichen Lernbehinderungs-Diskurs ausgeht, indem sie bestimmten Expertenaussagen widerspricht. Diesem widerständischen Engagement sind jedoch Grenzen gesetzt:

Jenny Schremp deutet ihr ‚anders als andere Kinder sein‘ mit der Wahl des Begriffs ‚Lernschwäche‘ in einem Kontinuum von Normalität und Behinderung. Die flexible sonderpädagogische Differenzierung von Lernbeeinträchtigungen, Lernschwächen, Lernstörungen und Lernbehinderungen erlaubt diese sprachliche Abgrenzung (vgl. Kapitel 3). Die graduelle Unterteilung der Leistungsstandards und Schülerkategorien wird durch die Praxis der Aussonderung aus dem ‚normalen‘ Schulkontext zu einer fixen Klassifikation und einem institutionellen Faktum, das die Entwicklungsfähigkeit symbolisch begrenzt. Durch die Überweisung an eine Sonderschule wird das bei Jenny Schremp einmal festgestellte Defizit ‚Lernschwäche‘ verstetigt. Dies versetzt sie in eine Position, in der sie die Diagnose nicht mehr widerlegen kann, weil die Grenze eindeutig und stetig gezogen ist: Sie wird „nie mehr eine normale Schule besuchen“.⁵

5 Jürgen Link (1997) beschreibt die zwei verschiedenen Vorstellungen von ‚normal sein‘, wie sie hier in Jennys Äußerung zur Anwendung kommen, als „flexiblen Normalismus“ und als „Proto-Normalismus“. Seine These ist, dass die graduellen Differenzierungen zwischen Normalität und Anormalität

Die Bezeichnung ‚Lernschwäche‘ ist dabei für Jenny Schremp zunächst ein Makel, der zufällig eintritt und ihrer Darstellung zufolge nicht systematisch mit der Sonderschule zusammenhängt. In ihrer Erzählung tauchen keine externen Faktoren auf, um die Ursachen für ihr schulisches Scheitern und ihre ‚Lernbehinderung‘ zu erklären. Ihre Sonderschulüberweisung schildert sie als ein schicksalhaftes Lebensereignis. Das Konzept ‚Lernbehinderung‘ ist für Jenny Schremp Teil der ‚natürlichen‘ Gesellschaftsordnung und wird von ihr nicht angezweifelt. Der damit verbundene Sonderschulbesuch stellt eine Begrenzung ihrer Lernmöglichkeiten dar, innerhalb derer sie sich nichtsdestotrotz am Leistungsprinzip zu orientieren versucht.⁶ Ihre Handlungsfreiheit bleibt dabei jedoch begrenzt: Jenny Schremp kann über ihren Sonderschulbesuch nicht bestimmen und die Grenze zwischen Anormalität und Normalität nicht überschreiten. In dieser Situation nutzt sie Leistungs- und Anpassungsstrategien, um zumindest begrenzte Handlungsfähigkeiten zu erhalten.

Auch im Kontext ihrer persönlichen Zukunft zeigt sich Jenny Schremps Ungewissheit in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu den ‚Normalen‘ und das eigene Vermögen, auf sich selbst und ihre Familienmitglieder einzuwirken. Auf die Frage, ob sie ihre Kinder auf eine Sonderschule schicken wollen würde, antwortet Jenny Schremp:

J: Das ist schwerer gesagt, weil das kommt drauf an, wie die – weil, wie gesagt, ich hab ja schon das Problem, dass ich ja schon auf einer Sonderschule war – das ist ja auch vererblich, oder das ist halt eben – wer weiß. Ich weiß ja nicht, es kann ja auch mal durch was Andres sein, dass in – ja, dass im Mutterleib irgendwie – was weiß ich, dass da was schief geht, was ich ja auch nicht glaube, ich hoffe, dass für meine Kinder, die ich mal bekommen werde, ich wünsche, dass das anders wird, also, dass sie nicht

im Verlauf des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen haben und alte, proto-normalistische Konzepte ablösen. Es bleibt zu diskutieren, inwiefern flexibel-normalistische Konzepte jedoch nur dann ‚funktionieren‘, wenn sie an jene herkömmlichen Vorstellungen von „fixen Normalitätsgrenzen“ (Link 1997: 100) anschließen und mit sozialem Ausschluss drohen oder durch diesen wirkungsvoll werden.

6 Dies erinnert an die konzeptuelle Anlage der Humankapitaltheorie: individuelle Ausstattung, effiziente Nutzung der gegebenen Ressourcen, individuelle Verantwortung der Anhäufung und Nutzung von Kapital.

auf eine Sonderschule kommt, um Gotteswillen, das wünsch ich – die, wer- welche Eltern wünschen, sich die ihre Kinder auf eine Sonderschule kommen? Ich glaub, keiner. Ich meine, aber wenn es so sein muss, muss es halt eben so sein, da kann ich ja auch nichts dran ändern. Nur ich denke, ich hoffe und ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder vielleicht – doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können. Das ich sehr, sehr stark hoffe. Und wenn es nicht so ist, da werd ich jetzt auch nicht irgendwie großartig jetzt da rummeckern oder – was nicht ist, ist halt eben nicht. Kann auch niemals werden. Ich war nicht besser in der Schule, und wie sollen dann vielleicht meine Kinder werden? Dann müsst ich höchstens einen schlaun Mann heiraten, aber dazu müsste ich erst mal schlaun sein. Also, von daher – aber dafür auch noch gut aussehen. Da müsste ich ja noch was im Kopf haben. (Z. 1614–1633)

Jenny Schremp spekuliert über die Erbllichkeit von ‚Lernbehinderungen‘. Sie glaubt daran, dass ‚Lernbehinderungen‘ ihren Ausgang im Mutterleib nehmen – dies entspricht der deterministischen, schicksalhaften Konzeption von Lernbehinderung, die auch in den Fällen von Hasan Kara und Barbara Dzierwa in den jeweiligen Selbstbeschreibungen konstatiert wurde. Jenny Schremps Darstellung ist durchzogen von einem Spannungsfeld zwischen Mühen, Hoffnungen und resignativem Abfinden: „ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder vielleicht – doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“. Resignativ scheint sie sich mit der antizipierten Zukunft ihrer Kinder abzufinden: „wenn es so sein muss, muss es halt eben so sein [...] ist halt eben nicht. Kann auch niemals werden“.

Jenny Schremp verweist an dieser Stelle auf die Macht der sonderpädagogischen Profession, (Lern-)Behinderungen von Kindern wissenschaftlich zu diagnostizieren und durch schulrechtlich abgesicherte Maßnahmen langfristig zu segregieren. Zugleich bezieht sie sich implizit auf biologische Theorien, die Intelligenz von Individuen durch die Qualität von deren genetischer ‚Ausstattung‘ erklären. Die Idee, dass Eltern ihre kognitiven Fähigkeiten an ihre Kinder ‚vererben‘ ist auch Teil des sonderpädagogischen Diskurses, jedoch bleibt sie dort ohne expliziten Rückgriff auf (sozio-)biologische Erklärungsansätze. Die dominierende Begriffsbestimmung der Sonderpädagogik von Lernbehinderung als einem individuellen Defizit, einem mangelnden kognitiven Lernentwicklungspotential etc. folgt dem medizinischen

Krankheitsmodell.⁷ Da sie durch ihre familiäre Situation über Krankheiten informiert und dafür sensibilisiert ist (ihre Mutter leidet an einer psychischen Erkrankung), ist anzunehmen, dass die von Jenny Schremp beschriebenen entsprechenden Befürchtungen in Kenntnis und Anerkennung dieser (sonder-)pädagogischen Praktiken und Diskurse entstanden sind. Mit der impliziten Annahme, bei einer Lernbehinderung handele es sich um eine erbliche Krankheit, versucht Jenny Schremp sich zudem selbst davon zu überzeugen, dass der Sonderschulbesuch für sie wie auch für ihre Kinder unvermeidlich war bzw. sein wird. Diese Lesart wird auch durch Jenny Schremps Aussage gestützt, sie müsse „höchstens einen schlaunen Mann heiraten“ um ihre Kinder vor einem Sonderschulbesuch zu bewahren.

Der Sonderschulbesuch wird in dieser Selbstdeutung als medizinisch indiziert und alternativlos dargestellt. Zugleich artikuliert Jenny Schremp die Hoffnung, dass ihre Kinder „doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“. Sie hofft also auf ‚Heilung‘, benennt jedoch keine Methoden, um diesen Wunsch aktiv umsetzen zu können. Die von ihr hypothetisch eingeführte Möglichkeit, durch Heirat ihre Lage und die ihrer zukünftigen Kinder zu verbessern, schließt sie gleich darauf aufgrund ihres körperlichen Defizits wieder aus („da müsste ich ja noch was im Kopf haben“).

Durch das Anerkennen der Alternativlosigkeit ihrer Schullaufbahn versucht Jenny Schremp, Akzeptanz für ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt zu entwickeln. Die Selbstdeutung als ‚Verliererin‘ auf dem Arbeitsmarkt aufgrund fehlender Leistungsfähigkeit wird hier ergänzt um den Aspekt von Krankheit, der nicht individuell verschuldet ist. Neben der Technik, auf eine gerechte Behandlung in Bewerbungsverfahren zu vertrauen und abzuwarten, bis sie auf dem Arbeitsmarkt ‚an der Reihe‘ ist, übernimmt sie die im sonderpädagogischen Diskurs angelegte Strategie, ihre (geistigen und körperlichen) Defizite als Krankheit zu betrachten und die Hoffnung auf Heilung zu bewahren.

7 Dies zeigt sich auch in der zunehmenden Praxis einer Überweisung von Sonderschülern und Sonderschülerinnen von Lernbehindertenschulen an Sonderschulen für geistig Behinderte, die Irmtraud Schnell in ihrem Vortrag auf der Konferenz „Alle inklusive“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2009 in Berlin aufgezeigt hat.

Zusammenfassung

Nach dem Abschluss der Sonderschule besitzt Jenny Schremp eine berufliche Orientierung, die sie mit Unterstützung ihrer ehemaligen Lehrerin realisieren kann: Sie beginnt eine schulische Teilausbildung zur Kinderpflegehelferin, in deren Rahmen sie auch ein Praktikum in einer städtischen Kindertageseinrichtung absolviert. Damit erfährt Jenny Schremp im Übergang von der Sonderschule bzw. der berufsvorbereitenden Maßnahme in die schulische Teilausbildung zur Kinderpflegehelferin zunächst eine strukturelle Öffnung ihres (beruflichen) Handlungsvermögens. Die Sonderschule, die sie zum ersten Interviewzeitpunkt als „unter ihrer Würde“ thematisiert, gerät in den Hintergrund und wird von einer (biografischen) Beschäftigung mit dem Erfolg ihrer Ausbildung abgelöst. Ihr Versuch, durch Leistungs- und Anpassungsfähigkeit im Ausbildungskontext befriedigende Noten zu erlangen, um die Ausbildung erfolgreich abschließen zu können, ist als ‚Selbstsozialisation‘ zu charakterisieren. Nachdem zum Zeitpunkt des zweiten Interviews klar geworden ist, dass Jenny Schremp nach Abschluss der Ausbildung keine „Übernahme“ durch den Praktikumsbetrieb erfahren hat und auch ihre Bewerbungen bisher nicht zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit geführt haben, entwickelt sie eine ebenfalls selbstsozialisatorische Haltung, die jedoch nicht auf weitere Leistungserfolge ausgerichtet ist, sondern darauf, ihre eigenen Erwartungen an die ihr subjektiv wie objektiv gegebenen Möglichkeiten anzupassen, und damit auf eine Reduktion ihrer Selbsterwartungen zielt. Da sie zugleich nicht in reproduktiver manueller Tätigkeit beschäftigt sein will, entwickelt Jenny Schremp die Selbsttechnik der Selbstsozialisation weiter: Sie macht ihre schulische Behinderung retrospektiv an ihrer benachteiligten Stellung auf dem Arbeitsmarkt fest und rechnet sich selbst Schwächen zu. Daraus schlussfolgert sie, dass nur ein geduldiger Umgang mit Arbeitslosigkeit eine spätere Erwerbstätigkeit ermöglicht. Die durch die Ausbildung eröffneten beruflichen Möglichkeiten schließen sich für Jenny Schremp wieder, als sie im Anschluss an die Ausbildung mit der geringen Wertigkeit ihres schulischen Teilausbildungszertifikats konfrontiert wird – mit der Folge, dass sie zum zweiten Interviewzeitpunkt seit etwa zwei Jahren erwerbslos ist.

Tabelle 3: Selbsttechniken im Übergang Schule – Beruf (Fall 1)

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • In der Sonderschule an schulischer Leistung orientiert, um ihre beruflichen Ambitionen umsetzen zu können. • Nutzt die Berufsvorbereitung, um sich durch eine anschließende berufliche Ausbildung normalisieren zu können. Selbstsozialisatorische Einpassung in ‚normale‘ Kontexte der schulischen Teilausbildung. 	<ul style="list-style-type: none"> • An guten beruflichen Leistungen orientiert, die ihr fehlen, um auf dem Arbeitsmarkt eine Erwerbstätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf zu erlangen. • Schätzt ihre beruflichen Möglichkeiten als stark begrenzt ein, aufgrund persönlicher Schwächen (Fehlen eines qualifizierenden Berufsabschlusses). • Entwickelt reduzierte Erwartungen an sich selbst, um sich vor beruflichen Enttäuschungen zu schützen.

Zum Zeitpunkt des Schulabgangs verfolgt Jenny Schremp die Strategie, das Stigma der Lernbehinderung abzarbeiten und durch eine erfolgreiche Ein- und Anpassung in berufliche Kontexte ihren sozialen Status zu ‚normalisieren‘. Dies kann als Selbsttechnik einer selbstsozialisatorischen Anpassung bezeichnet werden. Sie folgt dabei bereits zum Zeitpunkt des Schulabgangs der Aufforderung des wohlfahrtsstaatlichen Diskurses zur Selbstaktivierung, die in diesem spezifischen Fall einer sonderschulischen Herkunft zugleich eine Normalisierung verspricht.

Nach ihrer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung schreibt sich Jenny Schremp die Ursachen für ihre Erwerbslosigkeit großteils selbst zu, in Teilen thematisiert sie sie auch als arbeitsmarktbezogen. Jenny Schremps Selbstdeutung ist daran ausgerichtet, sich Schwächen und Fehler im beruflichen Kontext selbst zuzurechnen und sie mit ihrer schulischen Herkunft in Verbindung zu bringen. Jenny Schremps Selbstanspruch, Schule und Ausbildung mit guten Leistungen zu absolvieren, um als Erwerbstätige ein ‚normales‘ Leben zu führen, wird von der geringen Wertigkeit ihrer schulischen und beruflichen Zertifikate unterlaufen. Trotz des Erwerbs eines Ausbildungsabschlusses befindet sie sich in Erwerbslosigkeit und kann ihre normativ geprägten Selbstansprüche nicht einlösen. Ihr Versuch, sich als „gelernte Kinderpflegerin“ beruflich zu etablieren, wird u. a. durch die geringe Wertigkeit ihrer Teilausbildung und damit verbundene ungleiche Chancen auf dem

Arbeitsmarkt verhindert. Diese Erfahrung des Scheiterns führt Jenny Schremp auf ihre trotz hoher Anstrengungsbereitschaft unzureichenden Leistungserfolge zurück.

Jenny Schremp macht sich allgemeine gesellschaftliche Erwartungen in den verschiedenen Anspruchskontexten von Schule und Ausbildung zu eigen und versucht über ihre Willenskraft, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern, um diesen Erwartungen gerecht zu werden. Die Erfahrung des Scheiterns auf dem Arbeitsmarkt kann sie sich aufgrund ihrer hohen Leistungsbereitschaft schwer erklären und rechnet sie ihrem körperlich begrenzten Leistungsvermögen zu. Ihr Körper wird damit zu einem hindernden Faktor ihres Selbstverhältnisses, weil er die von Jenny Schremp angestrebten Leistungsziele nicht erreicht. Auf der Suche nach einem individuellen Defizit der Lernbehinderung thematisiert Jenny Schremp ihren ‚schwachen‘ oder ‚geschwächten Körper‘. Die Differenz gesund/krank wird hier aufgerufen, um das Nicht-Erreichen von Leistungszielen zu begründen und eröffnet zugleich ein Konzept von Lernbehinderung als körperlich manifester Krankheit, die prinzipiell geheilt werden kann (wie es sich auch im Ausdruck *Heilpädagogik* widerspiegelt).

Somit erklärt Jenny Schremp ihre Erwerbslosigkeit durch ihre niedrige soziale Position als Kinderpflegehelferin mit „schlechten Noten“ und durch individuelle Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, welche durch Krankheit und geringes körperliches Leistungsvermögen eingeschränkt ist. Damit attribuiert sie die misslungene Transaktion ihres Ausbildungszertifikats in eine adäquate Erwerbsposition ‚nach innen‘ (eingeschränktes persönliches Leistungsvermögen) und richtet ihre Hoffnung auf ‚Heilung‘ ihrer Erwerbslosigkeit ‚nach außen‘ (der Arbeitsmarkt als gerechte Maschine). Die nunmehr reduzierten Selbsterwartungen von Jenny Schremp sind Teil einer Selbsttechnik der ‚Arbeit an sich selbst‘, die eine flexible Anpassung an berufliche Erwartungen sowie Geduld und Akzeptanz für ihre fehlenden beruflichen Möglichkeiten einschließt.

4.3 BILDUNGSBIOGRAFIE ALS TRAJEKT UND CHANCE: FALLSTUDIE HASAN KARA

Fallskizze

Hasan Kara⁸ gehört, wie Jenny Schremp auch, zu dem kleinen Teil der Sonderschülerschaft, der nach der Schule eine Ausbildung begonnen hat. Die auch in diesem Fall durch eine Lehrerin vermittelte Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur in einem mittelständigen Betrieb bricht Hasan Kara jedoch aufgrund von sozialen Konflikten mit seinen Kollegen am Ende des zweiten Lehrjahres ab. Es folgt eine lange Phase der Arbeitslosigkeit, in der Hasan Kara Gewaltdelikte begeht. Die dann einsetzende Reue über den Abbruch der betrieblichen Ausbildung ist mit einer vagen Hoffnung auf eine zweite Chance verknüpft. Hasan Kara, 20 Jahre alt, lebt bei seinen ursprünglich aus der Türkei stammenden Eltern in D-Stadt. Seine Mutter ist 40 Jahre alt und seit ein paar Jahren in Privathaushalten als Putzkraft erwerbstätig. Sein Vater ist 50 Jahre alt und frühverrentet. In Deutschland hat er viele Jahre im Bergbau gearbeitet, anschließend für kurze Zeit ein türkisches Lokal betrieben und ist jetzt im Nebenerwerb als Taxifahrer tätig. Beide Eltern waren zeitweise erwerbslos, ihre Schul- und Berufsabschlüsse sind Hasan Kara nicht bekannt. Er ist in D-Stadt geboren und hat drei Geschwister. Seine ältere Schwester ist Arzthelferin, seine jüngere Schwester besucht die Hauptschule und sein kleiner Bruder besucht einen Kindergarten.

Hasan Kara schließt die Sonderschule, an die er in der 7. Klassenstufe mit 12 Jahren wechselte, mit dem Hauptschulabschluss aufgrund von Anwesenheit ab. Der Grund seines Wechsels auf eine Sonderschule für Lernbehinderte bestand in sogenannten Verhaltensauffälligkeiten: Hasan Kara war an der vorher besuchten Schule in gewaltsame Auseinandersetzungen mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen verwickelt. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews befindet sich Hasan Kara im ersten Lehrjahr der Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur in D-Stadt. Im Verlauf des zweiten Lehrjahrs folgt der Ausbildungsabbruch; Hasan Kara ist über ein Jahr erwerbslos und anschließend für eine Handyfirma in der Akquise und als ‚Rekruter‘ tätig. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews liegen gegen Hasan Kara mehrere

8 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

Anzeigen vor, u. a. wegen Körperverletzung und Diebstahl. Außerdem befindet er sich in der Schuldnerberatung. Auch seine deutsche Freundin hat ihre Ausbildung (zur Zahntechnikerin) abgebrochen. Sie nimmt an einer beruflichen Maßnahme auf 1-Euro-Basis teil. Eine Woche vor dem zweiten Interview, an dem sie gegen Ende auch teilhat, hatte sie einen Schwangerschaftsabbruch.

Berufliche Orientierung

Der betrieblichen Ausbildungsplatz zum Gas-Wasser-Installateur wurde Hasan Kara durch eine ehemalige Lehrerin vermittelt. Im Rahmen des ersten Interviews berichtet er über Konflikte mit älteren Kollegen am Arbeitsplatz und befürchtet, die erwarteten Berufsschulleistungen nicht erbringen zu können. Hasan Kara thematisiert zu diesem Zeitpunkt sein Interesse daran, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, sowie auch den Wunsch, in „weißen Hosen“ arbeiten zu können. In der Fallanalyse wurden seine Überlegungen als berufliche Orientierung gewertet und zugleich eine Orientierung an anderen Lebensinhalten beobachtet. Die von Hasan Kara vorgenommene Trennung von ‚realistischen Zielen‘ und ‚beruflichen Träumen‘ und die Inhalte der Auseinandersetzung mit Kollegen wurden mit seinen kulturellen und schichtspezifischen Differenzenerfahrungen in Verbindung gebracht. Vor dem Hintergrund seiner Herkunft aus einer kleinbürgerlichen, türkischen Migrantenfamilie mit Bildungsaspirationen für ihre Kinder können Hasan Karas berufliche Wünsche als kulturell und familiär geprägte Aufstiegsambitionen interpretiert werden – zu deren Realisierung ihm allerdings sowohl qualifizierende Zertifikate als auch materiale und soziale Ressourcen fehlen. Die ihm gebotene Chance, eine anerkannte berufliche Ausbildung zu absolvieren, wird sowohl durch ein körper- und kleidungsbetontes Verständnis von Zugehörigkeit bedroht als auch durch die erfahrene ‚schulische Behinderung‘, die er jedoch nicht als solche wahrnimmt. Im Gegenteil, Hasan Kara äußert sich zu diesem Zeitpunkt durchaus positiv über seinen Sonderschulbesuch und betont, dass er ohne seine ehemalige Lehrerin, die „wie eine Mutter“ für ihn war, „niemals“ eine Lehrstelle gefunden hätte. Auch in der Interaktion mit seinem Jobcoach zeigt sich, dass Hasan Kara affektive, familienähnliche Bindungen zu Personen aufbaut, die er in schul- oder arbeitsbezogenen Kontexten kennenlernt. Die Beziehung zu seinem Coach ist dadurch ‚bedroht‘, dass Hasan

Kara sich auf diesen persönlich verlassen (können) muss, um vom Coaching profitieren zu können.

„Das umfassende Konzept der Brüderlichkeit, des Wort-Haltens, bildet eine tragfähige Grundlage für G.'s [des Coaches] professionelle Interventionen in Hasans beruflicher Sozialisation. Wenn jedoch G.'s implizites Versprechen, Hasan in die öffentliche Welt zu integrieren, scheitert, steht für Hasan einiges auf dem Spiel. Sein Vertrauen in eine für ihn mögliche etablierte Lebensweise könnte enttäuscht werden und ein Bruch zwischen Hasan und dem öffentlichen Leben entstehen.“ (Pfahl 2004: 120)

Hasan Karas (berufliche) Handlungsfähigkeit ist von persönlich ausgestalteten (beruflichen) Beziehungen abhängig.

Berufliches Handeln

Im Rahmen des zweieinhalb Jahre später stattfindenden Reinterviews berichtet Hasan Kara über den Abbruch seiner Ausbildung, eine Zeit der Erwerbslosigkeit und seine aktuellen Bemühungen um Existenzsicherung und Tilgung seiner Schulden durch eine freiberufliche Erwerbstätigkeit in der Mobiltelefonbranche.

- I: Was ist denn bei dir in der Zwischenzeit so passiert? Was ist so gelaufen, wie ist es dir so ergangen?
- H: Ziemlich vieles. Ja, ziemlich vieles ist ergangen und passiert. Die Ausbildung verloren, fangen wir mal damit an. Die Ausbildung hab ich als Erstes verloren, dann war ich ein ganzes Jahr arbeitslos. Bin in Schulden vertieft. Hab keine Stelle mehr gefunden, war jetzt ein Jahr arbeitslos, dann habe ich fünf Monate bei Arcor gearbeitet, das ist eine Firma, R. heißt die, Marketing heißt die, ist aber, also Vertriebspartner von Arcor und Premiere. Und die suchen dann halt so Außendienstmitarbeiter, und da hab ich dann fünf Monate gearbeitet und habe ich dann gekündigt, weil mir das zu viel war, an die Tür zu gehen und Türklinkenputzer und bis abends acht Uhr. So, jetzt hab ich aber nix mehr gefunden, jetzt war ich zwei Wochen arbeitslos, habe aber nix anderes mehr gefunden, dann hab ich ihn wieder angerufen, und dann hat er – bin ich hingegangen, hab mit ihm gesprochen halt den ganzen Tag, bin auch nach M. mit ihm gefahren zur anderen Filiale, und, ja, dann war ich Rekruter, dann hab ich Leute besucht und eingestellt halt. Arbeitslose und – und dann hat das nicht mehr geklappt,

weil mein Vater das nicht wollte. Und, ja, mir blieb keine andere Lösung ich hatte jetzt nichts anderes mehr gefunden, und besser, dass ich irgendwas, ein bisschen wenigstens habe im Monat, auch wenn ich so lange arbeite, habe ich jetzt wieder da angefangen. Und suche jetzt aber auch nebenbei einen anderen Job. Mehr ist jetzt – bin bis jetzt noch nicht passiert, und ich hab zugenommen zehn Kilo. (Z. 15–40)

Hasan Karas Eingangsbericht über seine berufliche Entwicklung ist stark verdichtet und als Verlaufskurve angeordnet. Die Ereignisse scheinen Hasan Kara ohne eigene Handlungsbeteiligung ‚ereilt‘ zu haben.⁹ Die Darstellung vermittelt darüber hinaus eine zwangsläufige Abfolge der Ereignisse: Der „verlorenen Ausbildung“ folgen quasi-natürlich die weiteren negativ konnotierten Ereignisse „Arbeitslosigkeit“ und „Schulden“. Die Deutung der Vorbestimmtheit seiner negativen beruflichen Entwicklung wird erst durch die Schilderung der Kündigung seiner Tätigkeit als Außendienstmitarbeiter unterbrochen. Diese berufliche Handlung wird von Hasan Kara mit der geringen gesellschaftlichen Anerkennung und den langen Arbeitszeiten seiner Erwerbstätigkeit begründet: „weil mir das zuviel war, an die Tür zu gehen und Türklinkenputzer und bis abends acht Uhr“. Der Topos des ‚Türklinkenputzens‘, der auf eine sozial untergeordnete Rolle und die große Abhängigkeit von Kunden hinweist, dient Hasan Kara zum Ausdruck seines Unbehagens gegenüber einer Arbeit, die in seinem kulturellen Verständnis einer Bittstellerei oder Bettelei gleichkommt.

Nach erneuter kurzer Erwerbslosigkeit versucht er, innerhalb derselben Branche einer anderen Tätigkeit nachzugehen. Als Rekruter muss Hasan Kara Mitarbeiter für die freiberufliche Tätigkeit in der Mobiltelefonbranche akquirieren. Wie er im Anschluss an die dargestellte Textpassage ausführt, beinhaltet dies, ordentlich gekleidet („in Anzug und Krawatte“) vor dem Jobcenter zu stehen und Arbeitslose anzusprechen, was wiederum sein Vater kritisiert („Verdienst doch nicht viel, das ist doch kein vernünftiger Job“). Das bereits in der ersten Fallanalyse beobachtete Dilemma von Hasan Kara, unter der Voraussetzung mangelnder kultureller Ressourcen einen beruflichen Aufstieg vollziehen zu wollen, taucht hier als familiäre Vater-Sohn-Problematik wieder auf: Hasan Karas Versuche, auch ohne qualifizierende Zertifikate

9 Diese Art der Darstellung wurde durch die Erzählaufforderung der Interviewerin begünstigt.

einen ‚white collar‘-Job zu erlangen, werden von seinem Vater nicht unterstützt.

Mangels Alternativen fügt sich Hasan Kara mit seiner Rückkehr zur Tätigkeit in der Auftragsakquise den schlechten Bedingungen seiner Erwerbstätigkeit („und besser, dass ich irgendwas, ein bisschen wenigstens habe im Monat, auch wenn ich so lange arbeite“).¹⁰ Die Notwendigkeit der Existenzsicherung steht dabei im Vordergrund seiner beruflichen ‚Entscheidung‘. Der starke Eindruck einer fremdbestimmten beruflichen Entwicklung wird allein durch eine imaginäre Zukunft in einem „anderen Job“ relativiert, den Hasan Kara „nebenbei“ sucht. Die Erzählsequenz, die Hasan Kara mit „ziemlich vieles ist ergangen und passiert“ einleitet, schließt er bescheiden ab: „Mehr ist bis jetzt noch nicht passiert und ich habe zugenommen zehn Kilo.“ Dies bezieht Hasan Kara vermutlich auch die Seite der Aktiva; im Sinne von: „mehr habe ich bisher nicht bewegt“. Sein ambitionierter beruflicher Einstieg scheitert und mündet in einen diffusen Mangel an ‚richtigen‘ Ereignissen und einen Verlust an körperlicher Attraktivität, der hier als symbolischer Ausdruck für seinen Statusverlust gelesen werden kann. Die auffällige Gewichtszunahme deutet auf eine seelische Belastung hin und kann als Ersatz für seine nunmehr fehlende öffentliche Identität verstanden werden. Diese abschließende Thematisierung seines Körpers scheint dabei zugleich von der Differenz zwischen Hasan Karas Berufsambitionen und seinen tatsächlich gemachten Erfahrungen abzulenken und diese symbolhaft auszudrücken: Weder passiv noch aktiv, weder erleidend noch handelnd erfährt er seine (körperliche) Existenz nicht im gegenwärtigen Handeln, sondern durch die rückblickend festgestellte Veränderung, die sich an und in ihm vollzogen hat. Auf diese vollzogene und zu vollziehende Veränderung kommt Hasan Kara beim Berichten seiner Pläne wieder zurück.

10 Die in dieser Verlaufskurvendarstellung und auch andernorts von Hasan Kara angeführten Begründungen für seine Erwerbstätigkeit („Dass ich wenigstens was habe“, Z. 48) erinnern an den (verschärften) wohlfahrtsstaatlichen Aktivierungsdiskurs, der später von Peter Hartz auf die populalisierte Formel „Jede Arbeit ist besser als keine“ gebracht wurde (Hartz 2002; vgl. dazu kritisch Bütt 2003; Heinz et al. 1987; Walther 2001). Ob Hasan Kara während seiner Arbeitslosigkeit Arbeitslosengeld II bezog, ist nicht bekannt.

H: Ja, ich will, Schulden abzahlen, ich will die Anzeigen weg haben, ich will einen vernünftigen Job haben beziehungsweise eine Ausbildung haben. Einfach ändern. Ich hab keine Lust mehr, dieses eine Jahr arbeitslos, das hat mich schlau gemacht. Ein bisschen. Weil, es gibt so viele Leute, die, so drogenabhängig geworden sind, da, wo ich wohne. Die mal früher ganz anders waren, die, keine Drogen genommen haben oder so. Die sind voll tief gesunken, finde ich. Und so will ich nicht sein, ne? Dann will ich lieber so sein, wie ich es gerade gesagt hab. Na ja, und jetzt versuche ich, mein Bestes zu geben, was zu machen. Jetzt hab ich mich zum ersten Mal um meine Schulden, diese Briefe gekümmert. Wow! Muss schon sagen. Meine Freundin, die war vor Kurzem schwanger. Mussten wir abtreiben, weil wir beide nicht bereit dazu waren. Wir waren – fanden wir zu jung halt. Wir haben noch nix gehabt, gar nix. Keine abgeschlossene Lehre, sie will unbedingt zur Schule, keine Wohnung oder so. Gar nix gehabt. Und dann – gab es keine andere Lösung, ne? (Z. 205–218)

Hasan Kara will sich „einfach ändern“. Seine Pläne bestehen aus einer Liste an zu bewältigenden Aufgaben, die in Form einer zwangsläufigen Abfolge in ihrem Zusammenhang dargestellt werden. Die eingangs retrospektiv konstruierte biografische Verlaufskurve wird an dieser Stelle prospektiv angegangen, aufgelöst und umgekehrt. Die rhetorisch zugespitzte persönliche ‚Kehrtwende‘ wird mit einer konversionsähnlichen Arbeitslosigkeitserfahrung in Verbindung gebracht: „dieses eine Jahr arbeitslos, das hat mich schlau gemacht. Ein bisschen.“ Seiner eigenen Deutung nicht ganz sicher, schränkt Hasan Kara den Grad seiner Aufklärung und Läuterung durch die erfahrene Erwerbslosigkeit wieder ein. Im anschließenden Vergleich mit Drogenabhängigen seines Stadtviertels eröffnet er einen Vergleichshorizont zur Messung von (negativem) Veränderungspotential, der den Grad seines sozialmoralischen Verfalls und seines berufsbiografischen Abstiegs relativiert. Die hier gewählte soziale Vergleichsgruppe zur Einschätzung seiner Selbstveränderung ermöglicht ihm eine aufwertende biografische Selbstdeutung. Diese Technik des ‚geeigneten‘ Vergleichs ist zugleich Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses um die Notwendigkeit der Separation sozial ‚homogener‘ Schülerschaften mit Lernbehinderungen von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen oder sozialen ‚Outcasts‘ wie Drogenabhängigen. Hasan Kara greift die begrifflich konstruierte Differenz zwischen Personen mit einem „vernünftigen Job“ und Personen, die „voll tief

gesunken“ sind, auf und ordnet sich in einer diffusen, aber ‚normalen‘ Mitte ein: „Dann will ich lieber so sein, wie ich es gerade gesagt habe.“ Den somit rhetorisch realisierten Selbstanspruch der Zugehörigkeit zur Gruppe der mündigen Erwachsenen belegt er im Anschluss mit zwei Beispielen. Er versucht sein „Bestes“ zu geben, „kümmert“ sich um die Schulden und zeigt damit ein gewisses Maß an moralischer Verantwortung (die ihn selbst zu erstaunen scheint). Auch die gemeinsam getroffene Entscheidung zum Schwangerschaftsabbruch seiner Freundin wird von ihm als Beleg eines bürgerlichen Selbstanspruchs, Kindern ‚etwas bieten‘ zu können, gedeutet: „Wir haben noch nix gehabt, gar nix“. Die gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussregeln werden dabei als ‚total‘ gewertet; Hasan Kara sieht, ähnlich wie bei seiner ‚Entscheidung‘ zur nicht zufriedenstellenden Erwerbstätigkeit in der Mobiltelefonbranche, auch im privaten und familiären Handeln keinen Gestaltungsspielraum für sich: „Und dann gab es keine andere Lösung, ne?“.

Im Folgenden soll geklärt werden, inwiefern der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und die damit verbundenen Normalisierungszwänge, die in Hasan Karas Deutungen sichtbar werden, nicht nur biografischen ‚Sinn‘ ergeben, sondern auch durch die diskursiven Bedeutungsregeln des Lernbehinderungsdiskurses gestützt werden, der sozial und kulturell benachteiligte Jugendliche als separat zu beschulende ‚Risikogruppe‘ mit eingeschränkter Autonomie- und Bildungsfähigkeit behandelt.

Selbsttechnik

Hasan Kara erwähnt an mehreren Stellen im Interview von ihm in der Vergangenheit begangene Fehler. Seine bislang wenig erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografie deutet er größtenteils als individuelles Versagen.

H: In den zwei Jahren die Ausbildung verloren, war ich – wegen schulischer Leistungen. Hab – war auch mein eigener Fehler. Also, erstens wegen schulischer Leistungen, und zweitens, so – ich selber habe mich auch nicht angestrengt und so. Ich hab da nie aufgepasst und so. War alles meine Schuld. Wenn ich jetzt noch mal eine Ausbildung kriegen würde, würde das wieder anders aussehen, ne? (Z. 88–92).

Hasan Kara differenziert zunächst implizit zwischen seinen und unbestimmten „Fehlern“, die seine „schulischen Leistungen“ erklären und zum Verlust seines Ausbildungsplatzes führten. Es geht ihm dabei um die Unterscheidung zwischen objektiven Ursachen und subjektivem Versagen. Anschließend expliziert er, dass es sich einerseits „auch“ um „eigene Fehler“, d. h. nur teilweise um ihm selbst zuzurechnende „schulische Leistungen“ handelt und andererseits um von ihm zu vollbringenden „Anstrengungen“. Letzteres wird von ihm damit erklärt, dass er „nie aufgepasst“ habe. Darüber hinaus führt Hasan Kara an anderen Stellen des Interviews aus, er sei falsch klassifiziert worden und hätte keine Lernbehindertenschule besuchen dürfen:

H: Ist eigentlich nix Schlimmes, nur dass es da – wird es halt langsamer, ne?
Eigentlich musste ich nicht auf eine Lernbehinderten-Schule, eigentlich sollte ich auf eine Erziehungsberechtigten-Schule da, lernbehindert war ich ja eigentlich nicht. Ich konnte nie ruhig sitzen im Unterricht. (Z. 301–304)

Die diskursive Deutung einer eingeschränkten (kognitiven) Bildungsfähigkeit der Sonderschülerschaft wird somit zurückgewiesen und durch eine sozialkonstruktivistische Erklärung für erfolgreiches Lernen durch Inanspruchnahme und Erfüllung einer sozialen Rolle ersetzt. Die „Schuld“ für die Nichterfüllung seiner Aufgabe, als Schüler im Unterricht aufzupassen, nimmt Hasan Kara auf sich. Auch im sonderpädagogischen Diskurs werden Lernleistungserfolge nicht den Bildungsinstitutionen, sondern dem individuellen Gelingen von rollenförmigen Bildungsbemühungen zugeschrieben. Die Frage nach dem Verschulden von Sonderschulkarrieren wird dabei regelmäßig auf die familiäre Herkunft der Schülerschaft bezogen. Diese Verbindung wird von Hasan Kara nicht hergestellt. Jedoch greift er die Argumentationsfigur der ‚individuellen Schuld‘ auf, um sein schulisches Versagen zu erklären und zeigt Reue für sein Lernverhalten. Hasan Kara eignet sich damit einen diskursiv gestützten, ‚persönlichen‘ Schuld-Reue-Komplex an. Indem er sich selbst die Schuld gibt, begreift er sich als selbst verantwortliche, gegenüber seiner Familie integre Person und als ‚normal‘, d. h. nicht lernbehindert. Zudem ermöglicht seine Schuldzuweisung es Hasan Kara, ‚befreiende‘ Techniken der Selbstläuterung an sich zu vollziehen. Geläutert zeigt sich Hasan Kara dabei nicht nur in Bezug auf seine Bildungsbiografie, sondern auch in Bezug auf andere Lebensbereiche. So nutzt er die

Interviewsituation, um von einer Körperverletzung und einem Ladendiebstahl zu berichten, für die er sich vor Gericht zu verantworten hat. Damit versetzt sich Hasan Kara performativ in die Position des Geständigen, der seine Taten dem Urteil anderer aussetzt.

