

5. Sonderschulische Subjektivierung

Bildungsverläufe sind, wie einleitend dargelegt, sowohl als Ergebnis von Fremdselektionsprozessen, die von der Organisation ausgehen, *als auch* als Ergebnis von Selbstselektionsprozessen, die von Subjektseite her im Kontext von Familie, Peers etc. wirken, zu verstehen. Bislang wurden jedoch nur wenige Versuche unternommen, diese beiden Aspekte miteinander zu verbinden. In den folgenden Abschnitten werden aus der Bildungssoziologie bekannte Phänomene wie der ‚Rückzug‘ von gering qualifizierten Personen von Arbeitsmarktanforderungen und die Entstehung ‚bildungsferner‘ Mentalitäten bei sozial benachteiligten Personen im Zusammenhang mit ihrer schulischen (und beruflichen) Segregation und Klassifikation als ‚lernbehindert‘ untersucht. Dazu wird die Ausgestaltung der im Statuswechsel eingenommenen Subjektpositionen der Sonderschülerschaft, d. h. die von ihnen angewandten Selbsttechniken und ihr berufliches Handeln, als Subjektivierungsprozess beschrieben, welcher auf verschiedene Weisen der Diskursaneignung zurückgeführt wird. Am Schluss des Kapitels werden die Erträge der theoretischen und methodischen Vorgehensweise dieser Studie rekapituliert.

Der Lebensverlauf von Jugendlichen und jungen Erwachsenen anschließend an den Besuch von Sonderschulen in der (beruflichen) Sozialisation entspricht den allgemein beobachtbaren ‚trajectories‘ von gering gebildeten bzw. gering qualifizierten jungen Erwachsenen. Dies bestätigen die Informationen aus den Expertengesprächen und eigene Beobachtungen, die während Besuchen und Unterrichtsbeobachtungen an Schulen für Lernbehinderte gesammelt wurden.¹ Dabei steht die

1 Beide zusätzlichen Quellen schließen das Praxiswissen von Sonderschullehrern und -lehrerinnen sowie von Berufsberatern und Berufsberaterinnen

Beschreibung der sozialen Lage und der institutionell gelenkten Übergänge der Sonderschülerschaft im Mittelpunkt der Darstellung. Diese Ausführungen liefern das notwendige Hintergrundwissen für die sozialwissenschaftliche Auswertung der biografischen Fallanalysen. Die rekonstruierten Biografien lassen sich auf diese Weise gesellschaftlich ‚verorten‘; zugleich kann das wechselseitige Stabilisierungsverhältnis des Wissens über die Sonderschülerschaft und der von ihnen verfolgten Bildungsbiografien herausgearbeitet werden.

Die Diskurse und institutionellen Regelungen der Sonderpädagogik stellen diskursive Praktiken dar, die Zuschreibungen an Schülersubjekte vornehmen. Außerdem existieren nicht-diskursive Praktiken, die das Einnehmen von Subjektpositionen im Rahmen der Sonderbeschulung regulieren. Die sonderpädagogischen Praktiken und Diskurse beinhalten unterschiedliche Techniken der ‚Feststellung‘ einer Laienperson durch einen Experten oder eine Expertin. Diese Feststellungspraktiken werden von Laien auch zur Selbsterkundung genutzt und stellen daher zugleich immer auch mögliche Selbsttechniken dar. Dabei besitzen die betroffenen Personen jedoch unterschiedliche Spielräume der Beschäftigung mit den auf sie angewandten Feststellungsverfahren: Diese können von einer völligen Aneignung bis hin zur völligen Abweisung reichen; subjektivierend wirken sie jedoch immer.

5.1 DIE SYMBOLISCHE ORDNUNG DER SONDERPÄDAGOGIK

Wie die Fallstudien gezeigt haben, sind kategoriale Zuschreibungen und deren sprachliche Differenzierungen zentrale Gegenstände der Selbstbeschreibung der schulischen und beruflichen Biografien der Befragten. Im Übergang zum Arbeitsmarkt und mit den ersten beruflichen

für Rehabilitation auf und ergänzen die Ergebnisse soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung um eine Beschreibung informeller Abläufe und nicht-diskursiver Praktiken. Die Methoden der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) und der Expertenbefragung (vgl. Flick 1995; Meuser/Nagel 1994, 2002; Pfadenhauer 2002) kamen im Rahmen dieser Studie nur punktuell und begleitend zur Erhebung der biografischen Interviews zum Einsatz und bilden keinen eigenen Schwerpunkt. Auf eine Diskussion dieser Verfahren wird deshalb verzichtet.

Handlungsproblemen konfrontiert, artikulieren die Befragten ihre Erfahrungen unter Rückgriff auf die offiziellen Begründungen für ihre Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte. Die Befragten begründen ihre Überweisung und ihre daraus resultierenden beruflichen Handlungsprobleme mit ihrer mangelnden schulischen Leistungsfähigkeit. Sie beschreiben sich als Personen, die ‚im Lernen schwach‘ (Fall 1) oder ‚im Lernen zurück‘ (Fall 3) waren sowie als Person, welcher der soziale Umgang mit Mitschülern bzw. Mitschülerinnen misslang (Fall 2) oder als Person, die von der Grundschullehrkraft als ‚schwierig‘ und ‚auffällig‘ aussortiert wurde (Fall 4). Damit stellen sie grundsätzlich eine Verbindung zwischen sich selbst und der jeweiligen Kategorisierung her, begründen diese jedoch unterschiedlich. Während die ersten drei Befragten die Zuschreibung ‚lernbehindert‘ an sich und ihren Schul- und Arbeitsleistungen (teilweise) wiederentdecken, identifiziert der vierte Fall nicht sein Verhalten, sondern das der Expertin als Verbindungsglied zwischen sich und der Klassifikation.

Sonderschüler und Sonderschülerinnen verwenden für ihre Selbstbeschreibungen nicht den übergeordneten Fachbegriff, sondern die im Diskurs der 1970er Jahre (zusätzlich) etablierten Beschreibungen, die mit der Vorstellung eines Kontinuums von Lernschwierigkeiten über Lernbeeinträchtigungen bis hin zu Lernbehinderungen verbunden sind. Für alle Befragten gilt jedoch, dass die *differenzierte Begrifflichkeit* des im Diskurs konstruierten Gegenstands der Lernbehinderung die eigene Erfahrung, d. h. die Möglichkeit, Geschehenes zu erinnern, mitzuteilen und daran anzuknüpfen, teilweise überhaupt erst herstellt. Durch die Aufnahme ‚abgeschwächter‘ Formen der Lernbehinderung von ‚vernachlässigten‘ Kindern und jugendlichen ‚Problemgruppen‘ wurde die potentielle Klientel der Sonderschule stark erweitert. Mit der Expansion der Sonderschule in den 1960er Jahren wurden in den 1970er Jahren *individualisierte* Beschreibungen von Schulproblemen bereitgestellt. Eine Sonderbeschulung wird im Diskurs immer durch ‚individuelle Defizite‘ im Lernverhalten begründet (vgl. Kapitel 3).

Die Fallstudien zeigen, dass die Befragten ihre Schulerfahrungen als individuelle Schwierigkeiten greifen. Die Sonderschülerschaft beschäftigt sich in ihren Selbstbeschreibungen mit ihrem Lernverhalten und entwickelt ein subjektives Wissen darüber. Die durch Experten und Expertinnen diagnostizierten ‚Lernbehinderungen‘ werden von den Befragten individuell gedeutet und knüpfen sich an biografische Relevanzen. Eine Befragte beobachtet sich als ‚im Lernen langsam‘

und erwähnt in der Erzählung ihrer Sonderschulüberweisung, dass sie eine Frühgeburt sei (Fall 3). Ein anderer betont, dass er im Unterricht nicht ‚still sitzen‘ konnte und erklärt, er hätte eine Sonderschule für Verhaltensauffällige besuchen müssen (Fall 2) und rekurriert damit auf (s)einen sozial nicht passfähigen Körper. Nicht nur dieser Befragte mit Migrationshintergrund, der sich selbst als ‚aggressiven Jugendlichen‘ beschreibt, wendet die kategoriale Zuschreibung in ihrer *körperlichen Dimension* auf sich an. Auch die anderen Befragten artikulieren, Einschränkungen ihrer ‚kognitiven Leistungsfähigkeit‘ erfahren zu haben, die sie auf eine ‚körperliche Schwäche‘ zurückführen (Fall 1) oder durch körperliche Einsatzbereitschaft (Fall 3) bzw. körperliche Kraft (Fall 2) auszugleichen versuchen. Die Qualifizierung von Lernbehinderung als körperlich-biologische Tatsache greift so weit, dass eine Befragte befürchtet, ihre Kinder könnten ihre Lernbehinderung erben (Fall 1). Auch wenn nicht von allen Befragten die medizinisch-psychologisch begründete Differenz krank/gesund aufgegriffen wird, rekurrieren sie doch auf einen Ausgleich ihres womöglich eingeschränkten Leistungsvermögens, indem sie berufliche Erfahrungen als andauernde Bewährungsproben thematisieren, in denen sie vor allen Dingen ‚durchhalten‘ müssen (Fall 4). Mit den Zuschreibungen des Diskurses werden von den Befragten unterschiedliche Erfahrungen verknüpft. Die biografischen Beschreibungen können als Zeugnis diskursiv angeleiteter Selbstbeobachtungen gelesen werden, die die Jugendlichen dazu bringen, ihr schulisches und berufliches Handeln anhand der Gegensatzpaare krank/gesund, normal/behindert, leistungsfähig/leistungsschwach zu bewerten.

Mit der fast durchgehend vorfindbaren Selbstbeschreibung als ‚lernschwach‘ und ‚leistungsschwach‘ nehmen die Befragten eine historisch relativ neue Subjektposition ein und begreifen sich nicht als ‚Kerngruppe‘ der Sonderschule, sondern als Individuen, die tendenziell ‚falsch‘ klassifiziert wurden. Den anderen, also den ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen, wird hingegen mit Aussagen wie ‚die auf der Schule waren, waren auch ein bisschen doof‘ (Fall 3) oder ‚was für bekloppte Leute‘ (Fall 2) ein begründeter Aufenthalt an der Sonderschule unterstellt. Ein sozialer Umgang mit ihnen außerhalb des schulischen Kontextes wird von den Befragten nicht gewünscht. In ihren Versuchen der Abgrenzung betonen sie im Ausbildungskontext sogar ihre Zugehörigkeit zur ‚normalen‘ Schülerschaft. Ähnliche Formen *des sozialen Vergleichs* von Sonderschülern bzw. Sonderschülerinnen,

die sich der diskursiven Behinderungskategorien bedienen, wurden auch im Zuge von Beobachtungen des Schulalltags festgestellt. Schüler und Schülerinnen einer Klasse ordnen sich demzufolge gegenseitig den diskursiv zur Verfügung gestellten Behinderungskategorien zu, indem sie sich als ‚lernbehindert‘ oder ‚geistig behindert‘ bezeichnen, um sich gegenseitig abzuwerten.

