

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 Disziplingruppe 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 Biograficanalyse 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 Selbstaussdruck 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 Selbstthematisierungen, 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 ‚geständnishaft‘ (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 Lebensstilniveaus. 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 prekariert. Bevölkerungsgruppen frühzeitig in ein Sonder- und Maßnahmensystem 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 Gouvernamentalitätsforschung 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 Gouvernamentalitätsforschung 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 Benachteiligungen.

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 Pädagogikausbildung, 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.