H: Ja, ich weiß jetzt nicht. Ich hab bestimmt noch ein paar Anzeigen, wieder wegen Körperverletzung und so. Ich hab jetzt über ein halbes Jahr nix mehr gemacht, weil ich ruhig jetzt geworden bin. Ich hab auch endlich gelernt, darüber zu reden. Weil, immer wenn irgendeiner meine Freundin an schief angekuckt hat oder mich, da hab ich immer was – und so. Und jetzt weiß ich, dass es sich eigentlich nicht lohnt. Soll er doch kucken, ist meine Freundin. Und so denk ich jetzt: Wenn er sich mit mir schlagen will, dann sag ich: Warum? Wo ist dein Problem? Lass mich doch in Ruhe. Und wenn es nicht anders geht, dann okay. Ab und zu, da werde ich dann noch, wenn ich schlecht gelaunt bin, und da kuckt wirklich einer voll böse, dann noch – dann kann man das irgendwie nicht wegmachen, aber sonst habe ich mich eigentlich geändert. Und das will ich dem Richter sagen, aber hoffentlich glaubt er mir das. (Z. 628–643)

Der Bericht von Hasan Kara über seine Besserung durch Gewaltverzicht, seine Läuterung durch Ruhe und das Führen von Gesprächen und seine wissensbasierte Entwicklungsfähigkeit rationaler Handlungsstile wird von ihm durch ein fiktives Gespräch beispielhaft verdeutlicht. Mitten in der Darstellung nimmt die Geschichte jedoch eine Wendung: „Und wenn es nicht anders geht, dann okay“. Kommen bestimmte und unbestimmte Bedingungen zusammen (schlechte Laune, böse gucken und ...), dann kann Hasan Kara „das irgendwie nicht wegmachen“. Obwohl er sich „eigentlich geändert“ hat, lässt sich ein Teil seines Selbst nicht seinem Willen zur Veränderung unterwerfen. Etwas Unberechenbares bleibt, das Hasan Kara kennt, aber von dem er nicht weiß, wann es auftaucht („ab und zu“). Dabei handelt es sich um sein ihm aus Erfahrung bekanntes Gewaltpotential, das sich (in Rauschzuständen) seiner Kontrolle entzieht und für das er besondere Vorkehrungen zu treffen pflegt.¹¹

11 So thematisiert Hasan Kara ein bekanntes, männlich konnotiertes Motiv („Das Tier in mir“): „Nur diesmal will ich mir eine holen [Gaspistole für Silvester], ich glaub, ich versteck sie dann. Ja, weil ich hab das Gefühl, so, wenn ich ne Waffe hab, dass ich die dann auch benutze. Jetzt- zwar is sie

Der Zugriff auf sich selbst erlebt Hasan Kara als durch diese (teil-)autonome, (körperliche) Gewaltbereitschaft eingeschränkt. Es bleibt eine gewisse Unsicherheit in ihm und gegenüber sich selbst (und dem Richter). In der Bilanz summiert Hasan Kara diese Eigenschaft von sich unter der Rubrik „Pech gehabt“. Durch den hier eröffneten Blick von außen auf seine Existenz und den Vergleich mit seinen Altersgenossen stärkt Hasan Kara seine Deutung seiner persönlichen Entwicklung als schicksalhafte Verkettung von Ereignissen. Er tritt dabei nicht als Handelnder auf, sondern als (an sich selbst) leidende Person. Die Suche nach einem in sich selbst liegenden ‚Herd‘ der Probleme und das Bemühen der Einhegung derselben ersetzen dabei die Inanspruchnahme von Hilfe, die Reflexion struktureller Nachteile und die Etablierung von Handlungsweisen im Umgang mit diesen Nachteilen.

Die Darstellung seiner gegenwärtigen Lebenssituation unterscheidet sich von Hasan Karas Selbsteutung als einer auch widerständigen Person im Schulalter:

H: Damals wurde ich immer gehänselt. Geärgert wurde ich inner Gesamtschule. Und ja, irgendwann habe ich mich gewehrt, hab ich mich nicht mehr schlagen lassen und hänseln lassen, ja, und dann habe ich zurück mich gewehrt und hab ich drei Klassenkonferenzen weg gehabt. Und dann wurde ich geflogen. Weil ich auch nicht ruhig sitzen konnte, nie. Immer nur, ich-ich. Ja, jetzt – ja, dann wurde ich dann – er [der Schuldirektor] kam auch zu mir nach Hause, hat gesagt, ja, ich sag das Beste Sonderschule, hab ich immer nein gesagt, und zum Schluss musste ich dann da drauf. [...] Na ja, er hat gesagt – also er hat, das wäre besser und so, hat er gesagt. Da könntest du mehr erreichen. Also, spätestens in ein, zwei Jahren hast du Schwierigkeiten inner Gesamtschule, hat er gesagt. Mit meinen Eltern gesprochen, ja, dann haben wir okay gesagt, da war ich dann sechste Klasse oder siebte – siebte Klasse bin ich da hin gekommen [...] Er [sein Vater] hat immer gesagt, für bekloppte Leute. Ja. Ja, einerseits war ich froh, dass ich da drauf gegangen bin, weil die ja – die Frau N., die hat mir Ausbildungen besorgt, nur ich Idiot hab halt nicht aufgepasst, ne? Ich bin noch nicht wach gewesen, dass es sich um meine Zukunft handelt. Jetzt, wenn ich jetzt eine Ausbildung kriegen würde, jetzt würde ich sie durchziehen,

zwar nicht echt, aber trotzdem dann auf den Gedanken komme, mir irgendwie Pfeffer, Gas oder so mal Munition zu holen, und das dann irgendwie zu benutzen. Deswegen verkauf ich sie dann immer sofort.“ (Z. 520–525).

voll und ganz. Da würde ich auch öfters lernen. Ich glaube, Schule hat viel mit – viel zu tun so für das Leben. Muss auf jeden Fall in der Schule mal wieder ein bisschen, also ein bisschen, ja, was sagt man dazu, ein bisschen, Wissen tanken. (Z. 325–373)

Hasan Kara berichtet über seine Schulzeit an einer Gesamtschule, in der er sich mehrfach gegen andere „zurück gewehrt“ hat und anschließend „geflogen wurde“. Sein Handeln in der Auseinandersetzung mit anderen Schülern und Schülerinnen deutet er als reaktiv. Als Begründung für seinen Wechsel an eine Sonderschule führt Hasan Kara an: „weil ich nicht ruhig sitzen konnte, nie“. Der Darstellung zufolge widerspricht Hasan Kara als Schüler der Meinung des Schuldirektors, eine Sonderschule sei „das Beste“ für ihn. Letztlich besucht er die Sonderschule ohne seine eigene Zustimmung oder die der Eltern: „dann haben wir okay gesagt“. Nicht durch Zustimmung, sondern durch mangelnden Widerstand wird der Schulwechsel vollzogen: „zum Schluss musste ich dann da drauf“. Die von Hasan Kara wörtlich reproduzierte Expertenmeinung gibt die auch im Diskurs aufzufindenden professionellen Standards der Sonderpädagogik wieder. Der Sonderschulbesuch sei „besser“ für ihn, weil Hasan Kara als ein Schüler eingeschätzt wird, der langfristig „Schwierigkeiten“ an der Regelschule bekommen werde und deshalb durch eine Überweisung an die Sonderschule „mehr erreichen“ könne. So wird ihm von der Expertenschaft ein unbestimmter Gestaltungsspielraum versprochen, der sich durch den Wechsel an die Sonderschule für ihn ergeben soll. Das Versprechen einer Steigerung des persönlichen und schulischen Erfolgs bleibt im Sonderschulkontext jedoch uneingelöst. Im Gegensatz dazu zeigen die Analysen der Sozialstruktur und des Lebenslaufs der Sonderschülerschaft, dass Sonderschulen individuelle und kollektive Bildungserfolge durch die in Umfang und Qualität reduzierten Lernerwartungen und die räumliche Segregation sogar verhindern.

Der an diesem Fall rekonstruierten Expertenargumentation für eine Überweisung an die Sonderschule liegt neben der Diagnose, dass Hasan Kara durch körperlich gewalttätige Umgangsweisen mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen ‚auffällig‘ und damit für die Regelschule untragbar geworden sei, das Prinzip der Homogenität der Klassen und Schulen sowie des sonderpädagogischen ‚Schonraums‘ zugrunde: Hasan Kara könne im Vergleich zur Sonderschülerschaft mehr erreichen als im Vergleich zur Gesamtschülerschaft. Dagegen

steht die Meinung des Vaters von Hasan Kara: „was für bekloppte Leute“. Hasan Kara selbst eignet sich die Expertenmeinung seines Schulleiters dagegen teilweise an und entwirft eine eigenständige Deutung seines Sonderschulbesuchs, in der seine Lehrerin (die er im ersten Interview als „wie eine Mutter“ bezeichnet) eine herausgehobene Rolle spielt: „Ja, einerseits war ich froh, dass ich da drauf gegangen bin, weil die ja – die Frau N., die hat mir Ausbildungen besorgt, nur ich Idiot habe halt nicht aufgepasst, ne?“ Der an der Sonderschule gebotene ‚Schonraum‘ weist einen fürsorglichen Charakter auf. Die Lehrerin hat sich seiner angenommen und ihm eine berufliche Ausbildung „besorgt“. Die große Bedeutung des Beginns einer Ausbildung ist Hasan Kara durch diesen ‚beschützten‘ Übergang nicht deutlich geworden, da die normalerweise damit verbundenen Hürden in Form von Bewerbungen, Ablehnungen oder Einstellungsgesprächen fehlten. Insofern bestätigt sich nun auch die Meinung des Vaters: Hasan Kara bezeichnet sich retrospektiv als „Idiot“, schwächt dies jedoch dadurch ab, dass er „nicht aufgepasst“ habe und „noch nicht wach gewesen“ sei. Es handelt sich somit um eine umgekehrte Form von ‚Rollenidiotie‘. Nicht die übermäßige Anpassung an eine soziale Rolle und das ‚Aufgehen‘ darin werden Hasan Kara zum Problem, sondern er hat die zu den Möglichkeiten passende soziale Haltung (noch) nicht angenommen. Dies will er nun nachholen und hofft daher auf eine zweite Chance. Bekäme er diese, würde er die Ausbildung „durchziehen“, d. h. sich um Durchhaltevermögen bemühen und auch „öfters lernen“, d. h. sich mehr anstrengen. Sein Scheitern liegt also seiner Deutung zufolge nicht an einem totalen Mangel an (kognitiven) Fähigkeiten und Kompetenzen (‚mehr lernen‘), sondern an einer bestimmten sozialen Einstellung der Schülerrolle gegenüber und mangelnder Anpassungsbereitschaft an diese. Durch seine Erfahrungen eines Besseren belehrt, erkennt er jetzt, dass „Schule etwas mit dem Leben zu tun hat“ und vollzieht den Schluss, dass er „auf jeden Fall in der Schule mal wieder ein bisschen [...] Wissen tanken“ muss.

Zusammenfassung

Die zum Zeitpunkt des Sonderschulabgangs begonnene betriebliche Ausbildung, die ihm seine ehemalige Lehrerin vermittelte, bricht Hasan Kara aufgrund von Konflikten am Arbeitsplatz und Schwierigkeiten in der Berufsschule ab. Anschließend versucht er, an seine durch

soziale Aufstiegswünsche gekennzeichnete, diffuse berufliche Orientierung anzuknüpfen: Er strebt eine Erwerbstätigkeit im Angestelltenverhältnis an. Nach einer längeren Phase der Erwerbslosigkeit, in der Hasan Kara sich verschuldet und wegen Körperverletzung und Ladendiebstahl angezeigt wird, beginnt er als Rekruter für ein Mobilfunkunternehmen zu arbeiten. Seine diffuse Vorstellung von einem sozialen Aufstieg in einen Angestelltenberuf ist mit seinem Sonderschulbesuch und dem damit verbundenen Fehlen eines qualifizierenden schulischen Zertifikats schwer zu vereinbaren. Das mit seiner etwa in der siebten Jahrgangsstufe stattfindenden Sonderschulüberweisung einhergehende Versprechen auf eine Bildungsförderung empfindet Hasan Kara als nicht eingelöst – bis auf die Bemühungen seiner Lehrerin um einen Ausbildungsplatz für ihn. Die schlechten Arbeitsbedingungen als freier Mitarbeiter in der Mobiltelefonbranche (lange Arbeitszeiten, geringe Entlohnung) und die negativ konnotierte Praxis des „Türklinkenputzens“ in der Kundenakquise veranlassen Hasan Kara retrospektiv zur Reflexion „verlorener“ beruflicher Möglichkeiten. Seine gescheiterten beruflichen Ambitionen schreibt er großteils eigenem Verschulden zu. Sein Scheitern im Ausbildungsberuf ist jedoch in einem engen Zusammenhang mit seinen schulischen Erfahrungen zu erklären. Hasan Kara gestaltet seine Arbeitsbeziehungen zu Kollegen und Kolleginnen affektiv und gerät in Konflikte mit ihnen. Auf den Berufsschulbesuch ist er weder inhaltlich noch sozial vorbereitet. Im Rückgriff auf den sonderpädagogischen Diskurs, der die Unterschiede zwischen Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeiten durch eine individuelle Diagnostik bestimmt, konstatiert Hasan Kara, als ‚Lernbehinderter‘ falsch klassifiziert worden zu sein. Im Anschluss an Alltagsdiskurse erklärt er, zum Zeitpunkt wichtiger beruflicher Anforderungen und Entscheidungen noch „nicht wach“ gewesen zu sein. Damit nutzt er den Diskurs strategisch, um sich in die Position des Reuenden zu versetzen, der in der Interaktion Läuterung sucht und sich richterliche und gesellschaftliche Gnade erhofft, um eine „zweite Chance“ zu erhalten. In der Retrospektive deutet Hasan Kara sein Verhalten, das schließlich zum Ausbildungsabbruch geführt hat, als unvernünftig. Dies kommt einer Revision biografischer Erfahrung gleich (vgl. Corsten 2001: 44)¹². Andererseits veranlasst die für den

12 „Bei dieser Revision biographischer Erfahrung spielen sich in der Regel mehrere Vorgänge gleichzeitig ab: eine Umbewertung einzelner früherer

sonderpädagogischen Diskurs charakteristische Zuschreibung individueller Defizite als *Ursache* von Lernbehinderung. Hasan Kara dazu, den trajektförmigen Verlauf seiner Bildungsbiografie selbst verantworten und körperlich bewältigen zu müssen. Dies führt zu einer starken moralischen Belastung, die in seiner Gewichtszunahme und in mehreren körperverletzenden Delikten ihren Ausdruck findet.

Tabelle 4: Selbsttechniken im Übergang Schule – Beruf (Fall 2)

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiver Jugendlicher, der im gewalttätigen ‚acting out‘ seine (körperliche) Stärke beweist. • Fühlt sich positiv besonders durch Sonderbeschulung. • Keine Realisierung seiner diffusen beruflichen Aufstiegsorientierung durch die Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schuldgefühle nach Erwerbslosigkeit, persönlicher Insolvenz und Vorbestrafung aufgrund von körperlichen Gewaltdelikten. • Starke Gewichtszunahme und geringes Vertrauen in sich und die Kontrollierbarkeit seines ‚starken Körpers‘. • Hofft auf Läuterung durch Geständnis und Rückkehr ins Bildungssystem.

Zum Zeitpunkt des Schulabgangs besitzt Hasan Kara eine diffus aufstiegsorientierte berufliche Orientierung, die er in der handwerklich ausgerichteten, betrieblichen Ausbildung als nicht realisiert ansieht. Die Öffnung seiner (beruflichen) Handlungsmöglichkeiten, die sich ihm als Sonderschulabsolventen mit einem regulären Ausbildungsplatz bietet, wird von Hasan Kara nicht als solche gedeutet. Die Sonderschule nimmt er als ermöglichenden Raum wahr: Nur durch den Besuch der Sonderschule hat er die Möglichkeit der beruflichen Ausbildung bekommen, weil sich eine Lehrkraft „wie eine Mutter“ um ihn gekümmert hat und

Lebensereignisse inklusive Neubeurteilung ihrer Relevanz bzw. Irrelevanz (a), ein Wiedererinnern bzw. Vergessen von früheren Ereignissen (b), damit einhergehend eine Umdeutung der sequentiellen Struktur (Aufeinanderfolge) der Ereignisse (c) und eine Neufassung der bisherigen biographischen Abfolge unterstellten kausalgenetischen Zusammenhänge, d. h. eine veränderte Reflexion der Ursachen, Gründe (und Absichten), die die bisherige biographische Entwicklung zu klären vermögen (d).“ (Corsten 2001: 44).

ihm den Ausbildungsplatz vermittelt hat. Er versteht sich selbst als aggressiven Jugendlichen, der sich in Konflikte mit Mitschülern bzw. Mitschülerinnen, Kollegen bzw. Kolleginnen und Vorgesetzten begibt und auf diese Weise seine (Handlungs-)Kraft prüft.

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews hat er seine Ausbildung abgebrochen, war ein Jahr lang erwerbslos und hat ein weiteres Jahr in einer selbständigen Tätigkeit gejobbt. Er ist von Reuegefühlen erfüllt, fühlt sich gezwungen zu arbeiten, fürchtet sich vor der Bestrafung und hofft, seine Läuterung durch ein Geständnis zu erreichen, um nachfolgend wieder in die Schülerrolle zurückkehren zu können. Seine gescheiterten Aufstiegsambitionen verstärken sein gewalttätiges ‚acting out‘, er wurde mehrfach wegen Körperverletzung angezeigt und ist zudem vorbestraft wegen Ladendiebstahls und Waffenbesitzes. Seine Erfahrungen des Scheiterns an der Normalität führt er verstärkt auf seine kulturelle Differenz zurück, er fühlt sich als Muslim und betrachtet seine (Anders-)Behandlung als darauf gründend. Hasan Kara lehnt die körperliche Disziplinierung durch Schule und Ausbildungskontext zunächst ab. Seine berufliche Erwartungshaltung wird nachfolgend allerdings von Reue abgelöst, dabei dient ihm das Geständnis im Interview als Normalisierungsversuch, den er vor dem Richter nachzuvollziehen plant.

4.4 REHABILITATION ALS NORMALISIERUNGSSTRATEGIE: FALLSTUDIE BARBARA DZIERWA

Fallskizze

Barbara Dzierwa¹³ wurde – wie es bei den meisten Sonderschüler und Sonderschülerinnen der Fall ist – nach dem Besuch der Lernbehindertenschule in ein Rehabilitationsprogramm zur beruflichen Bildung übernommen. In diesem Rahmen absolviert sie eine überbetriebliche Ausbildung zur Hauswirtschafterin. Ihre Selbstbeschreibungen zeugen von den Widersprüchen, die durch den Versuch einer Normalisierung der eigenen Bildungsbiografie beim Verbleib in der (beruflichen) Rehabilitation entstehen. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews ist

13 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

Barbara Dzierwa 21 Jahre alt und lebt in D-Stadt in einer Mansardenwohnung in demselben Mietshaus wie ihre Eltern. Sie nutzt die Küche und die Haushaltsgeräte der Eltern mit und beteiligt sich an den gemeinsamen Ausgaben für den Haushalt. Dabei ersetzt ihr der Kreis der Familie freundschaftliche Bezüge, die ihr ansonsten fehlen.

Die Eltern von Barbara Dzierwa sind als Kinder polnischer Migranten vor fast 40 Jahren nach Deutschland eingewandert. Sie pflegen bis heute ihre familiären Kontakte nach Polen und sprechen sowohl Deutsch als auch Polnisch. Barbara Dzierwas Vater war als Kraftfahrzeugführer bei der deutschen Bundeswehr beschäftigt und ist seit einigen Jahren erwerbslos. Ob ihr Vater einen Schulabschluss besitzt, ist ihr nicht bekannt. Ihre Mutter ist nicht erwerbstätig und besitzt keinen Schulabschluss. Ihre beiden älteren Geschwister und ihre Großmutter leben ebenfalls in D-Stadt. Die (Groß-)Familie pachtet ein gemeinsames Grundstück zum Anbau von Gemüse und Obst in der Nähe des Wohnortes. Ein Bruder ist als Kraftfahrzeugmechaniker beschäftigt und lebt mit seiner erwerbstätigen Ehefrau und dem gemeinsamen Kind im Vorschulalter in der Nähe seiner Eltern. Barbara Dzierwas Neffe wird tagüber von ihrer Mutter, dessen Großmutter, betreut. Ihr anderer Bruder ist als Verkäufer in einem Großhandelsmarkt tätig, lebt allein und pflegt ebenfalls regelmäßigen Kontakt zu seiner Familie. Beide Brüder besitzen einen allgemeinen Hauptschulabschluss.

Barbara Dzierwa wurde im Alter von sieben Jahren auf eine Sonderschule für Lernbehinderte eingeschult und hat zehn Schuljahre dort verbracht. Sie hat die Sonderschule für Lernbehinderte mit einem Hauptschulabschluss aufgrund von Anwesenheit verlassen und anschließend einen Berufsförderlehrgang an einem Bildungszentrum in K-Stadt absolviert. Danach wurde sie durch die Vermittlung ihrer ehemaligen Berufsförderlehrerin in ein überbetriebliches Ausbildungsprogramm zur beruflichen Rehabilitation aufgenommen. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews absolviert sie seit eineinhalb Jahren in einem Pflegezentrum für alte Menschen eine Ausbildung zur Hauswirtschafterin in D-Stadt. Ausbildungsbegleitend besucht sie zweimal in der Woche, und damit häufiger als reguläre Auszubildende, eine Sonderberufsschulklasse. Diese separate Berufsschulklasse wird an einem regulären Berufsschulzentrum im Rahmen des Rehabilitationsprogramms geführt; dort werden alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Rehabilitationsprogramms gemeinsam unterrichtet. Die Zwischenprüfung

hat Barbara Dzierwa aufgrund ihrer Berufsschulnoten nicht erfolgreich bestanden; die Reha-Ausbildung setzt sie jedoch fort.

Berufliche Orientierung

Im ersten Interview berichtet Barbara Dzierwa ausführlich über ihre Schulzeit und den Besuch einer Bildungsmaßnahme in einem Berufsförderlehrgang. Sie möchte zu diesem Zeitpunkt eine Ausbildung zur Köchin absolvieren und erhofft sich für ihre fernere Zukunft eine Führungstätigkeit als Meisterin in diesem Beruf. Sie stellt sich als „Vorzeigeschülerin“ dar, die durch besondere Beziehungen zu ihren Lehrkräften besticht und gute Leistungen erbringt. Barbara Dzierwa berichtet, sie habe während der Sonderschulzeit den Versuch unternommen, an eine Hauptschule zu wechseln. Nach ihrer Aussage wurde dies durch die Lehrkräfte der Lernbehindertenschule jedoch nicht unterstützt; über das Verhalten ihrer Eltern in dieser Angelegenheit liegen keine Informationen vor.

Zu ihren Lehr- und Ausbildungskräften pflegt Barbara Dzierwa eine affektive Beziehung, d. h. sie sucht die persönliche Aussprache mit ihnen und betont im ersten Interview, von ihnen „gemocht“ zu werden. Den professionellen Einsatz ihrer Lehrerinnen der Sonderschule und des Berufsförderlehrgangs deutet sie als individuelle Zuwendung, der sie durch gute Leistungen gerecht werden will. An das Vertrauen in die einzelnen Experten und Expertinnen knüpft sie ein großes Vertrauen in die Institutionen, in denen diese arbeiten. Barbara Dzierwa entwickelt ausgehend von einem schulischen Besonderheits-Diskurs („Musterschülerin“) eine starke Leistungsorientierung bei gleichzeitiger Orientierung an Intimität in sozialen Beziehungen – so auch im geschwisterähnlichen, diffus affektiven Verhältnis zu ihrem Jobcoach, einer Studentin der Sonderpädagogik an der heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln. Die Fallrekonstruktion des ersten Interviews zeigt, dass im Kontext des Coachings die diskreditierte soziale Position von Barbara Dzierwa als Sonderschülerin nicht thematisiert wird:

„Der Coach vermittelt ihr, dass sie insbesondere für ihre persönliche Eigenschaften Anerkennung finden kann. [...] Das Ziel der Jugendlichen, durch Leistungsambition und das Herstellen intimer Beziehungen ihre beruflichen Pläne innerhalb des Kontextes des beruflichen Bildungssystems zu verwirklichen,

um ihren Traum, einen Meister als Köchin, zu erlangen, wird durch den Coach nicht in Frage gestellt. Stattdessen wird die Jugendliche durch das Coaching in ihrem fragwürdigen Institutionenvertrauen bestärkt: Die ‚Institution‘ Jobcoach ‚sorgt‘ sich um sie und ‚schont‘ die Jugendliche vor universalistischen berufsspezifischen Anforderungen und einem Vergleich mit anderen Schulabgänger/innen.“ (Pfahl 2004: 138)

Die fehlende Thematisierung der als Sonderschulabsolventin sozial benachteiligten Position und der damit verbundenen strukturellen Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf sowohl von Seiten Barbara Dzierwas selbst als auch durch ihren Coach wurde in Anlehnung an Goffman (1975) als Strategie der Selbsttäuschung und Täuschung rekonstruiert. Im Vorgespräch zum zweiten Interview im Jahr 2004 kommt Barbara Dzierwa auf das mittlerweile abgeschlossene Jobcoaching zu sprechen. Sie erinnert sich und bedauert, nicht mehr mit ihrem Coach „zusammen“ zu sein:

B: Na ja, schade, dass ich nicht mehr mit A. [ihrem Coach] zusammen bin, die ist jetzt in C. Die ist da mit ihrem Freund, hat eine Wohnung und ist da Lehrerin dann jetzt auch auf einer Schule, glaub ich, für geistig Behinderte oder für schwer Behinderte, irgendwas war da [...] War schön eigentlich, die zwei Jahre, doch. Hat mir viel gebracht, aber sie ist nun mal vorbei. Jetzt muss ich arbeiten. (Z. 70–73)

Zwar erkennt sie an, dass A. sich nach Abschluss des Coachings distanziert hat, doch scheint sie gleichzeitig persönlich enttäuscht darüber zu sein und muss die Entwicklung rechtfertigen („irgendwas war da“). Durch eine bewusste Hinwendung zur Gegenwart versucht Barbara Dzierwa, die für sie unabgeschlossen gebliebene Beziehung zu A. zu beenden. Dieses Vorgehen erinnert an den Versuch, nach dem Ende einer intimen Beziehung wieder ‚zu sich‘ zu finden und bestätigt die These, dass Barbara Dzierwa (auch) in professionellen Kontexten stark affektive Beziehungen aufbaut.

Barbara Dzierwa besitzt eine berufliche Orientierung, insofern sie Pläne hinsichtlich einer Berufsausbildung hat und innerhalb des jeweiligen Kontextes um Erfolg bemüht ist. Beruflich relevantes rollenspezifisches Handeln jedoch scheint in dieser Orientierung nicht inbegriffen. In Bezug auf das berufliche Handeln der jungen Erwachsenen besteht die Gefahr, dass die Technik der Selbsttäuschung zu Schwierigkeiten

führen wird, da die Institution ‚beruflicher Rehabilitation‘ nicht als Garant für einen späteren Arbeitsplatz anzusehen ist. Verstärkt wird diese Gefahr noch dadurch, dass Barbara Dzierwa bei ihrer beruflichen Orientierung, ähnlich wie im Kontext der Schule und des Coachings, auf Unterstützung und persönliche Begleitung durch Personen und Organisationen angewiesen ist.

Berufliches Handeln

Zu Beginn des zweiten Interviews, als die Interviewerin danach fragt, was in den vergangenen zwei Jahren „eigentlich so passiert“ ist und was sie „heute so macht“, spricht Barbara Dzierwa ihre Arbeits- und Ausbildungssituation an:

B: Ja, damals war ich, glaub ich, noch in K., kann das sein? Wo wir uns getroffen haben? Hab ich da was erzählt, ob ich in K. diesen Förderlehrgang gemacht habe? Ja. Und danach hab ich eine Ausbildung gefunden bei einem Seniorenheim als Hauswirtschafterin. Da wurde ich dann für drei Jahre dann angenommen. Aber die sind so mein Betrieb, die Aus- also, meine – na ja, wie soll man das sagen? Mein Arbeitgeber ist die N. B. Kennst du das vielleicht? Die N. B. das ist so eine überbetriebliche Ausbildung, und die helfen dir in den drei Jahren noch so gut es geht, und die sind auch so mit Arbeitsamt und AWO verwandt, so zu- arbeiten die zusammen und – ja, und die sind mein Arbeitgeber, die haben mir auch die Ausbildung da verschafft, und da muss ich auch einmal wöchentlich hin zum Unterricht oder machen wir mal ein Ausflug mit der ganzen Gruppe. Weil, wir sind da so eine Reha-Ausbildung haben wir. Reha 1, 2 und 3, und ich bin in der zweiten. Und, die sind eigentlich mein Arbeitgeber, und denen muss ich auch immer alles mitteilen, was passiert ist, ob ich krank bin, wenn ich fehle, wenn ich Urlaub hab. Die müssen alles wissen so, richtig wie Arbeitgeber eben. Und da, wo ich jetzt arbeite, in B. am C. F. Zentrum, das ist in der Küche im Seniorenzentrum, und da mache ich meine Ausbildung jetzt. Da sind einige für mich zuständig. Der Koch zum Beispiel und meine Ausbilderin, die da für mich zuständig ist. (Z. 82–100).

Barbara Dzierwa knüpft ihre berufsbiografische Erzählung an das letzte Treffen mit der Interviewerin an, als sie „in K. diesen Förderlehrgang gemacht“ hat. Durch die als Frage formulierte Vergewisserung nach der damaligen Situation stellt Barbara Dzierwa einen gemeinsamen,

definierten Ausgangspunkt her. Dann schließt sie mit einem Bericht über ihre Ausbildung an. Dabei bleiben formale Punkte und äußerliche Beschreibungen im Verlauf der Eingangserzählung im Vordergrund, Arbeitsinhalte und Selbstbeschreibungen werden später angesprochen.

Nach Abschluss des Förderlehrgangs ‚findet‘ Barbara Dzierwa einen Ausbildungsplatz zur Hauswirtschafterin in einem Seniorenheim, wobei sie zwischen Betrieb und Arbeitgeber ihres Ausbildungsplatzes differenziert: „Da wurde ich dann für drei Jahre angenommen. Aber die sind so mein Betrieb, die Aus- also, meine – na ja, wie soll ich sagen? Mein Arbeitgeber ist die N. B.“ Barbara Dzierwa kennt die formale Konstruktion ihres überbetrieblichen, berufsschulintensiven Reha-Ausbildungsplatzes bei der sozialen Organisation N. B. Sie weiß auch um den Hilfscharakter des beruflichen Rehabilitationsprogramms und hebt hervor, dass die Organisation ihr „in den drei Jahren noch so gut es geht“ hilft.

Durch Formulierungen wie „die sind eigentlich mein Arbeitgeber“ und „die müssen alles wissen so, richtig wie Arbeitgeber eben“ schreibt sie der Reha-Ausbildung den Charakter einer Trockenübung zu, während der Barbara Dzierwa nicht aus dem fürsorgerischen, sozial-therapeutischen Komplex der Sonderschule und anschließender Maßnahmen entlassen wird, da sie immer nur ‚fast‘ in der ‚richtigen‘ Welt ankommt. Die Eigenschaften der Organisation, die überbetriebliche Ausbildungen im Rahmen des Reha-Programms anbietet, erläutert sie folgendermaßen: „die helfen dir in den drei Jahren noch so gut es geht und die sind auch mit dem Arbeitsamt und AWO verwandt“. Sie erklärt den formalen Charakter ihrer ‚simulierten‘ Ausbildung. Zugleich expliziert sie an dieser Stelle, dass es ihre Lehrerin des Förderlehrgangs war, die ihr „auch die Ausbildung da verschafft“ habe. Damit korrigiert sie ihre erste Aussage, sie habe in Anschluss an den Förderlehrgang ihren Ausbildungsplatz „gefunden“. Der zunächst als aktives eigenes Bemühen um einen Ausbildungsplatz dargestellte ‚Suche‘ verleiht sie so nachträglich den Charakter einer passiven Zuteilung des Ausbildungsplatzes als einem zwingenden Prozess. Die diskutierte Formulierung ist zudem nicht wie die Eingangspassage auf Ich-Sätzen aufgebaut, sondern führt erstmals ein passives Subjekt ein. Barbara Dzierwas Deutung zufolge wird ihr ‚geholfen‘: Der Ausbildungsplatz wird ihr „verschafft“ und sie muss „auch einmal wöchentlich hin zum Unterricht“ (Z.93f.).

Die Berufsbildungsinstitutionen besitzen die Macht, Personen mit deren Zustimmung in berufliche Kontexte zu versetzen. Für das berufliche Handeln von Barbara Dzierwa hat dieses Verfahren zur Folge, dass sie sich selbst nur (mehr) bedingt als ‚bestimmende‘ Akteurin wahrnimmt. Die Tatsache, dass eine helfende Institution das Zustandekommen des Ausbildungsvertrages unterstützt, erschwert ihr eine Selbstdeutung als Akteurin ihrer beruflichen Handlungen. Zudem führt die Existenz eines Angebotes an nicht-qualifizierenden beruflichen Rehabilitationsmaßnahmen zu Schwierigkeiten bei der Einschätzung der Anforderungen des allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts durch die junge Erwachsene. Durch den quasi-automatischen Übergang von der Schülerin der Sonderschule in eine Maßnahme der Berufsvorbereitung hat Barbara Dzierwas berufliche Orientierungsphase nicht in der Schulzeit, sondern im Förderlehrgang begonnen. In dieser Situation denkt sie über berufliche Pläne nach und sammelt verschiedene praktische Erfahrungen:

- I: Wie kam das, dass du genau den [ihren Ausbildungsplatz] ausgewählt hast?
- B: Ja, in K. [im Berufsbildungslehrgang], da war es ja so, dass ich noch nicht wusste, welchen Beruf, weil ich überhaupt keinen Plan hatte, in welche Richtung überhaupt. Und da gab das verschiedene Bereiche: Hauswirtschaft, Nähen und Friseur. So, und in jedem warst du ungefähr sechs Monate und konntest dir das überlegen, in welchem du eine Vertiefung machst, das heißt, dass das zweite halbe Jahr dann nur in diesem Bereich. Und ich war eine Woche nur in der Küche und hab gesagt: Nee, das möchte ich gerne machen. Das hat Spaß gemacht. Nur in K. da war das natürlich alles viel einfacher und sah alles viel einfacher aus als wirklich im richtigen Leben, weil in der Küche, wo es viel härter zur Sache geht manchmal. Aber da habe ich eigentlich dann erst zu dem Beruf gefunden, und danach habe ich ja auch, wie gesagt, die Ausbildung dann gekriegt. Zur Hauswirtschafterin. Die ich dann hier zu Ende noch mache bis nächstes Jahr, und dann werde ich hoffen, dass ich eine Arbeit finde in dem Beruf. (Z. 162–170)

Barbara Dzierwa stützt sich bei der ‚Suche‘ ihres Ausbildungsplatzes auf ihre Erfahrungen im Förderlehrgang. Nach Antritt des Ausbildungsplatzes stellt sie jedoch fest, dass ihre auf Erfahrungen basierenden Vorstellungen den tatsächlichen Arbeitsbedingungen nicht entsprechen. Dabei unterscheidet sie zwischen der Welt der beruflichen Maßnahmen und der ‚richtigen‘ Arbeitswelt. Ihren Ausbildungsplatz stuft Barbara

Dzierwa als dem „wirklichen“, „richtigen Leben“ zugehörig ein und begründet dies damit, dass „es viel härter zur Sache geht manchmal“. Sie berichtet, erst innerhalb dieses Kontextes „zu dem Beruf gefunden“ zu haben und deutet an, dass sie ihre Ausbildung als Zeit der beruflichen Bewährung erlebt, der sie sich gewachsen fühlt.

Barbara Dzierwa stellt das „richtige Leben“ den rehabilitierenden beruflichen Maßnahmen gegenüber. Die Grenze zwischen beruflicher Wirklichkeit und sonderpädagogischer Simulation zieht sie dabei flexibel: Zunächst konstruiert sie eine Differenz zwischen dem von ihr besuchten Förderlehrgang und ihrem Ausbildungsplatz, um dann zwischen ihrem Ausbildungsplatz und regulären Ausbildungsplätzen zu unterscheiden. Sich selbst verortet sie jeweils auf der ‚geschützten‘ Seite, auf der geringere Erwartungen an sie gestellt und ihr zusätzliche Hilfen geboten werden. Zugleich gelingt es ihr durch die flexible Konstruktion ihrer Wirklichkeit, ihren Ausbildungsplatz als Teil des „wirklichen Lebens“ zu begreifen und sich darin zu behaupten.

Den Übergang in eine überbetriebliche Ausbildung deutet Barbara Dzierwa als gelungenen Transfer ihrer in der sonderpädagogischen Simulation (Förderlehrgang) erlernten Fähigkeiten in einen realen Kontext (Ausbildung). Den Übergang vom Ausbildungsplatz in ein reguläres Arbeitsverhältnis thematisiert sie abschließend als den eigentlich kritischen Übergang. Unsicherheit bezüglich ihrer beruflichen (Handlungs-)Fähigkeit zeigt Barbara Dzierwa auch, als sie über Inhalte ihrer Tätigkeit als Auszubildende spricht und ausführlich von verschiedenen Konflikten, in die sie am Arbeitsplatz gerät, berichtet. So schildert sie sowohl Schwierigkeiten bei der Erledigung ihrer Küchenarbeit als auch Auseinandersetzungen mit der Bewohnerschaft des Heims.