Die bestehende *Kategorisierung* von Lernbehinderung bietet sich nicht nur zur Einschätzung der Schülerschaft durch Pädagogen und Pädagoginnen sowie Ärzte und Ärztinnen an, sondern wird von der Expertenschaft auch zur Markierung disziplinärer Zugehörigkeit genutzt, beispielsweise, um damit die eigene Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe von Schülern und Schülerinnen zu definieren. So begründete während meiner Hospitation an der größten Sonderschule für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen eine dort tätige Referendarin ihre Unfähigkeit, die Lernerfolge der von ihr unterrichteten Schüler und Schülerinnen einzuschätzen, durch ihre Nicht-Zuständigkeit.² Auch die Sonderschülerschaft selbst nutzt (Fehl-)Klassifikationen, um sich anderen gegenüber als different bzw. falsch klassifiziert kenntlich zu machen oder auch, um ihre Klassifikationszugehörigkeit zu markieren. Die solcherart hergestellte Zugehörigkeit zu einer Klassifikation kann entlastend wirken, entweder, wenn sie gegenüber (möglicherweise) geringer klassifizierten Personen in Anschlag gebracht wird, oder, wenn zugleich die strukturelle Benachteiligung der eigenen Gruppe konstatiert wird. Separierende Praktiken bieten sich zur Erklärung eigenen Scheiterns an; so schätzten sich auch viele der weiteren Befragten in den hier nicht dargestellten Interviews als ‚falsch‘ klassifiziert ein. Fast alle befragten Sonderschüler und Sonderschülerinnen äußerten die Annahme, sie hätten durch einen anderen Schulbesuch bessere Chancen und weniger Probleme gehabt sowie keine Benachteiligung erfahren (vgl. Pfahl 2004).

Die Verwendung der Behinderungskategorie(n) im Kontext der Biografien und der Interaktionen in der Schule zeigt den subjekt-konstituierenden Charakter von Klassifikationen auf: Sie dienen zur Gestaltung der Interaktion, zur Über- und Unterordnung innerhalb

-
- 2 Im Wortlaut antwortete die Referendarin auf die Frage, ob sie für die Zeit ihres Aufenthaltes Lernfortschritte bei ihren Schülern und Schülerinnen beobachtet habe, „Das kann ich nicht beurteilen, ich bin GB [Fachkürzel für die Schule für Geistig Behinderte]“.

schulischer und beruflicher Hierarchien sowie zur biografischen Subjektwerdung, die sich in Anlehnung an die bzw. Abgrenzung von der Subjektposition ‚Sonderschüler‘ bzw. ‚Sonderschülerin‘ vollzieht. Die Befragten identifizierten sich somit als der (erweiterten) Gruppe der Sonderschüler und Sonderschülerinnen zugehörig, versuchten jedoch zugleich, sich innerhalb und verstärkt außerhalb des Schulkontextes von der ihnen zugeschriebenen Kategorie abzugrenzen.

Die Sonderschule wird von den Experten und Expertinnen als ‚Schonraum‘ für Kinder und Jugendliche mit Defiziten, die eine individuelle Förderung benötigen, verstanden. Die den Schülern und Schülerinnen in älteren Diskursen explizit zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘, die heute als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ umschrieben wird, schafft eine Subjektposition der Abhängigkeit und begrenzten Handlungsfähigkeit. Die individuelle Förderung zeichnet sich durch reduzierte Erwartungen, kleine Klassen mit stabilem Lehrkörper und zieldifferenten Unterricht aus, der die pflegerisch-therapeutische Beziehungen zu Experten und Expertinnen fördert. Die Wahrnehmung der Lehrerin als eine Art ‚Mutter‘ (wie sie in Fall 2 benannt wurde) bietet sich zur Umdeutung der negativen Schulerfahrungen an und schafft einen Anreiz, den Schulkontext nicht als *gesellschaftlichen* Sozialisationskontext zu begreifen, sondern als eine Gemeinschaft oder ‚Familie‘ (vgl. Tönnies 1963). Dies stärkt die affektiven Bindungen und Abhängigkeitsbeziehungen der Schülerschaft, die durch die an sie gerichteten – und im Vergleich zur Regelschule reduzierten – Erwartungen die Schule nicht als Leistungs- und Konkurrenzbereich erfahren, sondern immer auch dann Anerkennung erhalten, wenn sie sich ‚schonen lassen‘.

Die zentrale Ideologie der Sonderpädagogik, ein ‚geschütztes Territorium‘ außerhalb der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft zu etablieren, in dem Schüler und Schülerinnen durch reduzierte Erwartungen ‚geschont‘ und mit ‚eingeschränktem Bildungsanspruch‘ in ihrem je nach ‚Behinderung‘ möglichen Rahmen individuell gefördert werden, wird – wie oben erläutert – von der Schülerschaft aufgegriffen. Auch außerhalb des Schulkontextes oder sich selbst gegenüber werden reduzierte Erwartungen oder eine Sonderbehandlung eingefordert. Diese den Sonderschulabsolventen und -absolventinnen inkorporierte ‚Rücksichtnahme‘ auf ihre Behinderung wird durch schulische Praktiken konditioniert und fließt in ihr subjektives Wissen ein. Auch werden im Rahmen des beruflichen Übergangssystems zunehmend

sonderpädagogische Praktiken in Sonderberufsschulen, theoriereduzierten Teilausbildungen und in den überbetrieblichen Ausbildungen der Rehabilitationsprogramme zur Verfügung gestellt. Dadurch vergrößert sich nicht nur das Territorium Sonderschulwesen in die Arbeitswelt hinein, sondern es wird auch die teilautonome, abhängige und hilfsbedürftige Subjektposition in den Bereich der beruflichen Bildung überführt.

Die Praktiken der Sonderpädagogik versetzen die Sonderschüler-schaft zudem in einen ‚double-bind‘, der eine Abgrenzung erschwert: Lernbehinderung wird nicht eindeutig definiert (vgl. Kapitel 3). Damit bleibt den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch das Wissen darüber vorenthalten, wie diese Behinderung zu überwinden ist. Durch die Diskurse benannt ist lediglich das ‚*individuelle Defizit*‘, das sich in der negativen Abweichung von Durchschnittsleistungen ausdrückt. In seiner Qualität und Quantität bleibt dieses Defizit jedoch unbestimmt. Er kann nur von Experten und Expertinnen im Vergleich zu Durchschnittsleistungen bestimmt werden. Den Schülern und Schülerinnen selbst fehlen zumeist die Möglichkeiten, die hier als Maßstab angelegte Durchschnittsleistung einzuschätzen. Zudem wird im Diskurs der Sonderpädagogik nicht benannt, wann eine Lernbehinderung endet oder durch welche Leistungen sie zu kompensieren ist. Dieser Mangel findet seinen Ausdruck auch in den äußerst geringen Rückschulungszahlen in die Regelschule. Die Schülerschaft übernimmt damit die nicht-diskursive Zuschreibung einer ‚*lebenslangen Lernbehinderung*‘. Die Frage danach, ob ein Sonderschulabsolvent bzw. eine Sonderschulabsolventin Defizite besitzt, endet nicht mit dem erfolgreichen Eintritt in eine berufliche Ausbildung – und nicht einmal mit dem erfolgreichen *Abschluss* einer Ausbildung (wie die Falldarstellungen zeigen). Die hier nicht dargestellten Auswertungen der Interviews mit älteren Absolventen und Absolventinnen von Lernbehindertenschulen bestätigen diesen Befund. Auch im späteren Lebensverlauf, z. T. sogar nach erfolgreich erlangten weiterführenden Bildungsabschlüssen (wie z. B. dem Meistertitel), sind die jungen Erwachsenen in einer Selbsthinterfragung ihrer beruflichen Fähigkeiten gefangen. Oftmals begründen sie ihre Zweifel und Verletzlichkeiten mit ihrer Lernbehinderung und führen diverse Lebensereignisse, wie etwa den Umstand, von Freunden ausgenutzt zu werden oder den Aufschub des ersten Kindes, auf ihre ‚*individuellen Defizite*‘ zurück.

Die fallspezifisch rekonstruierten Vermittlungsmechanismen von Diskurs und Selbsttechnik zeigen, dass die Diskurse der Sonderpädagogik um Lernbehinderung unterschiedliche Anknüpfungspunkte für biografische Selbsttechniken bieten. In der nachfolgenden Tabelle sind die dominanten Wirkungsweisen von diskursiven Zuschreibungen und den zugehörigen Praktiken auf die Selbsttechniken dargestellt. Die Identifikation der Sonderschülerschaft mit den diskursiven Zuschreibungen erfolgt dabei nicht ausschließlich über die fallspezifisch rekonstruierten Vermittlungsweisen; vielmehr ist davon auszugehen, dass die hier dargestellten Vermittlungsmechanismen von Diskurs und Selbsttechnik in den Biografien jeweils unterschiedliche ‚Funktionen‘ übernehmen. Dabei wirkt der Rückgriff auf verschiedene Zuschreibungen unterschiedlich stark determinierend auf das Handlungsvermögen. Es ist davon auszugehen, dass die Inkorporierung von Zuschreibungen die Akteure im Handeln und Deuten einschränkt. So führen die Identifikation mit der Zuschreibung einer körperlichen und geistigen Schwäche und das Nicht-Hinterfragen einer Diagnose zu einer weitgehenden Einschränkung der Handlungsfähigkeit, denn sie bestimmen die möglichen Erfahrungen. In der Folge werden auch positive Erfahrungen, wie Anerkennung oder vollbrachte Leistungen, nicht mehr dem eigenen Vermögen zugeschrieben, sondern auf die (schulische) Behinderung zurückgeführt. Eine Identifikation als bildungsbenachteiligte Person hingegen, die in bestimmten Kontexten Ausnahmen und Hilfen benötigt, ermöglicht berufliches Handeln. Biografische Erfahrungen des beruflichen Erfolgs und der Anerkennung sowie der eigenen Leistungsfähigkeit können dann dem eigenen Vermögen zugeschrieben werden.

