

4. Behindert werden: Bildungsbiografien von Sonderschulabgängern

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

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

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

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

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

4.1 ZUR VERKNÜPFUNG VON HERMENEUTIK UND DISKURSANALYSE

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

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

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

Vorgehensweise

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

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

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

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

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

Hermeneutische Fallrekonstruktion

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

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

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

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

Biografieanalysen

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

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

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

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

Themenzentrierte Falldarstellungen

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

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

Erhebung, Sampling und Fallauswahl

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interviewfragen

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

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

Auswertungsverfahren

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

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

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

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

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

4.2 INTEGRATION DURCH LEISTUNG UND GEDULD: FALLSTUDIE JENNY SCHREMP

Fallskizze

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

2 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

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

Berufliche Orientierung

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

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

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

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

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

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

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

Berufliches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Selbsttechnik

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

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

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

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

das so und peng aus. Und – da musste ich durch. Es ist schade, dass das nicht anders war, aber da musste ich durch.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
• In der Sonderschule an schulischer Leistung orientiert, um ihre beruflichen Ambitionen umsetzen zu können. • Nutzt die Berufsvorbereitung, um sich durch eine anschließende berufliche Ausbildung normalisieren zu können. Selbstsozialisatorische Einpassung in „normale“ Kontexte der schulischen Teilausbildung.	• An guten beruflichen Leistungen orientiert, die ihr fehlen, um auf dem Arbeitsmarkt eine Erwerbstätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf zu erlangen. • Schätzt ihre beruflichen Möglichkeiten als stark begrenzt ein, aufgrund persönlicher Schwächen (Fehlen eines qualifizierenden Berufsabschlusses). • Entwickelt reduzierte Erwartungen an sich selbst, um sich vor beruflichen Enttäuschungen zu schützen.

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

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

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

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

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

4.3 BILDUNGSBIOGRAFIE ALS TRAJEKT UND CHANCE: FALLSTUDIE HASAN KARA

Fallskizze

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

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

8 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

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

Berufliche Orientierung

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

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

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

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

Berufliches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Selbsttechnik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
• Aggressiver Jugendlicher, der im gewalttätigen ‚acting out‘ seine (körperliche) Stärke beweist. • Fühlt sich positiv besonders durch Sonderbeschulung. • Keine Realisierung seiner diffusen beruflichen Aufstiegsorientierung durch die Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur.	• Schuldgefühle nach Erwerbslosigkeit, persönlicher Insolvenz und Vorbestrafung aufgrund von körperlichen Gewaltdelikten. • Starke Gewichtszunahme und geringes Vertrauen in sich und die Kontrollierbarkeit seines ‚starken Körpers‘. • Hofft auf Läuterung durch Geständnis und Rückkehr ins Bildungssystem.

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

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

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

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

4.4 REHABILITATION ALS NORMALISIERUNGSSTRATEGIE: FALLSTUDIE BARBARA DZIERWA

Fallskizze

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

13 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

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

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

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

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

Berufliche Orientierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Berufliches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Selbsttechnik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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

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

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
• Übergang von der Schule in einjährige Maßnahme zur Berufsvorbereitung. • Anschließend Vermittlung eines überbetrieblichen Ausbildungsplatzes im Rahmen eines beruflichen Rehabilitationsprogramms. • Führt trotz nicht erfolgreicher Zwischenprüfung ihre Ausbildung zu Ende und hofft auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.	• Selbständige Umgangsweisen für berufliche Anforderungen. • Zugleich Unsicherheit, ob sie die beruflichen Anforderungen erfüllen kann. Hoffnung auf Nachsicht der Vorgesetzten aufgrund ihrer ‚Lernbehinderung‘. • Macht Pläne für ihre weitere berufliche Zukunft, befürchtet jedoch sozialen und beruflichen Ausschluss aufgrund ihrer schulischen Herkunft.

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

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

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

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

4.5 SONDERBESCHULUNG ALS BENACHTEILIGUNG: FALLSTUDIE NICO BIRKHOLZ

Fallskizze

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

14 Es handelt sich hier um einen Anonymnamen.

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

Berufliche Orientierung

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

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

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

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

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

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

Berufliches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Selbsttechnik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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

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

Während / nach dem Schulabgang	In / nach der Ausbildung
• Eindruckmanipulation und Gegenstigmatisierung. • An Beruflichkeit orientiert. • Erhält während des Schulpraktikums ein Ausbildungsangebot und absolviert nachfolgend eine reguläre betriebliche Ausbildung.	• Bereitet sich selbständig auf die Zwischenprüfung vor und lernt mit Mitschülern und Mitschülerinnen der Berufsschule. • Selbständige Umgangsweisen mit Arbeitsanforderungen. • Gute Beziehungen zum Kollegium und zu Vorgesetzten. • Beruflichkeit wird durch sozialen Vater ideell unterstützt.

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

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

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

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

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

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

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