Barbara Dzierwa beschreibt in diesem Kontext, wie sie bei „ganz schweren Sachen“ jemanden bittet, ihr beim Tragen zu helfen oder wie sie ihre Arbeitspraktik eigenmächtig vereinfacht; beide Techniken stellen allgemeine Formen der sozialisatorischen Aneignung einer beruflichen Tätigkeit dar (vgl. Corsten 1998) und fördern die Wahrnehmung der eigenen Person als handlungsmächtig (vgl. Kapitel 2). Dies steht der These einer Überforderung oder fehlenden beruflichen Handlungsfähigkeit von Barbara Dzierwa entgegen. Auch die Tatsache, dass Barbara Dzierwa sich selbst am unteren Ende der Hierarchie am Arbeitsplatz verortet, hängt nicht mit ihrer schulischen Subjektivierung zusammen, sondern stellt ein Aufgreifen des Alltags-Diskurses um Auszubildende dar:

B: Nur manchmal ist die Arbeit echt hart, also vor allen Dingen als Auszubildende: Hier, mach mal die Arbeit, weißt du? Als Auszubildende bist du so immer der untere Grat und mach mal die Scheißarbeit und die Drecksarbeit, weil kein anderer die manchmal machen will. Oder ich muss die einfach machen. Oft mach ich, meinen einige schon, selbstverständlich, weil ich ganz genau weiß, dass keiner von denen das gerne macht (Z. 113–118).

Den Übergang von ‚freiwillig‘ erledigter „Drecksarbeit“ („weil kein anderer die machen will“) zu ‚unfreiwillig‘ erledigter „Drecksarbeit“ („oder ich muss die einfach machen“) konstruiert Barbara Dzierwa als fließend, so dass, wie „einige schon meinen“ Barbara Dzierwa diese Arbeit „selbstverständlich“ übernimmt. Die Aussage legt die Vermutung nahe, dass berufliche Handlungsfreiheiten bei der Ausführung der ihr zugewiesenen Tätigkeiten und Arbeitsinhalte nur schwer zu realisieren sind und unter Umständen die Übernahme zusätzlicher „Drecksarbeit“ voraussetzen. Weitere Möglichkeiten stellen das Ablehnen bestimmter überfordernder Arbeitsanweisungen und das Aneignen kreativer Techniken bei der Ausführung der Tätigkeiten dar: „Aber ich hab mir auch schon viele Möglichkeiten gemacht, um es zu vereinfachen [...] so muss ich nicht erst viel heben und viel gehen damit, damit das auch leichter ist“.

In beiden Fällen sind ihr die Arbeitsinhalte nicht lediglich aufgetragen worden, sondern wurden zusätzlich durch sie selbst gestaltet und eigenverantwortlich ausgeführt. Das Gelingen der beruflichen Sozialisation wird auch in ihren Äußerungen über wichtige Arbeitsregeln deutlich: „Also, bei uns ist Hygiene erste Stelle. Das ist das Wichtigste, was es gibt in der Küche. Und darauf müssen wir auch achten, und bis jetzt hab ich zwei Jahre gemeistert, dann schaff ich das eine Jahr auch noch“. Barbara Dzierwa zieht aus den konkret erlernten und bis jetzt von ihr eingehaltenen Küchenregeln allgemeine moralische Schlüsse sowie die Zuversicht, auch das letzte Ausbildungsjahr noch zu „meistern“. Ihre bisherigen Erfahrungen an ihrem Ausbildungsplatz deutet sie als erfolgreiche Ein- und Anpassung an die ihr gestellten Anforderungen und hofft darauf, mit einem Autonomiegewinn belohnt zu werden.

So entwickelt Barbara Dzierwa im Kontext ihrer überbetrieblichen Ausbildung konkrete Arbeitstechniken, die ihr berufliches Handlungsvermögen als Hauswirtschafterin erweitern. Zugleich behält ihre Ausbildung im Rahmen eines Rehabilitationsprogramms jedoch den

Status einer Sonderausbildung. Ohne bestandene Zwischenprüfung scheinen ihr ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg stark eingeschränkt und nur durch ‚schützende‘ Institutionen ermöglicht zu sein.

Barbara Dzierwas Aussagen über ihre berufliche Zukunft bestätigen, dass sie sich in ihrer Position ihres zukünftigen beruflichen Werdegangs nicht sicher sein kann. Da sie die Zwischenprüfung ihrer Ausbildung aufgrund ungenügender Berufsschulnoten nicht bestanden hat, kann sie nur gedankenexperimentell über das erfolgreiche Ende ihrer Ausbildung und den Übergang in den Arbeitsmarkt reflektieren:

B: Und wenn ich die bestehen werde, dann bin ich Hauswirtschafterin, gelernte. Hab eine Ausbildung drei Jahre lang gemacht, die bin ich dann Hauswirtschafterin. (Z.108f.)

So kann sie ihr berufliches Ziel, Hauswirtschafterin zu werden, nur als Hoffnung, nicht als Plan thematisieren. Zögerlich unternimmt sie den rhetorischen Versuch, sich in ihre zukünftige Berufsrolle hineinzu fühlen und sie als identitätsstiftend wahrzunehmen.

Selbsttechnik

An den Thematisierungen ihres Sonderschulbesuchs durch Barbara Dzierwas ist abzulesen, dass ihr die Expertenmeinung über ‚ihren Fall‘ nicht bekannt ist. Die zur Einschulung angefertigte Diagnose und ihre Bedeutung wurden Barbara Dzierwa im Verlauf ihrer Schulzeit nicht durch Lehrkräfte oder andere Personen mitgeteilt und sind ihr bis heute unbekannt. Die für sie intransparente Zuschreibung, ‚lernbehindert‘ zu sein, ist darüber hinaus nicht auf die Zeit ihres Schulbesuchs begrenzt. So lebt sie dauerhaft mit ihrer Klassifikation und verbirgt sie gleichzeitig in der Regel vor anderen Personen:

I: Findest du, dass das gut ist, die wissen, dass du von der Schule kommst, oder?

B: Also, auf jeden Fall meine Chefin weiß das ganz sicher, das weiß ich. Weil, die wollt noch mein Zeugnis haben und so Papiere von mir. Und da wussten die das auf jeden Fall, meine Chefin. Ja, gut, ich meine, die hätten das sowieso erfahren, die behandeln mich wie normal, die ha- die behalten – behandeln mich nicht irgendwie wie ‚Gott, die ist doof‘ oder was, ‚Die brauchen wir nicht‘ oder so. Nein. Ich finde das nicht. Nur finde ich gut,

dass das nicht alle wissen, weil alle brauchen es ja nicht zu wissen. Es reicht, wenn meine Chefin das weiß und der Koch, der mich ausbildet. Das reicht mir eigentlich, dass die das wissen. Sonst würde ich sagen, die anderen braucht das nicht zu interessieren, woher ich komme. Oder was mit mir da ist. Von daher ist mir das eigentlich so nicht direkt schwer. Nur, wenn ich manchmal merke, wie die mich behandeln oder so, dann denk ich: „Wissen die doch vielleicht, woher, was mit mir ist? Woher ich komme, auf welcher Schule ich war, oder so was?“ Aber es ist mir auch am Ende egal, die Schule hab ich hinter mir. Und ich bin auch froh, dass ich da weg bin und so. Das war wirklich eine schreckliche Zeit, diese zehn Jahre da. Die hab ich aber auch geschafft. [...] Und ich rede bis heute nicht so gerne mehr darüber, weil es einfach eine Scheiß-Zeit für mich war. Und, also, ich rede so direkt nicht mehr davon. Nur wenn ab und zu mal ich jemanden treffe aus der Schule oder so, dann, aber ist selten. Ich – wenn ich manchmal einen auf der Straße von denen sehe, dann grüße ich die noch nicht mal mehr, weil ich einfach mit denen – mit der Vergangenheit, mit der Schule einfach abschließen will. Und deshalb will ich auch nicht mit denen mehr – ich bin auch nicht mal mit denen in Kontakt, ich hab mit keinem Kontakt mehr, von dem ich damals in der Schule in einer Klasse mit denen war, aber ist ja auch gut so. Immerhin hab ich jetzt paar in der Berufsschule, mit denen ich zusammenhänge, und das ist schon viel besser so was. Weil die auch mehr normaler sind, die waren auch ein bisschen anders. Die auf der Schule waren, waren auch ein bisschen doof. Muss man sagen, waren ja auch alle, die eine Lernschwäche hatten, sonst wären die ja nicht auf der Schule gewesen. Aber die jetzt auf der Berufsschule, die sind eigentlich alle normal, würde ich sagen. So, die kommen von Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen, denke ich mal, das sind eigentlich so mehr die anderen. (Z. 296–334)

Der rechtliche Akt eines gegenseitigen Ausbildungsvertrages macht die schulische Herkunft Barbara Dzierwas sichtbar. Barbara Dzierwa mutmaßt, dass ihr Sonderschulbesuch ihrer Chefin bekannt ist, da diese bei der Einstellung die Bewerbungsunterlagen eingesehen hat und damit wusste „die das auf jeden Fall“. Wer „die“ sind, bleibt (ihr) unklar; vermutlich die Chefin und noch weitere Personen, die Barbara Dzierwa selbst unbekannt sind. Nachgeschoben erklärt sie unaufgefordert, „die hätten das sowieso erfahren“, expliziert aber nicht, weshalb und durch wen sie ‚davon‘ erfahren hätten. Stattdessen fährt sie fort und erläutert, dass sie von den anderen „wie normal“ behandelt

wird: „die behandeln mich nicht irgendwie wie ‚Gott, die ist doof oder was‘. Barbara Dzierwa versucht deutlich zu machen, dass sie nicht diskriminiert wird. Hier fällt auf, wie wichtig für sie die Klarstellung ist, dass sie nicht diskriminiert werde – was unter ‚normalen‘ Umständen selbstverständlich sein sollte. Diese Hervorhebung ergibt nur vor einem Erfahrungshintergrund der Diskriminierung Sinn. Gestärkt wird diese These durch die weiteren Ausführungen Barbara Dzierwas: Sie findet es gut „dass nicht alle wissen, weil alle brauchen es ja nicht zu wissen“, dass sie die Sonderschule besucht hat oder, wie Barbara Dzierwa sich an anderer Stelle ausdrückt, „woher ich komme. Oder was mit mir da ist.“ Die räumliche Besonderung der Sonderschüler und Sonderschülerinnen wird also von Barbara Dzierwa mit ihrer eigenen Person verknüpft. Anstatt persönliche Gründe für ihre Besonderheit anzuführen, greift sie auf den besonderen Ort ihrer schulischen Sozialisation zurück. Der von anderen Schulen separierte Lernort Sonderschule steht in dieser Aussage symbolisch für die von der restlichen Schülerschaft segregierten Sonderschüler und Sonderschülerinnen.

Eine solche territoriale Verteilung von Personen stellt immer auch eine ungleiche Wirklichkeit unter ihnen her (vgl. Krüger 2002). Das jeweilige Territorium steht dabei symbolisch für den Wert oder die Wichtigkeit, die den dort befindlichen Personen beigemessen wird. Barbara Dzierwa hat den Ort der Sonderschule verlassen, doch sie hat keine Kontrolle darüber, wie mit dem Wissen um ihre ‚territoriale‘ Herkunft umgegangen wird. Die Sonderschule besitzt eine eigene Territorialität. Sie besitzt ein anderes Verständnis von Bildung als ‚normale‘ Schulen und bringt, unterstützt durch den lokal separierten Ort, damit auch ein anderes Kräfte- und Machtverhältnis zwischen Schülerschaft, Lehrkräften und gesellschaftlichen Erwartungen hervor, das auf ihre Schülerschaft übergeht.

In der Retrospektive bewertet Barbara Dzierwas ihre Schulzeit sehr negativ: „Das war wirklich eine schreckliche Zeit, diese zehn Jahre da.“ Zugleich zieht sie einen gewissen Stolz aus der Tatsache, die Zeit aus eigener Leistung heraus überstanden zu haben: „Die hab ich aber auch geschafft.“ Mit der Abwertung der eigenen Schulzeit gelingt es Barbara Dzierwa, einen Teil der ihr widerfahrenden Diskriminierung von sich zu weisen und der Institution Sonderschule zuzuschreiben.

Barbara Dzierwa versucht, sich der neuen Situation als Auszubildende weitestgehend anzupassen und sich über diese zu definieren.

Zu ihren ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen der Sonderschule will sie keinen Kontakt haben und hofft stattdessen, durch neue Kontakte zu Haupt- und Realschulabsolventen an dem Berufsschulzentrum und in ihrer Berufsschulklasse an einer Normalität von Gleichaltrigen partizipieren zu können. Die Leute von der Berufsschule sind „besser“, weil sie „normaler“ sind. Mit ihrer Unterscheidung der ‚normalen‘ von den ‚anderen‘ greift Barbara Dzierwa auf eine popularisierte Variante des sonderpädagogischen Diskurses um die ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ zurück: Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, argumentiert die Sonderpädagogik bei der Bestimmung ihrer Schülerschaft, dass alle Kinder und Jugendlichen sonderschulbedürftig sind, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden (können), aber einen sonderpädagogischen Förderbedarf besitzen. Die tautologische wissenschaftliche Argumentation wird von Barbara Dzierwa weiter versimplifiziert: „Die auf der Schule waren, waren auch ein bisschen doof. Muss man sagen, waren ja auch alle, die eine Lernschwäche hatten, sonst wären die ja nicht auf der Schule gewesen.“ Barbara Dzierwa folgt in ihrer Erklärung dem wissenschaftlichen Diskurs, nimmt ihre eigene Person aber davon aus. Sich selbst konstruiert sie als eine Außenseiterin in der Sonderschule, die sich erst jetzt im ‚normaleren‘, weil gemischten und gemeinsamen Berufsschulkontext ihren Mitschülern und Mitschülerinnen zugehörig fühlen kann. Die durchweg negative Konnotation der Sonderschule, die in Barbara Dzierwas Ausdrucks- und Bewertungsweise deutlich wird („waren auch ein bisschen doof“), macht ein Selbstverständnis als ‚ehemalige Sonderschülerin‘ für sie unmöglich.

Über einen konsequenten Abbruch der Kontakte zu ihren ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen versucht sie sich im Alltag ihre besondere Position zu vergegenwärtigen und sich zugleich von der Institution Sonderschule zu distanzieren: „wenn ich manchmal einen auf der Straße von denen [ehemalige Mitschüler bzw. Mitschülerinnen] sehe, dann grüße ich die noch nicht mal mehr, weil ich einfach mit denen – mit der Vergangenheit, mit der Schule einfach abschließen will.“ Barbara Dzierwas Bemühungen um Distanz zu ihrer Rolle als Sonderschülerin fußen auf ihrem Wissen um die soziale Stigmatisierung dieser Schulform und ihrer Schülerschaft.

- I: Denkst du, dass du auf einer Sonderschule warst, ist für dich ein Nachteil?
- B: Für mich persönlich, denke ich schon. Man wird einen Nachteil haben, viele werden auch vielleicht sagen, die werden mich nicht übernehmen, oder die würden mich nicht einstellen da, weil ich von so einer Schule komme. Ich würde schon sagen, dass es vielleicht ein Nachteil ist, dass man auf so einer Schule war. Ich hab es sowieso schwer- schwieriger im Leben als normale andere manchmal. Das hätte ich sowieso schon im Leben schwerer als andere. Wie von normalen Schulen, weil, überhaupt einen Beruf zu finden, es war einfach für mich alles eben schwer. Eine richtige Schule zu finden, dann nachher eine Ausbildung, das war einfach schwer. Und ja. Ja, und ich hoffe, dass ich natürlich nach der Ausbildung wirklich irgendwo anfangen kann und dass die nicht darauf gucken: „Oh, die ist von einer Sonderschule, die nehmen wir nicht.“ Oder so. Das wird denen eigentlich, denke ich mal, die normal sind und vernünftig sind, das wird denen egal sein. Das ist egal auch, ob ich von einer Schule komme oder nicht. Wichtig ist für die nur, dass ich eine abgeschlossene Ausbildung als Hauswirtschafterin habe und dass die mich übernehmen und mich dann auch annehmen werden. Das hoffe ich ja so. Aber im Hintergedanken hab ich immer den Gedanken dann so: „Nehmen die dich jetzt wirklich an? Oder nur so einfach: Wollen die dich annehmen, weil die dich verletzen wollen wegen deiner Schule oder so?“ So denk ich mir das. (Z. 808–828)

Die Nachteile ihrer sozialen Position benennend, formuliert Barbara Dzierwa ein sehr allgemeines, aber kollektiv betroffenes „man“, das bei der Arbeitsplatzsuche perspektivisch geringere Chancen auf Erwerbstätigkeit haben wird. Ihren Sonderschulbesuch charakterisiert sie – wieder im Vergleich zu anderen Schulabgängern und –abgängerinnen von ‚normalen‘ Schulen – als einen weiteren Faktor, der ihr das Leben ‚schwer‘ macht. Zugleich entwickelt sie ein vorsichtiges Vertrauen in die, die ‚normal sind und vernünftig‘. Barbara Dzierwa bringt in diesem Kontext mit der Formulierung ‚weil ich von so einer Schule komme‘ zugleich die Angst vor Diskriminierung, den Versuch, dieser Diskriminierung zu entgehen (durch Nicht-Benennung der Schule), und die erfahrene Diskriminierung („so eine“) sprachlich einfach und prägnant auf den Punkt.

Es wird erkennbar, dass sie als ehemalige Sonderschülerin mit Irrationalitäten in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu rechnen hat. Nicht alle Arbeitgeber sind ‚normal‘, einige, und wie sie vermutet, sogar ‚viele‘ werden sie nicht ‚vernünftig‘ einschätzen können, sondern nur

ihren niedrigen sozialen Status sehen. Die Befürchtung, durch die Anwendung von Normalitätskriterien in Wettbewerbssituationen aufgrund ihrer schulischen und beruflichen Herkunft zu unterliegen, ist für Barbara Dzierwa sehr gegenwärtig. Ihre Technik besteht darin, ihr Verhalten und ihre Arbeitsleistungen den Regeln und Kriterien innerhalb des Berufsbildungssystems anzupassen, um sich zu rehabilitieren. Dabei verfolgt sie die Normalisierungsstrategie, durch eine Berufsausbildung in den regulären Arbeitsmarkt zu gelangen. Dieses Vorgehen ist für Barbara Dzierwa aufgrund des Fehlens qualifizierender Berufsbildungszertifikate jedoch mit einer doppelten Hürde versehen: Potentielle Arbeitgeber müssen sie nicht nur als eingeschränkte Leistungsträgerin (über-)nehmen, sondern auch als Person „annehmen“. Letztere Bedingung liegt außerhalb der Einflussmöglichkeiten, über die Barbara Dzierwa verfügt.

In dieser defensiven Position entwickelt Barbara Dzierwa keine Forderungen oder Ansprüche an die Gesellschaft, sie hofft vielmehr auf die ‚Gnade, eingelassen zu werden‘. Selbst eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, z. B. durch eine Erwerbstätigkeit als Hauswirtschafterin, stellt dabei für Barbara Dzierwa keinen verlässlichen Beweis der Anerkennung ihrer Person dar. Der Vorteil einer ‚besonderen‘ Position, die Förderung und Schutz erhält, verkehrt sich hier in ihrer Wahrnehmung in sein Gegenteil: Ihre Besonderheit kann zur Täuschung durch die anderen genutzt werden, die sie möglicherweise nur annehmen, um sie zu verletzen. Die im sonderpädagogischen Diskurs als notwendig erachtete ‚Heilung‘ von individuellen Defiziten durch die Sonderpädagogik und die mit dem Sonderschulbesuch verbundene ‚Sichtbarkeit‘ besonderer Bedürfnisse der betroffenen Individuen und Gruppen bergen für die Betroffenen die Gefahr, auch zukünftig nur in der sozial bedürftigen Position und nicht als fähige Personen anerkannt zu werden. Die einzelne Person kann daher nicht erkennen, ob die ihr zuteilwerdende Anerkennung aufgrund ihrer Leistungen erfolgt oder aufgrund ihrer sozialen Position. Barbara Dzierwa muss sich mit dem Widerspruch auseinandersetzen, ihre Produktivität zur Verfügung zu stellen, aber nicht zu wissen, ob ihr (Leistungs-)Vermögen lediglich reduzierte Erwartungen erfüllt. Da sie keine genaue Kenntnis über das ihr zugeschriebene individuelle Defizit ‚lernbehindert‘ besitzt, weiß sie nicht, ob sie dieses in ihrer beruflichen Ausbildung erfolgreich kompensieren kann oder (wiederum) nur aufgrund reduzierter Erwartungen die Ausbildung absolvieren darf.

Diesen Widersprüchen und der daraus hervorgehenden ‚Arbeit an der Differenz‘, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem sonderpädagogischen Diskurs, insbesondere mit den Topoi des ‚gesonderten Bildungsanspruchs‘ und des zur Verfügung gestellten ‚Schonraums‘ für die Sonderschülerschaft ergibt, ist Barbara Dzierwa im familiären Kontext nicht ausgesetzt:

B: Meine zwei Geschwister, ich, meine Mutter, mein Vater, meine Schwägerin, die Freundin von meinem andern Bruder, dann meine Oma und mein Neffe. Also neun Personen sind das. Da würde ich schon sagen, wir sind so ein Clan. So eine richtig große Familie sind wir. Na ja und so ist die ganze Familie: stur. Stur gibt’s nicht oder besser: dickköpfig. Ich will manchmal auch oder mit dem Kopf durch die Wand. Da muss irgendwie ein Durchbruch sein, und ich bin manchmal so hartnäckig und dickköpfig. „Nein, ich will das jetzt unbedingt machen“, und dann mach ich das auch. Was ich mir in den Kopf setze, muss ich durchmachen – durchziehen, einfach: geht bei mir nicht anders. (Z. 639–648)

Ihre Familie wird von Barbara Dzierwa als der Zusammenhang dargestellt, dem sie sich zugehörig fühlt, und als der Ort, an dem sie auf Gleiche trifft. Sie identifiziert sich mit der Eigenart ihrer Verwandtschaft. An anderer Stelle im Interview berichtet sie, dass sie in den Ferien für abwesende Familienmitglieder verantwortungsvolle Aufgaben übernimmt. Selbstbewusst begründet sie ihr eigenes Durchhaltevermögen und ihre Leistungsbereitschaft mit einer familiär geteilten Charaktereigenschaft: Die Familie dient Barbara Dzierwa als Ressource für Selbstvertrauen in ihre Verantwortungsfähigkeit und Willenskraft.

Zusammenfassung

Barbara Dzierwa besitzt zum Zeitpunkt des Schulabgangs eine berufliche Orientierung und nutzt die begrenzten beruflichen Handlungsmöglichkeiten in der Berufsvorbereitung (wie auch in der anschließenden überbetrieblichen Ausbildung im Rahmen eines Rehabilitationsprogramms), um konkrete berufliche Fähigkeiten zu erlernen. Innerhalb des schulischen und des berufsvorbereitenden Kontextes versucht sie, über persönlich ausgestaltete Beziehungen zu Lehrkräften und Vorgesetzten und über Besonderheits-Distinktion möglichst große Lernerfolge und Leistungen zu erreichen.

Im Zeitraum der Ausbildung ist ihr berufliches Handeln darauf abgestellt, die Anforderungen der Auszubildendenposition zu erfüllen. Dabei ordnet sie sich nicht nur Vorgesetzten, sondern auch Kollegen und Kolleginnen unter und übernimmt unbeliebte oder körperlich anstrengende Arbeitsaufgaben. Trotz nicht bestandener Zwischenprüfung setzt sie ihre Ausbildung fort. Dabei orientiert sie sich daran, einen Beruf zu erlernen und Fähigkeiten in der Berufswirklichkeit zu sammeln, um ihre benachteiligte Position als Sonderschulabsolventin auf dem Arbeitsmarkt zu überwinden. Sie befürchtet allerdings, aufgrund ihrer Sonderschulherkunft im Ausbildungs- und zukünftig auch im Erwerbskontext diskreditiert zu werden. Barbara Dzierwa entwickelt eine Verdachtslogik im Umgang mit ihrem Stigma: Da sie nicht weiß, wer über ihre schulische Herkunft informiert ist, versucht sie, dies am Verhalten der einzelnen Personen zu erkennen. Erschwert wird dies durch das Problem, in Interaktionen mit anderen deren Verhalten nicht eindeutig als Besonderung, Schonung oder Abwertung ihrer Person interpretieren zu können.

Tabelle 5: Selbsttechniken im Übergang Schule – Beruf (Fall 3)

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang von der Schule in einjährige Maßnahme zur Berufsvorbereitung. • Anschließend Vermittlung eines überbetrieblichen Ausbildungsplatzes im Rahmen eines beruflichen Rehabilitationsprogramms. • Führt trotz nicht erfolgreicher Zwischenprüfung ihre Ausbildung zu Ende und hofft auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbständige Umgangsweisen für berufliche Anforderungen. • Zugleich Unsicherheit, ob sie die beruflichen Anforderungen erfüllen kann. Hoffnung auf Nachsicht der Vorgesetzten aufgrund ihrer ‚Lernbehinderung‘. • Macht Pläne für ihre weitere berufliche Zukunft, befürchtet jedoch sozialen und beruflichen Ausschluss aufgrund ihrer schulischen Herkunft.

Der Übergang von der Schule in eine einjährige Maßnahme zur Berufsvorbereitung mit anschließender Vermittlung in einen überbetrieblichen Ausbildungsplatz im Rahmen eines beruflichen Rehabilitationsprogramms ermöglicht es Barbara Dzierwa, Erfahrungen im beruflichen Kontext zu sammeln und berufspraktische Fertigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig bleibt sie in einem segregierten beruflichen Ausbildungskontext eingeschlossen und damit von allgemeinen Erwartungen weiterhin

verschont: Trotz nicht erfolgreicher Zwischenprüfung führt sie ihre Ausbildung zu Ende und hofft auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb. Die Möglichkeit, selbständige Umgangsweisen mit den beruflichen Anforderungen zu entwickeln, wird von Barbara Dzierwa aufgegriffen. Zugleich ist sie unsicher, ob sie die beruflichen Anforderungen erfüllen kann. Sie hofft auf Nachsicht von Vorgesetzten und auf Besonderung und Schonung vor bestimmten Anspruchskontexten innerhalb der Ausbildung aufgrund ihrer ‚Lernbehinderung‘. Für ihre weitere berufliche Zukunft befürchtet Barbara Dzierwa sozialen und beruflichen Ausschluss aufgrund ihrer schulischen Herkunft.

Ihre Erwartung, durch Eintritt in die Ausbildung ‚normalisiert‘ zu werden, wird somit enttäuscht. In Reaktion darauf verschiebt sie diese Erwartung auf den Eintritt ins Berufsleben. Ihr Versuch, durch eine Besonderheits-Distinktion an zusätzliche Hilfen und Schutz zu gelangen, bringt Barbara Dzierwa jedoch zugleich in die Schwierigkeit der Unterscheidung, möglicherweise nicht nur qua ihrer sozialen Position, sondern auch aufgrund ihres persönlichen (Leistungs-)Vermögens diskriminiert zu werden. Die einzige verbleibende Ressource zum Erhalt ihrer Vitalität stellt ihre Familie dar, die Barbara Dzierwa als einen Ort beschreibt, an dem sie nicht in sozialen Vergleichen unterliegt, sondern unter Gleichen ist.

Barbara Dzierwas Bildungsbiografie ist durch soziale Distinktion und Leistungsbereitschaft gekennzeichnet. Durch den Verbleib im Territorium der Rehabilitation (der überbetrieblichen Ausbildung im Rahmen eines Rehabilitationsausbildungsprogramms) sieht sie die Gefahr, beruflich und persönlich nicht anerkannt zu werden. Sie folgt dabei der tautologischen Argumentation des Lernbehinderungs-Diskurses, eine Lernbehinderung sei durch das Vorliegen einer Sonderschulbedürftigkeit bestimmt. Im Verlauf des Interviews schätzt sie sich wiederholt selbst ein, indem sie ihre eigene Leistung ins Verhältnis zur Leistung anderer setzt. So entwickelt sie eine Technik des Selbst, die auf sozialen Vergleichen basiert. Durch die Technik des Vergleichs gelangt sie zu der Einsicht, dass alle Berufsschüler und -schülerinnen, die von anderen Schulformen abgegangen sind, per se ‚mehr normaler‘ (und damit ‚besser‘) seien und verortet sich selbst mühevoll innerhalb einer ‚Normalität‘, die mit einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss verbunden ist (also für sie keineswegs sicher zu erreichen ist). Bei ihren Integrationsbemühungen durch Leistung und Besonderheit hofft sie auf die ‚Gnade, eingelassen zu werden‘.

4.5 SONDERBESCHULUNG ALS BENACHTEILIGUNG: FALLSTUDIE NICO BIRKHOLZ

Fallskizze

Nico Birkholz¹⁴ gehört zu dem kleinen Teil der Sonderschülerschaft, der direkt im Anschluss an die Schule eine betriebliche Ausbildung beginnt. Er beschreibt sich selbst als „Sonderschüler“, wobei er mit diesem Begriff Schüler und Schülerinnen bezeichnet, die mit wenig Bildung ausgestattet wurden. Eloquent und humorvoll berichtet er über seine Ausbildung und Schulzeit sowie über seine Familie und Freunde. Zu diesem Zeitpunkt ist Nico Birkholz 19 Jahre alt und lebt seit über zwei Jahren in einer kleinen Einzimmerwohnung an seinem Ausbildungsort. Er ist bei seiner Mutter aufgewachsen, die seit Beginn seiner Ausbildung nicht (mehr) am selben Ort lebt. Die Mutter hat in 4 Partnerschaften insgesamt 3 Söhne und eine Tochter bekommen, von denen Nico der Erstgeborene ist. Jede neue Partnerschaft war mit einem Umzug in eine andere Stadt verbunden. Zurzeit lebt die Mutter mit einem Halbbruder und der Halbschwester in der Schweiz, während Nicos 'sozialer Vater', der letztvergangene Partner der Mutter, im selben Ort wie Nico lebt. Dieser soziale Vater von Nico Birkholz arbeitet als Fachkraft in einem großen Unternehmen und berät ihn in beruflichen und persönlichen Dingen. Zu seinem leiblichen Vater und den Familienangehörigen aus Ostdeutschland hat Nico Birkholz keinen Kontakt. Er wurde während seiner Grundschulzeit auf eine Sonderschule für Lernbehinderte in D-Stadt überwiesen. Im Abschlussjahr der Sonderschule hat er an einem Jobcoaching-Projekt der Universität zu Köln teilgenommen und wurde in diesem Zuge von einer Studentin der Heil- und Sonderpädagogik über ein Jahr hinweg bei der beruflichen Orientierung begleitet. In dieser Zeit absolvierte er ein Praktikum bei seinem jetzigen Ausbildungsbetrieb. Während des Praktikums wurde ihm ein Ausbildungsplatz als Koch in der Großküche des Altenpflegezentrums angeboten. Nachdem Nico Birkholz die Sonderschule mit einem Hauptschulabschluss aufgrund von Anwesenheit verlassen hat, beginnt er eine betriebliche Ausbildung zum Koch. Es handelt sich hierbei um eine reguläre Ausbildung, die nicht

14 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

im Rahmen eines Rehabilitationsprogramms angesiedelt ist. Nico Birkholz befindet sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews im dritten Lehrjahr. Seine Zwischenprüfung hat er ohne besondere Hilfen durch das Arbeits- oder Jugendamt absolviert. Auf den Berufsschulunterricht bereitet er sich gemeinsam mit einer kleinen Gruppe von Mitschülern und Mitschülerinnen selbständig vor.

Berufliche Orientierung

Zum Zeitpunkt der ersten Interviews steht Nico Birkholz kurz vor dem Beginn einer betrieblichen Ausbildung zum Koch in der Großküche eines Altenpflegezentrums am Rande von C-Stadt. Der Ausbildungsplatz wurde ihm im Anschluss an eines der mehrwöchigen Berufspraktika, die er während des Abschlussjahres an der Sonderschule zu absolvieren hatte, angeboten. Bei der Suche nach Praktikumsplätzen zeigte Nico Birkholz ein großes Maß an Eigeninitiative. Im Interview berichtet er von einer sozialen Stigmatisierung der Sonderschüler-schaft und reflektiert über deren Diskreditierbarkeit: Immer wieder betont er die kollektive Benachteiligung ‚seiner‘ Schülergruppe, die aus dem Besuch der Sonderschule heraus resultiere.

Bei der Suche nach Praktikumsplätzen orientiert sich Nico Birkholz zunächst an vertrauten Kontexten und schafft es auf diese Weise, Praktikumsplätze in ‚seiner‘ Stadteilbibliothek und im Kindergarten seines Bruders zu erhalten. Als Teilnehmer des Jobcoaching-Projekts lässt er sich bei der weiteren Suche unterstützen und bemüht sich um ein Praktikum in einer Großküche. Nico Birkholz verfügt durch Kontakte seiner Familie und das Jobcoaching-Projekt über ein Netzwerk, das er für berufliche Ziele zu nutzen weiß. Somit ist er in der beruflichen Orientierung nicht so sehr wie andere Jugendliche auf Zertifikate angewiesen; stattdessen wird er bei den potentiellen Praktikumsgebern persönlich vorstellig.

Als er während des Praktikums in der Großküche des Pflegezentrums das Angebot eines Ausbildungsplatzes erhält, ist Nico Birkholz aufgrund seiner Praktikumserfahrung zuversichtlich, den damit verbundenen beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können. Sein sozialer Vater ist als Facharbeiter in einer verantwortungsvollen Position beschäftigt und richtet entsprechende Erwartungen an ihn. Nico Birkholz will diesen Erwartungen in Bewährungssituationen gerecht werden. Neben einer spezifischen beruflichen Orientierung hin zu einer Fachqualifikation

als Koch wurde in der Fallanalyse des ersten Interviews rekonstruiert, dass Nico Birkholz eine Bereitschaft zur Selbstdisziplinierung aufweist, die er für sein berufliches Handeln erfolgreich einbringen kann. Das Jobcoaching von Nico Birkholz hingegen zeigt eine Dialog- und Interaktionsstruktur mit dem weiblichen Coach, die durch Konflikte geprägt ist:

„[Es] gelingt dem Jugendlichen eine Rollenumkehr im Coaching, der durch die defensive Reaktion des Coaches nicht entgegen gewirkt wird. Der Jugendliche weiß um seine sozial diskreditierte Rolle als Sonderschüler und wird zum Fürsprecher der sozial benachteiligten Gruppe. Diese Ingroup-Orientierung wird durch seine rebellische Haltung und die Technik der Gegenstigmatisierung als Strategie der Überwindung seiner ‚beschädigten Identität‘ stabilisiert. Dabei entwickelt der Jugendliche eine große Sensibilität für die Makel der anderen und versucht eigene Diskriminierungserfahrungen zu objektivieren. Der Jugendliche entwickelt eine ‚Schlauheit‘ im Umgang mit ‚normalen‘ sozialen Rollenträgern, die er durch Eindrucksmanipulation (‚impression management‘) zu beeindrucken sucht.“ (Pfahl 2004: 139)

Darüber hinaus wurden bei Nico Birkholz in der Fallanalyse eine sensible Stigma-Wahrnehmung und ein gutes Gespür für die ‚Echtheit‘ sozialer Beziehungen und Situationen festgestellt. Als eine mögliche Erklärung für seine Strategie der Gegenstigmatisierung wurde angenommen, dass er das Coaching als ‚künstliche‘ Sozialform betrachtet, in der das ‚echte‘ Leben nur ‚geprobt‘ wird. Seine berufliche Orientierung wurde als an konkreten beruflichen Zielen ausgerichtet charakterisiert. Auch wurde die von ihm entwickelte ‚Schlauheit‘ für die Ausgestaltung sozialer Rollen als Anzeichen dafür gewertet, dass Nico Birkholz aufgrund seiner sozialen und familiären Bezüge zu beruflich integrierten Personen in der Lage ist, Gelegenheiten zur Gestaltung seiner beruflichen Zukunft zu ergreifen.

Berufliches Handeln

Zu Beginn des zweiten Interviews wird Nico Birkholz von der Interviewerin dazu aufgefordert, sich zu erinnern, „wie das war und wie das ablief“, als er zwei Jahre zuvor den Vertrag für seine Ausbildung unterzeichnet hat.

N: Das man sich halt irgendwie gefreut hat, war klar. Aber dass man auch weiß, als Sonderschüler es da nicht leicht zu haben in einer Ausbildung, die auch Hauptschüler, Gesamtschüler und was weiß ich alle machen, war ja dann auch klar. Man hat sich trotzdem dieser Herausforderung gestellt. Und ja, man hat sich dann so reingesteigert in die Arbeit, man wusste ja auch schon, was passiert. Man – das ganze Praktikum, was ich hatte und – man kannte schon die ganzen Leute, die da arbeiten, und die Probleme kamen eigentlich erst, als die Schule anfang. Die Berufsschule. Man kommt von der Sonderschule, bekommt nicht das beigebracht, was ein Hauptschüler, ein Gesamtschüler, ein Realschüler beigebracht bekommt, und muss trotzdem den Stoff hinterher – und muss trotzdem am Ball bleiben. Weil man braucht das ganze Theoretische. (Z. 403–414)

Die Freude über seinen Ausbildungsvertrag wird für Nico Birkholz dadurch eingeschränkt, dass er davon ausgeht, es schwerer zu haben als die Hauptschüler, Gesamtschüler und Realschüler, die gemeinsam mit ihm die Ausbildung beginnen und mit denen er sich vergleicht. Den Beginn einer betrieblichen Ausbildung mit regulärem Berufsschulanteil bezeichnet er retrospektiv als „Herausforderung“, was sich in erster Linie auf die Berufsschule mit einem Anteil an ‚theoretischem‘ Unterricht, wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen, bezieht. Der ‚praktische‘ Teil der Ausbildung, die Arbeit in der Großküche, ist Nico Birkholz durch seine Praktika im Betrieb bereits bekannt. Er weiß aus Erfahrung, dass er die nötigen praktischen Fähigkeiten besitzt, und beschreibt diese im Interview ausführlich. Auch die Sonderpädagogik, deren Bildungsziel insbesondere in der Praxisausbildung besteht, schreibt ihren Schülern und Schülerinnen Fähigkeiten in der ‚Praxis‘, nicht aber in der ‚Theorie‘, zu. Diese Deutung übernimmt Nico Birkholz in seiner Selbstbeschreibung.

Er bezeichnet sich selbst als „Sonderschüler“, identifiziert sich aber nicht mit dem im sonderpädagogischen Diskurs enthaltenen Bild des benachteiligten oder behinderten Jugendlichen mit individuellem Defizit, sondern verweist über seine Zugehörigkeit zur Sonderschülerschaft darauf, dass er als Angehöriger dieser Gruppe „nicht das beigebracht bekommt, was ein Hauptschüler, ein Gesamtschüler, ein Realschüler beigebracht bekommt“. Damit beschreibt er die im Diskurs als ‚individuelle Defizite‘ bezeichneten Lernleistungsrückstände der Sonderschülerschaft als Merkmale einer Schülergruppe, die unter reduzierten Lerngelegenheiten unterrichtet wird.

