

3. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs

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

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

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

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

Vorgehensweise

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

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

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

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

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

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

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

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

Korpus und Methode der Diskursanalyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 DIE GRÜNDUNG EIGENSTÄNDIGER HILFSSCHULEN UND IHRE LEGITIMATION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

eine Separierung der Kinder in ihrem Lebensverlauf konstatiert und befürwortet.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Hilfsschülerschaft als Gegenstand sozialer, medizinischer und moralischer Sorge

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

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

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

3.2 AUSDIFFERENZIERUNG IN DER BILDUNGSPOLITISCHEN REFORMZEIT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Sonderschülerschaft als Gegenstand psychologischer und pädagogischer Expertise

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

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

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

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

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

3.3 SONDERPÄDAGOGIK DER GEGENWART

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Übergang Schule – Beruf

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sonderpädagogische Förderung der Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit

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

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

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

3.4 ZUSAMMENFASSUNG: DISZIPLINÄRES WISSEN UND SCHULISCHE SEGREGATION

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

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

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

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

Beginn des 20. Jahrhunderts

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

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

1970er Jahre

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

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

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

Gegenwart

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

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

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

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

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

Übergang Schule – Beruf

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

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

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