Tabelle 7: Vermittlung von diskursiven Zuschreibungen, Expertenpraktiken und schulischer Subjektivierung

Zuschreibung	Expertenpraktiken	Vermittlungsweise	Subjektivierung
Körperliche und geistige Schwächen	Diagnose	<i>Erfahrung</i>	Befürwortung
Kontrolle von Körper/Psyche	Individuelle Förderung	<i>Orientierung</i>	Widerstand
Besondere Bedürfnisse	Reduzierte Ansprüche	<i>Legitimierung</i>	Verneinung
Bildungsbenachteiligung	Ausnahmen, Hilfen	<i>Abgrenzung</i>	Umdeutung

Die Tabelle veranschaulicht, wie die verschiedenen diskursiven Zuschreibungen mit Expertenpraktiken einhergehen und unterschiedliche Subjektivierungen der jungen Erwachsenen hervorbringen. Die Art der Ausgestaltung der ihnen zugewiesenen Subjektposition als Sonderschüler bzw. Sonderschülerin (Subjektivierung) wird hier systematisch auf die Vermittlungsweise von Diskurs und Selbsttechnik zurückgeführt. Diese Verbindung stellt den Fokus der nachfolgenden Überlegungen dar: Einzelne können demnach ihre Erfahrungen durch Diskursinhalte begreifen, biografische Ereignisse auf (nicht-)diskursive Praktiken zurückführen und damit begründen, das diskursiv transportierte Wissen als Orientierung und Information nutzen oder sich von Diskursinhalten abgrenzen, d. h., ihre Adressatenschaft nach Möglichkeit zurückweisen. Durch die Beschäftigung mit den Diskursen werden die Sonderschüler und Sonderschülerinnen zu Akteuren; sie nutzen die Handlungsspielräume der diskursiven Zuschreibungen. Im Folgenden werden, ausgehend von den fallspezifischen Deutungsweisen, *typische* Aneignungsweisen des sonderpädagogischen Diskurses dargestellt. Dabei zeigt sich eine Varianz der Umgangsweisen mit den Zuschreibungen und der Positionierung der jungen Erwachsenen in der symbolischen Ordnung des Sonderschulwesens:

1. Die Diskurse und die mit ihnen verbundenen Praktiken stellen Erfahrungskontexte zur Verfügung und ermöglichen eine sprachliche Vermittlung der biografischen Ereignisse in einer ‚Lebensgeschichte‘. Die Zuschreibungen werden in den Erfahrungsbeschreibungen wiederholt und in diesem Sinne befürwortet. Der Freiraum, sich selbst als anders und außerhalb der symbolischen Ordnung ‚Sonderschulwesen‘ stehend zu verstehen, ist dabei sehr begrenzt und geht in der Regel mit einer sozialstrukturellen Schwäche einher; daher ist diese Umgangsweise charakteristischerweise bei Personen vorzufinden, die auch außerhalb der Schule keine Anerkennung finden (können).
2. Geschehnisse, Erfolge und Schwierigkeiten im beruflichen und privaten Handeln werden unter Referenz des Diskurses *begründet und legitimiert*. Es werden Gefühle und Wünsche ausagiert und die Zuschreibungen werden dazu genutzt, die gemachten Erfahrungen einzuordnen. Dies zieht eine affektive Stützung der symbolischen Ordnung und der sonderpädagogischen Klassifikation nach sich, diese werden gefühlsmäßig ‚nachvollzogen‘ und dadurch mit einem

- ‚Wirklichkeitsakzent‘ versehen (der Schulbesuch war nicht ‚umsonst‘, die Einordnung war ‚treffend‘).
3. Die Klassifizierung wird verwendet, um Erfahrungen zu deuten und zu bewerten. Es werden Fremdbeschreibungen übernommen, um *Orientierung* in den Gelegenheitsstrukturen zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Für die Selbstbeschreibung werden viele Erfahrungen außerhalb der symbolischen Ordnung Sonderschulwesen verwendet, z. B. die eigene Stellung innerhalb der Familie und die Anerkennungsweisen durch diese. Auf diese Weise werden die Zuschreibungen als nicht-passend zu den Erfahrungen konstruiert und damit ignoriert.
 4. Bestimmte Angebote und Fremdbeschreibungen der Diskurse können in den Selbstbeschreibungen verschwiegen und ausgespart bleiben oder für eine *bewusste Abgrenzung* verwendet werden. Eine eigensinnige Ausgestaltung der Subjektposition ‚Sonderschüler‘ bzw. ‚Sonderschülerin‘ wird ermöglicht, indem die Schülerschaft als Gruppe wahrgenommen und ihre Gemeinsamkeit auf die geringe Bildung durch die Sonderschule zurückgeführt wird. Diese Vorgehensweise erfordert ein Umdeuten des individuellen Defizits zum ‚hergestellten‘ Defizit einer Gruppe und schließt durch das Aufgreifen der Kritik an der Sonderschule als einem nur vermeintlichen ‚Schonraum‘ an die Gegendiskurse der schulischen Segregation an.

5.2 SELBSTTECHNIKEN UND HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Die Subjektivierungsprozesse der Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte im Statuswechsel Schule – Beruf weisen die Gemeinsamkeit auf, dass die jungen Erwachsenen ihre fehlende schulische Qualifikation durch die Erhöhung von körperlichem Einsatz und Leistungsbereitschaft auszugleichen versuchen. Die nachschulischen Selbsttechniken der Sonderschülerschaft stellen durch Selbstaktivierung auf eine Normalisierung ihrer sozialen Position ab. Scheitert die Normalisierungsabsicht aufgrund einer Nichtrealisierung der angestrebten sozialen Position, werden die Selbsttechniken flexibel bzw. strategisch an reduzierten Anspruchskontexten ausgerichtet. Dabei weisen die von den jungen Erwachsenen entwickelten Selbsttechniken, die immer auch Normalisierungstechniken darstellen, ein

stark individualisiertes Selbstverhältnis auf. Sowohl ihr körperliches Vermögen als auch ihre Wünsche und allgemeinen Fähigkeiten werden zumeist als ‚anders‘ wahrgenommen. Die Befragten entwickeln ein *individuelles* Bemühen darum, sich in die hierarchischen Kräfteverhältnisse am Arbeitsplatz, in der Berufsschule oder in der Erwerbslosigkeit einzupassen.

Dabei trifft die Sonderschülerschaft in der Beschäftigung mit sich selbst und in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen auf Bewährungsproblematiken, in denen sie mit ihrer ‚Lernbehinderung‘ umgehen muss. Diese Problematiken lassen sich unterscheiden in Situationen, in denen die Personen direkt diskriminiert werden (wie soziale Interaktionen), allgemeine Leistungsanforderungen, die mit normativen Ansprüchen verknüpft sind, konkrete berufliche Anforderungen, Fragen der Identifikation mit der schulischen Herkunft und andere soziale sowie familiäre Kontexte.

Ob und wie sich die Jugendlichen in diesen unterschiedlichen Lebensbereichen vor sich und anderen bewähren können, das heißt, handlungsfähig bleiben oder werden, das ist – wie gezeigt wurde – nicht nur sozialstrukturell bedingt, sondern auch davon abhängig, ob ihr Wissen um Lernbehinderung als Barriere gesehen werden muss oder als Facilitator eingeschätzt werden kann. Als zentrale Bedingungen von Handlungsvermögen oder -unvermögen wurden hier Unterstützung der Familie, ideelle Anerkennung durch das Kollegium am Ausbildungsplatz, die Dauer des Sonderschulbesuchs, das Wissen um die Diagnose, der eigene Umgang mit der Sonderschulherkunft, das Absolvieren einer Berufsvorbereitung, der fremd- oder selbstbestimmte Übergang in die Berufsausbildung sowie die Wertigkeit der Berufsausbildung identifiziert. Somit stellen die Sozialstruktur der Ausbildungskontexte und das Wissen um Lernbehinderung den Rahmen für das Handlungsvermögen der jungen Erwachsenen im Statuswechsel Schule – Beruf dar. Handlungsfähigkeit von Sonderschulabsolventen und -absolventinnen hat mehrere Bedingungen zur Voraussetzung: Einerseits ist eine gute oder zumindest ausreichende sozialstrukturelle Basis nötig, um berufliches Handlungsvermögen zu erwerben, andererseits ist eine gewisse Einpassung des subjektiven Wissens in die Sonderschulsubjektposition nötig bzw. eine strategische Umdeutung des Stigmas ‚Sonderschüler‘ oder ‚Sonderschülerin‘ hilfreich. Das Aufgreifen der Zuschreibung ‚Hilfsbedürftigkeit‘ ermöglicht insbesondere Personen mit sehr geringen sozialen und kulturellen

Ressourcen, in dem ihnen vorgegebenen eingeschränkten Rahmen handlungsfähig zu bleiben.

Die Untersuchung der von den Befragten aufgegriffenen diskursiven Zuschreibungen zeigt, dass die jungen Erwachsenen 1.) der kategorialen Zuschreibung behindert/nicht-behindert folgen und 2.) die sonderpädagogischen Klassifikationen in ihrer differenzierten Begrifflichkeit reartikulieren. Dabei verstehen sie 3.) Lernbehinderung auch als körperliches oder sich auf den Körper auswirkendes Phänomen, 4.) wird die Zuschreibung der ‚Hilfsbedürftigkeit‘ von allen Befragten in verschiedener Weise reproduziert und 5.) leitet die ‚Schonraum‘-Ideologie unterschiedliche Selbsttechniken reduzierter Selbstansprüche an. Es ist festzuhalten, dass Sonderschüler und Sonderschülerinnen im Wesentlichen eine gemeinsame Zuschreibung artikulieren: Sie sind von anderen Schulabgängern und Schulabgängerinnen unterscheidbar und geprägt durch ihre Hilfsbedürftigkeit. Diese grundlegende Identifikation mit dem ‚Sonderschülerstatus‘ variiert von Charakterisierungen ‚körperlicher und geistiger Schwäche‘ oder ‚besonderer Bedürfnisse‘ darüber, den ‚Körper und die Psyche zu kontrollieren‘ bis hin zu der Selbstbeschreibung, einer ‚bildungsbenachteiligten‘ Gruppe anzugehören. Der Diskurs der Sonderpädagogik nimmt dabei für die Selbsttechniken unterschiedliche Funktionen an: Er kann die Selbsttechniken dominieren und determinieren, andererseits aber auch abgewiesen oder umgedeutet werden. Die Verinnerlichung von Zuschreibungen durch die Akteure ist mit einer Einschränkung ihrer (beruflichen) Handlungsfähigkeit verbunden. Eine Identifikation als bildungsbenachteiligte Person hingegen erlaubt einen strategischen Umgang mit der eigenen Diskreditierbarkeit und ermöglicht somit berufliches Handeln. Die durch den Diskurs zur Verfügung gestellten flexiblen Normalitätskonstruktionen werden von den Jugendlichen auch im Alltag verwendet: Die Befragten ordnen die Schüler und Schülerinnen der unterschiedlichen Schultypen bei der Einschätzung ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktchancen entlang einer sozialen Hierarchie an. Das zeigt als weiteres Teilergebnis dieser Studie, dass durch die Erfahrung der Sonderbeschulung bei den Klassifizierten die Praxis erzeugt oder verstärkt wird, sich und andere als nach Bildungsherkunft unterscheidbare Typen wahrzunehmen.