Am Beispiel des Englischunterrichts an der Berufsschule führt er aus, wie die schulrechtlich verankerten, reduzierten Lernmöglichkeiten an Sonderschulen ihn bei der Teilnahme am regulären Ausbildungsleben benachteiligen:

N: Ja, also, das ist schon heftig. Im – ich meine, im ersten Lehrjahr, da hatten wir Englisch. Und wenn ich dafür die Note bekommen hätte, wäre ich mit einer Sechs rausgegangen. Weil ich ja vorher keine Kenntnisse hatte. Und die sofort praktisch bei Superschlau angefangen haben. Nicht bei Sonderschüler, sondern Superschlau. Die konnten ja keine Rücksicht auf mich nehmen. Die anderen waren im Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, was auch immer. Und ich kam halt nun von der popeligen Sonderschule. Und da hatte man halt nur eine Englisch-AG. Und da hab ich dann so eine kleine Ecke, so eine kleine Lücke gefunden, wie ich mich da rauszwängen konnte. Ich konnte – da bin ich zu meiner Englischlehrerin gegangen und hab gesagt: Ich komme von einer Sonderschule, bitte berücksichtigen Sie das, und das hat sie sofort berücksichtigt. Sie hatte sofort Verständnis dafür und hat sofort gesagt: Du, bei dir auf deinem Zeugnis wird dann stehen, du hast erfolgreich am Englischunterricht teilgenommen. Bei dir wird keine Note, da bei dir wird es nicht benotet, sondern du hast teilgenommen. Das war eigentlich so das Schwierige im ersten Lehrjahr. Alles andere war popelig. Das war so die Schwierigkeit in der Schule, sag ich mal. (Z. 464–480)

Gleich zu Beginn seiner Ausbildung zum Koch wird Nico Birkholz also mit ‚harten‘ Ausschlusskriterien für Sonderschüler und Sonderschülerinnen an der Berufsschule konfrontiert: Die erfolgreiche Teilnahme am Englischunterricht der Berufsschule setzt Vorkenntnisse der Schülerschaft voraus. Nico Birkholz konstruiert diesbezüglich einen Gegensatz zwischen „Sonderschüler“ und „Superschlau“. Erstere stammen von „der popeligen Sonderschule“ und Letztere „waren im Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, was auch immer“. Mit dieser Gegenüberstellung dramatisiert und veranschaulicht Nico Birkholz die Übermacht an Wissen(den), mit der er sich konfrontiert sieht und die keine „Rücksicht“ nimmt.

Die Lösung für dieses Problem findet Nico Birkholz im Auffinden einer „Ecke“ oder „Lücke“, durch die er sich „rauszwängen“ kann. Damit beschreibt er bildlich, wie er einen Ausgang aus der misslichen Situation findet. Durch geschicktes Bewegen im herrschenden Kräfteverhältnis

gelingt es ihm, der agonalen Dichotomie „Sonderschule“ versus „Superschlau“ zu entkommen: Er informiert die Lehrerin über seinen schulischen Status, woraufhin sie die regulären Bewertungskriterien für ihn außer Kraft setzt. Nico Birkholz weiß, wie bestimmte Regeln funktionieren (er ist ein ‚gelernter Sonderschüler‘) und in Augenblicken übermächtiger Erwartungen verweist er dementsprechend auf seine schulische Herkunft, um nicht weitere Nachteile zu erleiden. Somit löst er sein ‚Berufsschulproblem‘ zwar durch Einforderung einer Sonderbehandlung, diese begründet er jedoch nicht mit einem besonderen Förderbedarf, sondern mit seiner mangelnden Bildungs- und Wissensausstattung.

Darüber hinaus beschäftigt sich Nico Birkholz mit den in der Schule geltenden Bewertungsverfahren und -kriterien. Auf die Frage der Interviewerin, welche Leistungen Mitschüler und Mitschülerinnen in der Berufsschule erbringen, erläutert er:

N: Die sind besser. Die kommen ja halt schließlich auch von einer besseren Schule und – ich meine, ich bin Durchschnitt. Bin ich auch schon eigentlich ganz froh drüber, aber darauf kann man nicht stolz sein, auf solche Noten, weil, jedes Fach ist mit irgendeiner anderen Note dann, ausgeglichen. Zum Beispiel, fast so wie in der Grundschule, wenn man sich meldet, das wird dann mit aufgezählt. Und bla, bla, bla. Wenn man seine Sachen ordentlich führt, dafür gibt es dann auch eine Note. Das wird dann alles mit reingezogen, Notendurchschnitt raus, und die Endnote wird dann da raufgepackt. Und dann kommt meistens immer so eine tolle Note raus. Aber dass man jetzt irgendwie in einem Fach ist, kann man nicht sagen. (Z. 531–540)

Nico Birkholz begründet das bessere Abschneiden seiner Mitschüler-schaft mit ihrer differierenden schulischen Herkunft. Sich selbst ordnet er einem „Durchschnitt“ zu. Mit dieser Formulierung vollzieht er die im pädagogischen Diskurs gängige Unterscheidung einer Durchschnittslernleistung und davon abweichender Leistungen. Schüler und Schülerinnen werden als ‚lernbehindert‘ klassifiziert, wenn sie von den Durchschnittsleistungen negativ abweichen (vgl. Kapitel 3). Mit der Selbsteinschätzung, ein ‚durchschnittlicher‘ Schüler zu sein, markiert Nico Birkholz demnach, der Klassifikation ‚lernbehindert‘ nicht zu entsprechen. Seine Selbsteinschätzung entspricht damit nicht der Klassifikation, die Experten und Expertinnen während der Grundschulzeit an ihm vorgenommen haben, und dient seiner (nachträglichen)

‚Normalisierung‘. Über seine Schulleistungen ist Nico Birkholz „eigentlich ganz froh“, meint jedoch, „darauf kann man nicht stolz sein“. Er begründet dies mit dem schulischen Bewertungsverfahren einer ‚Mischnotenbildung‘.

Selbsttechnik

Die pädagogische Praxis, auch mündliche Beiträge und die Selbstführung der Schülersubjekte in die Gesamtnoten für ein Unterrichtsfach mit einzubeziehen, scheint von Nico Birkholz als eine ‚Schonung‘ vor harten Bewertungskriterien gedeutet zu werden, weil ihm zufolge eine präzise Leistungsbemessung der schriftlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen dadurch nicht möglich ist. Nico Birkholz beschreibt damit den Selbstanspruch, mit allgemeingültigen Maßstäben gemessen werden zu wollen. Er vollzieht eine ‚tatsächliche‘ Bewertung seiner guten Schulleistungen, indem er das ‚schonende‘ Verfahren der Mischnotenbildung gedankenexperimentell aus seinen Noten ‚herausrechnet‘ und gelangt zu der Einsicht, dass sein Leistungsvermögen als geringer einzuschätzen sei als das seiner Mitschüler und Mitschülerinnen. Mit dieser Strategie versucht er, (vermeintlich) reduzierten Erwartungen in seiner Bewertung zu entkommen, um damit sein Leistungsvermögen realistisch einschätzen zu können. Die Frage, ob er als ehemaliger Sonderschüler besondere Schonung oder besondere Härte erfährt, wird von Nico Birkholz im Verlauf des Interviews mehrmals thematisiert:

N: Ich meine, ich hab mich gut in die Klasse integriert und alles, aber trotzdem ist einem immer im Hinterkopf, man kommt von der Sonderschule. Ich weiß nicht, warum das so ist. Frag mich jetzt nicht, warum ich immer denke: O Mann, ich komme von der Sonderschule. Ich mein, mir ist es nicht peinlich, aber ja, dann – man hat dann halt immer im Hinterkopf, man kommt von der Sonderschule, man ist halt nicht so schlau wie ein Gesamtschüler. Obwohl ich manchen Gesamtschülern schon – weiß ich nicht, schon geholfen hab. Sag ich mal so. Aber trotzdem hat man dann halt immer im Hinterkopf. [...] Drei, vier Leute wissen, dass ich aus einer Sonderschule bin. Alle anderen nicht. Weil, ich nicht weiß, wie die darauf reagieren könnten. Und ich habe keinen Bock, irgendwie gemobbt zu werden, nur weil ich ehrlich war. [...] Und mit den Leuten üben, machen wir auch bald – wir haben da eine ganz Schlaue bei uns in der Klasse, die

schreibt nur Einser und Zweier, und, dann haben wir noch eine, die ist genau so wie ich in Mathe, so Daumen runter. Ja, sag ich für das Mikrofon. Und, ja, da treffen wir uns nächsten Montag, hoffe ich, hier bei mir und üben Mathe halt. Damit wir halt mit dem Stoff hinterher kommen. Damit wir halt alle Ende des Jahres, Ende nächsten Jahres, Köche sind. Arbeitslose Köche. (Z. 595–610)

Trotz der von ihm betriebenen „Integration“ in die Berufsschulklasse beschreibt Nico Birkholz, wie er den Gedanken, von einer Sonderschule zu kommen, „im Hinterkopf“ trägt – insbesondere bei den von ihm angestellten Leistungsvergleichen mit anderen Schülern. Er begründet dies nicht dadurch, dass es ihm „peinlich“ sei, sondern beschreibt allgemein die Wirkmächtigkeit des gesellschaftlichen Wissens um Sonderschüler auf ihn und andere: „man kommt von der Sonderschule, man ist halt nicht so schlau wie ein Gesamtschüler“. Der wissenschaftliche Diskurs der Pädagogik stellt dieses Wissen in der Bedeutungsregel ‚Sonderschüler sind weniger begabt als Normalschüler‘ zur Verfügung.¹⁵

Diesen Sonderschul-Mythos führt Nico Birkholz als Begründung dafür an, dass er über seine schulische Herkunft in der Berufsschulklasse nur wenigen Mitschülern und Mitschülerinnen Auskunft gibt. Dazu wählt er Personen, „die verstehen auch damit umzugehen“, um sich nicht der Gefahr des Mobbings auszusetzen. Die von ihm ausgewählten ‚wise persons‘ (Goffman 1975) sind zugleich jene Mitschüler und Mitschülerinnen, mit denen Nico Birkholz sich privat zum gemeinsamen Lernen trifft.¹⁶ In seiner Beschreibung bildet er mit diesen Personen ein Kollektiv, das dasselbe berufliche Ziel verfolgt: „damit wir halt alle Ende des Jahres, Ende nächsten Jahres, Köche sind. Arbeitslose Köche.“ Durch den ironischen Kommentar zu ihren

15 Ähnlich wie Simone de Beauvoir (1968) ‚Weiblichkeit‘ als Mythos beschreibt, d. h. als eine Kategorie, die auch gegen gelebte Wirklichkeiten von Frauen als gesellschaftliche (Identitäts-)Zuschreibung zur Anwendung gebracht wird, gelten Sonderschüler und Sonderschülerinnen qua ihrer Schulkarrieren als ‚weniger schlau‘ als Mitschüler bzw. Mitschülerinnen, deren Leistungsstandards mit ihnen vergleichbar sind.

16 Damit praktizieren Nico Birkholz und seine Mitschüler und Mitschülerinnen erfolgreich eine Lernform, die in der Erziehungswissenschaft als erstrebenswert betrachtet wird (vgl. Braun 2003).

kollektiven beruflichen Aussichten verschafft der junge Erwachsene seiner Zukunftsbeschreibung einen aufgeklärten Duktus und setzt sich mit den anderen gleich. Die Ironie dient hier als Teil einer Distanzierungsstrategie von den ihm bevorstehenden Problemen einer symbolischen Souveränisierung seines Selbst. Nico Birkholz' Handlungsvermögen wird in der Aussage zugleich hypothetisch eingeschränkt und erweitert, insofern Erwerbslosigkeit zwar individuelles berufliches Handeln erschwert, hingegen kollektives Handeln sogar ermöglicht. Als kollektive Erfahrung werden die mit der Erwerbslosigkeit verbundenen eingeschränkten individuellen Handlungsmöglichkeiten als ‚normal‘ relativiert.

Die von Nico Birkholz beschriebene Strategie, auf das Verständnis ausgewählter Personen zu setzen, mit denen er einen vertrauten Umgang und ein gegenseitiges Unterstützungsverhältnis pflegt, zielt auf eine Steuerung der Machtverhältnisse und der sozialen Distinktion zwischen den Schülergruppen. Dabei löst er in seiner Beschreibung den dichotomen Gegensatz zwischen ‚Sonderschülern‘ und ‚Superschlaun‘ auf und unterteilt die Berufsschulklasse neu:

N: [...] Ich hab mir so die Leute angekuckt, wenn de da rein kommst, ist das ein total komischer Haufen. Zwei kommen aus der Gothic-Szene, [...] und dann sind da halt sehr viel Kiffer, die sich auch gerne einen in der Klasse drehen. Ja, gibt es alles, im Religionsunterricht. Und, dann gibt es halt noch die Schickimicki-Seite. Also, ist alles richtig schön unterteilt. Und ich bin toi, toi, toi, zum Glück in der schlauen Ecke, als Sonderschüler, hey! Und, ja, da pass ich eigentlich auch relativ gut rein, und diese Ecke weiß eigentlich auch, dass ich von der Sonderschule komm. Die anderen sollen es halt nicht wissen, weil ich weiß nicht, wie die darauf reagieren würden. Und deshalb lass ich es lieber und denk mir, so wie es ist, ist es okay, und fertig. (Z. 616–629)

Die kategorialen Grenzziehungen, die Nico Birkholz zur Beschreibung seiner Berufsschulklasse unternimmt, sind weder dichotom noch an sozialer Ungleichheit orientiert. Sie folgen unterschiedlichen, von ihm stilisierten Jugendkulturen. Sich selbst verortet er „in der schlauen Ecke“. Damit schreibt er seine berufsschulischen Erfolge nicht nur seinem Leistungsvermögen zu, sondern auch seiner Gruppenzugehörigkeit. Hingegen lässt sich in langen Interviewpassagen nachweisen, wie Nico Birkholz sein praktisches Können und sein Talent für

den Kochberuf hervorhebt und seinen Erfolg am Ausbildungsplatz seinem Durchhaltevermögen und großer körperlicher Anstrengung zuschreibt. Diese Unterscheidung entspricht der häufig beobachteten geschlechtstypischen Selbstbeschreibung von Mädchen, Leistungserfolge in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch ‚Glück‘ und von Jungen, dieselben durch ‚Anstrengung‘ erreicht zu haben (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Nico Birkholz reagiert hier offenbar auf den sonderpädagogischen Diskurs, dass die Sonderschülerschaft ausschließlich ‚praktisch‘ begabt sei.

Zusammenfassung

Nico Birkholz wurde nach mehreren Umzügen seiner Familie und nach der Trennung seiner leiblichen Eltern von der Grundschule auf die Sonderschule überwiesen. Die Lehrerin, die seine Schulüberweisung veranlasste, kritisiert er für diese Klassifikation, da er sich der Sonderschülerschaft nicht zugehörig und durch den Schulbesuch stark benachteiligt fühlt. Seine zwei jüngeren Geschwister besuchen Regelschulen und sein sozialer Vater ist in einem Fachberuf erwerbstätig und fordert ihn durch persönliche Erwartungen an eine erfolgreiche berufliche Ausbildung. Nico Birkholz absolviert während seiner Schulzeit mehrere Praktika, um die er sich jeweils initiativ beworben hat. Während seines letzten Praktikums in der Großküche eines Altenwohnzentrums wird ihm ein Ausbildungsplatz zum Koch angeboten, den er annimmt. Zum Zeitpunkt des Schulabgangs kann Nico Birkholz seine berufliche Orientierung am Beruflichkeitsprinzip, also durch den Beginn einer regulären Ausbildung, realisieren. Gleichzeitig ist er sich seiner sozial diskreditierbaren Position als Sonderschüler bewusst und übt durch ‚Eindrucksmanipulation‘ (impression management; vgl. Goffman 1975) Gegenstigmatisierung aus. In der Coaching-Interaktion versetzt er seinen weiblichen Coach in eine typische Geschlechterposition und in der Interviewsituation versetzt er die Interviewerin in die soziale Position der Wissenschaftlerin, die das hierarchische Bildungssystem stärken und die Sonderschule „unsichtbar“ macht (bzw. machen will). Zum zweiten Interview-Zeitpunkt, als Nico Birkholz sich im zweiten Lehrjahr befindet, deutet er seine soziale Position (noch) stärker als durch die Sonderschule verursacht: Er entwickelt ein ‚Klassenbewusstsein‘ für seine schulische Herkunft, indem er seine Benachteiligung auf die Unterdrückung von Wissensbildung auf der

Sonderschule zurückführt und sich mit der Sonderschülerschaft solidarisiert. Damit verweigert er eine Entwertung seiner ehemaligen Mitschüler und Mitschülerinnen der Sonderschule wie auch leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen in seiner Berufsschulklasse. Auch ein entsprechendes Interaktionsangebot im Interview wird von ihm abgelehnt.

Tabelle 6: Selbsttechniken im Übergang Schule – Beruf (Fall 4)

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Eindruckmanipulation und Gegenstigmatisierung. • An Beruflichkeit orientiert. • Erhält während des Schulpraktikums ein Ausbildungsangebot und absolviert nachfolgend eine reguläre betriebliche Ausbildung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitet sich selbständig auf die Zwischenprüfung vor und lernt mit Mitschülern und Mitschülerinnen der Berufsschule. • Selbständige Umgangsweisen mit Arbeitsanforderungen. • Gute Beziehungen zum Kollegium und zu Vorgesetzten. • Beruflichkeit wird durch sozialen Vater ideell unterstützt.

Die reguläre betriebliche Ausbildung zum Koch in der Großküche eines Altenwohnzentrums ermöglicht es Nico Birkholz, berufliches Handlungsvermögen zu entwickeln. Er kann sein Arbeitsvermögen unter Beweis stellen und erhält Unterstützung durch Kollegium und Vorgesetzte. So findet er nach der Trennung seiner Mutter von seinem sozialen Vater und ihrem Wegzug aus D-Stadt Unterkunft in einem Ein-Zimmer-Apartment an seinem Arbeitsort. Die mit dem Ausbildungsberuf Koch verbundenen körperlichen Arbeitsbelastungen und langen Arbeitszeiten nimmt Nico Birkholz in Kauf. Er erhält ideelle Unterstützung durch seinen sozialen Vater, Kollegium und Vorgesetzte. Dadurch ist er mit deren Erwartungen an Beruflichkeit konfrontiert und entwickelt eine berufliche Identität. Auf den Besuch einer regulären Berufsschule bereitet der junge Erwachsene sich allein vor; in der Berufsschule nutzt er die Möglichkeit der selbstorganisierten Zusammenarbeit in Lerngruppen mit Mitschülern und Mitschülerinnen. Im Berufsschulkontext setzt er seine Fähigkeiten zum ‚impression management‘ ein und kontrolliert damit das Wissen der Anderen über seine sonder-schulische Herkunft: Er informiert die Lehrerin, um Ausnahmen in den

Routinen der Leistungsbewertung in der Berufsschule durchzusetzen, teilt seine Herkunft auch einigen ausgewählten Schülern und Schülerinnen mit (die damit umzugehen wissen) und verheimlicht sie den anderen. Nico Birkholz kategorisiert seine Mitschülerschaft in Jugend-Szenen und ordnet sich selbst in der „schlauhen Ecke“ ein. Dabei bildet er ein ‚Klassenbewusstsein‘ aus und begründet seine (berufsschulische) Benachteiligung mit seiner Sonderschulherkunft, die ihn mit wenig Bildung ausgestattet hat.

Der Übergang von der Sonderschule in eine reguläre Ausbildung zum Koch mit gleichzeitigem Auszug aus dem Elternhaus eröffnet ihm weitreichende (berufliche) Handlungsgelegenheiten und verlangt gleichzeitig ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Nico Birkholz' Selbstverständnis als Sonderschüler bezieht sich auf die kollektive Erfahrung, an einer Schule unterrichtet worden zu sein, die nur unzureichend bildet und stigmatisiert. Die noch während seiner Schulzeit entwickelte Strategie der Gegenstigmatisierung entwickelt er weiter zu einer Strategie der Ironie.

Damit etabliert er einen ‚kontrollierten‘ Umgang mit seiner Sonderschulherkunft. Dazu übernimmt er nicht die angebotenen Differenzen wie z. B. gesund/krank, normal/behindert, sondern greift unterschiedliche Gegendiskurse auf, wie den Integrationsdiskurs mit seiner Kritik am Ideal ‚leistungshomogener‘ Klassen in Regelschulen oder die Kritik an der Sonderschulzuweisung als Reproduktion sozialer Ungleichheit. Seine schulische Herkunft und sein beruflicher Verbleib lassen sich als Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Territorien (die unterschiedliche Kräfteverhältnisse und ungleiche Wissensbildung hervorbringen) verstehen. Die benachteiligte Position von Nico Birkholz ist dabei nicht auf ein individuelles Defizit zurückzuführen, sondern wird durch bildungs- und sozialstrukturelle Bedingungen verursacht.

Nico Birkholz erzählt die Geschichte seines eingeschränkten Bildungserfolgs eloquent und humorvoll. Dabei begründet er seine Schwierigkeiten nicht durch persönliche Defizite, sondern betont die Verantwortung der Schule dafür, wie wenig die Absolventenschaft von Sonderschulen wissen (kann). Zwei Besonderheiten zeichnen diesen Fall gegenüber den vorhergehenden drei Fällen aus: Erstens besitzt Nico Birkholz durch seine familiäre Herkunft Bildungsbezüge. Sein sozialer Vater ist qualifizierter Facharbeiter. In seiner Familie und im Bekanntenkreis gibt es Ansprechpartner, die ihm freundschaftlich, aber auch als Autoritätspersonen zur Verfügung stehen. Nico Birkholz

zieht Nutzen aus den ihm zur Verfügung stehenden (beschränkten, aber vorhandenen) Netzwerken. Im beruflichen Handeln hilft ihm die Strategie, seine objektiven und subjektiven Bildungsnachteile durch Reflexion und Kritik an allgemeinen und besonderen Bewertungsmaßstäben auszugleichen.

Zweitens bezeichnet und versteht sich Nico Birkholz als ‚Sonderschüler‘. Er nutzt diese ‚Identität‘ jedoch anders als allgemein erwartet. Sonderschulen werden von ihm als Schulen aufgefasst, die wenig Wissen zur Verfügung stellen und die damit die unterlegene Position ihrer Schülerschaft zu verantworten haben. Das Wissen unter den verschiedenen Schülergruppen der Berufsschule verteilt sich seiner Deutung nach also je nach schulischer Herkunft der einzelnen Personen. Damit formuliert Nico Birkholz kritische Argumente, die auch im Gegendiskurs zur schulischen Segregation, dem Integrationsdiskurs, Gewicht besitzen und dort die Aussonderung von Kindern kritisieren sowie bezweifeln, dass eine Beschulung in einem mehrgliedrigen Schulsystem die Einzelnen tatsächlich je nach ihrer individuellen Begabung fördert. Insofern kann von einem ‚Klassenbewusstsein‘ für seine schulische Herkunft gesprochen werden, weil Nico Birkholz seinen sozialen Status nicht auf sein individuelles Vermögen, sondern auf eine sozial ungleich verteilte, schulstrukturelle ‚Ausstattung‘ mit Wissen bzw. Bildung zurückführt.

5. Sonderschulische Subjektivierung

Bildungsverläufe sind, wie einleitend dargelegt, sowohl als Ergebnis von Fremdselektionsprozessen, die von der Organisation ausgehen, *als auch* als Ergebnis von Selbstselektionsprozessen, die von Subjektseite her im Kontext von Familie, Peers etc. wirken, zu verstehen. Bislang wurden jedoch nur wenige Versuche unternommen, diese beiden Aspekte miteinander zu verbinden. In den folgenden Abschnitten werden aus der Bildungssoziologie bekannte Phänomene wie der ‚Rückzug‘ von gering qualifizierten Personen von Arbeitsmarktanforderungen und die Entstehung ‚bildungsferner‘ Mentalitäten bei sozial benachteiligten Personen im Zusammenhang mit ihrer schulischen (und beruflichen) Segregation und Klassifikation als ‚lernbehindert‘ untersucht. Dazu wird die Ausgestaltung der im Statuswechsel eingenommenen Subjektpositionen der Sonderschülerschaft, d. h. die von ihnen angewandten Selbsttechniken und ihr berufliches Handeln, als Subjektivierungsprozess beschrieben, welcher auf verschiedene Weisen der Diskursaneignung zurückgeführt wird. Am Schluss des Kapitels werden die Erträge der theoretischen und methodischen Vorgehensweise dieser Studie rekapituliert.

Der Lebensverlauf von Jugendlichen und jungen Erwachsenen anschließend an den Besuch von Sonderschulen in der (beruflichen) Sozialisation entspricht den allgemein beobachtbaren ‚trajectories‘ von gering gebildeten bzw. gering qualifizierten jungen Erwachsenen. Dies bestätigen die Informationen aus den Expertengesprächen und eigene Beobachtungen, die während Besuchen und Unterrichtsbeobachtungen an Schulen für Lernbehinderte gesammelt wurden.¹ Dabei steht die

1 Beide zusätzlichen Quellen schließen das Praxiswissen von Sonderschullehrern und -lehrerinnen sowie von Berufsberatern und Berufsberaterinnen

Beschreibung der sozialen Lage und der institutionell gelenkten Übergänge der Sonderschülerschaft im Mittelpunkt der Darstellung. Diese Ausführungen liefern das notwendige Hintergrundwissen für die sozialwissenschaftliche Auswertung der biografischen Fallanalysen. Die rekonstruierten Biografien lassen sich auf diese Weise gesellschaftlich ‚verorten‘; zugleich kann das wechselseitige Stabilisierungsverhältnis des Wissens über die Sonderschülerschaft und der von ihnen verfolgten Bildungsbiografien herausgearbeitet werden.

Die Diskurse und institutionellen Regelungen der Sonderpädagogik stellen diskursive Praktiken dar, die Zuschreibungen an Schülersubjekte vornehmen. Außerdem existieren nicht-diskursive Praktiken, die das Einnehmen von Subjektpositionen im Rahmen der Sonderbeschulung regulieren. Die sonderpädagogischen Praktiken und Diskurse beinhalten unterschiedliche Techniken der ‚Feststellung‘ einer Laienperson durch einen Experten oder eine Expertin. Diese Feststellungspraktiken werden von Laien auch zur Selbsterkundung genutzt und stellen daher zugleich immer auch mögliche Selbsttechniken dar. Dabei besitzen die betroffenen Personen jedoch unterschiedliche Spielräume der Beschäftigung mit den auf sie angewandten Feststellungsverfahren: Diese können von einer völligen Aneignung bis hin zur völligen Abweisung reichen; subjektivierend wirken sie jedoch immer.

5.1 DIE SYMBOLISCHE ORDNUNG DER SONDERPÄDAGOGIK

Wie die Fallstudien gezeigt haben, sind kategoriale Zuschreibungen und deren sprachliche Differenzierungen zentrale Gegenstände der Selbstbeschreibung der schulischen und beruflichen Biografien der Befragten. Im Übergang zum Arbeitsmarkt und mit den ersten beruflichen

für Rehabilitation auf und ergänzen die Ergebnisse soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung um eine Beschreibung informeller Abläufe und nicht-diskursiver Praktiken. Die Methoden der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) und der Expertenbefragung (vgl. Flick 1995; Meuser/Nagel 1994, 2002; Pfadenhauer 2002) kamen im Rahmen dieser Studie nur punktuell und begleitend zur Erhebung der biografischen Interviews zum Einsatz und bilden keinen eigenen Schwerpunkt. Auf eine Diskussion dieser Verfahren wird deshalb verzichtet.

Handlungsproblemen konfrontiert, artikulieren die Befragten ihre Erfahrungen unter Rückgriff auf die offiziellen Begründungen für ihre Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte. Die Befragten begründen ihre Überweisung und ihre daraus resultierenden beruflichen Handlungsprobleme mit ihrer mangelnden schulischen Leistungsfähigkeit. Sie beschreiben sich als Personen, die ‚im Lernen schwach‘ (Fall 1) oder ‚im Lernen zurück‘ (Fall 3) waren sowie als Person, welcher der soziale Umgang mit Mitschülern bzw. Mitschülerinnen misslang (Fall 2) oder als Person, die von der Grundschullehrkraft als ‚schwierig‘ und ‚auffällig‘ aussortiert wurde (Fall 4). Damit stellen sie grundsätzlich eine Verbindung zwischen sich selbst und der jeweiligen Kategorisierung her, begründen diese jedoch unterschiedlich. Während die ersten drei Befragten die Zuschreibung ‚lernbehindert‘ an sich und ihren Schul- und Arbeitsleistungen (teilweise) wiederentdecken, identifiziert der vierte Fall nicht sein Verhalten, sondern das der Expertin als Verbindungsglied zwischen sich und der Klassifikation.

Sonderschüler und Sonderschülerinnen verwenden für ihre Selbstbeschreibungen nicht den übergeordneten Fachbegriff, sondern die im Diskurs der 1970er Jahre (zusätzlich) etablierten Beschreibungen, die mit der Vorstellung eines Kontinuums von Lernschwierigkeiten über Lernbeeinträchtigungen bis hin zu Lernbehinderungen verbunden sind. Für alle Befragten gilt jedoch, dass die *differenzierte Begrifflichkeit* des im Diskurs konstruierten Gegenstands der Lernbehinderung die eigene Erfahrung, d. h. die Möglichkeit, Geschehenes zu erinnern, mitzuteilen und daran anzuknüpfen, teilweise überhaupt erst herstellt. Durch die Aufnahme ‚abgeschwächter‘ Formen der Lernbehinderung von ‚vernachlässigten‘ Kindern und jugendlichen ‚Problemgruppen‘ wurde die potentielle Klientel der Sonderschule stark erweitert. Mit der Expansion der Sonderschule in den 1960er Jahren wurden in den 1970er Jahren *individualisierte* Beschreibungen von Schulproblemen bereitgestellt. Eine Sonderbeschulung wird im Diskurs immer durch ‚individuelle Defizite‘ im Lernverhalten begründet (vgl. Kapitel 3).

Die Fallstudien zeigen, dass die Befragten ihre Schulerfahrungen als individuelle Schwierigkeiten begreifen. Die Sonderschülerschaft beschäftigt sich in ihren Selbstbeschreibungen mit ihrem Lernverhalten und entwickelt ein subjektives Wissen darüber. Die durch Experten und Expertinnen diagnostizierten ‚Lernbehinderungen‘ werden von den Befragten individuell gedeutet und knüpfen sich an biografische Relevanzen. Eine Befragte beobachtet sich als ‚im Lernen langsam‘

und erwähnt in der Erzählung ihrer Sonderschulüberweisung, dass sie eine Frühgeburt sei (Fall 3). Ein anderer betont, dass er im Unterricht nicht ‚still sitzen‘ konnte und erklärt, er hätte eine Sonderschule für Verhaltensauffällige besuchen müssen (Fall 2) und rekurriert damit auf (s)einen sozial nicht passfähigen Körper. Nicht nur dieser Befragte mit Migrationshintergrund, der sich selbst als ‚aggressiven Jugendlichen‘ beschreibt, wendet die kategoriale Zuschreibung in ihrer *körperlichen Dimension* auf sich an. Auch die anderen Befragten artikulieren, Einschränkungen ihrer ‚kognitiven Leistungsfähigkeit‘ erfahren zu haben, die sie auf eine ‚körperliche Schwäche‘ zurückführen (Fall 1) oder durch körperliche Einsatzbereitschaft (Fall 3) bzw. körperliche Kraft (Fall 2) auszugleichen versuchen. Die Qualifizierung von Lernbehinderung als körperlich-biologische Tatsache greift so weit, dass eine Befragte befürchtet, ihre Kinder könnten ihre Lernbehinderung erben (Fall 1). Auch wenn nicht von allen Befragten die medizinisch-psychologisch begründete Differenz krank/gesund aufgegriffen wird, rekurrieren sie doch auf einen Ausgleich ihres womöglich eingeschränkten Leistungsvermögens, indem sie berufliche Erfahrungen als andauernde Bewährungsproben thematisieren, in denen sie vor allen Dingen ‚durchhalten‘ müssen (Fall 4). Mit den Zuschreibungen des Diskurses werden von den Befragten unterschiedliche Erfahrungen verknüpft. Die biografischen Beschreibungen können als Zeugnis diskursiv angeleiteter Selbstbeobachtungen gelesen werden, die die Jugendlichen dazu bringen, ihr schulisches und berufliches Handeln anhand der Gegensatzpaare krank/gesund, normal/behindert, leistungsfähig/leistungsschwach zu bewerten.

Mit der fast durchgehend vorfindbaren Selbstbeschreibung als ‚lernschwach‘ und ‚leistungsschwach‘ nehmen die Befragten eine historisch relativ neue Subjektposition ein und begreifen sich nicht als ‚Kerngruppe‘ der Sonderschule, sondern als Individuen, die tendenziell ‚falsch‘ klassifiziert wurden. Den anderen, also den ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen, wird hingegen mit Aussagen wie ‚die auf der Schule waren, waren auch ein bisschen doof‘ (Fall 3) oder ‚was für bekloppte Leute‘ (Fall 2) ein begründeter Aufenthalt an der Sonderschule unterstellt. Ein sozialer Umgang mit ihnen außerhalb des schulischen Kontextes wird von den Befragten nicht gewünscht. In ihren Versuchen der Abgrenzung betonen sie im Ausbildungskontext sogar ihre Zugehörigkeit zur ‚normalen‘ Schülerschaft. Ähnliche Formen *des sozialen Vergleichs* von Sonderschülern bzw. Sonderschülerinnen,

die sich der diskursiven Behinderungskategorien bedienen, wurden auch im Zuge von Beobachtungen des Schulalltags festgestellt. Schüler und Schülerinnen einer Klasse ordnen sich demzufolge gegenseitig den diskursiv zur Verfügung gestellten Behinderungskategorien zu, indem sie sich als ‚lernbehindert‘ oder ‚geistig behindert‘ bezeichnen, um sich gegenseitig abzuwerten.

Die bestehende *Kategorisierung* von Lernbehinderung bietet sich nicht nur zur Einschätzung der Schülerschaft durch Pädagogen und Pädagoginnen sowie Ärzte und Ärztinnen an, sondern wird von der Expertenschaft auch zur Markierung disziplinärer Zugehörigkeit genutzt, beispielsweise, um damit die eigene Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe von Schülern und Schülerinnen zu definieren. So begründete während meiner Hospitation an der größten Sonderschule für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen eine dort tätige Referendarin ihre Unfähigkeit, die Lernerfolge der von ihr unterrichteten Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, durch ihre Nicht-Zuständigkeit.² Auch die Sonderschülerschaft selbst nutzt (Fehl-)Klassifikationen, um sich anderen gegenüber als different bzw. falsch klassifiziert kenntlich zu machen oder auch, um ihre Klassifikationszugehörigkeit zu markieren. Die solcherart hergestellte Zugehörigkeit zu einer Klassifikation kann entlastend wirken, entweder, wenn sie gegenüber (möglicherweise) geringer klassifizierten Personen in Anschlag gebracht wird, oder, wenn zugleich die strukturelle Benachteiligung der eigenen Gruppe konstatiert wird. Separierende Praktiken bieten sich zur Erklärung eigenen Scheiterns an; so schätzten sich auch viele der weiteren Befragten in den hier nicht dargestellten Interviews als ‚falsch‘ klassifiziert ein. Fast alle befragten Sonderschüler und Sonderschülerinnen äußerten die Annahme, sie hätten durch einen anderen Schulbesuch bessere Chancen und weniger Probleme gehabt sowie keine Benachteiligung erfahren (vgl. Pfahl 2004).

Die Verwendung der Behinderungskategorie(n) im Kontext der Biografien und der Interaktionen in der Schule zeigt den subjekt-konstituierenden Charakter von Klassifikationen auf: Sie dienen zur Gestaltung der Interaktion, zur Über- und Unterordnung innerhalb

2 Im Wortlaut antwortete die Referendarin auf die Frage, ob sie für die Zeit ihres Aufenthaltes Lernfortschritte bei ihren Schülern und Schülerinnen beobachtet habe, „Das kann ich nicht beurteilen, ich bin GB [Fachkürzel für die Schule für Geistig Behinderte]“.

schulischer und beruflicher Hierarchien sowie zur biografischen Subjektwerdung, die sich in Anlehnung an die bzw. Abgrenzung von der Subjektposition ‚Sonderschüler‘ bzw. ‚Sonderschülerin‘ vollzieht. Die Befragten identifizierten sich somit als der (erweiterten) Gruppe der Sonderschüler und Sonderschülerinnen zugehörig, versuchten jedoch zugleich, sich innerhalb und verstärkt außerhalb des Schulkontextes von der ihnen zugeschriebenen Kategorie abzugrenzen.

Die Sonderschule wird von den Experten und Expertinnen als ‚Schonraum‘ für Kinder und Jugendliche mit Defiziten, die eine individuelle Förderung benötigen, verstanden. Die den Schülern und Schülerinnen in älteren Diskursen explizit zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘, die heute als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ umschrieben wird, schafft eine Subjektposition der Abhängigkeit und begrenzten Handlungsfähigkeit. Die individuelle Förderung zeichnet sich durch reduzierte Erwartungen, kleine Klassen mit stabilem Lehrkörper und zieldifferenten Unterricht aus, der die pflegerisch-therapeutische Beziehungen zu Experten und Expertinnen fördert. Die Wahrnehmung der Lehrerin als eine Art ‚Mutter‘ (wie sie in Fall 2 benannt wurde) bietet sich zur Umdeutung der negativen Schulerfahrungen an und schafft einen Anreiz, den Schulkontext nicht als *gesellschaftlichen* Sozialisationskontext zu begreifen, sondern als eine Gemeinschaft oder ‚Familie‘ (vgl. Tönnies 1963). Dies stärkt die affektiven Bindungen und Abhängigkeitsbeziehungen der Schülerschaft, die durch die an sie gerichteten – und im Vergleich zur Regelschule reduzierten – Erwartungen die Schule nicht als Leistungs- und Konkurrenzbereich erfahren, sondern immer auch dann Anerkennung erhalten, wenn sie sich ‚schonen lassen‘.

