

2. Das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 KRÄFTEVERHÄLTNISSE IM BILDUNGSWESEN

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

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

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

Bildungsinstitutionen

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

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

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

bereitgestellten Subjektpositionen durch ‚lernbehinderte‘ junge Erwachsene zu rekonstruieren.

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

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

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

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

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

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

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

2.2 DIE MACHT DER (SONDER-)PÄDAGOGISCHEN DISKURSE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Einheit des Diskurses

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formation der Gegenstände, Begriffe, Strategien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 KLASSIFIKATIONSSYSTEME UND SUBJEKTPOSITIONEN IM BILDUNGSWESEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 LABELING UND STIGMATISIERUNG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 SOZIALISATION VON BILDUNGSSUBJEKTEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.6 SUBJEKTIVIERUNG: SUBJEKTBILDUNG UND TECHNIKEN DES SELBST

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.7 TERRITORIALITÄT SONDERSCHULISCHER SUBJEKTIVIERUNG

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

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

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

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

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

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

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

2.8 ZUSAMMENFASSUNG: SUBJEKTIVIERUNGSINSTANZ SONDERSCHULE

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

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

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

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

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

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

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