Die umfassende Analyse der Diskurse der Sonderpädagogik und der Selbstbeschreibungen der Sonderschülerschaft offenbart zudem Subjektivierungsprozesse, bei denen Jugendliche bereits während ihrer

Schulzeit im ‚Schonraum‘ der Sonderschule soziale Vergleiche vornehmen und vorausschauend bemerken, dass ihnen die Teilhabe an Erwerbsarbeit stark erschwert, wenn nicht gar gänzlich verwehrt bleiben wird. Selbst, wenn sie einen Hauptschulabschluss erlangen, bleibt die Unterscheidung ‚normal‘ oder ‚behindert‘ in ihrer Bedeutung als sozial strukturierende Klassifikation und in ihrer subjektiven Bedeutung für die Beteiligten eine dichotome Kategorie, die den Einschluss in den bzw. Ausschluss vom Arbeitsmarkt reguliert. Dies ist als Effekt der Aussonderung zu verstehen: Eine Sonderschule besucht zu haben heißt, als behindert und damit zugleich auch als nur eingeschränkt ausbildungsfähig etikettiert zu werden. Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule geraten durch die ihnen zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ – auch oder gerade, wenn sie berufliche Erfolge aufweisen können – in eine Selbstbeschäftigung mit ihrem Stigma. Ihre Benachteiligung wird durch die psychologisch-medizinische Begründung der Lernbehinderung individualisiert und in ihrem gesellschaftspolitischen Ausmaß als Phänomen kollektiver sozialer Ungleichheit für sie und andere weitestgehend invisibilisiert. Der Diskurs der Sonderpädagogik schafft mit der Praxis der Segregation soziale Tatsachen und behauptet nicht zuletzt über diese Evidenz, Wahrheitsanspruch zu besitzen. Die diskursive Rückbindung von Lernbehinderung an körperliche und geistige Einschränkungen wird von den Adressaten des Diskurses nachvollzogen. Sonderschüler und Sonderschülerinnen geraten in die Lage, ihre körperliche Einsatzbereitschaft erhöhen zu müssen, um den angeblichen Mangel an anderen Fähigkeiten wettzumachen. Zugleich reduzieren sie, gemäß der diskursiven und nicht-diskursiven Strategien der Sonderpädagogik, ihre Ansprüche (an sich selbst wie an andere) und versuchen, sich in die Wettbewerbsbedingungen des Arbeitsmarkts einzufügen. Ihr Wissen um sich selbst wird jedoch nicht durch die dort erzielten Erfolge bestimmt, sondern bleibt dem Wissen um ihre ‚Hilfsbedürftigkeit‘ verhaftet. Ihr prekärer Status zwingt die jungen Erwachsenen in inferiore Rollen, auch in Bezug auf ihre Wünsche, Interessen und Familienplanungen, und in eine affektive Bindung an den ihnen zugeschriebenen Status der ‚Lernbehinderung‘.

Die Praxis der Selbstbefragung ist keine, die ‚nebenbei‘ betrieben wird, sie bestimmt zu einem wesentlichen Teil die Subjektivität der jungen Erwachsenen und zieht sich auch durch die Interviewgespräche. Nicht nur ihr beruflicher Erfolg, auch die Gestaltung von

intimen Beziehungen, Familienplanung und Freundschaften ist davon abhängig, ob das Leben der jungen Erwachsenen von der Frage nach Schuld und Scham bestimmt wird. Die Herkunft aus ökonomisch und sozial benachteiligten Familien manifestiert sich in den Individuen und ihren Körpern. Der Schonraum der Sonderschule mündet damit in Benachteiligung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, denen die jungen Erwachsenen ohne ausreichende Bildung und mit Selbstzweifeln bezüglich ihrer Anerkennung als leistungsfähige Personen ausgesetzt sind. Die strukturelle Verwehrung von Bewährungschancen, der Entzug von Gelegenheiten, weiteres berufliches oder kulturelles Vermögen zu erwerben, sind die Konsequenzen, die die Sonderschülerschaft aufgrund ihrer sonderschulischen Subjektivierung in einem ‚Schonraum‘ tragen muss. Das Bildungswesen hat als Sozialisationsinstanz die Aufgabe, den Erwerb von Handlungsmöglichkeiten und Reflexionsvermögen zu fördern, doch im Sonderschulwesen sind genau gegenläufige Prozesse zu beobachten.

In den sonderpädagogischen Diskursen werden Selbstbeschreibungen konstruiert, die die Handlungsmöglichkeiten nicht erweitern, sondern im Gegenteil den Subjekten die Handlungsfähigkeit absprechen, indem ihre Ausbildungsfähigkeit in Frage gestellt und durch die Verweigerung der Vergabe von Bildungszertifikaten strukturell erschwert wird. Hierarchisch gegliederte Schulformen sind der Ort einer subjektivierenden Macht, die Individuen ebenso äußerlich markiert wie ‚innerlich‘ als (zukünftige) Personen anruft. Der ressourcenorientierte Ansatz, Personen bekämen in einem ‚Schonraum‘ Liebe, Anerkennung und Bildung und ‚besäßen‘ diese dann nachfolgend, ist also irreführend. (Im Gegensatz dazu benötigen Individuen eine Ausstattung (Akkreditierung) mit differenten Vermögen und multiplem/differentem Wissen um sich selbst (d. h., sie müssen vielfältig in den Stand der Handlungsfähigkeit oder ‚agency‘ gesetzt werden). Nur dann erlangen sie die Fähigkeit, Techniken des kulturellen und sozialen Kommentars zu nutzen und können sich von ungünstigen Sozialisationsinstanzen abgrenzen und die ihren Erfahrungen widersprechenden Ideologien von Meritokratie und Chancengleichheit kritisieren (vgl. dazu auch Brown 2009). Dies lässt sich sehr gut der Fallbeschreibung des Befragten (Fall 4) entnehmen, der ideelle Unterstützung aus dem Kreis der Familie und seinen Kollegen und Kolleginnen genießt und im beruflichen Handeln in ‚normalen‘ Kontexten agiert – und sich in der

Folge verschiedene Selbsttechniken und Bewertungskriterien aneignen konnte. Durch den relativen ‚Abstand‘ zu seiner Sonderschulidentität, die er als Zugehörigkeit zu einer schulisch benachteiligten Gruppe umdeutet, wobei er sich des Gegendiskurses zur Sonderpädagogik, des Integrationsdiskurses, bedient, gelingt ihm eine Solidarisierung mit seinen ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen, begleitet von einem politischen Anspruch auf ‚Gleichbehandlung‘. Trotzdem erfährt auch er Verunsicherung bezüglich der Frage seiner eigenen Leistungsfähigkeit und empfindet seine Ausbildung als dauerhafte Bewährungsprobe, die er durch extremen körperlichen Einsatz zu bestehen versucht. An diesem Fall wird exemplarisch deutlich: Ein Individuum muss vielfach subjektiviert worden sein, um Subjekt zu werden. Diese vielfache Subjektivierung ermöglicht es dem Individuum, sich von benachteiligenden eindeutigen Subjektivierungen, d. h. von geschlossenem Wissen abzusetzen. Dazu bedarf es allerdings einer Beschaffenheit der Sozialisationskontexte, die es ermöglicht, Erwartungen zugleich zu erfüllen und abzulehnen, sich von ihnen in konkreten Situationen zu distanzieren (sie abzuweisen) oder sich zumindest in anderen Kontexten von ihnen frei zu fühlen. Dabei ergänzen und ‚kontrollieren‘ sich vielseitige Subjektivierungen wechselseitig. Sie bringen überschüssiges Können hervor, das eine Distanzierung von Schülerstatus und Selbstbefragung ermöglicht.

5.3 SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSVERLAUF

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der jeweils vorherrschenden Sozialstruktur und der Klassifikation ‚lernbehindert‘. Dies gilt für Deutschland ebenso wie für andere Länder (vgl. Carrier 1986; Tomlinson/Calquhoun 1995; Powell 2003b, 2006a). In früheren sozialwissenschaftlichen Forschungen wurde herausgefunden, dass in den 1970er Jahren ca. 90 Prozent der Sonderschülerschaft aus der „sozialen Unterschicht“ stammten (vgl. Probst 1973; Preuss-Lausitz 1981; Thimm/Funke 1977; Vaskovics/Watzinger 1982). In den nachfolgenden Jahren berücksichtigen nur wenige Schuluntersuchungen die Sozialstruktur der Sonderschule. Es liegen lediglich einzelne (Teil-)Studien über den Zusammenhang zwischen ökonomischer Deprivation, familialer Sozialisation, kognitiver Entwicklung und Schulleistungen von Sonderschülern und Sonderschülerinnen vor (vgl. Grundmann

1998: 165). Für die 1990er Jahre zeigt Wocken (2000), dass der Sozialstatus der Eltern der Sonderschülerschaft im Vergleich zu den Eltern von Hauptschülern und Hauptschülerinnen deutlich niedriger liegt. Wocken zufolge, der im Rahmen der LAUF-Studie 513 Schüler und Schülerinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte in Hamburg befragte, waren zu dieser Zeit knapp über zwei Drittel der Väter und Mütter erwerbslos.

Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu neueren Untersuchungen, die belegen, dass die Sonderschülerschaft mehrheitlich Eltern besitzt, die als un- oder angelernte Arbeiter tätig sind bzw. ‚Routinedienstleistungen‘ erbringen. Ein geringer Teil der Sonderschülerschaft hat Eltern, die selbständig oder als Facharbeiter tätig sind, und lediglich ein sehr kleiner Teil der Eltern zählt zur oberen oder unteren ‚Dienstklasse‘ (vgl. Baumert et al. 2001: 355; Baumert 2002: 164).³ Letztere Ergebnisse stimmen mit eigenen Vorarbeiten überein, die im Rahmen einer Befragung von 106 Sonderschulabgängern und -abgängerinnen in Nordrhein-Westfalen durch die Max-Planck-Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit“ erhoben wurden. Die beruflichen Tätigkeitsfelder der Eltern der Befragten zeichnen sich dadurch aus, dass sie oft keine oder nur geringe Qualifikationen voraussetzen und mithin ‚randständige‘ Erwerbsgelegenheiten darstellen: Die Mütter arbeiten als Putzkräfte, Aushilfsverkäuferinnen oder Küchengehilfinnen, einzelne auch als Frisörin, Köchin, Krankenschwester, Monteurin oder Tagesmutter. Die Väter arbeiten als Lastkraftwagenfahrer, Monteur, Bauarbeiter, Bäcker, Dachdecker, Gärtner, Koch, Leitstandfahrer, Nachtwächter, Sicherheitswachmann, Straßenreiner oder Verkäufer. Darüber hinaus war fast ein Viertel der Eltern der befragten Sonderschülerschaft arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig.

3 Die großen internationalen Studien zu Herkunft und Lernleistung von Schülern und Schülerinnen schließen eine Befragung der ca. 480.000 Sonderschulabsolventen und -absolventinnen in Deutschland nicht systematisch ein. Im Rahmen der PISA-Studien (vgl. Baumert et al. 2000, 2001) wurden Daten zur Sonderschulabsolventenschaft erhoben, jedoch bilden diese eine zu kleine Stichprobe für die Ermittlung statistisch repräsentativer Aussagen. Das Nationale Bildungspanel (vgl. Leuze 2008) wird Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule für Lernbehinderte im Übergang von der Schule in den Beruf im Rahmen einer Teilstudie repräsentativ befragen.