Die zentrale Ideologie der Sonderpädagogik, ein ‚geschütztes Territorium‘ außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft zu etablieren, in dem Schüler und Schülerinnen durch reduzierte Erwartungen ‚geschont‘ und mit ‚eingeschränktem Bildungsanspruch‘ in ihrem je nach ‚Behinderung‘ möglichen Rahmen individuell gefördert werden, wird – wie oben erläutert – von der Schülerschaft aufgegriffen. Auch außerhalb des Schulkontextes oder sich selbst gegenüber werden reduzierte Erwartungen oder eine Sonderbehandlung eingefordert. Diese den Sonderschulabsolventen und -absolventinnen inkorporierte ‚Rücksichtnahme‘ auf ihre Behinderung wird durch schulische Praktiken konditioniert und fließt in ihr subjektives Wissen ein. Auch werden im Rahmen des beruflichen Übergangssystems zunehmend

sonderpädagogische Praktiken in Sonderberufsschulen, theoriereduzierten Teilausbildungen und in den überbetrieblichen Ausbildungen der Rehabilitationsprogramme zur Verfügung gestellt. Dadurch vergrößert sich nicht nur das Territorium Sonderschulwesens in die Arbeitswelt hinein, sondern es wird auch die teilautonome, abhängige und hilfsbedürftige Subjektposition in den Bereich der beruflichen Bildung überführt.

Die Praktiken der Sonderpädagogik versetzen die Sonderschüler*innen zudem in einen ‚double-bind‘, der eine Abgrenzung erschwert: Lernbehinderung wird nicht eindeutig definiert (vgl. Kapitel 3). Damit bleibt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch das Wissen darüber vorenthalten, wie diese Behinderung zu überwinden ist. Durch die Diskurse benannt ist lediglich das ‚individuelle Defizit‘, das sich in der negativen Abweichung von Durchschnittsleistungen ausdrückt. In seiner Qualität und Quantität bleibt dieses Defizit jedoch unbestimmt. Er kann nur von Experten und Expertinnen im Vergleich zu Durchschnittsleistungen bestimmt werden. Den Schülern und Schülerinnen selbst fehlen zumeist die Möglichkeiten, die hier als Maßstab angelegte Durchschnittsleistung einzuschätzen. Zudem wird im Diskurs der Sonderpädagogik nicht benannt, wann eine Lernbehinderung endet oder durch welche Leistungen sie zu kompensieren ist. Dieser Mangel findet seinen Ausdruck auch in den äußerst geringen Rückschulungszahlen in die Regelschule. Die Schülerschaft übernimmt damit die nicht-diskursive Zuschreibung einer ‚lebenslangen Lernbehinderung‘. Die Frage danach, ob ein Sonderschulabsolvent bzw. eine Sonderschulabsolventin Defizite besitzt, endet nicht mit dem erfolgreichen Eintritt in eine berufliche Ausbildung – und nicht einmal mit dem erfolgreichen *Abschluss* einer Ausbildung (wie die Falldarstellungen zeigen). Die hier nicht dargestellten Auswertungen der Interviews mit älteren Absolventen und Absolventinnen von Lernbehindertenschulen bestätigen diesen Befund. Auch im späteren Lebensverlauf, z. T. sogar nach erfolgreich erlangten weiterführenden Bildungsabschlüssen (wie z. B. dem Meistertitel), sind die jungen Erwachsenen in einer Selbsthinterfragung ihrer beruflichen Fähigkeiten gefangen. Oftmals begründen sie ihre Zweifel und Verletzlichkeiten mit ihrer Lernbehinderung und führen diverse Lebensereignisse, wie etwa den Umstand, von Freunden ausgenutzt zu werden oder den Aufschub des ersten Kindes, auf ihre ‚individuellen Defizite‘ zurück.

Die fallspezifisch rekonstruierten Vermittlungsmechanismen von Diskurs und Selbsttechnik zeigen, dass die Diskurse der Sonderpädagogik um Lernbehinderung unterschiedliche Anknüpfungspunkte für biografische Selbsttechniken bieten. In der nachfolgenden Tabelle sind die dominanten Wirkungsweisen von diskursiven Zuschreibungen und den zugehörigen Praktiken auf die Selbsttechniken dargestellt. Die Identifikation der Sonderschülerschaft mit den diskursiven Zuschreibungen erfolgt dabei nicht ausschließlich über die fallspezifisch rekonstruierten Vermittlungsweisen; vielmehr ist davon auszugehen, dass die hier dargestellten Vermittlungsmechanismen von Diskurs und Selbsttechnik in den Biografien jeweils unterschiedliche ‚Funktionen‘ übernehmen. Dabei wirkt der Rückgriff auf verschiedene Zuschreibungen unterschiedlich stark determinierend auf das Handlungsvermögen. Es ist davon auszugehen, dass die Inkorporierung von Zuschreibungen die Akteure im Handeln und Deuten einschränkt. So führen die Identifikation mit der Zuschreibung einer körperlichen und geistigen Schwäche und das Nicht-Hinterfragen einer Diagnose zu einer weitgehenden Einschränkung der Handlungsfähigkeit, denn sie bestimmen die möglichen Erfahrungen. In der Folge werden auch positive Erfahrungen, wie Anerkennung oder vollbrachte Leistungen, nicht mehr dem eigenen Vermögen zugeschrieben, sondern auf die (schulische) Behinderung zurückgeführt. Eine Identifikation als bildungsbenachteiligte Person hingegen, die in bestimmten Kontexten Ausnahmen und Hilfen benötigt, ermöglicht berufliches Handeln. Biografische Erfahrungen des beruflichen Erfolgs und der Anerkennung sowie der eigenen Leistungsfähigkeit können dann dem eigenen Vermögen zugeschrieben werden.

Tabelle 7: Vermittlung von diskursiven Zuschreibungen, Expertenpraktiken und schulischer Subjektivierung

Zuschreibung	Expertenpraktiken	<i>Vermittlungsweise</i>	Subjektivierung
Körperliche und geistige Schwächen	Diagnose	<i>Erfahrung</i>	Befürwortung
Kontrolle von Körper/Psych	Individuelle Förderung	<i>Orientierung</i>	Widerstand
Besondere Bedürfnisse	Reduzierte Ansprüche	<i>Legitimierung</i>	Verneinung
Bildungsbenachteiligung	Ausnahmen, Hilfen	<i>Abgrenzung</i>	Umdeutung

Die Tabelle veranschaulicht, wie die verschiedenen diskursiven Zuschreibungen mit Expertenpraktiken einhergehen und unterschiedliche Subjektivierungen der jungen Erwachsenen hervorbringen. Die Art der Ausgestaltung der ihnen zugewiesenen Subjektposition als Sonderschüler bzw. Sonderschülerin (Subjektivierung) wird hier systematisch auf die Vermittlungsweise von Diskurs und Selbsttechnik zurückgeführt. Diese Verbindung stellt den Fokus der nachfolgenden Überlegungen dar: Einzelne können demnach ihre Erfahrungen durch Diskursinhalte begreifen, biografische Ereignisse auf (nicht-)diskursive Praktiken zurückführen und damit begründen, das diskursiv transportierte Wissen als Orientierung und Information nutzen oder sich von Diskursinhalten abgrenzen, d. h., ihre Adressatenschaft nach Möglichkeit zurückweisen. Durch die Beschäftigung mit den Diskursen werden die Sonderschüler und Sonderschülerinnen zu Akteuren; sie nutzen die Handlungsspielräume der diskursiven Zuschreibungen. Im Folgenden werden, ausgehend von den fallspezifischen Deutungsweisen, *typische* Aneignungsweisen des sonderpädagogischen Diskurses dargestellt. Dabei zeigt sich eine Varianz der Umgangsweisen mit den Zuschreibungen und der Positionierung der jungen Erwachsenen in der symbolischen Ordnung des Sonderschulwesens:

1. Die Diskurse und die mit ihnen verbundenen Praktiken stellen Erfahrungskontexte zur Verfügung und ermöglichen eine sprachliche Vermittlung der biografischen Ereignisse in einer ‚Lebensgeschichte‘. Die Zuschreibungen werden in den Erfahrungsbeschreibungen wiederholt und in diesem Sinne befürwortet. Der Freiraum, sich selbst als anders und außerhalb der symbolischen Ordnung ‚Sonderschulwesen‘ stehend zu verstehen, ist dabei sehr begrenzt und geht in der Regel mit einer sozialstrukturellen Schwäche einher; daher ist diese Umgangsweise charakteristischerweise bei Personen vorzufinden, die auch außerhalb der Schule keine Anerkennung finden (können).
2. Geschehnisse, Erfolge und Schwierigkeiten im beruflichen und privaten Handeln werden unter Referenz des Diskurses *begründet und legitimiert*. Es werden Gefühle und Wünsche ausagiert und die Zuschreibungen werden dazu genutzt, die gemachten Erfahrungen einzuordnen. Dies zieht eine affektive Stützung der symbolischen Ordnung und der sonderpädagogischen Klassifikation nach sich, diese werden gefühlsmäßig ‚nachvollzogen‘ und dadurch mit einem

- ‚Wirklichkeitsakzent‘ versehen (der Schulbesuch war nicht ‚umsonst‘, die Einordnung war ‚treffend‘).
3. Die Klassifizierung wird verwendet, um Erfahrungen zu deuten und zu bewerten. Es werden Fremdbeschreibungen übernommen, um *Orientierung* in den Gelegenheitsstrukturen zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Für die Selbstbeschreibung werden viele Erfahrungen außerhalb der symbolischen Ordnung Sonderschulwesen verwendet, z. B. die eigene Stellung innerhalb der Familie und die Anerkennungsweisen durch diese. Auf diese Weise werden die Zuschreibungen als nicht-passend zu den Erfahrungen konstruiert und damit negiert.
 4. Bestimmte Angebote und Fremdbeschreibungen der Diskurse können in den Selbstbeschreibungen verschwiegen und ausgespart bleiben oder für eine *bewusste Abgrenzung* verwendet werden. Eine eigensinnige Ausgestaltung der Subjektposition ‚Sonderschüler‘ bzw. ‚Sonderschülerin‘ wird ermöglicht, indem die Schülerschaft als Gruppe wahrgenommen und ihre Gemeinsamkeit auf die geringe Bildung durch die Sonderschule zurückgeführt wird. Diese Vorgehensweise erfordert ein Umdeuten des individuellen Defizits zum ‚hergestellten‘ Defizit einer Gruppe und schließt durch das Aufgreifen der Kritik an der Sonderschule als einem nur vermeintlichen ‚Schonraum‘ an die Gegendiskurse der schulischen Segregation an.

5.2 SELBSTTECHNIKEN UND HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Die Subjektivierungsprozesse der Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte im Statuswechsel Schule – Beruf weisen die Gemeinsamkeit auf, dass die jungen Erwachsenen ihre fehlende schulische Qualifikation durch die Erhöhung von körperlichem Einsatz und Leistungsbereitschaft auszugleichen versuchen. Die nachschulischen Selbsttechniken der Sonderschülerschaft stellen durch Selbstaktivierung auf eine Normalisierung ihrer sozialen Position ab. Scheitert die Normalisierungsabsicht aufgrund einer Nichtrealisierung der angestrebten sozialen Position, werden die Selbsttechniken flexibel bzw. strategisch an reduzierten Anspruchskontexten ausgerichtet. Dabei weisen die von den jungen Erwachsenen entwickelten Selbsttechniken, die immer auch Normalisierungstechniken darstellen, ein

stark individualisiertes Selbstverhältnis auf. Sowohl ihr körperliches Vermögen als auch ihre Wünsche und allgemeinen Fähigkeiten werden zumeist als ‚anders‘ wahrgenommen. Die Befragten entwickeln ein *individuelles* Bemühen darum, sich in die hierarchischen Kräfteverhältnisse am Arbeitsplatz, in der Berufsschule oder in der Erwerbslosigkeit einzupassen.

Dabei trifft die Sonderschülerschaft in der Beschäftigung mit sich selbst und in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen auf Bewährungsproblematiken, in denen sie mit ihrer ‚Lernbehinderung‘ umgehen muss. Diese Problematiken lassen sich unterscheiden in Situationen, in denen die Personen direkt diskriminiert werden (wie soziale Interaktionen), allgemeine Leistungsanforderungen, die mit normativen Ansprüchen verknüpft sind, konkrete berufliche Anforderungen, Fragen der Identifikation mit der schulischen Herkunft und andere soziale sowie familiäre Kontexte.

Ob und wie sich die Jugendlichen in diesen unterschiedlichen Lebensbereichen vor sich und anderen bewähren können, das heißt, handlungsfähig bleiben oder werden, das ist – wie gezeigt wurde – nicht nur sozialstrukturell bedingt, sondern auch davon abhängig, ob ihr Wissen um Lernbehinderung als Barriere gesehen werden muss oder als Facilitator eingeschätzt werden kann. Als zentrale Bedingungen von Handlungsvermögen oder -unvermögen wurden hier Unterstützung der Familie, ideelle Anerkennung durch das Kollegium am Ausbildungsplatz, die Dauer des Sonderschulbesuchs, das Wissen um die Diagnose, der eigene Umgang mit der Sonderschulherkunft, das Absolvieren einer Berufsvorbereitung, der fremd- oder selbstbestimmte Übergang in die Berufsausbildung sowie die Wertigkeit der Berufsausbildung identifiziert. Somit stellen die Sozialstruktur der Ausbildungskontexte und das Wissen um Lernbehinderung den Rahmen für das Handlungsvermögen der jungen Erwachsenen im Statuswechsel Schule – Beruf dar. Handlungsfähigkeit von Sonderschulabsolventen und -absolventinnen hat mehrere Bedingungen zur Voraussetzung: Einerseits ist eine gute oder zumindest ausreichende sozialstrukturelle Basis nötig, um berufliches Handlungsvermögen zu erwerben, andererseits ist eine gewisse Einpassung des subjektiven Wissens in die Sonderschulsubjektposition nötig bzw. eine strategische Umdeutung des Stigmas ‚Sonderschüler‘ oder ‚Sonderschülerin‘ hilfreich. Das Aufgreifen der Zuschreibung ‚Hilfsbedürftigkeit‘ ermöglicht insbesondere Personen mit sehr geringen sozialen und kulturellen

Ressourcen, in dem ihnen vorgegebenen eingeschränkten Rahmen handlungsfähig zu bleiben.

Die Untersuchung der von den Befragten aufgegriffenen diskursiven Zuschreibungen zeigt, dass die jungen Erwachsenen 1.) der kategorialen Zuschreibung behindert/nicht-behindert folgen und 2.) die sonderpädagogischen Klassifikationen in ihrer differenzierten Begrifflichkeit reartikulieren. Dabei verstehen sie 3.) Lernbehinderung auch als körperliches oder sich auf den Körper auswirkendes Phänomen, 4.) wird die Zuschreibung der ‚Hilfsbedürftigkeit‘ von allen Befragten in verschiedener Weise reproduziert und 5.) leitet die ‚Schonraum‘-Ideologie unterschiedliche Selbsttechniken reduzierter Selbstansprüche an. Es ist festzuhalten, dass Sonderschüler und Sonderschülerinnen im Wesentlichen eine gemeinsame Zuschreibung artikulieren: Sie sind von anderen Schulabgängern und Schulabgängerinnen unterscheidbar und geprägt durch ihre Hilfsbedürftigkeit. Diese grundlegende Identifikation mit dem ‚Sonderschülerstatus‘ variiert von Charakterisierungen ‚körperlicher und geistiger Schwäche‘ oder ‚besonderer Bedürfnisse‘ darüber, den ‚Körper und die Psyche zu kontrollieren‘ bis hin zu der Selbstbeschreibung, einer ‚bildungsbenachteiligten‘ Gruppe anzugehören. Der Diskurs der Sonderpädagogik nimmt dabei für die Selbsttechniken unterschiedliche Funktionen an: Er kann die Selbsttechniken dominieren und determinieren, andererseits aber auch abgewiesen oder umgedeutet werden. Die Verinnerlichung von Zuschreibungen durch die Akteure ist mit einer Einschränkung ihrer (beruflichen) Handlungsfähigkeit verbunden. Eine Identifikation als bildungsbenachteiligte Person hingegen erlaubt einen strategischen Umgang mit der eigenen Diskreditierbarkeit und ermöglicht somit berufliches Handeln. Die durch den Diskurs zur Verfügung gestellten flexiblen Normalitätskonstruktionen werden von den Jugendlichen auch im Alltag verwendet: Die Befragten ordnen die Schüler und Schülerinnen der unterschiedlichen Schultypen bei der Einschätzung ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktchancen entlang einer sozialen Hierarchie an. Das zeigt als weiteres Teilergebnis dieser Studie, dass durch die Erfahrung der Sonderbeschulung bei den Klassifizierten die Praxis erzeugt oder verstärkt wird, sich und andere als nach Bildungsherkunft unterscheidbare Typen wahrzunehmen.

Die umfassende Analyse der Diskurse der Sonderpädagogik und der Selbstbeschreibungen der Sonderschülerschaft offenbart zudem Subjektivierungsprozesse, bei denen Jugendliche bereits während ihrer

Schulzeit im ‚Schonraum‘ der Sonderschule soziale Vergleiche vornehmen und vorausschauend bemerken, dass ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit stark erschwert, wenn nicht gar gänzlich verwehrt bleiben wird. Selbst, wenn sie einen Hauptschulabschluss erlangen, bleibt die Unterscheidung ‚normal‘ oder ‚behindert‘ in ihrer Bedeutung als sozial strukturierende Klassifikation und in ihrer subjektiven Bedeutung für die Beteiligten eine dichotome Kategorie, die den Einschluss in den bzw. Ausschluss vom Arbeitsmarkt reguliert. Dies ist als Effekt der Aussonderung zu verstehen: Eine Sonderschule besucht zu haben heißt, als behindert und damit zugleich auch als nur eingeschränkt ausbildungsfähig etikettiert zu werden. Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule geraten durch die ihnen zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ – auch oder gerade, wenn sie berufliche Erfolge aufweisen können – in eine Selbstbeschäftigung mit ihrem Stigma. Ihre Benachteiligung wird durch die psychologisch-medizinische Begründung der Lernbehinderung individualisiert und in ihrem gesellschaftspolitischen Ausmaß als Phänomen kollektiver sozialer Ungleichheit für sie und andere weitestgehend invisibilisiert. Der Diskurs der Sonderpädagogik schafft mit der Praxis der Segregation soziale Tatsachen und behauptet nicht zuletzt über diese Evidenz, Wahrheitsanspruch zu besitzen. Die diskursive Rückbindung von Lernbehinderung an körperliche und geistige Einschränkungen wird von den Adressaten des Diskurses nachvollzogen. Sonderschüler und Sonderschülerinnen geraten in die Lage, ihre körperliche Einsatzbereitschaft erhöhen zu müssen, um den angeblichen Mangel an anderen Fähigkeiten wettzumachen. Zugleich reduzieren sie, gemäß der diskursiven und nicht-diskursiven Strategien der Sonderpädagogik, ihre Ansprüche (an sich selbst wie an andere) und versuchen, sich in die Wettbewerbsbedingungen des Arbeitsmarkts einzufügen. Ihr Wissen um sich selbst wird jedoch nicht durch die dort erzielten Erfolge bestimmt, sondern bleibt dem Wissen um ihre ‚Hilfsbedürftigkeit‘ verhaftet. Ihr prekärer Status zwingt die jungen Erwachsenen in inferiore Rollen, auch in Bezug auf ihre Wünsche, Interessen und Familienplanungen, und in eine affektive Bindung an den ihnen zugeschriebenen Status der ‚Lernbehinderung‘.

Die Praxis der Selbstbefragung ist keine, die ‚nebenbei‘ betrieben wird, sie bestimmt zu einem wesentlichen Teil die Subjektivität der jungen Erwachsenen und zieht sich auch durch die Interviewgespräche. Nicht nur ihr beruflicher Erfolg, auch die Gestaltung von

intimen Beziehungen, Familienplanung und Freundschaften ist davon abhängig, ob das Leben der jungen Erwachsenen von der Frage nach Schuld und Scham bestimmt wird. Die Herkunft aus ökonomisch und sozial benachteiligten Familien manifestiert sich in den Individuen und ihren Körpern. Der Schonraum der Sonderschule mündet damit in Benachteiligung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, denen die jungen Erwachsenen ohne ausreichende Bildung und mit Selbstzweifeln bezüglich ihrer Anerkennung als leistungsfähige Personen ausgesetzt sind. Die strukturelle Verwehrung von Bewährungschancen, der Entzug von Gelegenheiten, weiteres berufliches oder kulturelles Vermögen zu erwerben, sind die Konsequenzen, die die Sonderschülerschaft aufgrund ihrer sonderschulischen Subjektivierung in einem ‚Schonraum‘ tragen muss. Das Bildungswesen hat als Sozialisationsinstanz die Aufgabe, den Erwerb von Handlungsmöglichkeiten und Reflexionsvermögen zu fördern, doch im Sonderschulwesen sind genau gegenläufige Prozesse zu beobachten.

In den sonderpädagogischen Diskursen werden Selbstbeschreibungen konstruiert, die die Handlungsmöglichkeiten nicht erweitern, sondern im Gegenteil den Subjekten die Handlungsfähigkeit absprechen, indem ihre Ausbildungsfähigkeit in Frage gestellt und durch die Verweigerung der Vergabe von Bildungszertifikaten strukturell erschwert wird. Hierarchisch gegliederte Schulformen sind der Ort einer subjektivierenden Macht, die Individuen ebenso äußerlich markiert wie ‚innerlich‘ als (zukünftige) Personen anruft. Der ressourcenorientierte Ansatz, Personen bekämen in einem ‚Schonraum‘ Liebe, Anerkennung und Bildung und ‚besäßen‘ diese dann nachfolgend, ist also irreführend. (Im Gegensatz dazu benötigen Individuen eine Ausstattung (Akkreditierung) mit differenter Vermögen und multiplem/differentem Wissen um sich selbst (d. h., sie müssen vielfältig in den Stand der Handlungsfähigkeit oder ‚agency‘ gesetzt werden). Nur dann erlangen sie die Fähigkeit, Techniken des kulturellen und sozialen Kommentars zu nutzen und können sich von ungünstigen Sozialisationsinstanzen abgrenzen und die ihren Erfahrungen widersprechenden Ideologien von Meritokratie und Chancengleichheit kritisieren (vgl. dazu auch Brown 2009). Dies lässt sich sehr gut der Fallbeschreibung des Befragten (Fall 4) entnehmen, der ideelle Unterstützung aus dem Kreis der Familie und seinen Kollegen und Kolleginnen genießt und im beruflichen Handeln in ‚normalen‘ Kontexten agiert – und sich in der

Folge verschiedene Selbsttechniken und Bewertungskriterien aneignen konnte. Durch den relativen ‚Abstand‘ zu seiner Sonderschulidentität, die er als Zugehörigkeit zu einer schulisch benachteiligten Gruppe umdeutet, wobei er sich des Gegendiskurses zur Sonderpädagogik, des Integrationsdiskurses, bedient, gelingt ihm eine Solidarisierung mit seinen ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen, begleitet von einem politischen Anspruch auf ‚Gleichbehandlung‘. Trotzdem erfährt auch er Verunsicherung bezüglich der Frage seiner eigenen Leistungsfähigkeit und empfindet seine Ausbildung als dauerhafte Bewährungsprobe, die er durch extremen körperlichen Einsatz zu bestehen versucht. An diesem Fall wird exemplarisch deutlich: Ein Individuum muss vielfach subjektiviert worden sein, um Subjekt zu werden. Diese vielfache Subjektivierung ermöglicht es dem Individuum, sich von benachteiligenden eindeutigen Subjektivierungen, d. h. von geschlossenem Wissen abzusetzen. Dazu bedarf es allerdings einer Beschaffenheit der Sozialisationskontexte, die es ermöglicht, Erwartungen zugleich zu erfüllen und abzulehnen, sich von ihnen in konkreten Situationen zu distanzieren (sie abzuweisen) oder sich zumindest in anderen Kontexten von ihnen frei zu fühlen. Dabei ergänzen und ‚kontrollieren‘ sich vielseitige Subjektivierungen wechselseitig. Sie bringen überschüssiges Können hervor, das eine Distanzierung von Schülerstatus und Selbstbefragung ermöglicht.

5.3 SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSVERLAUF

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der jeweils vorherrschenden Sozialstruktur und der Klassifikation ‚lernbehindert‘. Dies gilt für Deutschland ebenso wie für andere Länder (vgl. Carrier 1986; Tomlinson/Calquhoun 1995; Powell 2003b, 2006a). In früheren sozialwissenschaftlichen Forschungen wurde herausgefunden, dass in den 1970er Jahren ca. 90 Prozent der Sonderschülerschaft aus der ‚sozialen Unterschicht‘ stammten (vgl. Probst 1973; Preuss-Lausitz 1981; Thimm/Funke 1977; Vaskovics/Watzinger 1982). In den nachfolgenden Jahren berücksichtigen nur wenige Schuluntersuchungen die Sozialstruktur der Sonderschule. Es liegen lediglich einzelne (Teil-)Studien über den Zusammenhang zwischen ökonomischer Deprivation, familialer Sozialisation, kognitiver Entwicklung und Schulleistungen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen vor (vgl. Grundmann

1998: 165). Für die 1990er Jahre zeigt Wocken (2000), dass der Sozialstatus der Eltern der Sonderschülerschaft im Vergleich zu den Eltern von Hauptschülern und Hauptschülerinnen deutlich niedriger liegt. Wocken zufolge, der im Rahmen der LAUF-Studie 513 Schüler und Schülerinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte in Hamburg befragte, waren zu dieser Zeit knapp über zwei Drittel der Väter und Mütter erwerbslos.

Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu neueren Untersuchungen, die belegen, dass die Sonderschülerschaft mehrheitlich Eltern besitzt, die als un- oder angelernte Arbeiter tätig sind bzw. ‚Routinedienstleistungen‘ erbringen. Ein geringer Teil der Sonderschülerschaft hat Eltern, die selbständig oder als Facharbeiter tätig sind, und lediglich ein sehr kleiner Teil der Eltern zählt zur oberen oder unteren ‚Dienstklasse‘ (vgl. Baumert et al. 2001: 355; Baumert 2002: 164).³ Letztere Ergebnisse stimmen mit eigenen Vorarbeiten überein, die im Rahmen einer Befragung von 106 Sonderschulabgängern und -abgängerinnen in Nordrhein-Westfalen durch die Max-Planck-Nachwuchsgruppe ‚Ausbildungslosigkeit‘ erhoben wurden. Die beruflichen Tätigkeitsfelder der Eltern der Befragten zeichnen sich dadurch aus, dass sie oft keine oder nur geringe Qualifikationen voraussetzen und mithin ‚randständige‘ Erwerbsgelegenheiten darstellen: Die Mütter arbeiten als Putzkräfte, Aushilfsverkäuferinnen oder Küchengehilfinnen, einzelne auch als Frisörin, Köchin, Krankenschwester, Monteurin oder Tagesmutter. Die Väter arbeiten als Lastkraftwagenfahrer, Monteur, Bauarbeiter, Bäcker, Dachdecker, Gärtner, Koch, Leitstandfahrer, Nachtwächter, Sicherheitswachmann, Straßenreiner oder Verkäufer. Darüber hinaus war fast ein Viertel der Eltern der befragten Sonderschülerschaft arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig.

3 Die großen internationalen Studien zu Herkunft und Lernleistung von Schülern und Schülerinnen schließen eine Befragung der ca. 480.000 Sonderschulabsolventen und -absolventinnen in Deutschland nicht systematisch ein. Im Rahmen der PISA-Studien (vgl. Baumert et al. 2000, 2001) wurden Daten zur Sonderschulabsolventenschaft erhoben, jedoch bilden diese eine zu kleine Stichprobe für die Ermittlung statistisch repräsentativer Aussagen. Das Nationale Bildungspanel (vgl. Leuze 2008) wird Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule für Lernbehinderte im Übergang von der Schule in den Beruf im Rahmen einer Teilstudie repräsentativ befragen.

Neben Erwerbslosigkeit sind – insbesondere bei den Vätern – vor allem Frühverrentung, aber häufig auch Krankheiten Gründe für eine Nicht-Erwerbstätigkeit (vgl. Pfahl 2004: 54f.). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Familien der Jugendlichen überdurchschnittlich häufig nicht am Arbeitsmarkt partizipieren. Die Erwerbssituation von gering qualifizierten Personen hat sich seit den 1970er Jahren dramatisch verschärft. Die Anzahl an Familien, die von relativer Armut betroffen sind, hat zugenommen. Dies ist auf die prekäre Stellung von Unqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt und auf die Reduktion wohlfahrtsstaatlicher Hilfen für Familien zurückzuführen (vgl. Becker 2006; Bundesregierung 2008; BMAS 2009).

Sonderschüler und Sonderschülerinnen haben im Durchschnitt zwei bis drei Geschwister und leben zusammen mit durchschnittlich vier oder fünf weiteren Personen in einem Haushalt. Die Familien stehen durch ihre eingeschränkten Erwerbsmöglichkeiten somit oft vor dem Problem, einen zusätzlichen Einkommensbedarf für Kinder und Jugendliche nicht abzudecken zu können (vgl. Andreß/Lipsmeier 1998: 26). Ein weiteres Charakteristikum besteht darin, dass die Jugendlichen mehrheitlich nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Ein Viertel von ihnen wächst mit nur einem Elternteil auf und 10 bis 20 Prozent der befragten Jugendlichen haben bereits in einer Kinder- bzw. Jugendwohneinrichtung gelebt (vgl. Pfahl 2004: 50f.). Insbesondere die wechselnden Wohnarrangements und die damit verbundenen häufigen Umzüge werden von Experten als hinderlich für die schulische Entwicklung der Jugendlichen eingeschätzt:

„Die Lernbehinderung als Problem des IQs gibt es nicht [...] Bei den meisten sind es Teilleistungsstörungen, die sich vielleicht gravierend auswirken. Aber die Lebensläufe sind so oft so chaotisch mit Trennung der Eltern, wechselndem Wohnort und durchgereicht von einer Schule in die nächste.“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin)

Diese instabilen Familienverhältnisse wirken sozial belastend (vgl. Solga/Wagner 2000). Häufig bilden die betroffenen Kinder bestimmte schulrelevante Kompetenzen, z. B. Fähigkeiten zu sprachlicher Differenzierung oder den Umgang mit konfligierenden Handlungserwartungen, im Kontext ihrer Familie nicht aus (vgl. Grundmann 1998). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien erfahren im Umgang mit der Institution Schule zudem oft ‚kulturelle Fremdheit‘ (vgl. Bohnsack/Nohl

2001; Nohl 2001; Ucar 1996). Ein großer Teil der Jugendlichen besitzt nur geringe oder keine Kenntnisse über die Bildungs- und Berufsabschlüsse ihrer Eltern (vgl. Pfahl 2004: 52). Die Sonderschülerschaft ist zudem überdurchschnittlich oft mit Erwerbslosigkeit ihrer Eltern konfrontiert und besitzt aufgrund der meist gering qualifizierten, randständigen Tätigkeiten ihrer Familienmitglieder nur brüchige Verbindungen zur Arbeitswelt und demzufolge kaum beruflich relevante Netzwerke.

Feststellungsverfahren und Zertifikate

Die Mehrheit der Sonderschülerschaft wechselt im Verlauf der Grundschulzeit an eine Sonderschule. Ein Teil der Kinder wird bereits im Vorschulalter in Diagnoseverfahren klassifiziert, in Sonderkindertagesstätten untergebracht und direkt anschließend in Sonderschulen eingeschult (vgl. Eberwein 2002; Koch 1999). Im Fall von ‚Lernbehinderungen‘ werden die Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die anschließenden Überweisungsverfahren durch Lehrkräfte, Ärzte bzw. Ärztinnen sowie Psychologen bzw. Psychologinnen jedoch in der Regel erst nach ‚größeren Leistungsrückständen‘ der Kinder und Jugendlichen, die sich bereits an Regelschulen befinden, in Gang gesetzt (vgl. Füssel 1987; Hofsäss 1993; Koch 2004). Dies wird von der Expertenschaft an den Sonderschulen für Lernbehinderte kritisch gesehen, weil sie durch einen frühen Zugriff auf Kinder mit ‚individuellen Defiziten‘ größere Chancen zu haben glauben, diese zu kompensieren:

„Also, man müsste das in so verschiedenen Kreisen sehen, die man so aufzählt, und dann gibt es die berühmten Überschneidungen, und das ist also ein Wirkungsfeld von ganz vielen Bedingungen, die spielen, nicht wahr? Aber sie kommen eben de facto im Unterricht der Schule nicht mit, ja? Also, sie haben Probleme, den Lernstoff aufzunehmen, und dann kommen Reaktionen wie Verhaltensauffälligkeit, aber auch Regressivität – ein Kind zieht sich total zurück, macht überhaupt nichts mehr mit – und Verweigerungshaltung, ja? Und da ist dann der Punkt: Je stärker das dann ausgeprägt ist bei einem Kind, das heißt also, je älter wir es kriegen, umso schwieriger ist natürlich dann auch bei uns der Ansatz, da zu arbeiten. Deswegen wollen wir die Kinder auch immer gerne frühzeitig bekommen und nicht mehr so gerne aus dem siebten

oder achten Schuljahr Hauptschule.“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Nordrhein-Westfalen)

Nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, die mit der Zuteilung von Ressourcenzuwendungen verbunden ist, beginnt in der Regel ein Überweisungsverfahren an eine Sonderschule. Das Feststellungsverfahren stellt ein zeitaufwändiges und teures Expertenhandeln dar. Kottmann (2006) hat in ihrer Studie zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs jedoch gezeigt, dass im Zuge der Feststellungsverfahren insbesondere die Förderplanung fehlt.⁴ Unter ‚Lernbehinderung‘ wird im Kontext der Schule eine Reihe unterschiedlicher psychologischer, biologischer und medizinischer ‚Auffälligkeiten‘ in der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst: Dazu gehören Teilleistungsstörungen (wie z. B. Legasthenie, Dyskalkulie), Sprachentwicklungsverzögerungen, Konzentrationschwierigkeiten, soziale Auffälligkeiten (wie z. B. Aggressionen) und andere beobachtbare Phänomene (vgl. Albrecht/Seelman/Bury 2001). Eine eigenständige pädagogische Begriffsbestimmung für ‚Lernbehinderung‘ existiert nicht. Die (Sonder-)Pädagogik fasst unter dem Label ‚lernbehindert‘ alle Kinder zusammen, die von den Durchschnittsleistungen ‚nach unten‘ abweichen und an Regelschulen nicht ausreichend gefördert werden.

Über die Schulleistungen und kognitiven Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen mit ‚besonderem pädagogischen Förderbedarf‘ ist wenig bekannt. In den großen (internationalen) Studien zur Leistungsbemessung von Kindern an Schulen der 2000er Jahre wie etwa der PISA-Studie wurden Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen, wenn sie überhaupt aufgenommen wurden, nicht repräsentativ befragt. Kleinere Untersuchungen wie die Hamburger LAUF-Studie

4 Damit bleibt die Chance, inhaltliche Lernziele für das individuelle Kind innerhalb des Feststellungsverfahrens zu definieren, in der Regel ungenutzt, was wiederum die Möglichkeit der Verbesserung des Unterrichts für das betroffene Kind *innerhalb der Regelschule* verhindert. Die behauptete ‚Ergebnisoffenheit‘ der Verfahren bezüglich der Frage, wo und wie das untersuchte Kind am besten lernen kann, wird durch die bestehenden Schulstrukturen, die z. T. keine ‚individuelle Förderung‘ durch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen an Regelschulen ermöglichen, sowie durch Finanzierungsvorbehalte der Bundesländer unterlaufen (vgl. Kottmann 2006).

(vgl. Wocken 2000) zeigen, dass die Leistungskluft zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sich vergrößert, je länger die Kinder und Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf auf einer Sonderschule für Lernbehinderte beschult werden. Demnach fallen Sonderschüler und Sonderschülerinnen in ihren Lernleistungen nach der Überweisung auf eine Sonderschule weiter zurück, obwohl sie zuvor mit Hauptschülern und Hauptschülerinnen vergleichbare Leistungen zeigten (vgl. Wocken 2000).

„Die Überweisung an eine Sonderschule stellt fraglos ein einschneidendes Ereignis in der Bildungsbiographie dar. Rückschulungen in die allgemeine Schule kommen mit Ausnahmen im Förderschwerpunkt Sprache nur selten vor [...] im Jahr 2003 wurden in Nordrhein-Westfalen 8831 Schüler von einer allgemeinen Schule an eine Sonderschule überwiesen. Demgegenüber wurden lediglich 1603 Schüler von einer Sonderschule an eine allgemeine Schule zurückgeschult. Insbesondere für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es sehr unwahrscheinlich, wieder an eine allgemeine Schule zurückzukehren.“ (Werning/Reiser 2008: 533)

Sonderschulen vergeben, wie oben erwähnt, in der Regel keine qualifizierenden Zertifikate. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen verlässt die Sonderschule mit einem ‚Sonderschulabschluss‘. Da dieser kein qualifizierendes Zertifikat darstellt, bleiben die Schüler und Schülerinnen der Sonderschule offiziell ‚ohne Schulabschluss‘ (vgl. Kapitel 1). Wie eingangs dargelegt, erhalten etwa 20 Prozent der Sonderschülerschaft beim Schulabgang einen Hauptschulabschluss ‚aufgrund von Anwesenheit‘, d. h., der Abschluss attestiert ihre Anwesenheit und einen ‚ausreichenden‘ Leistungsstand. Dabei handelt es sich also nicht um einen qualifizierten Hauptschulabschluss, welcher dadurch charakterisiert ist, dass er eine Note in Englisch und eine Abschlussprüfung beinhaltet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte zumeist aufgrund von ‚Auffälligkeiten‘ sowie in der Schule beobachtbarer Leistungsrückstände erfolgt und mit dem Auftrag einer ‚individuellen Förderung‘ an der Sonderschule verbunden ist. An den Sonderschulen für Lernbehinderte wiederum vergrößert sich der Leistungsrückstand der Sonderschülerschaft im Vergleich zur Hauptschülerschaft, je länger ein Kind die Sonderschule besucht (vgl. Wocken 2000).

Übergang Schule – Beruf

Der Übergang von der Schule in den Beruf gestaltet sich für die meisten Sonderschüler und Sonderschülerinnen als ein Übergang von der Schule in die *Berufsvorbereitung*: Jugendliche und junge Erwachsene mit gering- oder nichtqualifizierenden Schulabschlüssen haben gegenwärtig auf dem regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Chancen (vgl. Solga 2005b). Die meisten Jugendlichen, die Sonderschulen besucht haben, befinden sich daher in einem sogenannten Übergangssystem und nicht in einer Ausbildung, die zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt. Der am häufigsten eingeschlagene Weg des Übergangs von der Schule in die Berufsvorbereitung beinhaltet in der Regel schulische Maßnahmen wie die Verlängerung der Sonderschullaufbahn um ein zehntes Schuljahr, kooperative Maßnahmen (die eine Verlängerung der Schulzeit um ein elftes Schuljahr an einer Sonderberufsschule einschließen), modularisierte duale Qualifikationsmaßnahmen, außerbetriebliche Maßnahmen, betriebliche Maßnahmen sowie Modellprojekte. Seltener hingegen beginnen Sonderschüler und Sonderschülerinnen eine Berufsausbildung, die wiederum außerbetrieblich, betrieblich, in kooperativen Ausbildungsgängen oder in schulischen Berufsausbildungen absolviert werden kann.

