

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 Lernbehindertenpädagogik 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 größtenteils 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. Ob schon Jugendliche mit Behinderungen auch in anderen europäischen Staaten Benachteiligungen erfahren, zeigen Studien über die Arbeitsmarktsituation 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 deutlich 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 Selbstthematisierungen 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. Bührmann/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 ‚Entscheidungsfähigkeit 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 Gouvernamentalitätsforschung

Die vorliegende Studie trägt durch die Anwendung der historisch-kritischen bzw. genealogischen Methode der Diskursanalyse zu den Disability Studies und zu den Gouvernamentalitätsstudien 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 Selbstwerdung 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 Gouvernamentalitätsstudien bislang nur unzureichend empirisch angewandt worden. So haben beispielsweise Ulrich Bröckling (2007) und andere (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004) die Subjektivierung von Personen lediglich kulturosoziologisch, aber nicht ungleichheitstheoretisch untersucht: Bröckling fasst Subjektivierung als Subjektivierungsform – nicht als Subjektivierungsprozess. In der Industriosozilogie 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 kulturosoziologischen 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 körpersoziologischen Ansätze in den Disability Studies, die bislang auf *Körper*behinderungen beschränkt waren.