Neben Erwerbslosigkeit sind – insbesondere bei den Vätern – vor allem Frühverrentung, aber häufig auch Krankheiten Gründe für eine Nicht-Erwerbstätigkeit (vgl. Pfahl 2004: 54f.). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Familien der Jugendlichen überdurchschnittlich häufig nicht am Arbeitsmarkt partizipieren. Die Erwerbs-situation von gering qualifizierten Personen hat sich seit den 1970er Jahren dramatisch verschärft. Die Anzahl an Familien, die von relativer Armut betroffen sind, hat zugenommen. Dies ist auf die prekäre Stellung von Unqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt und auf die Reduktion wohlfahrtsstaatlicher Hilfen für Familien zurückzuführen (vgl. Becker 2006; Bundesregierung 2008; BMAS 2009).

Sonderschüler und Sonderschülerinnen haben im Durchschnitt zwei bis drei Geschwister und leben zusammen mit durchschnittlich vier oder fünf weiteren Personen in einem Haushalt. Die Familien stehen durch ihre eingeschränkten Erwerbsmöglichkeiten somit oft vor dem Problem, einen zusätzlichen Einkommensbedarf für Kinder und Jugendliche nicht abzudecken zu können (vgl. Andreß/Lipsmeier 1998: 26). Ein weiteres Charakteristikum besteht darin, dass die Jugendlichen mehrheitlich nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Ein Viertel von ihnen wächst mit nur einem Elternteil auf und 10 bis 20 Prozent der befragten Jugendlichen haben bereits in einer Kinder- bzw. Jugendwohneinrichtung gelebt (vgl. Pfahl 2004: 50f.). Insbesondere die wechselnden Wohnarrangements und die damit verbundenen häufigen Umzüge werden von Experten als hinderlich für die schulische Entwicklung der Jugendlichen eingeschätzt:

„Die Lernbehinderung als Problem des IQs gibt es nicht [...] Bei den meisten sind es Teilleistungsstörungen, die sich vielleicht gravierend auswirken. Aber die Lebensläufe sind so oft so chaotisch mit Trennung der Eltern, wechselndem Wohnort und durchgereicht von einer Schule in die nächste.“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin)

Diese instabilen Familienverhältnisse wirken sozial belastend (vgl. Solga/Wagner 2000). Häufig bilden die betroffenen Kinder bestimmte schulrelevante Kompetenzen, z. B. Fähigkeiten zu sprachlicher Differenzierung oder den Umgang mit konfligierenden Handlungserwartungen, im Kontext ihrer Familie nicht aus (vgl. Grundmann 1998). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien erfahren im Umgang mit der Institution Schule zudem oft ‚kulturelle Fremdheit‘ (vgl. Bohnsack/Nohl

2001; Nohl 2001; Ucar 1996). Ein großer Teil der Jugendlichen besitzt nur geringe oder keine Kenntnisse über die Bildungs- und Berufsabschlüsse ihrer Eltern (vgl. Pfahl 2004: 52). Die Sonderschülerschaft ist zudem überdurchschnittlich oft mit Erwerbslosigkeit ihrer Eltern konfrontiert und besitzt aufgrund der meist gering qualifizierten, randständigen Tätigkeiten ihrer Familienmitglieder nur brüchige Verbindungen zur Arbeitswelt und demzufolge kaum beruflich relevante Netzwerke.

Feststellungsverfahren und Zertifikate

Die Mehrheit der Sonderschülerschaft wechselt im Verlauf der Grundschulzeit an eine Sonderschule. Ein Teil der Kinder wird bereits im Vorschulalter in Diagnoseverfahren klassifiziert, in Sonderkindertagesstätten untergebracht und direkt anschließend in Sonderschulen eingeschult (vgl. Eberwein 2002; Koch 1999). Im Fall von ‚Lernbehinderungen‘ werden die Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die anschließenden Überweisungsverfahren durch Lehrkräfte, Ärzte bzw. Ärztinnen sowie Psychologen bzw. Psychologinnen jedoch in der Regel erst nach ‚größeren Leistungsrückständen‘ der Kinder und Jugendlichen, die sich bereits an Regelschulen befinden, in Gang gesetzt (vgl. Füssel 1987; Hofsäss 1993; Koch 2004). Dies wird von der Expertenschaft an den Sonderschulen für Lernbehinderte kritisch gesehen, weil sie durch einen frühen Zugriff auf Kinder mit ‚individuellen Defiziten‘ größere Chancen zu haben glauben, diese zu kompensieren:

„Also, man müsste das in so verschiedenen Kreisen sehen, die man so aufzählt, und dann gibt es die berühmten Überschneidungen, und das ist also ein Wirkungsfeld von ganz vielen Bedingungen, die spielen, nicht wahr? Aber sie kommen eben de facto im Unterricht der Schule nicht mit, ja? Also, sie haben Probleme, den Lernstoff aufzunehmen, und dann kommen Reaktionen wie Verhaltensauffälligkeit, aber auch Regressivität – ein Kind zieht sich total zurück, macht überhaupt nichts mehr mit – und Verweigerungshaltung, ja? Und da ist dann der Punkt: Je stärker das dann ausgeprägt ist bei einem Kind, das heißt also, je älter wir es kriegen, umso schwieriger ist natürlich dann auch bei uns der Ansatz, da zu arbeiten. Deswegen wollen wir die Kinder auch immer gerne frühzeitig bekommen und nicht mehr so gerne aus dem siebten

oder achten Schuljahr Hauptschule.“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Nordrhein-Westfalen)

Nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, die mit der Zuteilung von Ressourcenzuwendungen verbunden ist, beginnt in der Regel ein Überweisungsverfahren an eine Sonderschule. Das Feststellungsverfahren stellt ein zeitaufwändiges und teures Expertenhandeln dar. Kottmann (2006) hat in ihrer Studie zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs jedoch gezeigt, dass im Zuge der Feststellungsverfahren insbesondere die Förderplanung fehlt.⁴ Unter ‚Lernbehinderung‘ wird im Kontext der Schule eine Reihe unterschiedlicher psychologischer, biologischer und medizinischer ‚Auffälligkeiten‘ in der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst: Dazu gehören Teilleistungsstörungen (wie z. B. Legasthenie, Dyskalkulie), Sprachentwicklungsverzögerungen, Konzentrations-schwierigkeiten, soziale Auffälligkeiten (wie z. B. Aggressionen) und andere beobachtbare Phänomene (vgl. Albrecht/Seelman/Bury 2001). Eine eigenständige pädagogische Begriffsbestimmung für ‚Lernbehinderung‘ existiert nicht. Die (Sonder-)Pädagogik fasst unter dem Label ‚lernbehindert‘ alle Kinder zusammen, die von den Durchschnittsleistungen ‚nach unten‘ abweichen und an Regelschulen nicht ausreichend gefördert werden.

Über die Schulleistungen und kognitiven Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen mit ‚besonderem pädagogischen Förderbedarf‘ ist wenig bekannt. In den großen (internationalen) Studien zur Leistungsbemessung von Kindern an Schulen der 2000er Jahre wie etwa der PISA-Studie wurden Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen, wenn sie überhaupt aufgenommen wurden, nicht repräsentativ befragt. Kleinere Untersuchungen wie die Hamburger LAUF-Studie

-
- 4 Damit bleibt die Chance, inhaltliche Lernziele für das individuelle Kind innerhalb des Feststellungsverfahrens zu definieren, in der Regel ungenutzt, was wiederum die Möglichkeit der Verbesserung des Unterrichts für das betroffene Kind *innerhalb der Regelschule* verhindert. Die behauptete ‚Ergebnisoffenheit‘ der Verfahren bezüglich der Frage, wo und wie das untersuchte Kind am besten lernen kann, wird durch die bestehenden Schulstrukturen, die z. T. keine ‚individuelle Förderung‘ durch Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen an Regelschulen ermöglichen, sowie durch Finanzierungsvorbehalte der Bundesländer unterlaufen (vgl. Kottmann 2006).

(vgl. Wocken 2000) zeigen, dass die Leistungskluft zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sich vergrößert, je länger die Kinder und Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf auf einer Sonderschule für Lernbehinderte beschult werden. Demnach fallen Sonderschüler und Sonderschülerinnen in ihren Lernleistungen nach der Überweisung auf eine Sonderschule weiter zurück, obwohl sie zuvor mit Hauptschülern und Hauptschülerinnen vergleichbare Leistungen zeigten (vgl. Wocken 2000).

„Die Überweisung an eine Sonderschule stellt fraglos ein einschneidendes Ereignis in der Bildungsbiographie dar. Rückschulungen in die allgemeine Schule kommen mit Ausnahmen im Förderschwerpunkt Sprache nur selten vor [...] im Jahr 2003 wurden in Nordrhein-Westfalen 8831 Schüler von einer allgemeinen Schule an eine Sonderschule überwiesen. Demgegenüber wurden lediglich 1603 Schüler von einer Sonderschule an eine allgemeine Schule zurückgeschult. Insbesondere für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es sehr unwahrscheinlich, wieder an eine allgemeine Schule zurückzukehren.“ (Werning/Reiser 2008: 533)

Sonderschulen vergeben, wie oben erwähnt, in der Regel keine qualifizierenden Zertifikate. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen verlässt die Sonderschule mit einem ‚Sonderschulabschluss‘. Da dieser kein qualifizierendes Zertifikat darstellt, bleiben die Schüler und Schülerinnen der Sonderschule offiziell ‚ohne Schulabschluss‘ (vgl. Kapitel 1). Wie eingangs dargelegt, erhalten etwa 20 Prozent der Sonderschülerschaft beim Schulabgang einen Hauptschulabschluss ‚aufgrund von Anwesenheit‘, d. h., der Abschluss attestiert ihre Anwesenheit und einen ‚ausreichenden‘ Leistungsstand. Dabei handelt es sich also nicht um einen qualifizierten Hauptschulabschluss, welcher dadurch charakterisiert ist, dass er eine Note in Englisch und eine Abschlussprüfung beinhaltet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte zumeist aufgrund von ‚Auffälligkeiten‘ sowie in der Schule beobachtbarer Leistungsrückstände erfolgt und mit dem Auftrag einer ‚individuellen Förderung‘ an der Sonderschule verbunden ist. An den Sonderschulen für Lernbehinderte wiederum vergrößert sich der Leistungsrückstand der Sonderschülerschaft im Vergleich zur Hauptschülerschaft, je länger ein Kind die Sonderschule besucht (vgl. Wocken 2000).