Jugendliche, die Sonderschulen besucht haben, werden in der Phase ihrer Berufsorientierung häufiger in Rehabilitationsmaßnahmen gelenkt als Jugendliche aus Hauptschulen oder ehemalige Integrationschüler und -schülerinnen. Das System an beruflichen Maßnahmen, Berufsförder- oder Berufsvorbereitungsprogrammen vermittelt jedoch keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss und sichert damit auch keine Ansprüche an die Berufsbildung oder an den Arbeitsmarkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Damit besteht für diese Jugendlichen ein erhebliches Risiko, nach einer rehaspezifischen Berufsvorbereitung keine Vollausbildung zu erhalten, wie Antje Ginnold in ihrer Berliner Studie für die Sonderschülerschaft deutscher Herkunft zeigt (vgl. Ginnold 2008). Prinzipielle Probleme der beruflichen Maßnahmekarrieren sind Stigmatisierung und der niedrige Status der Quasi-Ausbildung. Zudem sind die jungen Erwachsenen aus den Maßnahmen nach oft mehrmaligem Durchlaufen diverser Berufsvorbereitungsschleifen bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze deutlich älter als konkurrierende Absolventen und Absolventinnen von Hauptschulen und Realschulen (vgl. Solga 2004).

Aufgrund fehlender Unterstützung, Begleitung oder Assistenz und mangelnder Förderpläne brechen die Jugendlichen aus Sonderschulen, denen es gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, ihre berufliche Ausbildung auch häufiger ab als andere junge Erwachsene (vgl. Doose 2005). Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen zumeist prekär und durch Maßnahmen beruflicher (Wieder-)Eingliederung geprägt. Reguläre Arbeitsplätze erhalten Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen seit Jahrzehnten nur in Ausnahmefällen.

„Wir haben hier viele Familien, die so am Rande ihrer Existenz arbeiten oder leben, auch diese Perspektivlosigkeit oder die Hoffnungslosigkeit bezüglich dessen, ‚was wird später beruflich aus mir werden, was kann ich überhaupt einmal einer Familie bieten, kann ich eine Familie halten sozusagen?‘ [...] ‚Ich stehe jetzt selber als Familie durch meine Ausbildung, durch meine mindere Ausbildung im Grunde auch ganz unten im gesellschaftlichen Kegel. Wie sind da überhaupt meine Aussichten?‘“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Nordrhein-Westfalen)

Im Zusammenhang mit dieser (beruflichen) Perspektivlosigkeit stehen oft auch Kriminalität, Drogenkonsum und frühe Elternschaft von jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss. Bestehende Präventionsprogramme richten sich zumeist offen an die hier untersuchte Schülergruppe, jedoch ohne deren berufliche Chancenlosigkeit zu minimieren und teilweise sogar ohne diese zu thematisieren.⁵ Die schulstrukturell bedingte Zertifikatslosigkeit der Sonderschülerschaft hat zur Folge, dass diese sozial benachteiligte oder (chronisch) kranke Personengruppe im späteren Lebensverlauf überdurchschnittlich häufig arbeitslos und damit abhängig von staatlichen Leistungen ist (vgl. BMAS 2009; Maschke 2003, 2008).

Berufsvorbereitung

Neben dem Sonderschulwesen besteht ein ausdifferenziertes Berufsvorbereitungswesen, in das die Sonderschülerschaft regelmäßig überwechselt. In den 1970er Jahren als verbindliches Berufsgrundbildungsjahr zur Verbesserung und Individualisierung der Berufsorientierung

5 Letzteres hat z. B. Spies (2008) in einer Untersuchung zum Einsatz von Babysimulatoren an Haupt- und Sonderschulen in Deutschland gezeigt.

aller Schulabgänger und Schulabgängerinnen konzipiert (vgl. Busemeyer 2009), hat sich das Berufsgrundbildungsjahr in den verschiedenen Bundesländern inzwischen in ein undurchsichtiges ‚Übergangssystem‘ von Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung etc. verwandelt. Dieses ‚System‘, das allerdings keine systematisch aufeinander abgestimmten Maßnahmen beinhaltet, fängt insbesondere diejenigen Jugendlichen auf, die im Anschluss an ihre Schulzeit (in der Sonderschule oder der Hauptschule) keinen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007).

Der Behindertenstatus von Jugendlichen, die eine Sonderschule für Lernbehinderte oder eine Integrationsschule besucht haben, wird nach Beendigung ihrer Schulzeit durch die Bundesagentur für Arbeit überprüft (vgl. Ginnold 2008: 13). Die Bundesagentur für Arbeit unterscheidet dabei benachteiligte von behinderten Jugendlichen auf der Grundlage medizinischer und psychologischer Gutachten und bietet dann deren Ergebnissen entsprechend Programme der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation an. Die Bundesagentur für Arbeit folgt bei der Vermittlung von Schulabgängern und Schulabgängerinnen mit (ehemaligem) sonderpädagogischem Förderbedarf formal dem Grundsatz ‚So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich‘, setzt dies jedoch in der obligatorischen Berufsberatung der Jugendlichen oft nicht um:

„Ich krieg eine Liste derjenigen, die halt eben zum Ende der 9. Klasse die Schule verlassen werden. Das ist in der Sonderschule so, die haben nur neun Jahre allgemeinbildende Schulpflicht und müssen halt eben zur Vollendung der allgemeinen Schulpflicht noch ein Jahr an einer Berufsschule absolvieren. Das ist so vorgeschrieben. Und beim Übergangsverfahren der 9. Klasse [...] ist die Berufsberatung einzuschalten, das ist verbindlich. Da müssen wir auch eine Empfehlung abgeben und dann werden die ganzen Schüler im Rahmen der Einzelberatung beraten. Das ist so eine Art Pflichtberatung. [...] Ja, dann wechseln die Schüler zum Ende des Schuljahres in die Berufsschulen, in die Oberstufenzentren oder in spezielle Schulen und dann ist das für mich erst mal erledigt. Aber auch nur erst mal, denn die kommen ja alle wieder, die wollen alle dann nach der 10. Klasse – etliche die 11. Klasse dann noch machen, um den nächsthöheren Schulabschluss zu erreichen oder eben dann in berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamtes einzumünden. Also rein vom gesetzlichen Auftrag her sind wir, die Bundesanstalt für Arbeit, zuständig für die berufliche Ersteingliederung.“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin).

Zusätzlich zur obligatorischen Beratung durch die Arbeitsagenturen bestehen unterschiedliche Beratungsangebote durch Jugendämter oder freie Träger. Ausbildungsbegleitende Hilfen für Jugendliche, die sich nicht in der Berufsvorbereitung, sondern tatsächlich in beruflichen Ausbildungsverhältnissen befinden, werden zumeist über diese freien Träger angeboten (vgl. Ginnold 2008). Nach Beendigung der Schule wechselt ein wachsender Teil der Sonderschülerschaft in Maßnahmen der Berufsorientierung, die durch die Bundesagentur für Arbeit bereitgestellt werden. In Ginnolds Untersuchung (2008) betrifft dies über die Hälfte der befragten Jugendlichen von Integrations- und Sonderschulen. Für die letzten Jahrzehnte bemerkte bereits Konietzka (1999) einen deutlichen Anstieg der Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen bei einer lediglich geringfügig gewachsenen Anzahl von Mehrfachausbildungen. Daraus schloss er auf zahlreiche Abbrüche oder Unterbrechungen der Maßnahmen, bei denen es sich um „marktkompensatorische Schleifen“ handelt, die nicht zu einem vollwertigen Abschluss führen. Zu den Ausbildungsmaßnahmen zählte er das Berufsgrundbildungsjahr und andere Maßnahmen des beruflichen Bildungswesens (vgl. Konietzka 1999: 299).

Knapp zehn Jahre später werden nun auch von staatlicher Seite aus Berufsbildungsmaßnahmen als nicht qualifizierend eingestuft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Die Vermittlung von immer mehr Absolventen und Absolventinnen von Sonder- und Hauptschulen in die Berufsvorbereitung wird deshalb in Forschung und Öffentlichkeit stark kritisiert, u. a. mit dem Argument, dass Schüler und Schülerinnen, die bereits an der Institution ‚Schule‘ gescheitert sind, in den Maßnahmen weiterhin ‚gesondert‘ beschult werden (vgl. Solga 2002). Zudem wird die Anzahl der zu bewältigenden Übergänge und der damit verbundenen Risiken der Arbeits- und Orientierungslosigkeit durch zwischengeschaltete Berufsbildungsmaßnahmen noch erhöht. Ein gutes Drittel der benachteiligten Jugendlichen gelangt auch nach Durchlaufen verschiedener Maßnahmen in Dauerarbeitslosigkeit und Abhängigkeit von weiteren staatlichen Hilfen ohne jede Aussicht auf langfristige berufliche Integration. Dieser institutionell ausdifferenzierte ‚Berufsübergang‘ benachteiligter Jugendlicher in eine (rehaspezifische) Berufsvorbereitung folgt strukturbedingten Selektionsmechanismen. Er verringert für die Sonderschulabsolventenschaft die Wahrscheinlichkeit, eine berufliche Vollausbildung zu erreichen und sorgt dafür, dass sie stattdessen, wenn überhaupt,

theoriereduzierten Teilausbildungsgängen zugewiesen werden. Auch eine ‚nachträgliche‘ Aufwertung der Schulabschlüsse ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen erleichtert den jungen Erwachsenen nicht den Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Nachgeholt, qualifizierende Schulabschlüsse verbessern zwar die Chancen, eine Berufsausbildung zu erlangen, aber sie garantieren diese nicht: Es ist davon auszugehen, dass es der Arbeitgeberschaft wohl bewusst ist, dass die meisten Jugendlichen den nachgeholt ‚einfachen Hauptschulabschluss‘ erst in nachschulischen Qualifizierungsangeboten erhalten haben.

5.4 SCHULISCHE SEGREGATION UND SUBJEKTIVIERUNG

In einer Bildungsgesellschaft spielt der Erwerb von Schulabschlüssen als legitime Eintrittskarte für die berufliche Ausbildung eine wichtige Rolle für die Platzierung von Individuen auf dem Arbeitsmarkt. Die Zuweisung zu einem Schultyp ist für Kinder und Jugendliche von großer biografischer Relevanz, da die schulische Selektion über ihre späteren gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabemöglichkeiten in hohem Maße mitbestimmt: Bildungszertifikaten kommt neben anderen Aufgaben in modernen Gesellschaften eine Ermutigungsfunktion zu. Zertifikate ermutigen dazu, die individuell durch Leistung erworbenen Meriten auch adäquat zu ‚verwerten‘, d. h. den Bildungsabschlüssen entsprechende berufliche Ausbildungen zu verfolgen. Eine Sonderschule zu besuchen und ohne ein qualifizierendes Zertifikat zu verlassen, wird von Selbstselektionsprozessen begleitet, die allgemein als (motivationaler) ‚Rückzug‘ charakterisiert werden.

Dieser Studie liegt die theoretische Ausgangsüberlegung zugrunde, dass die Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen mit einer auf *spezifische Bildungsniveaus* ausgerichteten Schullaufbahn innerhalb eines hierarchisch gegliederten Bildungswesens die Individuierung durch *unterschiedliche Subjektivierungsweisen* formen. Dabei spielt das Wissen um die vorherrschende Sozialstruktur und die eigene Positionierung darin eine wichtige Rolle: Dieses Wissen liegt einerseits als biografisches Erfahrungswissen vor, das Einzelne dazu führt, Subjektpositionen aufzusuchen und auszugestalten. Andererseits besteht es in gesellschaftlichem Wissen, das in Spezialdiskursen von Experten und

Expertinnen in Form von Klassifikationssystemen für Bewertungen und Hierarchisierungen sowie administrative Verfahren zur Verfügung gestellt wird. Zur theoretischen Bestimmung dieser zwei Wissensformen wurde auf unterschiedliche Ansätze der Wissenssoziologie zurückgegriffen. Der hier entwickelte theoretische Ansatz vermittelt zwischen phänomenologisch-subjekttheoretischer Theorie und machtdanalytischer Perspektive. Über den Diskursbegriff konnte bestimmt werden, wie ‚Programme‘ (vgl. Bröckling 2007) der Institution Bildung sowohl im Schulkontext als auch darüber hinaus Wirkung entfalten. Zugleich ermöglichte diese theoretische Perspektive, das Wissen (um sich) der beteiligten Akteure als durch den Diskurs zur Verfügung gestellt zu betrachten und ihre Handlungsfähigkeit als Ergebnis diskursiver Zuschreibungen zu verstehen. Das Bildungswesen wurde dabei als ‚wahrheitssprechende‘ Institution verstanden, welche ein institutionelles Ablaufprogramm mit einer Klassifikation bereitstellt, das formal nach Leistung selektiert. Damit bringt es sozial ungleiche Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen hervor und legitimiert diese im gleichen Zuge. Das in der Soziologie etablierte Konzept der Sozialisation wurde im Rahmen dieser theoretischen Überlegungen aufgegriffen, kritisiert und durch jenes der *Subjektivierung* erweitert.

In Anlehnung an Überlegungen von George H. Mead, Alfred Schütz und Thomas Luckmann wurde biografisches Handeln von Subjekten in seiner Entwurfsförmigkeit (Planen, Wollen) wie auch in seiner Affektivität (Wünschen, Erleben) beschrieben. Individuen entwickeln biografische Relevanzen, die vermittelt über sprachliche Typisierungen Eingang in ihre Selbstbeschreibung als Person finden. Diese interaktionistische Erklärung der Subjektwerdung wurde mit dem foucaultschen Konzept der Techniken des Selbst verknüpft. In dem hier entwickelten Ansatz umfasst der Begriff ‚biografische Selbsttechnik‘ sowohl die determinierenden als auch die zu Autonomie befähigenden Aspekte von Subjektwerdung: Fokussiert sind damit sowohl diskursive Zuschreibungen, mögliche Praktiken und vorgegebene Subjektpositionen *als auch* biografische Ausgestaltungsspielräume im individuellen und kollektiven Planen, Wollen, Wünschen und Erleben.

Die von mir eingenommene Perspektive im Blick auf das hierarchisch gegliederte Bildungswesen und die darin durch schulische Selektionsprozesse reproduzierte soziale Ungleichheit macht deutlich,

dass Bildungssubjekte und ihre Selbsttechniken in den Vorgaben des deutschen Bildungswesens mindestens in zweierlei Hinsicht sozial eingeschränkt sind: Der Zugang zur kulturellen Wissensordnung ist ungleich verteilt und die vorgegebene soziale Struktur erfüllt eine ‚Filterfunktion‘ (vgl. Schütz/Luckmann 1979a) für die Subjektivierung von Individuen. Zugleich werden aufgrund unterschiedlicher biografischer Relevanzen individuelle psychische und leibliche Aneignungen solcher Wissensordnungen angeleitet. Damit wurde Subjektivierung definiert als Formung durch soziale Erwartungen – und diese Formung wird zugleich als Gestaltungsaufgabe des Selbst begriffen und betrieben. Die durch die Diskurse, Institutionen und Kontexte vorgegebene (Sozial-)Struktur reguliert die Handlungen der in ihr agierenden Akteure, determiniert diese aber nicht. Vielmehr initiiert sie die Subjektwerdungsprozesse.

Mit dem Interesse an Bildungsprozessen von Personen und an Bildungsdiskursen schließt diese Studie an lebenslauftheoretische Fragen nach dem Spannungsverhältnis von handelnden Subjekten in einem Institutionengefüge an. In Bezug auf das Bildungswesen als Institution wie auch als diskursives Ordnungsgefüge habe ich gezeigt, wie das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz funktioniert. Die hierarchisch gegliederten Bildungsgänge stellen spezielle Kontexte dar, die rekonstruiert werden müssen, um die darin stattfindenden Subjektwerdungsprozesse zu verstehen. Durch eine Verknüpfung der Untersuchung des Diskurses um Lernbehinderung mit einer Untersuchung des subjektiven Wissens und der Selbsttechniken von jungen Erwachsenen wurde analysiert, welche Konsequenzen der Bildungsgang in Sonderschulen für den objektiven Lebensverlauf, die subjektive Erfahrung und das Selbstverhältnis der Sonderschülerschaft nach sich zieht.

Um die Forschungsfragen nach dem gesellschaftlichen Wissen, dem subjektiven Wissen und den Subjektivierungsprozessen der Sonderschülerschaft empirisch zu bearbeiten, wurde sowohl eine diskursanalytische Untersuchung des Expertenwissens und der Expertenpraktiken als auch eine biografieanalytische Untersuchung der Bildungsbiografien von Sonderschülern und Sonderschülerinnen vorgenommen. Durch die anschließende Zusammenführung der analysierten Institutionendaten (Diskursanalyse) und Individualdaten (Biografieanalyse) konnten die im Sonderschulwesen initiierten Subjektivierungsprozesse herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich ein starkes wechselseitiges

Stabilisierungsverhältnis von Fremd- und Selbstselektionsprozessen (vgl. Kapitel 4).

Die Analyse der Diskurse der Sonderpädagogik wurde von den Forschungsfragen angeleitet, wie die Wissensordnung des Sonderschulwesens beschaffen ist, welche Kräfteverhältnisse sie artikuliert und welche Zuschreibungen an die Schülerschaft sie beinhaltet. Die Auswertungen der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ von 1908 bis 2004 und des Gutachtens des Bildungsrats (1973) fokussierten auf drei Phasen: 1.) auf die Entstehung der Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 2.) auf die Etablierung der sonderpädagogischen Disziplin und den Ausbau des Sonderschulwesens in den 1960er und 1970er Jahren und schließlich 3.) auf die gegenwärtige Diskussion um Benachteiligung bzw. fehlende (berufliche) Integration von Sonderschülern und Sonderschülerinnen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Das Wissen der Sonderpädagogik um Lernbehinderung und die damit verknüpften Zuschreibungen über das ‚Wesen‘ der ‚lernbehinderten‘ Kinder und Jugendlichen unterlagen im Verlauf des 20. Jahrhunderts einem Wandel, der sich mit den veränderten Strategien der Sonderpädagogik, wie etwa wechselnde interdisziplinäre Anleihen, ihr Interesse an einer beruflichen Schließung und eine Alleinzuständigkeit für die ‚auffälligen Schüler‘, erklären lässt. Zentrale Zuschreibungen an die Sonderschülerschaft, sie sei ‚hilfsbedürftig‘ und bräuchte zusätzliche, ‚individuelle Förderung‘ etc., bleiben dagegen stabil.

Die Diskursanalyse gibt damit Aufschluss über die ideelle Begründung der Organisationsform der Sonderschulen, über das Selbstverständnis der sonderpädagogische Profession sowie über das Klientelverständnis der Sonderpädagogik. Mit der Analyse des Spezialdiskurses um Lernbehinderung und seiner institutionellen und organisatorischen Konsequenzen wurde ein zentraler Subjektivierungskontext der Sonderschülerschaft rekonstruiert: das Wissen um Lernbehinderung, das in Organisationen und durch Praktiken an Sonderschulen auf sie angewandt wird. Allerdings bleibt die Diskursanalyse auf das sonderpädagogische Wissen begrenzt; eine zusätzliche Untersuchung des Diskurses wohlfahrtsstaatlicher Arbeitsmarktaktivierung von gering qualifizierten Personen würde den Rahmen dieser Studie sprengen, die vorliegende Analyse der sonderschulischen Subjektivierungsprozesse im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt jedoch sicherlich sinnvoll ergänzen können. Der Gewinn der hier verfolgten Vorgehensweise besteht darin, dass über die Kontinuitäten

und Brüche des Wissens um Lernbehinderung hinaus wichtige Befunde über die Strategien und Interessen der sonderpädagogischen Disziplin erarbeitet werden konnten. Durch die gezielte Analyse des Expertenwissens um Lernbehinderung war es außerdem möglich, in der Biografieanalyse den Anteil an gesellschaftlichem Wissen in den Selbstbeschreibungen gezielt zu identifizieren.

Die hermeneutische Fallrekonstruktion war von den Forschungsfragen geleitet, welche beruflichen Orientierungen Sonderschüler und Sonderschülerinnen ausbilden, welches berufliche Handlungsvermögen sie im Übergang von der Schule in den Beruf erlangen und welche biografischen Selbsttechniken während dieses Statuswechsels entwickelt werden. Die Untersuchung der biografischen Selbstbeschreibungen von jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des Schulabgangs *und* im Zeitraum einer beruflichen Ausbildung ermöglichte es, die Veränderung der Selbstdeutungen zu beschreiben. In vier Fallstudien wurde herausgearbeitet, welche Selbsttechniken im Sonderschulkontext entwickelt werden und wie sich diese mit einem Wechsel der Anspruchskontexte von ‚Schonung‘ zu ‚Leistung‘ wandeln. Die Sonderbeschulung führt zu unterschiedlichen Techniken und Praktiken, denen allerdings gemeinsam ist, dass die Subjekte in eine ‚Arbeit an der Differenz‘ involviert werden. Diese andauernde Selbstbeschäftigung und Selbstbefragung fördert nicht das Erlangen von Handlungsvermögen in den ohnehin nur eingeschränkt zur Verfügung stehenden beruflichen Gelegenheiten. Die Bildungsbiografien der jungen Erwachsenen zeigen darüber hinaus, dass diese ein subjektives Wissen um Lernbehinderung entwickeln, welches ihre soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Stigmatisierung einschließt. Absolventen und Absolventinnen von Lernbehindertenschulen thematisieren ihre schulischen Erfahrungen und handlungspraktischen Schwierigkeiten im Übergang in den Beruf und beschreiben präzise die Ursachen für ihre Benachteiligung. Sie sind damit umfangreich auskunftsfähig (vgl. auch Oliver 1997) und sollten in zukünftige Studien zum allgemeinen Bildungswesen und zu den Übergängen von der Schule in den Arbeitsmarkt einbezogen werden.

Eine methodische Besonderheit dieser Studie besteht darin, dass auf der Grundlage der Diskursanalyse die Zuschreibungen, die seitens der Institution Sonderschule an die Jugendlichen gemacht werden, in den Selbstthematisierungen identifiziert und in den Fallrekonstruktionen ausgewiesen werden konnten, womit eine individualisierende

Interpretation vermieden wurde. So konnte gezeigt werden, wie Selbsttechniken im Umgang mit gesellschaftlichem Wissen entstehen – sowohl durch dessen Aneignung als auch durch Abgrenzung dagegen. Subjektivierung geschieht immer *in ganz bestimmte Kontexte*, die spezifische sozialstrukturelle Zwänge und Anreize beinhalten und eigene symbolische Ordnungen besitzen. Im Fall des Sonderschulwesens ist von einem relativ hohen Grad an Determination durch Diskurs und Struktur auszugehen. Anerkennung erhalten die Befragten in der Sonderschule nur, wenn sie die ihnen zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ annehmen, d. h. die Subjektposition der ‚individuell förderbedürftigen Schüler bzw. Schülerinnen‘ bestätigen. Auf dem Arbeitsmarkt hingegen werden ihnen andere Selbsttechniken abverlangt; hier werden aktive Ausbildungsplatzsuche und selbständiges, auf Leistung bezogenes Handeln eingefordert. Die für ein erfolgreiches berufliches Handeln notwendige Umdeutung oder Dekonstruktion des dominanten Wissens über Lernbehinderung ist für die Betroffenen schwer zu bewerkstelligen.

Die Zusammenführung von Diskurs- und Biografieanalyse war von der Forschungsfrage geleitet, welche Dynamiken die Subjektivierungsprozesse von gering qualifizierten Personen beim Wechsel von der Sonderschule in berufliche Zusammenhänge annehmen können. Dabei wurde mit besonderem Interesse die Frage verfolgt, durch welche Selbsttechniken ein ‚Rückzug‘ vom Arbeitsmarkt befördert wird. Die systematische Verknüpfung von Sozialstruktur, Wissen und Selbstdeutung lehnt sich am methodisch bislang wenig erprobten Verfahren der Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008) an. In den Falldarstellungen wurden anhand der Selbstauskunft von jungen Erwachsenen (aus einem Sample von 20 Befragten) die jeweiligen beruflichen Gelegenheiten, sozialstrukturellen Begrenzungen und entwickelten Selbsttechniken rekonstruiert. Der systematische Rückbezug auf die diskursiven Zuschreibungen konnte zeigen, inwiefern das berufliche Handlungsvermögen von jungen Erwachsenen auf ihre schulische Selektion und die daran geknüpfte Arbeitsmarktselektion zurückgeführt werden kann. Abhängig davon, welche Selbsttechniken jeweils aufgegriffen und entwickelt werden, reicht die Positionierung der jungen Erwachsenen in der symbolischen Ordnung des Sonderschulwesens von Befürwortung/Bestätigung über Widerstand und Verneinung bis hin zur Umdeutung der eigenen ‚Hilfsbedürftigkeit‘. Auf diese Weise versuchen sie, sich zu ‚normalisieren‘; dies gelingt je

nach beruflicher Bewährungsmöglichkeit jedoch meist nur eingeschränkt – und in jedem Fall setzt es eine Identifikation mit dem Subjektstatus ‚Sonderschüler‘ *und* eine Bearbeitung desselben voraus.

Forschungsziele und -grenzen

Die vorgelegte Analyse der Ursachen und Folgen schulischer Segregation zeigt, wie das Verhältnis zwischen sonderpädagogischem Diskurs und der Praxis schulischer Segregation eine tautologische, aber wirksame Figur hervorbringt: Mit dem Sonderschulwesen (sowie dem System beruflicher ‚Maßnahmen‘) werden zunächst soziale Räume geschaffen, in die Arme, sozial Benachteiligte und Ungebildete verwiesen werden. Innerhalb dieser lokalen Territorien, in denen spezialisierte Experten und Expertinnen zu ihrer Belehrung und Betreuung abgestellt sind, wirkt das sonderpädagogische Wissen subjektivierend auf die Adressaten und Adressatinnen des Diskurses und produziert Schülersubjekte, die sich dann als ‚hilfsbedürftig‘ begreifen, in eine ‚Arbeit an der eigenen Differenz‘ verstrickt werden und deren Selbsterwartungen infolgedessen eingeschränkt sind.

Schulische Segregation stellt sich dabei nicht nur durch die mangelnden standardisierten Bildungserfolge als unwirksames Instrument zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen heraus; sie hat darüber hinaus unerwünschte Folgen für die praktischen Selbstverhältnisse der Absolventen und Absolventinnen. Diese Folgen wurden in sozialpsychologisch ausgerichteten Studien über die Sonderschülerschaft bereits als Stigmatisierungsprozesse beschrieben, die einen ‚Rückzug‘ der jungen Erwachsenen nach sich ziehen. Die in der vorliegenden Studie eingenommene Perspektive auf die Ursachen und Folgen von schulischer Segregation schließt diese interaktionstheoretischen Überlegungen zur Diskreditierung mit ein, geht mittels ihrer Erweiterung durch die Analyse institutioneller Zuschreibungen und durch die Einbeziehung von im Längsschnitt beobachtbaren Subjektivierungsprozessen aber darüber hinaus: Die Rekonstruktion der Subjektivierungsprozesse im Kontextwechsel Sonderschule – Beruf hat gezeigt, dass die schulische Segregation Einzelne zur Ausbildung spezifischer Selbsttechniken der ‚Normalisierung‘ anleitet.

Mit der Sonderschule für Lernbehinderte nimmt die Studie eine Schulform in den Blick, welche trotz ihrer zentralen Bedeutung für das Sonderschulwesen bisher selten untersucht wurde. Auf der Grundlage

von Ergebnissen der kombinierten Analyse der schulischen Segregation, der diskursiven Konstruktionen und der Selbsttechniken der betroffenen Schüler und Schülerinnen am Beispiel von Lernbehindertenschulen können Rückschlüsse auf die Deutungen und beruflich relevanten Handlungspraktiken von Absolventen und Absolventinnen anderer Schulformen des hierarchisch gegliederten Bildungswesens gezogen werden. Es ist davon auszugehen, dass auch die Schülerschaft von Hauptschulen durch die besuchte Schulform und die erfahrene Programmatik in einer Weise geprägt wird, die ähnliche Beschädigungen der Handlungsfähigkeit zur Folge hat wie die sonderschulische Subjektivierung. Nicht nur die Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen, auch diejenigen von Hauptschulen finden sich nach Beendigung der Schulzeit in Anspruchskontexten wieder, in denen die Einnahme und Ausgestaltung einer diskursiv vermittelten Schüler-subjektposition Schwierigkeiten mit sich bringt. Eine vergleichende Analyse der von unterschiedlichen Schulformen ausgehenden Subjektivierungsprozesse wäre ein äußerst lohnenswertes Unterfangen und würde es ermöglichen, den ‚Wirkungsgrad‘ der Subjektivierungsweisen verschiedener Schulformen einzuschätzen.

Aufgrund der deutschen Spezifik des Zusammenfallens der Klassifikation und Segregation, d. h. der Tatsache, dass hierzulande Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf fast alle eine Sonderschule besuchen und nur selten in Form von Modellversuchen u. ä. an sogenannten Integrationsschulen gemeinsam mit der ‚normalen‘ Schülerschaft unterrichtet werden, bedeutet die analytische Trennung zwischen der Wirkung der Klassifikation und der Segregation eine methodische Herausforderung. Die jeweils spezifischen Auswirkungen von Klassifikation und Segregation konnten im Rahmen dieser Studie nur bedingt rekonstruiert werden. Durch gezielte Nachfragen an die jungen Erwachsenen, wie sie die Überweisung an eine Sonderschule erlebten, konnten jedoch die vielfältigen Bedeutungen der Klassifikation und der darauf folgenden Segregation identifiziert werden. Es zeigt sich, dass die Klassifikationspraktiken in erster Linie ein begriffliches Repertoire bereitstellen und damit die Äußerungsmodi und Selbstbeschreibungsweisen der klassifizierten Schülerschaft beeinflussen. Vermutlich leitet erst ihre institutionell vollzogene Trennung von der ‚normalen‘ Schülerschaft die Selbstdeutung als im Gegensatz zu anderen Kindern und

Jugendlichen ‚eingeschränkt bildungsfähig‘ ein und führt damit auch maßgeblich zu der Praxis, in sozialen Vergleichen zu unterliegen.

Für eine abschließende Beantwortung dieser offen gebliebenen Fragen müsste ein systematischer Vergleich der Wirkung von Klassifikations- und Segregationspraktiken vorgenommen werden. Dazu wäre die zusätzliche Untersuchung einer Kontrollgruppe von als ‚lernbehindert‘ klassifizierten Schülern und Schülerinnen an integrativ unterrichtenden Schulen notwendig. Auch Vergleiche mit Fällen aus Ländern mit inklusiveren Bildungssystemen würden sinnvolle Ergänzungen zur vorliegenden Studie bilden, allerdings eingeschränkt dadurch, dass andersgeartete diskursive Zuschreibungen dann einen Vergleich der jeweiligen ‚Wirkungsgrade‘ der Klassifikationsprozesse auf die Selbstverhältnisse der Schüler und Schülerinnen erschweren würden.

6. Techniken der Behinderung

In Deutschland existiert ein Bildungswesen, das die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie die Herstellung der Arbeitsfähigkeit junger Erwachsener durch eine Beschulung in gegliederten Schultypen zu sichern versucht. Das im Vergleich zu den meisten demokratischen Staaten Europas stark hierarchisch differenzierte Bildungswesen umfasst für Schüler und Schülerinnen mit ‚Behinderungen‘ zudem ein separates Sonderschulwesen, worin sie getrennt von den an Leistungshomogenität orientierten ‚Regel‘-Schultypen und ‚Regel‘-Klassen unterrichtet werden. Sonderschulen sollen auf diese Weise benachteiligten und behinderten Schülern und Schülerinnen einen ‚Schonraum‘ bieten. Mittels dieser Segregation von Kindern und Jugendlichen mit einem diagnostizierten ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ an Sonderschulen wird versucht, die ‚Chancengleichheit‘ dieser Schülerschaft zu gewährleisten. In dem im Leistungsanspruch reduzierten Lernkontext der Sonderschule soll den Schülern und Schülerinnen ‚individuelle Förderung‘ zuteilwerden und sie sollen auf ihre gesellschaftliche und berufliche Teilhabe vorbereitet werden.

Trotz ihres exemplarischen Charakters für die Ursachen und Wirkungen von Bildungsarmut stellen Sonderschulen einen in der Bildungssoziologie selten untersuchten Gegenstand dar. In der Bildungsforschung ist zwar bekannt, dass diese Schulen keine qualifizierenden Zertifikate vergeben; jedoch ist die Frage, ob Sonderschulen ihre Absolventen und Absolventinnen sinnvoll und ausreichend für den Arbeitsmarkt ausbilden, bislang weitgehend ungeklärt. Die Befunde dieser Studie weisen darauf hin, dass das deutsche Sonderschulwesen erst im Rahmen seiner ‚politischen Ökonomie‘ verständlich wird (vgl. Tomlinson/Colquhoun 1995; Carrier 1986). Durch die Selektion armer sowie sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen

für Lernbehinderte wird deren Ausschluss vom Arbeitsmarkt gewissermaßen ‚vorbereitet‘: Von einer Überweisung an eine Sonderschule sind überdurchschnittlich häufig männliche Schüler sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen. Ein Sonderschulbesuch hat dabei regelmäßig den Verbleib in berufsvorbereitenden Maßnahmen zur Folge: Fast die gesamte Schülerschaft von Schulen für Lernbehinderte geht in beruflich nicht qualifizierende Maßnahmen des Berufsbildungssystems über (vgl. Powell/Pfahl 2010). Die Sonderschülerschaft wird bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche aufgrund fehlender schulischer Qualifikation und des an ihr haftenden Stigmas stark diskriminiert. Ein Anliegen der vorliegenden Studie war es, zu klären, weshalb diese institutionalisierte schulische Praxis der Selektion in Sonderschulen im deutschen Bildungswesen fortgesetzt und von Subjektivierungsprozessen begleitet und gestützt wird, die das berufliche Handlungsvermögen der jungen Erwachsenen behindern. Dazu wurden der sonderpädagogische Lernbehinderungsdiskurs in seiner historischen Entwicklung und die Selbstauskünfte von Jugendlichen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt untersucht und deren Wechselwirkungen herausgearbeitet.

Es wurde gezeigt, wie die Segregation von Kindern und Jugendlichen mit einem klassifizierten ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ im Diskurs der Sonderpädagogik um Lernbehinderung legitimiert wird und welche biografischen Selbsttechniken Sonderschüler und Sonderschülerinnen entwickeln. Durch die Untersuchung der in den biografischen Deutungen der jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des Schulabgangs und im Zeitraum ihrer beruflichen Ausbildung eingelassenen diskursiven Zuschreibungen konnten darüber hinaus Subjektivierungsprozesse in Sonderschul- und Ausbildungskontexten rekonstruiert werden. Zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass Sonderschüler und Sonderschülerinnen im Statuswechsel Schule – Beruf unter den gegebenen Bedingungen im Erlangen beruflichen Handlungsvermögens behindert werden. Die schulische Segregation ist dabei zugleich als Ursache und Motor der dauerhaften Benachteiligung und sozialen Ungleichheit der Sonderschülerschaft zu betrachten.

Die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen, weshalb das gegliederte Bildungswesen mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit ‚Behinderungen‘ an Sonderschulen von Bestand ist und welche Bildungsbiografien das Sonderschulwesen hervorbringt, sollen in diesem Kapitel abschließend beantwortet und diskutiert werden.

Es wird beschrieben, wie sich die Subjektivierung von Jugendlichen im Rahmen einer sonderschulischen Territorialität vollzieht, d. h. von behinderungsspezifischen Organisationsabläufen und einer symbolischen Ordnung der ‚Schonung‘ geprägt ist und entsprechende Mentalitäten bei den Beteiligten hervorbringt. Diese Territorialität beschäftigt die Subjekte: Die Einzelnen befragen sich selbst, bearbeiten ihre ‚Behinderung‘ und bleiben dauerhaft in Normalisierungsversuchen gefangen. Zudem sind sie affektiv an die Zuschreibung gebunden, sie seien ‚lernbehindert‘. Das gesellschaftliche Wissen um Lernbehinderung und die Folgen der Segregationspraktiken werden zusammengefasst; zudem wird das Spannungsverhältnis beschrieben, in das die jungen Erwachsenen nach ihrem Schulabgang strukturell geraten. Mit der abschließenden Diskussion des bildungs- und gesellschaftstheoretischen Beitrags der Studie wird auf die gesellschaftliche Aufgabe des Sonderschulwesens eingegangen und der Beitrag der Studie zur Bildungssoziologie, zur Gouvernementalitätsforschung und den Disability Studies herausgearbeitet.

6.1 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG UND HILFSBEDÜRFTIGKEIT

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Analyse des Diskurses der Sonderpädagogik um Lernbehinderung und der Analyse der biografischen Selbstbeschreibungen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt vorgestellt. Dabei werden die Folgen der schulischen Segregation für die Subjektwerdung und die gesellschaftliche und berufliche Integration diskutiert. Die Befunde der Diskursanalyse dokumentieren für die Bildungsforschung erstmalig, wie das Wissen um Lernbehinderung konstruiert wird, welchen disziplinären Interessen es folgt und in welche realen und symbolischen gesellschaftlichen Macht- und Kräfteverhältnisse es eingebettet ist. Dieser bildungs- und professionssoziologische Blick auf die Sonderpädagogik als Disziplin ergänzt die bestehende Forschung zur Geschichte der Sonderschulen um eine Analyse ihrer ‚Bildungsmisserfolge‘ und ihrer gesellschaftlichen Aufgaben und gouvernementalen ‚Funktionen‘. Das Sonderschulwesen, so wird abschließend argumentiert, stellt eine Subjektivierungsinstanz dar, die Personen strukturell nicht befähigt, sondern in abhängige Subjektpositionen

sozialisiert. Die Fallrekonstruktionen liefern darüber hinaus Befunde zur Subjektivierung der jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des Schulabgangs und im Zeitraum der beruflichen Ausbildung. Die rekonstruierten Dynamiken der Subjektivierungsprozesse belegen, wie Sonderschüler und Sonderschülerinnen mit widersprüchlichen Ansprüchen im Statuswechsel umgehen (können) und zeigen auf, wie eng das ‚behindert werden‘ von sozialstrukturell benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit Institution und Diskurs, d. h. mit der gesellschaftlichen Vorgegebenheit des Begriffes ‚Behinderung‘, verknüpft ist.