Übergang Schule – Beruf

Der Übergang von der Schule in den Beruf gestaltet sich für die meisten Sonderschüler und Sonderschülerinnen als ein Übergang von der Schule in die *Berufsvorbereitung*: Jugendliche und junge Erwachsene mit gering- oder nichtqualifizierenden Schulabschlüssen haben gegenwärtig auf dem regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Chancen (vgl. Solga 2005b). Die meisten Jugendlichen, die Sonderschulen besucht haben, befinden sich daher in einem sogenannten Übergangssystem und nicht in einer Ausbildung, die zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt. Der am häufigsten eingeschlagene Weg des Übergangs von der Schule in die Berufsvorbereitung beinhaltet in der Regel schulische Maßnahmen wie die Verlängerung der Sonderschullaufbahn um ein zehntes Schuljahr, kooperative Maßnahmen (die eine Verlängerung der Schulzeit um ein elftes Schuljahr an einer Sonderberufsschule einschließen), modularisierte duale Qualifikationsmaßnahmen, außerbetriebliche Maßnahmen, betriebliche Maßnahmen sowie Modellprojekte. Seltener hingegen beginnen Sonderschüler und Sonderschülerinnen eine Berufsausbildung, die wiederum außerbetrieblich, betrieblich, in kooperativen Ausbildungsgängen oder in schulischen Berufsausbildungen absolviert werden kann.

Jugendliche, die Sonderschulen besucht haben, werden in der Phase ihrer Berufsorientierung häufiger in Rehabilitationsmaßnahmen gelenkt als Jugendliche aus Hauptschulen oder ehemalige Integrationschüler und -schülerinnen. Das System an beruflichen Maßnahmen, Berufsförder- oder Berufsvorbereitungsprogrammen vermittelt jedoch keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss und sichert damit auch keine Ansprüche an die Berufsbildung oder an den Arbeitsmarkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Damit besteht für diese Jugendlichen ein erhebliches Risiko, nach einer rehaspezifischen Berufsvorbereitung keine Vollausbildung zu erhalten, wie Antje Ginnold in ihrer Berliner Studie für die Sonderschülerschaft deutscher Herkunft zeigt (vgl. Ginnold 2008). Prinzipielle Probleme der beruflichen Maßnahmekarrieren sind Stigmatisierung und der niedrige Status der Quasi-Ausbildung. Zudem sind die jungen Erwachsenen aus den Maßnahmen nach oft mehrmaligem Durchlaufen diverser Berufsvorbereitungsschleifen bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze deutlich älter als konkurrierende Absolventen und Absolventinnen von Hauptschulen und Realschulen (vgl. Solga 2004).

Aufgrund fehlender Unterstützung, Begleitung oder Assistenz und mangelnder Förderpläne brechen die Jugendlichen aus Sonderschulen, denen es gelungen ist, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, ihre berufliche Ausbildung auch häufiger ab als andere junge Erwachsene (vgl. Doose 2005). Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen zumeist prekär und durch Maßnahmen beruflicher (Wieder-)Eingliederung geprägt. Reguläre Arbeitsplätze erhalten Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen seit Jahrzehnten nur in Ausnahmefällen.

„Wir haben hier viele Familien, die so am Rande ihrer Existenz arbeiten oder leben, auch diese Perspektivlosigkeit oder die Hoffnungslosigkeit bezüglich dessen, ‚was wird später beruflich aus mir werden, was kann ich überhaupt einmal einer Familie bieten, kann ich eine Familie halten sozusagen?‘ [...] ‚Ich stehe jetzt selber als Familie durch meine Ausbildung, durch meine mindere Ausbildung im Grunde auch ganz unten im gesellschaftlichen Kegel. Wie sind da überhaupt meine Aussichten?‘“ (Schulleiterin einer Sonderschule für Lernbehinderte, Nordrhein-Westfalen)

Im Zusammenhang mit dieser (beruflichen) Perspektivlosigkeit stehen oft auch Kriminalität, Drogenkonsum und frühe Elternschaft von jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss. Bestehende Präventionsprogramme richten sich zumeist offen an die hier untersuchte Schülergruppe, jedoch ohne deren berufliche Chancenlosigkeit zu minimieren und teilweise sogar ohne diese zu thematisieren.⁵ Die schulstrukturell bedingte Zertifikatslosigkeit der Sonderschülerschaft hat zur Folge, dass diese sozial benachteiligte oder (chronisch) kranke Personengruppe im späteren Lebensverlauf überdurchschnittlich häufig arbeitslos und damit abhängig von staatlichen Leistungen ist (vgl. BMAS 2009; Maschke 2003, 2008).

Berufsvorbereitung

Neben dem Sonderschulwesen besteht ein ausdifferenziertes Berufsvorbereitungswesen, in das die Sonderschülerschaft regelmäßig überwechselt. In den 1970er Jahren als verbindliches Berufsgrundbildungsjahr zur Verbesserung und Individualisierung der Berufsorientierung

5 Letzteres hat z. B. Spies (2008) in einer Untersuchung zum Einsatz von Babsimulatoren an Haupt- und Sonderschulen in Deutschland gezeigt.

aller Schulabgänger und Schulabgängerinnen konzipiert (vgl. Busemeyer 2009), hat sich das Berufsgrundbildungsjahr in den verschiedenen Bundesländern inzwischen in ein undurchsichtiges ‚Übergangssystem‘ von Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung etc. verwandelt. Dieses ‚System‘, das allerdings keine systematisch aufeinander abgestimmten Maßnahmen beinhaltet, fängt insbesondere diejenigen Jugendlichen auf, die im Anschluss an ihre Schulzeit (in der Sonderschule oder der Hauptschule) keinen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007).

Der Behindertenstatus von Jugendlichen, die eine Sonderschule für Lernbehinderte oder eine Integrationsschule besucht haben, wird nach Beendigung ihrer Schulzeit durch die Bundesagentur für Arbeit überprüft (vgl. Ginnold 2008: 13). Die Bundesagentur für Arbeit unterscheidet dabei benachteiligte von behinderten Jugendlichen auf der Grundlage medizinischer und psychologischer Gutachten und bietet dann deren Ergebnissen entsprechend Programme der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation an. Die Bundesagentur für Arbeit folgt bei der Vermittlung von Schulabgängern und Schulabgängerinnen mit (ehemaligem) sonderpädagogischem Förderbedarf formal dem Grundsatz ‚So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich‘, setzt dies jedoch in der obligatorischen Berufsberatung der Jugendlichen oft nicht um:

„Ich krieg eine Liste derjenigen, die halt eben zum Ende der 9. Klasse die Schule verlassen werden. Das ist in der Sonderschule so, die haben nur neun Jahre allgemeinbildende Schulpflicht und müssen halt eben zur Vollendung der allgemeinen Schulpflicht noch ein Jahr an einer Berufsschule absolvieren. Das ist so vorgeschrieben. Und beim Übergangsverfahren der 9. Klasse [...] ist die Berufsberatung einzuschalten, das ist verbindlich. Da müssen wir auch eine Empfehlung abgeben und dann werden die ganzen Schüler im Rahmen der Einzelberatung beraten. Das ist so eine Art Pflichtberatung. [...] Ja, dann wechseln die Schüler zum Ende des Schuljahres in die Berufsschulen, in die Oberstufenzentren oder in spezielle Schulen und dann ist das für mich erst mal erledigt. Aber auch nur erst mal, denn die kommen ja alle wieder, die wollen alle dann nach der 10. Klasse – etliche die 11. Klasse dann noch machen, um den nächsthöheren Schulabschluss zu erreichen oder eben dann in berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamtes einzumünden. Also rein vom gesetzlichen Auftrag her sind wir, die Bundesanstalt für Arbeit, zuständig für die berufliche Ersteingliederung.“ (Berufsberater für Behinderte, Berlin).

Zusätzlich zur obligatorischen Beratung durch die Arbeitsagenturen bestehen unterschiedliche Beratungsangebote durch Jugendämter oder freie Träger. Ausbildungsbegleitende Hilfen für Jugendliche, die sich nicht in der Berufsvorbereitung, sondern tatsächlich in beruflichen Ausbildungsverhältnissen befinden, werden zumeist über diese freien Träger angeboten (vgl. Ginnold 2008). Nach Beendigung der Schule wechselt ein wachsender Teil der Sonderschülerschaft in Maßnahmen der Berufsorientierung, die durch die Bundesagentur für Arbeit bereitgestellt werden. In Ginnolds Untersuchung (2008) betrifft dies über die Hälfte der befragten Jugendlichen von Integrations- und Sonderschulen. Für die letzten Jahrzehnte bemerkte bereits Konietzka (1999) einen deutlichen Anstieg der Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen bei einer lediglich geringfügig gewachsenen Anzahl von Mehrfachausbildungen. Daraus schloss er auf zahlreiche Abbrüche oder Unterbrechungen der Maßnahmen, bei denen es sich um „marktkompensatorische Schleifen“ handelt, die nicht zu einem vollwertigen Abschluss führen. Zu den Ausbildungsmaßnahmen zählte er das Berufsgrundbildungsjahr und andere Maßnahmen des beruflichen Bildungswesens (vgl. Konietzka 1999: 299).

Knapp zehn Jahre später werden nun auch von staatlicher Seite aus Berufsbildungsmaßnahmen als nicht qualifizierend eingestuft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Die Vermittlung von immer mehr Absolventen und Absolventinnen von Sonder- und Hauptschulen in die Berufsvorbereitung wird deshalb in Forschung und Öffentlichkeit stark kritisiert, u. a. mit dem Argument, dass Schüler und Schülerinnen, die bereits an der Institution ‚Schule‘ gescheitert sind, in den Maßnahmen weiterhin ‚gesondert‘ beschult werden (vgl. Solga 2002). Zudem wird die Anzahl der zu bewältigenden Übergänge und der damit verbundenen Risiken der Arbeits- und Orientierungslosigkeit durch zwischengeschaltete Berufsbildungsmaßnahmen noch erhöht. Ein gutes Drittel der benachteiligten Jugendlichen gelangt auch nach Durchlaufen verschiedener Maßnahmen in Dauerarbeitslosigkeit und Abhängigkeit von weiteren staatlichen Hilfen ohne jede Aussicht auf langfristige berufliche Integration. Dieser institutionell ausdifferenzierte ‚Berufsübergang‘ benachteiligter Jugendlicher in eine (rehaspezifische) Berufsvorbereitung folgt strukturbedingten Selektionsmechanismen. Er verringert für die Sonderschulabsolventenschaft die Wahrscheinlichkeit, eine berufliche Vollausbildung zu erreichen und sorgt dafür, dass sie stattdessen, wenn überhaupt,

theoriereduzierten Teilausbildungsgängen zugewiesen werden. Auch eine ‚nachträgliche‘ Aufwertung der Schulabschlüsse ehemaliger Sonderschüler und Sonderschülerinnen erleichtert den jungen Erwachsenen nicht den Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Nachgeholte, qualifizierende Schulabschlüsse verbessern zwar die Chancen, eine Berufsausbildung zu erlangen, aber sie garantieren diese nicht: Es ist davon auszugehen, dass es der Arbeitgeberschaft wohl bewusst ist, dass die meisten Jugendlichen den nachgeholten ‚einfachen Hauptschulabschluss‘ erst in nachschulischen Qualifizierungsangeboten erhalten haben.