Kinder und Jugendliche in Lernbehindertenschulen werden als Personen mit ‚individuellen Defiziten‘ und einem ‚gesonderten Bildungsanspruch‘ konstruiert, wie die Diskursanalyse der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ belegt (vgl. Kapitel 3). Ihre räumliche Segregation an Sonderschulen wird mit einem klassifizierten ‚besonderen pädagogischen Förderbedarf‘ begründet und folgt dem Grundsatz des hierarchisch gegliederten Bildungswesens, eine schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen in leistungshomogenen Schulen und Klassen zu gewährleisten. Im Lernverhalten ‚auffällige‘ Kinder und Jugendliche werden in Deutschland gemäß ihrer pädagogisch, psychologisch und medizinisch feststellbaren ‚Begabungen‘ unterrichtet, vorgeblich, um ihre Chancengleichheit innerhalb des Bildungswesens zu ‚sichern‘.

Die ‚individuelle Förderung‘ an Sonderschulen für Lernbehinderte besteht in einer Reduktion des Bildungsanspruchs in Umfang und Qualität und einer Ausrichtung auf die Vermittlung von ‚praktischen Fähigkeiten‘. Die Schülerschaft wird in kleinen, stabilen Klassenzusammenhängen unterrichtet und erhält ein pflegerisch-therapeutisches Hilfsangebot durch die Expertenschaft an der Sonderschule, die für die Betreuung spezieller ‚Behinderungstypen‘ ausgebildet ist. Zudem wird ihnen spezielle ‚praktische Erziehung‘ in der Bewältigung von Alltagsproblemen in eigens dafür eingerichteten beruflichen Übungskontexten zuteil.

Die angestrebte ‚Chancengleichheit‘ ist allein auf den schulischen Kontext bezogen und zielt auf *individuelle Leistungs- und Lernerfolge* ab; nicht jedoch auf die Kompensation sozialer, materieller und kultureller Ressourcenmängel benachteiligter Gruppen. Das gesellschaftliche Phänomen einer (relativen) Bildungsarmut (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002), d. h. die Auswirkungen eines nicht qualifizierenden

Schulabschlusses auf den Arbeitsmarkt, werden dabei im Diskurs der Sonderpädagogik weitgehend ignoriert. Die Grenze des sonderpädagogischen Diskurses um Lernbehinderung wird (tautologisch) durch ihre Gegenstandskonstruktion bestimmt: Als sonderpädagogisch förderbedürftig im Bereich ‚Lernen‘ gelten diejenigen Schüler und Schülerinnen, die eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen. Der Arbeitsmarkt wird dabei als das ‚Außen‘ zur Sonderschule konstruiert; er fällt traditionell in die Zuständigkeit der Expertenschaft anderer Professionen und Disziplinen. In den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten wird die schwierige Situation gering gebildeter junger Erwachsener auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angesprochen und z. T. mit der Frage nach ihrer Segregation verknüpft. Eine grundlegende Infragestellung der Aufgaben von Sonderschulen – und der Notwendigkeit einer Sonderbeschulung – wird jedoch zumeist weder in der Bildungsforschung noch in der Bildungspolitik geleistet. Die bildungspolitischen Forderungen nach schulischer Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in gemeinsamen Schulen und Lerngruppen wurde maßgeblich von außen, durch den Bericht des UN-Kommissars Victor Munoz und durch die UN-Behindertenrechtskonvention, an die Akteure des deutschen Lernbehinderungsdiskurses herangetragen (vgl. UN 2006, 2008).

Die Zuschreibungen im Diskurs der Sonderpädagogik hinsichtlich ihrer Klientel unterliegen begrifflichen Veränderungen, die aufgrund ihrer gleichbleibenden Schlussfolgerungen als ‚rhetorischer Wandel‘ bezeichnet werden können: von ‚geschwächt‘ und ‚armutskrank‘, ‚sittlich schwach‘, ‚gefährlich‘ oder ‚kriminell‘, jedenfalls ‚minderwertig und minderbegabt‘ (1910) über ‚aus der Unterschicht stammend‘, einer ‚sozialen Problemgruppe angehörig‘, ‚minderbemittelt‘, ‚mit gesondertem Bildungsanspruch‘ und ‚unterdrückt‘ (1970er Jahre) bis hin zu ‚praktisch befähigt‘, ‚teilautonom‘, ‚lernentwicklungsverzögert‘, ‚individuell defizitär‘ und ‚unterdurchschnittlich intelligent‘ (2004). Eine eindeutige inhaltliche Definition von ‚Lernbehinderung‘ lag und liegt dabei nicht vor, aufgrund der letztlich fehlenden klinisch-wissenschaftlichen Begründbarkeit einer solchen sozialen Kategorie. In der Praxis dienen vergleichende Verfahren, die jedoch nicht standardisiert eingesetzt werden, zur Bestimmung von ‚Lernbehinderung‘ als einer negativen Abweichung von den Durchschnittsleistungen der Kinder der betreffenden Klasse, Schule oder im betreffenden Altersjahrgang. Diese *relationale* Bestimmung von Lernbehinderung sichert der

Profession einen jeweils neu zu bestimmenden Anteil an Schülern und Schülerinnen und unterliegt gleichzeitig einem historischen Wandel: So setzt sich der Reformdiskurs der 1970er Jahre, der eine Psychologisierung der ‚Problemjugendlichen‘ vornimmt, von dem Gefahren- und Mitleidsdiskurs um 1910 deutlich ab. Demgegenüber setzte in der jüngsten Vergangenheit eine Medikalisierung und Biologisierung der Definition des Begriffs Lernbehinderung ein, die mit einer vertieften Individualisierung der Symptome der Behinderung einhergeht, wie an der zunehmend verbreiteten Diagnose des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms, von Autismus etc. erkennbar ist (vgl. für eine Kritik an dieser Entwicklung Altman 2001; Parmenter 2001). Der Grundtenor der diskursiven Zuschreibungen der Sonderpädagogik an die von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen wird dabei durchgehalten: Die Sonderschülerschaft gilt als ‚hilfsbedürftig‘ und soll an einem ‚sicheren‘, ‚konkurrenzreduzierten‘ Ort individuelle Förderung erhalten.

6.2 PROFESSIONALISIERUNG DER SONDERPÄDAGOGIK

Den Hilfsschullehrkräften gelang es zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach und nach, als eigenständige Lehrkörpergruppe Anerkennung zu finden und in Folge der Reichsschulkonferenz (1920) auch an der Schulverwaltung beteiligt zu werden; nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte die Gründung der akademischen Disziplin der Sonderpädagogik mit eigenen hochschulischen Ausbildungsgängen. Dieser (Sub-)Disziplin boten und bieten die Sonderschulen ein Betätigungs- und Experimentierfeld, für das sie die exklusive Zuständigkeit innehat. Sowohl die Lehrerschaft als auch das akademische Personal der Sonderpädagogik sind zwar nicht notwendigerweise von der Existenz von Sonderschulen abhängig, doch diese bieten sowohl der Praktikergruppe als auch der akademischen Disziplinengruppe die besten Betätigungs-, Einkommens- und Gestaltungschancen. Die im Rahmen der im Verlauf des 20. Jahrhunderts zunehmend interdisziplinär ausgerichteten Sonderpädagogik entwickelten Klassifikationssysteme förderten die Entwicklung einer wissenschaftlichen Sprache, mit der heute auch Schüler und Schülerinnen ihre Probleme und Bedürfnisse beschreiben. Ihre Geltungsmacht erlangten sonderpädagogische Klassifikationssysteme aus der Verknüpfung eigener Beobachtungen mit dem medizinischen

und später auch dem psychologischen und biologischen Wissen der jeweiligen Zeit. Die Medikalisierung schließlich hat der Sonderpädagogik zugleich Kooperation mit den und Integration in die Rehabilitationswissenschaften und diverse weitere Anwendungsfelder eingebracht.

Die bildungs- und wissenssoziologische Untersuchung des sonderpädagogischen Diskurses anhand seiner Kontinuitäten, Diskontinuitäten und Brüche zeigt die Macht- und Kräfteverhältnisse innerhalb der sonderpädagogischen Disziplin auf. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Professionalisierungsstrategien der Sonderpädagogik eng mit der Institutionalisierung und Ausweitung des Sonderschulwesens einhergehen, weil sie eine soziale Schließung des Berufes erleichtern und die Zuständigkeit für eine bestimmte Schülergruppe sichern. Die erfolgreiche Strategie der sonderpädagogischen Profession, mit der sie im 20. Jahrhundert eine eigenständige, ‚professionelle‘ Zuständigkeit für die Schülerschaft erlangte, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert wurde, wird in der Sonderpädagogik auf zweierlei Weise begründet: Zum einen wird die Notwendigkeit einer funktionalen Entlastung der allgemeinen Schulen durch eine separate Beschulung auffälliger Schülersubjekte zur Begründung der Einrichtung bzw. Aufrechterhaltung eigenständiger Schulen angeführt. Zum anderen wird ein ‚gesonderter Bildungsanspruch‘ von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deklariert.

Seit der Entstehung der Heil- und Sonderpädagogik wird argumentiert, dass die allgemeine Pädagogik dem Bildungsanspruch von Kindern mit Behinderungen nicht gerecht wird. Historisch entwickelten sich daraufhin zunächst eigenständige Berufsorganisationen und später auch akademisch eigenständig ausgebildete Experten und Expertinnen, die – dem Diskurs zufolge – notwendig sind, um dem eingeschränkten Bildungsanspruch von ‚behinderten Kindern‘ angemessen nachkommen zu können. Als wissenschaftliche Disziplin entstand die Sonderpädagogik historisch im Anschluss an die professionellen Handlungsfelder der an Volksschulen integrierten Hilfsschullehrerschaft, was eine wechselseitige Stützung des disziplinären Wissens und der organisatorischen Strukturen zur Folge hatte. Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich mit der sekundären Disziplinbildung der Sonderpädagogik als Wissenschaft ein genuin heilerziehender bzw. behindertenpädagogischer Blick auf die Kinder und Jugendlichen in Förderschulen

und auf schulversagende Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Ausgerichtet auf die Handlungsfelder und Praxisprobleme der professionellen Expertenschaft an den Regelschulen und den bereits etablierten Sonderschultypen wurden Behinderungstheorien und Methoden der Didaktik aus dem schulorganisatorischen Umgang mit verschiedenen Gruppen von Kindern heraus entwickelt. Die universitären Ausbildungsgänge der Sonderpädagogik orientieren sich dabei bis heute an den bestehenden Schultypen des Sonderschulwesens. Die Anzahl der Sonderschullehrkräfte nimmt mit der wachsenden Anzahl von Sonderschülern und Sonderschülerinnen zu. Ein Wandel der sonderpädagogischen Professionalität, z. B. im Zuge der Erneuerung der Klassifikationsverfahren der Weltgesundheitsorganisation vom ‚Manual of the International Statistical Classification of Diseases, Injuries, and Causes of Death‘ (WHO 1967) zu der ‚International Classification of Functioning‘ (WHO 2001), ist für Deutschland noch nicht abzusehen (vgl. Kiuppis/Pfahl/Powell 2010).

Die sonderpädagogische Profession erlangte durch den Ausbau des Sonderschulwesens nahezu die Alleinzuständigkeit für Kinder mit Behinderungen (vgl. Pfahl/Powell 2011). Die Entstehung der Profession begründete sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf einem ‚biologischen Modell‘ von Behinderung, aber erst durch die Entwicklung eines ‚sozialen Modells‘ von Behinderung in den 1960er und 1970er Jahren konnte sie bis zu ihrem heutigen Umfang expandieren. Um die immer noch etablierten biologischen und sozialen Modelle von Behinderung zu kritisieren und ein kulturelles Modell von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2006) zu stärken, wie es von Autoren und Autorinnen in den Disability Studies gefordert wird, benötigen diese dringend Grundlagen zum Verständnis der Professionslogiken und -praktiken. Hier sind allerdings weitere Forschungsarbeiten notwendig. Ein kulturelles Modell von Behinderung muss, wie diese Studie zeigt, die politische Ökonomie der Bildungssysteme und des Arbeitsmarkts sowie die Interessenlage und das Selbstverständnis der zuständigen Expertengruppen systematisch berücksichtigen. Die ‚Kulturen‘ der Behinderung entstehen schließlich in Feldern, die ebenso vom Ringen der Expertengruppen um Zuständigkeit – und teilweise von den Interventionen der Betroffenen – wie von tradierten Wissensordnungen geprägt sind.

6.3 KLASSIFIKATION UND SELBSTSELEKTION

„Lernbehinderung“ begründet sich nicht in erster Linie aus den gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen, sondern stellt ein Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken im institutionellen Kontext Schule und im disziplinären Kontext Pädagogik oder Sonderpädagogik dar, das eine Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Eltern und Lehrpersonal, voraussetzt. „Lernbehinderung“ ist ein kontingentes, sozial hergestelltes Phänomen, das einer „kulturellen Analyse“ bedarf, um seine Entstehung, Aufrechterhaltung und Wirkung zu verstehen.

„A cultural analysis takes individuals seriously by focusing on their environments [...] The individual child can be the unit of concern, but not the unit of analysis.“ (McDermott/Golmann/Varenne 2006: 13).

Die große Mehrheit der Schülerschaft von Lernbehindertenschulen stammt aus armen, sozial benachteiligten Familien oder aus Kontexten „problembelasteter“ Familien. Sie fällt im Vorschulalter oder in der Grundschule verhaltensmäßig auf oder leistungsmäßig „zurück“ und wird im Regelschulkontext nicht ausreichend gefördert. Die Ein- oder Überweisung eines Kindes an eine Sonderschule, in der Lehrkräfte reduzierte Erwartungen an die von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen richten, bedarf in der Regel der Zustimmung der Eltern und der Schüler bzw. Schülerinnen.

Der von der Sonderpädagogik zur Verfügung gestellte „Schonraum“ stellt das Hauptcharakteristikum des schulischen Subjektivierungskontextes der Sonderschülerschaft dar. Die biografischen Selbstbeschreibungen zeigen, dass die Sonderschule nur ein eingeschränktes Repertoire an Selbstthematisierungen befördert – die zudem gesellschaftlich durchweg negativ konnotiert sind (vgl. Kapitel 4). In den Falldarstellungen dieser Studie zeigt sich nicht nur, dass bei den Befragten zumeist in ihrer Schullaufbahn relativ frühzeitig „individuelle Defizite“ diagnostiziert wurden: Sie befanden sich zum Zeitpunkt der Diagnose fast alle in familiär problematischen Situationen: Die Trennung der Eltern, ein Wohnortwechsel oder die aktive Einbeziehung in die Pflege von Familienangehörigen bedeuteten in den einzelnen Fällen massive Belastungen.

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf *an Sonderschulen* auf besondere Weise ‚Anrufungen‘ (Althusser 1977) erfahren und als ‚lernbehinderte‘ Schülersubjekte konstruiert werden, veranlasst diese Jugendlichen, sich nicht als arm, sozial benachteiligt oder durch familiäre Aufgaben beansprucht zu begreifen, sondern die Identitätsangebote der Sonderpädagogik aufzugreifen: Sie verstehen sich als ‚leistungsvermindert‘, ‚eingeschränkt lernfähig‘ oder ‚verhaltensauffällig‘ und begründen damit ihren speziellen Schulbesuch für sich selbst und auch gegenüber ihrer Umwelt. Sie eignen sich die Zuschreibungen der Expertenschaft an, um sich die Tatsache ihrer Segregation zu erklären und die pflegerisch-therapeutischen Beziehungsangebote des Lehrpersonals annehmen zu können. Durch eine Zusammenführung der Ergebnisse der Diskurs- und der Biografieanalyse konnten darüber hinaus bedeutsame Varianten dieses Subjektivierungsprozesses aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 5). Diese zeichnen sich durch körperliche Aneignungsprozesse mit affektiven Bindungen an die Klassifikationen aus und reichen von einer weitreichenden Zustimmung und kognitiven Anerkennung der Zuschreibungen bis hin zur Ablehnung des Konstrukts Lernbehinderung und der Umdeutung der biografischen Erfahrung, eine Sonderschule besucht zu haben. Die diskursiven Zuschreibungen bieten Orientierung und Legitimation für schulische Erfahrungen und stellen damit einen wichtigen Bestandteil der Subjektwerdung der Sonderschülerschaft dar. Diese versucht, durch die Anwendung ‚professioneller Erklärungen‘ ein besseres Verständnis von sich selbst und ihrer sozialen Position zu erlangen.

Die von Diskurspartikeln durchsetzten und von Metaphern inspirierten Selbstthematisierungen, die im Rahmen der Ausgestaltung der eingenommenen Subjektpositionen entwickelt werden, stellen in diesem erweiterten Sinne eine ‚biografische Selbsttechnik‘ dar. Diese Verschränkung von diskursivem und subjektivem Wissen im Selbsta Ausdruck der Sonderschüler und Sonderschülerinnen zeigt die *Gesellschaftlichkeit* der biografischen Erfahrung von gering gebildeten jungen Erwachsenen. Ihre Subjektwerdung ist, so eine zentrale Schlussfolgerung dieser Studie, als ein sozialer Prozess zu verstehen, der Jugendliche in die Macht- und Kräfteverhältnisse der realen und symbolischen Ordnung sowohl des Sonderschulwesens als auch des Arbeitsmarkts für gering qualifizierte Personen einbindet. Dabei sind die Einzelnen – je nach sozialstruktureller und wissensbedingter Ausstattung – in unterschiedlichem

Maß in der Lage, im Übergang und auf dem Arbeitsmarkt berufstätige Subjektpositionen einzunehmen.

Die Zuschreibungen, die in Form hierarchisch angeordneter Kategorien durch den Diskurs zu Verfügung gestellt werden, dienen dabei der Absolventenschaft als Mittel zur Selbsteinschätzung gegenüber den Konkurrenten und Konkurrentinnen um Arbeitsplätze. Die eigene ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ wird von den Befragten nicht nur zur sozialen Distinktion innerhalb des Organisationsgefüges Sonderschule genutzt, etwa um herauszufinden, ob sie bessere oder schlechtere Noten, mehr oder weniger Fähigkeiten als andere Schulabgänger und Schulabgängerinnen haben. Sie dient zugleich als Mittel der sozialen und leiblichen, d. h. auch der außerschulischen und beruflichen Verortung ihrer selbst. Dabei führt die durchweg negative Bewertung seitens der Sonderschule Kinder und Jugendliche dazu, sich als Außenseiter unter der Sonderschülerschaft zu konstruieren. Die Befragten begreifen sich tendenziell als ‚falsch klassifiziert‘ und sind beim Vergleich mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen der Auffassung, zufällig, irrtümlich, nur teilweise gerechtfertigt oder zu Unrecht eine Sonderschule besucht zu haben. In ihnen wird die Illusion wachgerufen, eine ‚Ausnahme‘ zu sein. Die räumliche Trennung der Sonderschulen von anderen Schultypen und die therapeutisch-pflegerischen sozialen Beziehungen zwischen Schülerschaft und Expertenschaft der Sonderschule erzeugen im Verlauf der Bildungsbiografien der Jugendlichen jedoch zunehmenden Widerstand. Dieser drückt sich mangels positiver Identifikationsmöglichkeiten der Einzelnen aber nicht in Formen kollektiven oder politischen Handelns aus. Mangels materieller und kultureller Ressourcen motiviert er kein aktives Bemühen, die Schule zu kritisieren oder zu wechseln, sondern mündet in einen persönlichen ‚Rückzug‘ und reduzierte Erwartungen (vgl. Pfahl 2010).

6.4 ARBEIT AN DER DIFFERENZ

Es ist festzuhalten, dass die schulische Selektion und Segregation von Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen im Wesentlichen einen Selbstselektionsprozess fördert: Sie begreifen sich im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt als ‚anders‘ und ‚hilfsbedürftig‘; ihr schulisches und berufliches Handeln ist vorrangig auf Anpassung und

Normalisierung ausgerichtet. Die grundlegende biografische Auseinandersetzung mit dem ‚Sonderschülerstatus‘ variiert von ‚körperlicher und geistiger Schwäche‘, ‚besonderen Bedürfnissen‘ bis hin zu ‚den Körper und die Psyche kontrollieren‘. In seltenen Fällen gelingt durch die Integration in einen regulären Ausbildungskontext eine prekäre Umdeutung der Sonderschülerfahrung dazu, sich als ‚bildungsbenachteiligt‘ zu verstehen. Eine Abgrenzung von einzelnen diskursiven Zuschreibungen gelingt nur in Bezug auf jene Selbstthematizierungen, in denen die jungen Erwachsenen auf Wissen und Anerkennung aus anderen (Lebens-)Bereichen zurückgreifen können.

Die soziale Positionierung als Sonderschüler bzw. Sonderschülerin setzt sich beim Übergang in den Arbeitsmarkt fort. Die Befragten bleiben, insofern sie im Anschluss an die Sonderschule in den schulischen oder beruflichen Rehabilitationskontext gelangen, weiterhin sonderpädagogisch subjektiviert (vgl. auch Pfahl 2010). Die untersuchten Biografien geben aber auch Aufschluss über Erfahrungen, die die Befragten außerhalb beruflicher Rehabilitationskontexte gemacht haben. Die Fallstudien zeigen, dass junge Erwachsene, die sich im regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bewegen, ihre Identifikation als Sonderschüler bzw. Sonderschülerin umdeuten oder widerständig werden, um die beruflichen Bewährungsaufgaben bewältigen zu können oder aber ein Scheitern an ihnen zu verkraften. Spätestens im Ausbildungskontext beginnen die jungen Erwachsenen, die bestehenden Kräfteverhältnisse zwischen Sonder- und Regelschule, beruflicher Maßnahme und regulärer Ausbildung aufgrund von Anpassungsschwierigkeiten wahrzunehmen. Sie hinterfragen an sie gestellte berufliche Anforderungen und ihre in der Ausbildung erbrachten Leistungen daraufhin, ob sie ‚real‘ oder ‚normal‘ sind. Dieser beständige ‚Realitätsabgleich‘ wird auch in sozialen Interaktionen praktiziert, da die Befragten befürchten, als Sonderschüler bzw. Sonderschülerin behandelt und somit nicht als Leistungsträger bzw. Leistungsträgerin und Person wahrgenommen zu werden. Zugleich entwickeln sie die Hoffnung (und bemühen sich mitunter aktiv darum), dass ihre Sonderschulherkunft in Auswahlprozessen und Arbeitsbewertungen Berücksichtigung findet, um die Fortsetzung ihre Ausbildungen sicherzustellen (vgl. Kapitel 4).

Junge Erwachsene, die Sonderschulen besucht haben, folgen in ihrer Selbstbeschreibung der kategorialen Zuschreibung behindert/nicht-behindert und reartikulieren diese binäre Kategorie. Dabei verstehen sie Lernbehinderung auch als körperliches oder sich auf den

Körper auswirkendes Phänomen. Zudem wird die Zuschreibung der ‚Hilfsbedürftigkeit‘ von allen Befragten auf verschiedene Weise reproduziert. Die ‚Schonraum‘-Ideologie leitet dabei unterschiedliche Selbsttechniken reduzierter Selbstansprüche an: Eine schulische Besonderung durch Segregation in vermeintlich ‚schonende‘, ‚konkurrenzfreie‘ Kontexte hält Personen von gesellschaftlichen Autoritäten und autoritativen Normen fern. Sie ‚beschäftigt‘ die Besonderen mit der Differenz behindert/nicht behindert, anstatt ihnen Gelegenheit zu geben, sich mit allgemeinen Leistungsansprüchen und der gesellschaftlichen ‚Normalität‘ und ihrer Diskriminierbarkeit auseinanderzusetzen. Der Begriff der ‚Lernbehinderung‘ wird gleichsam zum subjektiven Bildungsbegriff der jungen Erwachsenen. Er beschreibt nicht nur erziehungswissenschaftlich „das Verhältnis des Subjekts zum Anderen (als personale und gegenständliche Welt)“ (Moser 2003: 121), sondern ebenso das Verhältnis der jungen Erwachsenen zu sich selbst. Zugleich bleibt ihr Verhältnis zur Autorität (beispielsweise zu Lehrkräften) unbestimmt, weil die Autoritäten als ‚Pfleger‘ auftreten. Diese mangelnde Konfrontation mit der verkörperten Autorität im Rahmen formalisierter Rollenbeziehungen führt dazu, dass ‚angemessene‘ psychische und soziale Umgangsweisen teilweise nicht entwickelt werden (vgl. Erikson 1973).

Die Praxis der Segregation regt die betroffenen Individuen zu ganz bestimmten Aktivitäten an: Die Sonderschule befördert die Subjektivierung als ‚lernbehinderte‘ Person mit individuellen (psychischen und physischen) Defiziten und setzt eine Selbstbefragung und -beobachtung in Gang. Sie regt eine ‚geständnishafte‘ (vgl. Hahn 1987) Selbsttechnik an, bei der die Betroffenen ihre Aufmerksamkeit auf mögliche soziale und biologische Manifestationen ihrer ‚individuellen‘ Behinderung richten. Damit geht von der schulischen Segregation eine Macht aus, die Schülerindividuen und ganze Schülergruppen von bestimmten Aktivitäten strukturell abhält, wie z. B. von der Artikulation *kollektiver* Ansprüche und der Bestimmung ihres Verhältnisses zu Anerkennung durch Autoritäten (vgl. Pfahl 2010).

6.5 SCHONRAUM SONDERSCHULE UND ARBEITSMARKT

Das staatliche Bildungssystem hat neben dem Sozialisationsauftrag die Aufgabe, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen zu messen, zu zertifizieren und je nach ihren Fähigkeiten zu fördern, um sie auf das Erwerbsleben vorzubereiten (vgl. Kapitel 2), d. h. sie auf die Verwertung ihres Arbeitsvermögens im Rahmen konkurrenzhaft verfasster Arbeitsmärkte einzustimmen. Mit diesen Aufgaben nimmt das Bildungswesen eine Festschreibung nicht der formalen, aber doch der realen ökonomischen Vertragsfähigkeiten von Bevölkerungsgruppen vor. Weiterführende Ausbildungssysteme, Betriebe und Verwaltungen akzeptieren diese Festschreibungen weitgehend als bindend. Durch die Verleihung staatlicher (Schul-)Zertifikate reguliert das Bildungswesen selektiv den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und Arbeitsplätzen – und damit zu erwartbaren Einkommens-, Konsum- und Lebensstilsniveaus. Das Sonderschulwesen kann als eine dem Arbeitsmarkt vorgelagerte staatliche Institution verstanden werden, die durch die weitgehende Verfehlung des Bildungsauftrags ‚Qualifikation‘ über den Ausschluss von benachteiligten jungen Erwachsenen vom Arbeitsmarkt bestimmt.

Durch Selektion und Segregation an Sonderschulen (und Hauptschulen) werden die Kinder ökonomisch und kulturell prekarierteter Bevölkerungsgruppen frühzeitig in ein Sonder- und Maßnahmen-system gelenkt und dort wohlfahrtsstaatlich betreut. Das Bildungswesen ist damit an der Medikalisierung und Pädagogisierung von Personen beteiligt, die von ‚Bildungsarmut‘ (vgl. Allmendinger/Leibfried 2002) betroffen sind. Die von der Sonderschülerschaft eingenommenen Subjektpositionen behindern ihre berufliche Handlungsfähigkeit. Ohne qualifizierende Zertifikate und mit geringer Anerkennung, durch fehlende familiäre Unterstützung und Mangel an Chancen auf Bewährung in Anspruchskontexten sind Kinder und Jugendliche dem Fremd- und Selbstverdacht einer ‚andersartigen‘ und damit eingeschränkten Leistungsfähigkeit ausgesetzt. Ihre ‚Lernbehinderung‘ bearbeiten sie auf unterschiedliche Weisen: durch den Anspruch auf Schonung und Nachsicht, durch die Hoffnung, ihre ‚Fremdheit‘ möge unentdeckt bleiben, wenn sie sich ‚gut anpassen‘ und ‚weitermachen‘ oder durch den Wunsch, die Grenzen zwischen sich und den ‚Normalen‘ transgressiv aufzulösen. Aus gouvernementalitätstheoretischer

Perspektive lässt sich dieses Verhältnis zwischen Expertise und Lebensführung folgendermaßen beschreiben: Die Subjektivierung von Schülersubjekten in subalterne Subjektpositionen, die ihnen eine vollständige Teilhabe am Erwerbsleben und an der Gesellschaft verweigert, war und ist wesentliches Moment der Regierung von sozial Benachteiligten qua schulischer Segregation. In der Gouvernementalitätsforschung wird die Regierung von Individuen und Bevölkerungen als Verhältnis von Fremdführung und Selbstführung bestimmt (vgl. Foucault 1987). Die Fremdführung durch die Sonderpädagogik und ihre Problematisierung der Intelligenz findet Resonanz in den Selbstdeutungen ihrer Adressaten und Adressatinnen. Durch diesen Befund lässt sich verdeutlichen – und dieser Aspekt wurde in der Gouvernementalitätsforschung bisher vernachlässigt – dass die Regierung der Subjekte in liberalen Gesellschaften nicht nur einer hegemonialen Logik entspricht, sondern auch sozialstrukturell aufgefüchert ist. Die gouvernementale Funktion der Sonderschulen, d. h. ihre bevölkerungspolitische Nützlichkeit, besteht allgemein gesprochen in der Invisibilisierung sozialer Ungleichheit zwischen Schülerschaften (gleichzeitig also Bevölkerungsgruppen) und damit in der präventiven Befriedung ansonsten zu befürchtender sozialer Kämpfe.

Die Verinnerlichung der diskursiven Zuschreibungen der Sonderpädagogik durch die Akteure ist dabei systematisch mit einer Einschränkung ihrer (beruflichen) Handlungsfähigkeit verbunden: Das permanente Infragestellen der eigenen Leistungsfähigkeit und der Versuch, einen möglichen Mangel durch erhöhte Einsatzbereitschaft zu kompensieren, binden die psychischen und physischen Kräfte der jungen Erwachsenen und bringen damit ein ‚bizarres Bewusstsein‘ hervor (vgl. Barfuss 2002). Außerdem verhindert der andauernde Vergleich mit den Leistungen ‚der anderen‘ tendenziell die Ausgestaltung eines eigenen beruflichen Handlungsstils. Sonderschüler und Sonderschülerinnen geraten durch die ihnen zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ – auch oder gerade, wenn sie berufliche (Teil-)Erfolge aufweisen können – in eine Selbstbeschäftigung mit ihrem Stigma. Ihre Benachteiligung wird durch die psychologisch-medizinische Begründung der Lernbehinderung individualisiert und in ihrem Ausmaß als Phänomen kollektiver sozialer Ungleichheit für sie selbst und für andere weitestgehend invisibilisiert. Die Sonderpädagogik schafft mit der Praxis der Segregation soziale Tatsachen und leitet nicht zuletzt aus dieser Evidenz ihren Wahrheitsanspruch ab. Die diskursive

Rückbindung von Lernbehinderung an körperliche und geistige Einschränkungen wird von den Adressaten des Diskurses nachvollzogen. Damit geraten sie in die Lage, ihre körperliche Einsatzbereitschaft erhöhen zu müssen, um ihre fehlenden Zertifikate und geringe schulische Bildung wettzumachen. Zugleich reduzieren sie, gemäß der Strategie der Sonderpädagogik, ihre Selbstansprüche und versuchen sich als ‚leistungsverminderte‘ Beschäftigte gemäß den Wettbewerbsbedingungen des Arbeitsmarkts in gering qualifizierte Positionen einzufügen. Ihr ‚Wissen um sich‘ ist jedoch nicht durch die dort erzielten Erfolge bestimmt, sondern bleibt dem diskursiven Topos der ‚Hilfsbedürftigkeit‘ verhaftet. Ihr prekärer Status zwingt Sonderschüler und Sonderschülerinnen in subalterne Rollen, auch in Bezug auf ihre Wünsche, Ängste, Interessen sowie Familienplanungen, und damit in eine ‚leidenschaftliche Verhaftung‘ (vgl. Butler 1997) mit ihrer ‚Behinderung‘.

Durch die Einrichtung eines ‚Schonraums‘ werden Kinder und Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft fremd, und ‚deren Leben‘ wird für die Sonderschülerschaft zum ebenso begehrten wie verwehrten ‚Normalen‘. Das Paradox des Ausschlusses bei gleichzeitiger besonderer Zuwendung, das sich in den institutionellen Arrangements dokumentiert, und seine Folgen für die Subjektwerdung von Jugendlichen konnten mit der Zusammenführung der Diskurs- und der Biografieanalyse aufgezeigt werden. Die Untersuchung der Subjektivierungsprozesse von Sonderschülern und Sonderschülerinnen im Statuswechsel zeigt, wie diese bereits während ihrer Schulzeit im ‚Schonraum‘ der Sonderschule soziale Vergleiche vornehmen und sehr wohl wahrnehmen, dass ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit enorm erschwert, wenn nicht gar gänzlich verwehrt bleiben wird. Darüber hinaus unterscheiden sich die sozialen Vergleiche der Sonderschülerschaft von jenen Gleichaltriger: Während die Regelschülerschaft sich mit möglichen Identitäten in kulturellen und beruflichen Milieus beschäftigt, ist die Sonderschülerschaft in ihren sozialen Vergleichen auf die Frage des Grades ihrer Behinderung fixiert. Dies gilt sogar für die kleine Gruppe der in dieser Studie befragten Sonderschüler und Sonderschülerinnen, die einen beruflichen Ausbildungsplatz erlangen konnten. Auch für sie bleibt die Unterscheidung normal/behindert in ihrer Bedeutung als sozial strukturierende Klassifikation und in ihrer subjektiven Bedeutung eine dichotome Kategorie, die über ihren Ein- oder Ausschluss in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt entscheidet.

Ursprünglich als Beendigung der Exklusion von armen Bevölkerungsteilen aus dem Bildungswesen gedacht, ist die Sonderschule in Deutschland als Auffangbecken für ‚Problemgruppen‘ in den 1960er und 1970er Jahren weiter expandiert und sollte Teil der Gesundheits- und Kriminalitätsprävention durch Bildung werden. Bereits zu Zeiten, als noch ein Viertel der Bevölkerung das Bildungswesen ohne einen qualifizierenden Schulabschluss verließ und die relativ weitgehende Vollbeschäftigung in Deutschland eine dauerhafte Arbeitstätigkeit und innerbetriebliche Aufstiege auch für Arbeiter mit niedrigem Bildungshintergrund ermöglichte, bedeutete der Sonderschulbesuch einen ‚Makel‘ (vgl. Marquardt 1975) und war damit Teil einer politischen Ökonomie der Behinderung (Tomlinson/Colquhoun 1995). In der postfordistischen Gesellschaft mit ihrem stark erhöhten Risiko der Arbeitslosigkeit und den geringen Löhnen für einfache Arbeiten, die einer wachsenden Bevölkerungsgruppe der Geringqualifizierten keine ausreichende materielle Lebensgrundlage mehr gewährleisten können, stellt ein Sonderschulabschluss ein wirksames ökonomisches und gesellschaftspolitisches Ausschlusskriterium dar. Denn für eine Erwerbs- und Berufstätigkeit bilden schulische Zertifikate und formale Bildung mehr und mehr die zwingende Voraussetzung (vgl. Baker: 2009). Die zumeist hoffende, abwartende oder transgressive Mentalität der Sonderschülerschaft gegenüber Ansprüchen der Leistungsgesellschaft macht damit eine Kompensation der erfahrenen ‚schulischen Behinderung‘ (vgl. Powell 2007) weitgehend unmöglich.

6.6 ORTE DER BEHINDERUNG

In der Bildungssoziologie und teils auch in den Disability Studies stehen konstruktivistische und sozialstrukturanalytische Ansätze bislang weitgehend unverbunden nebeneinander, obwohl nur ihre Integration die Persistenz impertinenter Kategorien wie jener der Behinderung begreiflich machen kann. Geteiltes Wissen, wie das um Behinderung, bedarf der Stützung durch ‚Realfaktoren‘ (vgl. Scheler 1980), d. h. gesellschaftliche Macht- und Kräfteverhältnisse. Der Begriff der Sozialstruktur verweist, wenn er nicht rein statistisch-abstrahierend gebraucht wird, auf eine Materialität, die neben Institutionen, Rechtsordnungen, Arbeitsmärkten etc. auch Wissensbestände und geteilte Erwartungen umfasst. Sinn ist per se flüchtig; er ist nur stabil, wenn er

von Interaktionsordnungen, Kommunikationsmedien und Bürokratien stabilisiert wird. Während die Techniken der Behinderung als lokale und individuelle Praktiken zu begreifen sind, soll abschließend mit dem Begriff der Territorialität (vgl. Deleuze/Guattari 2004; Krüger 2002; Goffman 1982) die Gesamtheit dieser Praktiken und ihr Ineinandergreifen mit ökonomischen, rechtlichen, interaktiven und räumlichen Ordnungen aufgezeigt werden. In diesem Sinne wirkt Behinderung einerseits als regulierende und disziplinierende Macht („Disziplinarmacht“), die Individuen durch ihren Ausschluss als Subalterne in die soziale Ordnung einschließt. Andererseits verleihen Diskurse den Individuen rechtliche, soziale und kulturelle Kompetenzen, d. h. Zuständigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Traue 2009). Die herrschenden Regeln der symbolischen und räumlichen Ordnung des Sonderschulwesens, d. h. der *Kernzone* der Territorialität von Lernbehinderung, weiten sich durch die Verfestigung von Fremd- und Selbsterwartungen sowie durch Prüfungs- und Bewährungssituationen auf die institutionellen Bereiche und Lebenslaufphasen aus, die an den Sonderschulbesuch anschließen: auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

Die im sonderpädagogischen Diskurs bis heute gebräuchliche Metapher des ‚Schonraums‘ zur Beschreibung des Sozialraums Sonderschule erinnert an die historische Idee der Schaffung eines deterritorialiserten Ortes abseits der herrschenden gesellschaftlichen Macht- und Leistungsverhältnisse und reaktualisiert den Ethos dieser Idee. Zum Zeitpunkt ihrer Gründung beabsichtigte die Sonderpädagogik durch die Einrichtung von Sonderschulen einen Einschluss von Kindern mit Behinderungen in das Bildungswesen. Die Einrichtung von Sonderschulen als ‚Schonraum‘ entspricht historisch der Absicht, für benachteiligte und behinderte Individuen einen gleichsam ‚sicheren‘ Ort zu schaffen, an dem nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten der in ihnen angelegte ‚besondere Bildungsanspruch‘ zur Entfaltung gebracht werden könne (als ‚Befreiung‘ des Kindes, vgl. Kapitel 3). Das Wissen der Sonderpädagogik beruht bis heute auf der Aussonderung, Beobachtung und Beschreibung ihrer Schülerschaft. Es zielt darauf ab, arme und benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer ‚andersartigen‘ und unterlegenen sozialen Position zu schützen, zu ‚verstehen‘ – und letztlich zu untersuchen, wie die Fallstudien und Praxisberichte in den sonderpädagogischen Fachblättern zeigen. Der Mainstream der Sonderpädagogik verstand sich damals wie heute als Fürsprecher von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligten.

Die Tatsache, dass sich die Bildungs- und Lebenschancen von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in der schulischen Segregation gegenüber Gleichaltrigen verschlechtern und die darauf gründende Forderung der Vereinten Nationen, ihre vollständige schulische Inklusion anzustreben (vgl. UN 2006, 2008; EU 2008), werden von der bildungspolitisch zuständigen Expertenschaft teilweise ignoriert (vgl. Wocken 2010).

Die disziplinar begründete Anthropologie ‚des Sonderschülers‘ und die daraus abgeleiteten Klassifikationsweisen folgen der institutionalisierten Unterscheidung verschiedener ‚Behinderungstypen‘ und zeigen eine zunehmende Reterritorialisierung der Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen an. Die Existenz von Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen wiederum gelten der (Sonder-)Pädagogik als Beweis für die Notwendigkeit und Richtigkeit der sonderpädagogischen Organisationen. Ganz ähnlich stellen auch andere Bildungsinstitutionen, die für ganz bestimmte Zielgruppen eingerichtet wurden, Legitimität für ihre Existenz her.¹ Die Legitimität der Sonderschule ist an die Anwesenheit einer Schülerschaft gebunden, die sich als ‚hilfsbedürftig‘ begreifen muss, damit das wechselseitige Stabilisierungsverhältnis von Wissen, Praxis und Institutionalität der pädagogischen Profession erhalten bleibt. Die Kategorie ‚Behinderung‘ naturalisiert und individualisiert Benachteiligungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, insofern sie Schülersubjekte territorialisiert und somit einen ‚lebendigen Beweis‘ für den Bedarf an sonderpädagogischer Förderung an Sonderschulen liefert.

Die vorgelegte Analyse der Ursachen und Folgen schulischer Segregation zeigt, wie nicht nur die disziplinäre Wissensordnung strukturierend auf die Organisationen des Sonderschulwesens wirkt, sondern umgekehrt auch die Existenz von Organisationen strukturierend auf die disziplinäre Wissensordnung der deutschen Sonderpädagogik Einfluss nimmt. Dabei hat das in der deutschen Sonderpädagogik verankerte Wissen um eine ‚defizitäre‘ Schülerschaft die Segregation der betroffenen Kinder und Jugendlichen an Sonderschulen zur notwendigen Bedingung.

1 Der Logik der Selbstbeschreibungen von Eliteeinrichtungen folgend sind diese notwendig, um Schüler und Schülerinnen aufzunehmen, die an Regelinrichtungen nicht ausreichend gefördert werden. Die Tatsache, dass diese Kinder und Jugendlichen an Einrichtungen für Hochbegabte unterrichtet werden, zeigt wiederum, dass es hochbegabte Schüler und Schülerinnen gibt.

Die Subjektivierung einer Schülerschaft in einem als ‚Schonraum‘ territorialisierten Bildungskontext erfüllt symbolische Aufgaben und hat reale Folgen: Es ist zwar möglich, Kinder und Jugendliche außerhalb der Konkurrenzverhältnisse zu unterrichten, wie es das Sonderschulwesen durch seine Anknüpfung an das Gesundheitssystem als therapeutisch-pflegerische Institution tut. Allerdings entgehen die Subjekte langfristig nicht dem allgemeinen Urteil – und zwar weder ihrem eigenen noch dem der ‚Anderen‘. Bereits während des Sonderschulbesuchs und verstärkt noch im Anschluss daran setzt sich die Schülerschaft mit den allgemeinen (beruflichen) Erwartungen an sie und mit ihrem diagnostizierten Unvermögen, in Konkurrenzsituationen zu bestehen, auseinander. In Vergleichen mit Gleichaltrigen unterliegen die jungen Erwachsenen und wissen darum; unter ihnen herrscht eine Mentalität der Unterwerfung unter hierarchische, beanspruchende oder ausbeutende Kräfte zur Orientierung, Entlastung und Legitimierung ihrer Sonderschulbiografie. Aus dieser sozialen Position und psychischen Konstellation heraus entwickeln Sonderschüler und Sonderschülerinnen biografische Selbsttechniken, mit deren Hilfe sie das sonderpädagogische Wissen annehmen, verneinen oder versuchen umzudeuten. Alle Selbsttechniken zielen mit unterschiedlichen Strategien auf eine Anpassung an die ‚Normalität‘ und beinhalten eine ‚Arbeit an der Differenz‘: Durch die Erfahrung der Klassifikation, Selektion und Segregation wird bei den Klassifizierten die Praxis erzeugt, sich und andere als nach Bildungsherkunft unterscheidbare Typen wahrzunehmen. Die diskursiven Zuschreibungen beinhalten Kategorien, denen sich die Absolventen und Absolventinnen auch nach Ende ihrer Schulzeit nicht entziehen können. Die verschiedenen Schülergruppen werden bei der Einschätzung von Bildungs- und Arbeitsmarktchancen entlang einer sozialen Hierarchie angeordnet. Auch *innerhalb* des Territoriums Sonderschule nehmen die Jugendlichen solche graduellen Einordnungen vor. Die Unterscheidung normal/behindert bleibt allerdings eine dichotome Kategorie.

Techniken der Behinderung fungieren als Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit, die den eigentlichen Schulbesuch weit überdauern und die biografische Arbeit am eigenen Selbst und seinen gesellschaftlichen Chancen maßgeblich strukturieren. Die Kategorie Lernbehinderung wird am sozialen Ort Schule konstruiert, an dem sie festgestellt, aufgeschrieben und im wechselseitigen Handeln inszeniert wird. Es steht aber eine ganze Reihe von Kontexten bereit,

in der die in dieser Kernzone des Territoriums (dem Sonderschulwesen) etablierten Deutungsschemata und Rollenkonstellationen reaktualisiert werden – sei es durch die Beständigkeit von Erwartungen oder durch die Anordnung von Dingen, Rollen, Sichtbarkeiten und Verwaltungsprozeduren. Diese Reterritorialisierung der Sozialwelt wird für die betreffenden Personengruppen tendenziell beherrschend; sie kann ihre gesamte Sozialwelt umfassen, so dass es keinen Ort mehr ‚außerhalb‘ der Behinderung gibt.

Die Kategorie Lernbehinderung nimmt am sonderpädagogisch organisierten Ort Schule ihren Ausgang. Dermaßen territorialisierten Gruppen von Bürgern und Bürgerinnen kann die gesellschaftliche Teilhabe nicht durch eine zur ‚Toleranz‘ und ‚Integration‘ aufgerufene Bevölkerung ermöglicht werden. Letztlich erlauben nur eine komplette Reorganisation des Bildungswesens und eine Reform der Pädagogik- ausbildung, die auf eine Regruppierung der pädagogischen Professionalitäten und den Einsatz in inklusiven Schulen abzielen, die Neuordnung der Machtverhältnisse durch eine Aufhebung der schulischen Segregation in unterscheidbare Schultypen. Nur ein wirklich *neues* Arrangement der Kräfteverhältnisse, das eine Entmedikalisierung der Sonderpädagogik und eine Aufhebung der Segregationen einschließt, wird es ermöglichen, die Disziplinen *und* Disziplinierungen aufzubrechen.

Literatur

- Albrecht, Gary/Seelman, Katherine D./Bury, Michael (2001): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alheit, Peter (1989): „Erzählform und ‚soziales Gedächtnis‘: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozess“. In: P. Alheit/E. Hoerning (Hg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 123–147.
- Alheit, Peter (1990): *Biographizität als Projekt. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*, Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Band 4, Universität Bremen.
- Alheit, Peter (1992): „Biographizität und Struktur“. In: P. Alheit et al. (Hg.), *Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung, Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“*, Band 19, Universität Bremen, S. 10–36.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Glaß, Christian (1986): *Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg/Westberlin: VSA.
- Altman, Barbara M. (2001): „Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and Applications“. In: G. L. Albrecht/K. D. Seelman/M. Bury (Hg.), *Handbook of Disability Studies*, London: Sage, S. 97–122.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2002): „Bildungsarmut im Sozialstaat“. In: G. Burkart/J. Wolf (Hg.), *Lebenszeiten: Erkundungen zur Soziologie der Generationen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 287–315.

- Andreß, Hans-Jürgen/Lipsmeier, Gero (1998): „Kosten von Kindern – Auswirkungen auf die Einkommensposition und den Lebensstandard der betroffenen Haushalte“. In: A. Klocke/K. Hurrelmann (Hg.), *Kinder und Jugendliche in Armut*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 26–51.
- Archer, Margaret S. (1984): *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Armstrong, Derrick (2003): *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Farmer.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007). *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baker, David (2009): *The educational transformation of work: towards a new synthesis*. In: *Journal of Education and Work* 22/3, S. 163 – 191.
- Barfuss, Thomas (2002): *Konformität und bizarres Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur des 20. Jahrhunderts*, Hamburg: Argument.
- Barnes, Colin/Oliver, Mike/Barton, Len (2002): *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bauer, Ullrich (2002): „Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22, S. 186–196.
- Bauer, Ullrich (2004): „Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung“. In: D. Geulen/H. Veith (Hg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*, Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 61–91.
- Bauman, Zygmunt (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg: Junius.
- Baumert, Jürgen et al. (2000): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, Jürgen et al. (2001): *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, Jürgen (2002): „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich“. In: N. Killius/J. Kluge/L. Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M.: S. 100–150.

- Beauvoir, Simone de (1968): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beck, Ulrich (1983): „Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten“. In: R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2)*, Göttingen: Schwartz, S. 35–74.
- Beck, Ulrich (1997): „Die uneindeutige Sozialstruktur – Was heißt Armut, was Reichtum in der ‚Selbst-Kultur‘“. In: U. Beck/P. Sopp (Hg.), *Individualisierung und Integration – Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus? Opladen: Leske & Budrich*, S. 183–198.
- Becker, Howard S. (1963): *Outsiders: studies in the sociology of deviance*, New York: Free Press.
- Becker, Irene (2006): *Armut in Deutschland. Bevölkerungsgruppen in Deutschland unterhalb der Alg II-Grenze, Arbeitspapier Nr. 3 des Projekts „Soziale Gerechtigkeit“*, J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M. Online verfügbar: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2006-863-4-3.pdf [13.7.2009]
- Behrens, Johann/Voges, Wolfgang (1996): „Kritische Übergänge“. In: J. Behrens/W. Voges (Hg.), *Kritische Übergänge – Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung*, Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 16–42.
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2008): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim, München: Juventa.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Binet, Alfred/Simon, Theophile (1916): *The development of intelligence in children*, Baltimore: Williams & Wilkins.
- Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2007): „Aspirationen ohne Konsequenzen“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(2), S. 160–180.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2009): *Behinderertenbericht 2009. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode*, Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung*, Berlin.

- Bösl, Elsbeth (2010): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Böhlinger, Sandra/Jenewein, Klaus (2002): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): „Ethnisierung und Differenz-erfahrung: Fremdheiten der Identität und des Habitus“. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, S. 15–36.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.
- Bowker, Geoffrey C./Star, Susan L. (1999): *Sorting Things Out – Classification and Its Consequences*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Braun, Frank/Lex, Tilly/Rademacker, Hermann (2001): *Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt*, Opladen: Leske & Budrich.
- Braun, Karl Heinz (2003): „Ziele institutioneller Entwicklung der Schulen in der ‚zweiten Moderne‘“. In: T. Rihm (Hg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen – Vom Subjektstandpunkt ausgehen*, Opladen: Leske & Budrich, S. 153–181.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): „Explaining Educational Differentials towards a formal Rational Action Theory“. *Rationality & Society* 9(3), S. 275–305.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004): *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brown, Sheena (2009): „Learning to read: learning disabled post-secondary students talk back to special education“. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22(1), S. 85–98.
- Bruner, Jerome (1987): „Life as Narrative“. *Social Research* 54, S. 11–31.
- Bude, Heinz (1984): „Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biografieforschung bringt“. In: M. Kohli/G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart: Metzler, S. 7–28.

- Bude, Heinz (1985): „Der Sozialforscher als Narrationsanimateur“. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 370–326.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Einführung in die Dispositivanalyse*, Bielefeld: transcript.
- Bütt, Christian (2003): „Von Hartz zur Agenda 2010. Oder: Die Realpolitik im ‚aktivierenden Sozialstaat‘“. *PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 33(4), S. 654–666.
- Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2008): *Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht*, Drucksache 16/9915.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Busemeyer, Marius (2009): *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Carrier, James G. (1986) *Learning Disability. Social Class and the Construction of Inequality in American Education*. Westport: Greenwood Press.
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, John I. (1963): *The Educational Decision Makers. An Advanced Study in Sociology*, Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, John I. (1968): *The Social Organisation of Juvenile Justice*, New York/London: John Wiley and Sons.
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, John I. (1974): „Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren“. In: K. Hurrelmann (Hg.), *Soziologie der Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz, S. 362–378.
- Cloerkes, Günther (2003): *Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik*. In: G. Cloerkes (Hg.) *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter, S. 11–23.
- Corsten, Michael (1994): „Beschriebenes und wirkliches Leben. Die soziale Realität biographischer Kontexte und Biographien als soziale Realität“. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 7, S. 185–205.
- Corsten, Michael (1998): *Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile. Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen*, Frankfurt a. M.: Campus.

- Corsten, Michael (2001): „Biographie, Lebensverlauf und das ‚Problem der Generation‘“. BIOS 14(2), S. 32–59.
- Corsten, Michael/Kaupfert, Michael, (2007): „Wir-Sinn und fokussierte Motive. Die biographische Genese bürgerschaftlichen Engagements“. Zeitschrift für Soziologie 36(5), S. 346–363.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg: Nannen.
- Deleuze, Gilles (1992): *Foucault*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2004): *Tausend Plateaus*, München: Fink.
- Doose, Stefan (2005): *Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule – Beruf*. In: vds Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Mitteilungen 1*, S. 5–19.
- Douglas, Mary (1986): *How Institutions Think*, Syracuse NY: Syracuse University Press.
- Dreitzel, Hans Peter (1980): *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft: eine Pathologie des Alltagslebens*, Stuttgart: Enke.
- Durkheim, Emil/Mauss, Marcel (1963): *Primitive Classification*, Chicago: University of Chicago Press.
- Eberwein, Hans (2002): „Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik“. In: H. Eberwein/S. Knauer (Hg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 313–325.
- Edelstein, Wolfgang (1999): „Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. 10 Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstitution der Sozialisationsforschung“. In: M. Grundmann (Hg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35–79.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1982): „Das sonderpädagogische Bildungsziel der Erwerbsfähigkeit im historischen Wandel“. In: U. Bleidick/S. Ellger-Rüttgardt (Hg.), *Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 54–63.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2004). *Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?* Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 416–429.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2007): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- EU – Europäische Union (2008): Entschließung des Rates der Europäischen Union und der im Rat der vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Situation von Menschen mit Behinderungen in der Europäischen Union (6941/08), Brüssel: Rat der Europäischen Union.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): „Schule und Geschlecht“. In: W. Helsper/J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: VS, S. 3–25.
- Fend, Hemit (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Ferdigg, Rosa A. (2009): „Wie kann die Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in Ausbildung und Beruf konkret gestaltet werden und gelingen?“. In: S. Knauer/J. Ramseger (Hg.), *Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Ergebnisse eines Expertenhearings*, Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, S. 42–47.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): „Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen“. In: R. Hitzler/A. Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske & Budrich, S. 133–165.
- Flam, Helena (Hg.) (2007): *Migranten in Deutschland. Statistiken, Fakten, Diskurse*, Konstanz: UVK.
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: H. Dreyfus/P. Rabinow (Hg.), *Jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 265–292.
- Foucault, Michel (1988): *Technologies of the Self*. In: H. P. Hutton/H. Gutman/L. H. Martin (Hg.), *A Seminar with Michel Foucault*, Amherst: University of Massachusetts, S. 6–49.
- Foucault, Michel (1991). *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt a. M.: Fischer.

- Freitag, Walburga K. (2005): *Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen*, Münster: Waxmann.
- Füssel, Hans-Peter (1987): *Elternrecht und Sonderschule. Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte*, Studien und Berichte, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Gehlen, Arnold (1956): *Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen*, Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Geulen, Dieter (2002): „Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation““. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22, S. 186–196.
- Ginnold, Antje (2008): *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1982): *Das Individuum und der öffentliche Austausch*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske & Budrich.
- Grundmann, Matthias (1998): „Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg“. In: A. Klocke/K. Hurrelmann (Hg.), *Kinder und Jugendliche in Armut*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 161–182.
- Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1997): „Gattungsanalyse“. In: R. Hitzler /A. Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske & Budrich, S. 281–308.
- Habermas, Jürgen (1976): „Moralentwicklung und Ich-Identität“. In: J. Habermas (Hg.), *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 63–91.
- Hahn, Alois (1987): „Identität und Selbstthematizierung“. In: A. Hahn/V. Kapp (Hg.), *Identität und Selbstthematizierung. Selbstthematizierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–24.
- Hänsel, Dagmar (2000): „Integrative Schule – Zukunftsschule?“. In: B. Frommelt et al. (Hg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung*, Weinheim: Juventa, S. 93–111.

- Hänsel, Dagmar (2003). Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung, *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 591–609.
- Hänsel, Dagmar (2005): „Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse“. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 101–114.
- Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie, Weinheim: Beltz.
- Hark, Sabine (1999): deviante Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartz, Peter (2002): Job Revolution. Wie wir neue Arbeitsplätze gewinnen können, Frankfurt a. M.: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Heinz, Walter R. (1984): Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation, Bremer Beiträge zur Psychologie. Psychologische Forschungsberichte Nr. 26, Universität Bremen.
- Heinz, Walter R. (2000): „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns“. In: E. Hoerning (Hg.), *Biographische Sozialisation*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Heinz, Walter R. et al. (1987): Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hiller, G. Gerhard (1989): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (2005): „Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie“. In: R. Keller et al. (Hg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*, Konstanz: UVK, S. 251–275.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.) (1997): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske & Budrich.
- Hofmann, Wolfgang (1930): „Erhebungen über die Berufsfähigkeit entlassener Hilfsschüler“, *Die Hilfsschule* 3, S. 132–146.
- Hofsäss, Thomas R. (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte in Deutschland seit 1918, Berlin: Edition Marhold.
- Hollenweger, Judith (2003): „Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen“. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird*, Heidelberg: Winter, S. 141–164.

- Hopf, Christel (1978): „Die pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung“. Zeitschrift für Soziologie 7, S. 97–115.
- Hurrelmann, Klaus (1974): „Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation“. In: K. Hurrelmann (Hg.), *Soziologie der Erziehung*, Weinheim: Beltz, S. 13–46.
- Hurrelmann, Klaus (1983): „Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3/86, S. 291–310.
- Hurrelmann, Klaus (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1972): *Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers*, Berlin: Carl Marhold.
- Jantzen, Wolfgang (1982): *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*, München: DJI Verlag.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): „Zur Konstitution der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“. In: D. Wegner (Hg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Hamburg: Buske Helmut Verlag, S. 159–274.
- Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*, Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner et al. (Hg.) (2006): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursforschung, Band 1, Theorien und Methoden*, Wiesbaden: VS.
- Kiuppis, Florian/ Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2010): „Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die sonderpädagogische Professionalität in Deutschland und den USA. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive“. In: S. Ellger-Rüttgardt/G. Wachtel, (Hg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 139–148.
- Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz (2007): *Wege pädagogischen Denkens*. München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Klemm, Klaus (1991): „Jugendliche ohne Ausbildung. Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion“. Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 887–898.

- Klinger, Cornelia (2003): „Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht“. In: G.-A. Knapp/A. Wetterer (Hg.), Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 14–48.
- Klinger, Cornelia (2006): „Das unmögliche Subjekt und die Möglichkeiten feministischer Subjektkritik“. In: H. Keupp/J. Hohl (Hg.), Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne, Bielefeld: transcript, S. 99–117.
- Knoblauch, Hubert (2001): „Fokussierte Ethnografie“. Sozialer Sinn 1, S. 123–141.
- Knoblauch, Hubert/Leuenberger, Christine/Schnettler, Bernd (Hg.) (2005): Erving Goffman: Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen, Konstanz: UVK.
- Koch, Katja (1999): Frühfördersystem – Überblick, Analyse und perspektivischer Ausblick, Neuwied: Luchterhand.
- Koch, Katja (2004): „Die unauffällig Auffälligen – sozial benachteiligte Kinder in der Grundschule“. In: M. Götz (Hg.), Auffällige Kinder in der Grundschule, Donauwörth: Auer, S. 135–153.
- Kohli, Martin (1985): „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs“. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1–29.
- Kohli, Martin (1988): „Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes“. In: H.-G. Brose/B. Hildenbrand (Hg.), Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen: Leske & Budrich, S. 33–53.
- Konietzka, Dirk (1999): „Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich“. Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 289–320.
- Kottmann, Birgit (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Gestaltung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krappmann, Lothar (1973): Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, Lothar (2002): „Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 178–185.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006, Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (2010a): „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Entwurfssfassung, Stand: 03.12.2010), Bonn.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (2010b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 189, März 2010. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krüger, Helga (2002): „Territorien – Zur Konzeptualisierung eines Bindeglieds zwischen Sozialisation und Sozialstruktur“. In: E. Breitenbach/I. Bürmann/K. Liebsch (Hg.), *Geschlechterforschung als Kritik*, Bielefeld: Kleine, S. 29–47.
- Lenhardt, Gero (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenhardt, Gero (1999): „Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem“. In: D. Kiesel et al. (Hg.), *Die Erfindung der Fremdheit*, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Lenhardt, Gero (2002): „Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule“. *Pädagogische Korrespondenz* 29, S. 5–22.
- Leuze, Kathrin (2008): *Bildungswege besser verstehen: das nationale Bildungspanel*, WZBrief 2/2008. Online verfügbar: www.wzb.eu/publikation/pdf/WZBriefbildung200802_leuze.pdf [13.7.2009]
- Liebermeister, Kristina/Hochhuth, Maili (1999): *Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder*, Weinheim: Juventa.
- Link, Bruce G. /Phelan, Jo C. (2001). *Conceptualizing Stigma*, *Annual Review of Sociology* 27, S. 363–385.
- Link, Jürgen (1997): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marquardt, Regine (1975): *Sonderschule – und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf*, München: Aspekte Verlag.

- Maschke, Michael (2003): „Die sozioökonomische Lage behinderter Menschen in Deutschland“. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter, S. 165–181.
- Maschke, Michael (2008): *Behindertenpolitik in der Europäischen Union. Lebenssituation behinderter Menschen und nationale Behindertenpolitik in 15 Mitgliedstaaten*, Wiesbaden: VS.
- Maturana, Hubertus (1978): „Kognition“. In: P. M. Hejl/W. K. Köck/G. Roth (Hg.), *Wahrnehmung und Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 29–49.
- McDermott, Ray/Goldman, Shelly/Varenne, Hervé (2006): „The Cultural Work of Learning Disabilities“. In: *Educational Researcher* 35/6, S. 12–17.
- Mead, George H. (1967): *Mind, Self, & Society from the Standpoint of a social Behaviorist*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1994): „Expertenwissen und Experteninterview“. In: R. Hitzler/A. Honer/C. Maeder (Hg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion“. In: A. Bogner/B. Littig/W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Opladen: Leske & Budrich, S. 71–93.
- Meyer, John W. (1977): „The Effects of Education as an Institution“. *The American Journal of Sociology* 83, S. 55–77.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1992): „The Structure of Educational Institutions“. In: J. W. Meyer/ W.R. Scott (Hg.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Newbury Park, S. 76–78.
- Möckel, Andreas (1998): *Erfolg – Niedergang – Neuanfang: 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik*, München: Reinhardt.
- Möckel, Andreas (2004). „Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung?“ Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der *Zeitschrift für Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 406–415.
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (2002): *Subjektivierung von Arbeit*, München: Hampp.
- Moser, Vera (2003): *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.

- Moser, Vera/Loeken, Hiltrud/Windisch, Matthias/Saalow, Michaela (2008): „Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3/08, S. 82–87.
- Muth, Jakob (1986): *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*, Essen: Neue Deutsche Schule.
- Nohl, Arnd Michael (2001): „Bildung und Migration: Empirische Rekonstruktionen zu bildungserfolgreichen Jugendlichen aus türkischen Einwanderungsfamilien“. In: F. Gesemann (Hg.), *Migration und Integration in Berlin*, Opladen: Leske & Budrich, S. 293–312.
- Oevermann, Ulrich/Alert, Tilman/Konau, Elisabeth (1980a): „Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin“. In: T. Heinze/H. W. Klusemann/H. G. Soeffner (Hg.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Bensheim: Päd. Extra Buchverlag, S. 15–69.
- Oevermann, Ulrich/Alert, Tilman/Konau, Elisabeth (1980b): „Konzeptionen einer ‚Objektiven‘ Hermeneutik“. In: T. Heinze/H. W. Klusemann/H. G. Soeffner (Hg.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*, Bensheim: Päd. Extra Buchverlag, S. 70–95.
- Oliver, Mike (1997): „Emancipatory Research: Realistic Goal or Impossible Dream?“. In: C. Barnes/G. Mercer (Hg.), *Doing Disability Research*, Leeds: The Disability Press, S. 15–31.
- Parsons, Talcott (1964): *Essays in Sociological Theory*, London: The Free Press of Glencoe.
- Parsons, Talcott (1987): „Die Schulklasse als soziales System“. In: K. Plake (Hg.), *Klassiker der Erziehungssoziologie*, Düsseldorf: Schwann, S. 102–124.
- Parsons, Talcott/Bales, R. F. (1955): *Family, socialization and interaction process*, New York: The Free Press.
- Parmenter, Trevor R. (2001): „Intellectual Disability – Quo Vadis?“. In: G. L. Albrecht/K. D. Seelman/M. Bury (Hg.), *Handbook of Disability Studies*, London: Sage, S. 267–296.
- Pfadenhauer, Michaela (2002): „Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Expertengespräch – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte“. In: A. Bogner/B. Littig/W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Opladen: Leske & Budrich, S. 113–130.

- Pfahl, Lisa (2003): Datenbericht „Jobcoaching“. Zur Studie der Lebensverläufe von Schulabgängern von Sonderschulen für Lernbehinderte (NRW). Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pfahl, Lisa (2004): Stigma-Management im Jobcoaching. Berufliche Orientierungen benachteiligter Jugendlicher. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Pfahl, Lisa (2006): „Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen“. In: A. Spies/D. Tredop (Hg.), „Risikobiografien“ – Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden: VS, S. 143–158.
- Pfahl, Lisa (2010): Sonderschulen, Arbeitsmärkte, behindernde Subjektivierung. In: H.-G. Soeffner (Ed.), *Unsichere Zeiten: Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen*. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008, Wiesbaden: VS, CD-Rom.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2005): „Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle“. *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung* 13, S. 68–78.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2009): „Menschenrechtsverletzungen im deutschen Schulsystem: Behindert werden durch Sonderbeschulung“. In: T. Müller-Heidelberg et al. (Hg.), *Grundrechte-Report 2009. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland*, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 95–98.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2010): „Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 32–38.
- Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2011): Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. In: *Disability & Society* 26/4, S. 449–462.
- Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2011): „Die Erfahrung der Diskurse. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieanalyse bei der wissenssoziologischen Analyse des Bildungswesens als Subjektivierungsinstanz“. In: R. Keller/I. Truschkat (Hg.), *Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse*, Bielefeld: VS (im Erscheinen).

- Plessner, Helmuth (1982). *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart: Reclam.
- Poore, Carol (2009): *Disability in Twentieth-Century German Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Powell, Justin J. W. (2003a): „Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den vereinigten Staaten“. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird, Materialien zur Soziologie der Behinderten*, Band 1, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 103–140.
- Powell, Justin J. W. (2003b): „Constructing Disability and Social Inequality Early in the Life Course: The Case of Special Education in Germany and the United States“. *Disability Studies Quarterly* 23 (2), S. 57–75.
- Powell, Justin J. W. (2006a): „Special Education and the Risk of Becoming Less educated“. *European Societies* 8 (4), S. 577–599.
- Powell, Justin J. W. (2006b): „Sonderpädagogische Bildungsexpansion, regionale Vielfalt – Deutschland und USA im Vergleich“. In: F. Albrecht/ A. Bürlí/A. Erdély (Hg.), *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–167.
- Powell, Justin J. W. (2007): „Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Wie ‚schulische Behinderung‘ institutionalisiert wurde“. In: A. Waldschmidt/W. Schneider (Hg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, Bielefeld: Transcript, S. 321–344.
- Powell, Justin J. W. (2011): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder CO: Paradigm.
- Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa (2009): „Ein kontinuierlicher deutscher Sonderweg? Zur Schul- und Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. In: S. Knauer/ J. Ramseger (Hg.), *Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Ergebnisse eines Expertenhearings*, Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, S. 61–73.
- Powell, Justin J. W./Pfahl, Lisa (2011): *Sonderpädagogische Förder-systeme*. In: U. Bauer/U. Bittlingmayer/A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: VS (im Erscheinen).
- Powell, Walter/DiMaggio, Paul (Hg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.

- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen: Leske & Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1981): *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte zur integrativen Förderung in der Regelschule*, Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): „Umsetzungsstrategien für die integrative Schule der Zukunft“. In: M. Rosenberger (Hg.), *Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Neuwied: Luchterhand, S. 66–88.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): „Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, S. 209–224.
- Priestley, Mark (Hg.) (2001): *Disability and the Life Course. Global perspectives*, Cambridge: University Press.
- Probst, Holger (1973): „Die scheinbare und wirkliche Funktion von Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren“. In: I. Abé et al. (Hg.), *Kritik der Sonderpädagogik*, Gießen: Lollar, S. 107–183.
- Ratzki, Anne (2003): „Schweden. Individuell lernen in der gemeinsamen Schule“. In: H. G. Herrlitz/D. Weiland/K. Winkel (Hg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*, Weinheim: Juventa, S. 111–131.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist: Velbrück.
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als ‚Bekanntnisse‘*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reichertz, Jo (1995): „Objektive Hermeneutik“. In: E. König/ P. Zedler (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Band 2, Weinheim, S. 379–424.
- Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (1994): „Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. In: N. Schröer (Hg.), *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, Opladen: Leske & Budrich, S. 56–84.
- Richardson, John G./Powell, J.W. (2011): *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes* Stanford: University Press.
- Rieger, Stefan (2003): *Kybernetische Anthropologie. Eine Geschichte der Virtualität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, Nicolas (1998): *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim: Juventa.

- Saar, Martin (2007): *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Scheler, Max (1980): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Bern: Francke.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schümer, Gundel (2004): „Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen“. In: G. Schümer/ K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden: VS, S. 73–114.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979a): *Strukturen der Lebenswelt. Band 1*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979b): *Strukturen der Lebenswelt. Band 2*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“. In: M. Kohli/G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung, S. 78–118.
- Seitter, Walter (2002): *Physik der Medien. Materialien. Apparate. Präsentierungen*, Weimar: VDG.
- Sieber, Priska (2006): *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Solarova, Svetluse (1983): *Geschichte der Sonderpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Solga, Heike (2002): „„Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie* 54, S. 476–505.
- Solga, Heike (2004): „Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss“. In: S. Hillmert/K. U. Mayer (Hg.), *Geboren 1964 und 1971. Neuere*

- Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–63.
- Solga, Heike (2005a): „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“. In: P. A. Berger/H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Juventa, S. 19–38.
- Solga, Heike (2005b): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*, Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2000): „Beiwerk‘ der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule“, *Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2000*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Spies, Anke (2008): *Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz – Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis*, Wiesbaden: VS.
- Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hg.) (2006): „Risikobiografien“ *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten*, Wiesbaden: VS.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stinchcombe, Arthur L. (1965): „Social Structure and Organizations“. In: J. G. March (Hg.), *Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally, S. 142–193.
- Stowasser, Josef M./Petschenig, M./Skutsch, F. (1987): *Der kleine Stowasser*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*, Wiesbaden: VS.
- Strobel, Helgard (1975): *Lern- und Leistungsstörungen: Genese, Therapie und Prophylaxe*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Terpes, Sylvia (2009): *Ungerechtigkeit und Duldung. Die Deutung sozialer Ungleichheit und das Ausbleiben von Protest*, Konstanz: UVK.
- Thimm, Walter/Funke, Edmund H. (1977): „Soziologische Aspekte der Lernbehinderung“. In: G. O. Kanter/O. Speck (Hg.), *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, Berlin: Marhold, S. 581–640.
- Tilly, Charles (1998): *Durable Inequality*, Berkeley: University of California Press.

- Tomlinson, Sally/Colquhoun, Robert (1995): „The Political Economy of Special Educational Needs in Britain“. *Disability & Society* 10/2, S. 191–202.
- Tönnies, Ferdinand (1963): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Traue, Boris (2009): „Kompetente Subjekte. Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus“. In: T. Kurtz/M. Pfadenhauer (Hg.), *Soziologische Kompetenzforschung*, Wiesbaden: VS, S. 49–67.
- Traue, Boris (2010): *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik*. Bielefeld: Transcript.
- Turner Ralph H. (1962): „Role taking: Process versus conformity“. In: A. Rose (Hg.), *Human behavior and social processes*, Boston: Houghton Mifflin, S. 20–39.
- Ucar, Ali (1996): *Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte*, Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Vaskovics, L. A./Watzinger, D. (1982): „Wohnumweltbedingungen der Sozialisation in Wohnungen bei Unterschichtsfamilien“. In: L. A. Vaskovics (Hg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*, Stuttgart: Enke, S. 272–290.
- UN – United Nations (2006): *United Nations Minutes of the General Assembly, Sixty-First Session. 76th Plenary Meeting, December 13, 2006, A/61/PV.76*.
- UN – United Nations (2008): *Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Questions and Answers*, New York: United Nations.
- Vester, Michael (2005): „Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland“. In: P. A. Berger/H. Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Juventa, S. 39–70.
- Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS.
- Voß, Gert G./Pongratz, Hans J. (1998): „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der ‚Ware Arbeitskraft‘?“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50/1, S. 131–158.

- Wagner, Sandra J. (2006): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen, Aachen: Shaker.
- Wagner, Sandra J./Powell, Justin J. W. (2003): „Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrant*innen an Sonderschulen“. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Winter, S. 183–208.
- Waldschmidt, Anne (2003): „Ist Behindertsein Normal? Behinderung als flexibel-normalistisches Dispositiv“. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*, Heidelberg: Edition S, S. 83–101.
- Waldschmidt, Anne (2006): „Brauchen die Disability Studies ein ‚kulturelles Modell‘ von Behinderung?“. In: G. Hermes/E. Rohrmann (Hg.), *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderungen*, Neu-Ulm: Ag Spak, S. 83–96.
- Waldschmidt, Anne (2007): „Macht – Wissen – Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies“. In: A. Waldschmidt/W. Schneider (Hg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, Bielefeld: Transcript, S. 55–77.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): „Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kulturosoziologische Grenzgänge – eine Einführung“. In: A. Waldschmidt/W. Schneider (Hg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, Bielefeld: Transcript, S. 9–30.
- Walther, Andreas (2000): *Spielräume im Übergang in die Arbeit? Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien*, Weinheim: Juventa.
- Walther, Andreas (2001): „Hauptsache unterkommen? Ausgrenzungsrisiken beim Übergang junger Erwachsener in die Arbeit“. *DISKURS* 2/2001, S. 35–40.
- Weiland, Dieter/Ratzki, Anne (2003): „Umriss einer künftigen Gesamtschul-Pädagogik“. In: H. G. Herrlitz/D. Weiland/K. Winkel (Hg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche*,

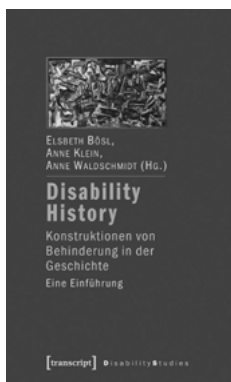
- pädagogische Konzepte und politische Perspektiven, Weinheim: Juventa, S. 287–323.
- Werning, Rolf/Reiser, Helmut (2008): „Sonderpädagogische Förderung“. In: K. Cortina et al. (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 505–539.
- Wocken, Hans (1983): *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*, Heidelberg: G. Schindele.
- Wocken, Hans (2000): „Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen“. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, S. 492–503.
- Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 25–31.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1993): *Biographische Unsicherheit*, Opladen: Leske & Budrich.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1994): „Vom Fall zum Typus: Die Sehnsucht nach dem ‚Ganzen‘ und dem ‚Eigentlichen‘ – ‚Idealisierung‘ als biographische Konstruktion“. In: A. Diezinger et al. (Hg.), *Erfahrung mit Methode – Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, FF8, Freiburg i. Brsg., S. 269–299.
- WHO – World Health Organisation (1967): *Manual of the International Statistical Classification of Diseases, Injuries, and Causes of Death (ICD-8)*, Genf.
- WHO – World Health Organisation (2001): *International Classification of Functioning (ICF)*, Genf.
- Zinnecker, Jürgen (1986): „Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema“. In: W. Heitmeyer (Hg.), *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*, Weinheim und München: Juventa, S. 99–132.

Disability Studies. Körper – Macht – Differenz



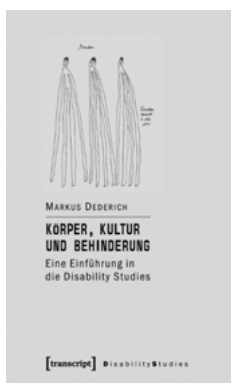
ELSBETH BÖSL
Politiken der Normalisierung
Zur Geschichte der Behindertenpolitik
in der Bundesrepublik Deutschland

2009, 406 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1267-7



ELSBETH BÖSL, ANNE KLEIN,
ANNE WALDSCHMIDT (HG.)
Disability History
Konstruktionen von Behinderung in
der Geschichte. Eine Einführung

2010, 258 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-8376-1361-2



MARKUS DEDERICH
Körper, Kultur und Behinderung
Eine Einführung in die Disability
Studies

2007, 208 Seiten, kart., 20,80 €,
ISBN 978-3-89942-641-0

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Disability Studies. Körper – Macht – Differenz



CLAUDIA GOTTWALD
Lachen über das Andere
Eine historische Analyse komischer
Repräsentationen von Behinderung

2009, 330 Seiten, kart., zahlr. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1275-2



TOBIN SIEBERS
Zerbrochene Schönheit
Essays über Kunst, Ästhetik
und Behinderung

2009, 130 Seiten, kart.,
zahlr. z.T. farb. Abb., 17,80 €,
ISBN 978-3-8376-1132-8



ANNE WALDSCHMIDT,
WERNER SCHNEIDER (HG.)
**Disability Studies, Kultursoziologie
und Soziologie der Behinderung**
Erkundungen in einem neuen
Forschungsfeld

2007, 350 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-89942-486-7

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de