5.4 SCHULISCHE SEGREGATION UND SUBJEKTIVIERUNG

In einer Bildungsgesellschaft spielt der Erwerb von Schulabschlüssen als legitime Eintrittskarte für die berufliche Ausbildung eine wichtige Rolle für die Platzierung von Individuen auf dem Arbeitsmarkt. Die Zuweisung zu einem Schultyp ist für Kinder und Jugendliche von großer biografischer Relevanz, da die schulische Selektion über ihre späteren gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabemöglichkeiten in hohem Maße mitbestimmt: Bildungszertifikaten kommt neben anderen Aufgaben in modernen Gesellschaften eine Ermutigungsfunktion zu. Zertifikate ermutigen dazu, die individuell durch Leistung erworbenen Meriten auch adäquat zu ‚verwerten‘, d. h. den Bildungsabschlüssen entsprechende berufliche Ausbildungen zu verfolgen. Eine Sonderschule zu besuchen und ohne ein qualifizierendes Zertifikat zu verlassen, wird von Selbstselektionsprozessen begleitet, die allgemein als (motivationaler) ‚Rückzug‘ charakterisiert werden.

Dieser Studie liegt die theoretische Ausgangsüberlegung zugrunde, dass die Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen mit einer auf *spezifische Bildungsniveaus* ausgerichteten Schullaufbahn innerhalb eines hierarchisch gegliederten Bildungswesens die Individuierung durch *unterschiedliche Subjektivierungsweisen* formen. Dabei spielt das Wissen um die vorherrschende Sozialstruktur und die eigene Positionierung darin eine wichtige Rolle: Dieses Wissen liegt einerseits als biografisches Erfahrungswissen vor, das Einzelne dazu führt, Subjektpositionen aufzusuchen und auszugestalten. Andererseits besteht es in gesellschaftlichem Wissen, das in Spezialdiskursen von Experten und

Expertinnen in Form von Klassifikationssystemen für Bewertungen und Hierarchisierungen sowie administrative Verfahren zur Verfügung gestellt wird. Zur theoretischen Bestimmung dieser zwei Wissensformen wurde auf unterschiedliche Ansätze der Wissenssoziologie zurückgegriffen. Der hier entwickelte theoretische Ansatz vermittelt zwischen phänomenologisch-subjekttheoretischer Theorie und machtsanalytischer Perspektive. Über den Diskursbegriff konnte bestimmt werden, wie ‚Programme‘ (vgl. Bröckling 2007) der Institution Bildung sowohl im Schulkontext als auch darüber hinaus Wirkung entfalten. Zugleich ermöglichte diese theoretische Perspektive, das Wissen (um sich) der beteiligten Akteure als durch den Diskurs zur Verfügung gestellt zu betrachten und ihre Handlungsfähigkeit als Ergebnis diskursiver Zuschreibungen zu verstehen. Das Bildungswesen wurde dabei als ‚wahrheitssprechende‘ Institution verstanden, welche ein institutionelles Ablaufprogramm mit einer Klassifikation bereitstellt, das formal nach Leistung selektiert. Damit bringt es sozial ungleiche Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen hervor und legitimiert diese im gleichen Zuge. Das in der Soziologie etablierte Konzept der Sozialisation wurde im Rahmen dieser theoretischen Überlegungen aufgegriffen, kritisiert und durch jenes der *Subjektivierung* erweitert.

In Anlehnung an Überlegungen von George H. Mead, Alfred Schütz und Thomas Luckmann wurde biografisches Handeln von Subjekten in seiner Entwurfsförmigkeit (Planen, Wollen) wie auch in seiner Affektivität (Wünschen, Erleben) beschrieben. Individuen entwickeln biografische Relevanzen, die vermittelt über sprachliche Typisierungen Eingang in ihre Selbstbeschreibung als Person finden. Diese interaktionistische Erklärung der Subjektwerdung wurde mit dem foucaultschen Konzept der Techniken des Selbst verknüpft. In dem hier entwickelten Ansatz umfasst der Begriff ‚biografische Selbsttechnik‘ sowohl die determinierenden als auch die zu Autonomie befähigenden Aspekte von Subjektwerdung: Fokussiert sind damit sowohl diskursive Zuschreibungen, mögliche Praktiken und vorgegebene Subjektpositionen *als auch* biografische Ausgestaltungsspielräume im individuellen und kollektiven Planen, Wollen, Wünschen und Erleben.

Die von mir eingenommene Perspektive im Blick auf das hierarchisch gegliederte Bildungswesen und die darin durch schulische Selektionsprozesse reproduzierte soziale Ungleichheit macht deutlich,

dass Bildungssubjekte und ihre Selbsttechniken in den Vorgaben des deutschen Bildungswesens mindestens in zweierlei Hinsicht sozial eingeschränkt sind: Der Zugang zur kulturellen Wissensordnung ist ungleich verteilt und die vorgegebene soziale Struktur erfüllt eine ‚Filterfunktion‘ (vgl. Schütz/Luckmann 1979a) für die Subjektivierung von Individuen. Zugleich werden aufgrund unterschiedlicher biografischer Relevanzen individuelle psychische und leibliche Aneignungen solcher Wissensordnungen angeleitet. Damit wurde Subjektivierung definiert als Formung durch soziale Erwartungen – und diese Formung wird zugleich als Gestaltungsaufgabe des Selbst begriffen und betrieben. Die durch die Diskurse, Institutionen und Kontexte vorgegebene (Sozial-)Struktur reguliert die Handlungen der in ihr agierenden Akteure, determiniert diese aber nicht. Vielmehr initiiert sie die Subjektwerdungsprozesse.

Mit dem Interesse an Bildungsprozessen von Personen und an Bildungsdiskursen schließt diese Studie an lebenslauftheoretische Fragen nach dem Spannungsverhältnis von handelnden Subjekten in einem Institutionengefüge an. In Bezug auf das Bildungswesen als Institution wie auch als diskursives Ordnungsgefüge habe ich gezeigt, wie das Bildungswesen als Subjektivierungsinstanz funktioniert. Die hierarchisch gegliederten Bildungsgänge stellen spezielle Kontexte dar, die rekonstruiert werden müssen, um die darin stattfindenden Subjektwerdungsprozesse zu verstehen. Durch eine Verknüpfung der Untersuchung des Diskurses um Lernbehinderung mit einer Untersuchung des subjektiven Wissens und der Selbsttechniken von jungen Erwachsenen wurde analysiert, welche Konsequenzen der Bildungsgang in Sonderschulen für den objektiven Lebensverlauf, die subjektive Erfahrung und das Selbstverhältnis der Sonderschülerschaft nach sich zieht.

Um die Forschungsfragen nach dem gesellschaftlichen Wissen, dem subjektiven Wissen und den Subjektivierungsprozessen der Sonderschülerschaft empirisch zu bearbeiten, wurde sowohl eine diskursanalytische Untersuchung des Expertenwissens und der Expertenpraktiken als auch eine biografieanalytische Untersuchung der Bildungsbiografien von Sonderschülern und Sonderschülerinnen vorgenommen. Durch die anschließende Zusammenführung der analysierten Institutionsdaten (Diskursanalyse) und Individualdaten (Biografieanalyse) konnten die im Sonderschulwesen initiierten Subjektivierungsprozesse herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich ein starkes wechselseitiges

Stabilisierungsverhältnis von Fremd- und Selbstselektionsprozessen (vgl. Kapitel 4).

Die Analyse der Diskurse der Sonderpädagogik wurde von den Forschungsfragen angeleitet, wie die Wissensordnung des Sonderschulwesens beschaffen ist, welche Kräfteverhältnisse sie artikuliert und welche Zuschreibungen an die Schülerschaft sie beinhaltet. Die Auswertungen der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ von 1908 bis 2004 und des Gutachtens des Bildungsrats (1973) fokussierten auf drei Phasen: 1.) auf die Entstehung der Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 2.) auf die Etablierung der sonderpädagogischen Disziplin und den Ausbau des Sonderschulwesens in den 1960er und 1970er Jahren und schließlich 3.) auf die gegenwärtige Diskussion um Benachteiligung bzw. fehlende (berufliche) Integration von Sonderschülern und Sonderschülerinnen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Das Wissen der Sonderpädagogik um Lernbehinderung und die damit verknüpften Zuschreibungen über das ‚Wesen‘ der ‚lernbehinderten‘ Kinder und Jugendlichen unterlagen im Verlauf des 20. Jahrhunderts einem Wandel, der sich mit den veränderten Strategien der Sonderpädagogik, wie etwa wechselnde interdisziplinäre Anleihen, ihr Interesse an einer beruflichen Schließung und eine Alleinzuständigkeit für die ‚auffälligen Schüler‘, erklären lässt. Zentrale Zuschreibungen an die Sonderschülerschaft, sie sei ‚hilfsbedürftig‘ und ‚bräuchte zusätzliche, individuelle Förderung‘ etc., bleiben dagegen stabil.

Die Diskursanalyse gibt damit Aufschluss über die ideelle Begründung der Organisationsform der Sonderschulen, über das Selbstverständnis der sonderpädagogischen Profession sowie über das Klientelverständnis der Sonderpädagogik. Mit der Analyse des Spezialdiskurses um Lernbehinderung und seiner institutionellen und organisatorischen Konsequenzen wurde ein zentraler Subjektivierungskontext der Sonderschülerschaft rekonstruiert: das Wissen um Lernbehinderung, das in Organisationen und durch Praktiken an Sonderschulen auf sie angewandt wird. Allerdings bleibt die Diskursanalyse auf das sonderpädagogische Wissen begrenzt; eine zusätzliche Untersuchung des Diskurses wohlfahrtsstaatlicher Arbeitsmarktaktivierung von gering qualifizierten Personen würde den Rahmen dieser Studie sprengen, die vorliegende Analyse der sonderschulischen Subjektivierungsprozesse im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt jedoch sicherlich sinnvoll ergänzen können. Der Gewinn der hier verfolgten Vorgehensweise besteht darin, dass über die Kontinuitäten

und Brüche des Wissens um Lernbehinderung hinaus wichtige Befunde über die Strategien und Interessen der sonderpädagogischen Disziplin erarbeitet werden konnten. Durch die gezielte Analyse des Expertenwissens um Lernbehinderung war es außerdem möglich, in der Biografieanalyse den Anteil an gesellschaftlichem Wissen in den Selbstbeschreibungen gezielt zu identifizieren.

Die hermeneutische Fallrekonstruktion war von den Forschungsfragen geleitet, welche beruflichen Orientierungen Sonderschüler und Sonderschülerinnen ausbilden, welches berufliche Handlungsvermögen sie im Übergang von der Schule in den Beruf erlangen und welche biografischen Selbsttechniken während dieses Statuswechsels entwickelt werden. Die Untersuchung der biografischen Selbstbeschreibungen von jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt des Schulabgangs *und* im Zeitraum einer beruflichen Ausbildung ermöglichte es, die Veränderung der Selbstdeutungen zu beschreiben. In vier Fallstudien wurde herausgearbeitet, welche Selbsttechniken im Sonderschulkontext entwickelt werden und wie sich diese mit einem Wechsel der Anspruchskontexte von ‚Schonung‘ zu ‚Leistung‘ wandeln. Die Sonderbeschulung führt zu unterschiedlichen Techniken und Praktiken, denen allerdings gemeinsam ist, dass die Subjekte in eine ‚Arbeit an der Differenz‘ involviert werden. Diese andauernde Selbstbeschäftigung und Selbstbefragung fördert nicht das Erlangen von Handlungsvermögen in den ohnehin nur eingeschränkt zur Verfügung stehenden beruflichen Gelegenheiten. Die Bildungsbiografien der jungen Erwachsenen zeigen darüber hinaus, dass diese ein subjektives Wissen um Lernbehinderung entwickeln, welches ihre soziale Ungleichheit, Diskriminierung und Stigmatisierung einschließt. Absolventen und Absolventinnen von Lernbehindertenschulen thematisieren ihre schulischen Erfahrungen und handlungspraktischen Schwierigkeiten im Übergang in den Beruf und beschreiben präzise die Ursachen für ihre Benachteiligung. Sie sind damit umfangreich auskunftsfähig (vgl. auch Oliver 1997) und sollten in zukünftige Studien zum allgemeinen Bildungswesen und zu den Übergängen von der Schule in den Arbeitsmarkt einbezogen werden.

Eine methodische Besonderheit dieser Studie besteht darin, dass auf der Grundlage der Diskursanalyse die Zuschreibungen, die seitens der Institution Sonderschule an die Jugendlichen gemacht werden, in den Selbstthematisierungen identifiziert und in den Fallrekonstruktionen ausgewiesen werden konnten, womit eine individualisierende

Interpretation vermieden wurde. So konnte gezeigt werden, wie Selbsttechniken im Umgang mit gesellschaftlichem Wissen entstehen – sowohl durch dessen Aneignung als auch durch Abgrenzung dagegen. Subjektivierung geschieht immer *in ganz bestimmte Kontexte*, die spezifische sozialstrukturelle Zwänge und Anreize beinhalten und eigene symbolische Ordnungen besitzen. Im Fall des Sonderschulwesens ist von einem relativ hohen Grad an Determination durch Diskurs und Struktur auszugehen. Anerkennung erhalten die Befragten in der Sonderschule nur, wenn sie die ihnen zugeschriebene ‚Hilfsbedürftigkeit‘ annehmen, d. h. die Subjektposition der ‚individuell förderbedürftigen Schüler bzw. Schülerinnen‘ bestätigen. Auf dem Arbeitsmarkt hingegen werden ihnen andere Selbsttechniken abverlangt; hier werden aktive Ausbildungsplatzsuche und selbständiges, auf Leistung bezogenes Handeln eingefordert. Die für ein erfolgreiches berufliches Handeln notwendige Umdeutung oder Dekonstruktion des dominanten Wissens über Lernbehinderung ist für die Betroffenen schwer zu bewerkstelligen.

Die Zusammenführung von Diskurs- und Biografieanalyse war von der Forschungsfrage geleitet, welche Dynamiken die Subjektivierungsprozesse von gering qualifizierten Personen beim Wechsel von der Sonderschule in berufliche Zusammenhänge annehmen können. Dabei wurde mit besonderem Interesse die Frage verfolgt, durch welche Selbsttechniken ein ‚Rückzug‘ vom Arbeitsmarkt befördert wird. Die systematische Verknüpfung von Sozialstruktur, Wissen und Selbstdeutung lehnt sich am methodisch bislang wenig erprobten Verfahren der Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008) an. In den Falldarstellungen wurden anhand der Selbstauskunft von jungen Erwachsenen (aus einem Sample von 20 Befragten) die jeweiligen beruflichen Gelegenheiten, sozialstrukturellen Begrenzungen und entwickelten Selbsttechniken rekonstruiert. Der systematische Rückbezug auf die diskursiven Zuschreibungen konnte zeigen, inwiefern das berufliche Handlungsvermögen von jungen Erwachsenen auf ihre schulische Selektion und die daran geknüpfte Arbeitsmarktselektion zurückgeführt werden kann. Abhängig davon, welche Selbsttechniken jeweils aufgegriffen und entwickelt werden, reicht die Positionierung der jungen Erwachsenen in der symbolischen Ordnung des Sonderschulwesens von Befürwortung/Bestätigung über Widerstand und Verneinung bis hin zur Umdeutung der eigenen ‚Hilfsbedürftigkeit‘. Auf diese Weise versuchen sie, sich zu ‚normalisieren‘; dies gelingt je

nach beruflicher Bewährungsmöglichkeit jedoch meist nur eingeschränkt – und in jedem Fall setzt es eine Identifikation mit dem Subjektstatus ‚Sonderschüler‘ und eine Bearbeitung desselben voraus.

Forschungsziele und -grenzen

Die vorgelegte Analyse der Ursachen und Folgen schulischer Segregation zeigt, wie das Verhältnis zwischen sonderpädagogischem Diskurs und der Praxis schulischer Segregation eine tautologische, aber wirksame Figur hervorbringt: Mit dem Sonderschulwesen (sowie dem System beruflicher ‚Maßnahmen‘) werden zunächst soziale Räume geschaffen, in die Arme, sozial Benachteiligte und Ungebildete verwiesen werden. Innerhalb dieser lokalen Territorien, in denen spezialisierte Experten und Expertinnen zu ihrer Belehrung und Betreuung abgestellt sind, wirkt das sonderpädagogische Wissen subjektivierend auf die Adressaten und Adressatinnen des Diskurses und produziert Schülersubjekte, die sich dann als ‚hilfsbedürftig‘ begreifen, in eine ‚Arbeit an der eigenen Differenz‘ verstrickt werden und deren Selbsterwartungen infolgedessen eingeschränkt sind.

Schulische Segregation stellt sich dabei nicht nur durch die mangelnden standardisierten Bildungserfolge als unwirksames Instrument zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen heraus; sie hat darüber hinaus unerwünschte Folgen für die praktischen Selbstverhältnisse der Absolventen und Absolventinnen. Diese Folgen wurden in sozialpsychologisch ausgerichteten Studien über die Sonderschülerschaft bereits als Stigmatisierungsprozesse beschrieben, die einen ‚Rückzug‘ der jungen Erwachsenen nach sich ziehen. Die in der vorliegenden Studie eingenommene Perspektive auf die Ursachen und Folgen von schulischer Segregation schließt diese interaktionstheoretischen Überlegungen zur Diskreditierung mit ein, geht mittels ihrer Erweiterung durch die Analyse institutioneller Zuschreibungen und durch die Einbeziehung von im Längsschnitt beobachtbaren Subjektivierungsprozessen aber darüber hinaus: Die Rekonstruktion der Subjektivierungsprozesse im Kontextwechsel Sonderschule – Beruf hat gezeigt, dass die schulische Segregation Einzelne zur Ausbildung spezifischer Selbsttechniken der ‚Normalisierung‘ anleitet.

Mit der Sonderschule für Lernbehinderte nimmt die Studie eine Schulform in den Blick, welche trotz ihrer zentralen Bedeutung für das Sonderschulwesen bisher selten untersucht wurde. Auf der Grundlage

von Ergebnissen der kombinierten Analyse der schulischen Segregation, der diskursiven Konstruktionen und der Selbsttechniken der betroffenen Schüler und Schülerinnen am Beispiel von Lernbehindertenschulen können Rückschlüsse auf die Deutungen und beruflich relevanten Handlungspraktiken von Absolventen und Absolventinnen anderer Schulformen des hierarchisch gegliederten Bildungswesens gezogen werden. Es ist davon auszugehen, dass auch die Schülerschaft von Hauptschulen durch die besuchte Schulform und die erfahrene Programmatik in einer Weise geprägt wird, die ähnliche Beschädigungen der Handlungsfähigkeit zur Folge hat wie die sonderschulische Subjektivierung. Nicht nur die Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen, auch diejenigen von Hauptschulen finden sich nach Beendigung der Schulzeit in Anspruchskontexten wieder, in denen die Einnahme und Ausgestaltung einer diskursiv vermittelten Schülersubjektposition Schwierigkeiten mit sich bringt. Eine vergleichende Analyse der von unterschiedlichen Schulformen ausgehenden Subjektivierungsprozesse wäre ein äußerst lohnenswertes Unterfangen und würde es ermöglichen, den ‚Wirkungsgrad‘ der Subjektivierungsweisen verschiedener Schulformen einzuschätzen.

Aufgrund der deutschen Spezifik des Zusammenfallens der Klassifikation und Segregation, d. h. der Tatsache, dass hierzulande Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf fast alle eine Sonderschule besuchen und nur selten in Form von Modellversuchen u. ä. an sogenannten Integrationsschulen gemeinsam mit der ‚normalen‘ Schülerschaft unterrichtet werden, bedeutet die analytische Trennung zwischen der Wirkung der Klassifikation und der Segregation eine methodische Herausforderung. Die jeweils spezifischen Auswirkungen von Klassifikation und Segregation konnten im Rahmen dieser Studie nur bedingt rekonstruiert werden. Durch gezielte Nachfragen an die jungen Erwachsenen, wie sie die Überweisung an eine Sonderschule erlebten, konnten jedoch die vielfältigen Bedeutungen der Klassifikation und der darauf folgenden Segregation identifiziert werden. Es zeigt sich, dass die Klassifikationspraktiken in erster Linie ein begriffliches Repertoire bereitstellen und damit die Äußerungsmodi und Selbstbeschreibungsweisen der klassifizierten Schülerschaft beeinflussen. Vermutlich leitet erst ihre institutionell vollzogene Trennung von der ‚normalen‘ Schülerschaft die Selbstdeutung als im Gegensatz zu anderen Kindern und

Jugendlichen ‚eingeschränkt bildungsfähig‘ ein und führt damit auch maßgeblich zu der Praxis, in sozialen Vergleichen zu unterliegen.

Für eine abschließende Beantwortung dieser offen gebliebenen Fragen müsste ein systematischer Vergleich der Wirkung von Klassifikations- und Segregationspraktiken vorgenommen werden. Dazu wäre die zusätzliche Untersuchung einer Kontrollgruppe von als ‚lernbehindert‘ klassifizierten Schülern und Schülerinnen an integrativ unterrichtenden Schulen notwendig. Auch Vergleiche mit Fällen aus Ländern mit inklusiveren Bildungssystemen würden sinnvolle Ergänzungen zur vorliegenden Studie bilden, allerdings eingeschränkt dadurch, dass andersgeartete diskursive Zuschreibungen dann einen Vergleich der jeweiligen ‚Wirkungsgrade‘ der Klassifikationsprozesse auf die Selbstverhältnisse der Schüler und Schülerinnen erschweren würden.

