

Lisa Pfahl

Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert

Discussion Paper SP I 2008-504

April 2008

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Forschungsschwerpunkt:
Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Abteilung:
Ausbildung und Arbeitsmarkt

<http://www.wzb.eu/bal/aam>

E-Mail: pfahl@wzb.eu

discussion paper

ZITIERWEISE/CITATION

Lisa Pfahl:

Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert

Discussion Paper SP I 2008-504

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2008)

**Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
gGmbH (WZB)**

Social Science Research Center Berlin (WZB)

Schwerpunkt:

Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Research Area:

Education, Work, and Life Chances

Abteilung:

Ausbildung und Arbeitsmarkt

Research Unit:

Skill Formation and Labor Markets

Reichpietschufer 50, D-10785 Berlin

Telefon: +49 30 25491-0, Fax: +49 30 25492-684

<http://www.wzb.eu>

Zusammenfassung

Im deutschen Bildungssystem wird das hierarchisch gegliederte Schulwesen durch eine Aussonderung von Schülern an verschiedene Schultypen nach dem Prinzip der Leistungshomogenität organisiert. Die Sonderpädagogik legitimiert die Zuweisung von Grund- und Hauptschülern an Sonderschulen für Lernbehinderte (schulische Separation). Die sonderpädagogischen Kategorisierungs- und Zuweisungspraktiken werden in diesem Beitrag als beispielhaft für die Separation von Schülern im deutschen Schulsystem untersucht.

Die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an separaten Sonderschulen in Deutschland unterrichtet wird, ist im internationalen Vergleich sehr hoch. Über die Hälfte der Sonderschüler besucht eine Sonderschule für Lernbehinderte. Lernbehinderung stellt eine Kategorie dar, die im Vergleich zu anderen Behinderungstypen nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch und psychologisch definiert wird. In der Regel werden diejenigen Schüler an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden und Lernschwierigkeiten entwickeln.

In diesem Beitrag wird diskursanalytisch untersucht, wie die Besonderheit bzw. Abnormalität von Sonderschülern in der Sonderpädagogik bezeichnet, beschrieben und begründet wird. Mit einem wissenssoziologisch-diskursanalytischen Verfahren wird der Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Schülersubjekten und dem begrifflichen Instrumentarium der Lernbehinderung empirisch rekonstruiert. Der Beitrag zielt auf eine Erklärung der auf Sonderschüler abgestellten speziellen schulischen Praxis sowie der professionellen und disziplinären Strategien der Sonderpädagogen.

Die disziplinäre Vorstellung von ‚lernbehinderten Schülern‘ und die gegenwärtige Sonderschulpraxis im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik ist als legitimierende Rationalisierung eines klassenspezifischen bzw. ständischen Bildungssystems zu betrachten, das in den allgemeinen Schulen durch frühe Selektion und hierarchisch gegliederte Schultypen systematisch Geringgebildete produziert. Die Gruppe der Lernbehinderten wurde und wird relational zum jeweiligen Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts an Schülerinnen und Schülern definiert. Die Bezeichnung ‚Lernbehinderung‘ benennt somit eine negative Abweichung vom Normalen. Sie steht historisch in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lern- und Leistungsstandards der schulischen Organisationen, womit auch die Gruppe der solchermaßen Klassifizierten je nach den Strategien der sonderpädagogischen Profession kontingent konstruiert wird.

Abstract

In the German educational system, a tiered, hierarchical school structure separates pupils according to a principle of ‘homogeneity of achievement’. Special

education as a discipline legitimizes the referral of elementary pupils to separate special schools for so-called learning disabled pupils. These practices of categorization and referral are exemplary for the process of separation in the German school system. The number of pupils with special education needs schooled in separate special schools is exceedingly high in international comparison: over 50% of these students attend schools for the 'learning disabled'. Learning disability is a category which, differing from other disabilities, is defined by a combination of medical, psychological, and educational theories. Generally, the students referred to schools for the 'learning disabled' receive little support in the general school system and thus their difficulties in learning persist.

How are otherness and abnormality constructed by the discipline and profession of special education (*Sonderpädagogik*)? Utilizing a methodology informed by the sociology of knowledge and Foucauldian discourse analysis, I demonstrate how the construction of individuals relates to the theory and definition of learning disability. Further, I explore how the schooling practices designed for students with 'learning disability' depend on the professional strategies of special education and its disciplinary knowledge.

The concept of 'learning disabled' pupils and the practices implementing the discourse of 'separation' prove to be legitimatory rationalisations of a historically classist and corporatist educational system. Less educated individuals are produced by institutional design through early separation and an hierarchical, multi-tiered school system that is permeable only in one direction. The group of 'learning disabled' has been and is still defined in relation to average learning and achievement; the label merely describes a (negative) variation from the 'normal'. The content of the category 'learning disabled' and thus of its members, far from being defined substantively, varies historically according to the learning and achievement standards of the school system, thereby giving the special education teachers and experts the authority to define learning disability in accordance with their own strategies and group interests.

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Methodologie und methodisches Vorgehen	11
3. Gründung eigenständiger Hilfsschulen und ihre Legitimation	15
4. Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik in der bildungs- politischen Reformzeit	20
5. Förderung individueller Lernentwicklung in der Gegenwart	29
6. Zusammenfassung	38
Literatur	45
Anhang (Archiv)	48

1. Einleitung

In Deutschland werden durch ein hierarchisches mehrgliedriges Bildungssystem (Haupt-, Real-, Gesamt-, Sonderschulen sowie Gymnasien) Teile der Schülerschaft durch institutionalisierte Formen geringfügiger schulischer Bildung und Zertifizierung an der Teilnahme an der Bildungsgesellschaft behindert. Im Zuge der Bildungsexpansion erhielten mehr und mehr Schülerinnen und Schüler höherwertige Schulabschlüsse, seit Ende der 1990er Jahre besitzt eine Mehrheit der Bevölkerung einen Realschulabschluss bzw. das Abitur. Dadurch geraten nicht nur Hauptschüler, sondern auch die bislang in der Bildungsforschung wenig beachtete Gruppe der Absolventen von Sonderschulen ins bildungspolitische und gesellschaftliche Abseits (vgl. Solga 2005a). Im Deutschland werden immer mehr Schüler als ‚sonderpädagogisch förderungsbedürftig‘ klassifiziert und in der Folge mehrheitlich aufgrund einer Lernbehinderung oder einer anderen Behinderungsklassifikation an eine Sonderschule überwiesen und nur zu einem sehr geringen Anteil an Regelschulen integriert oder inkludiert.¹ Über die letzten 15 Jahre ist paradoxerweise sowohl die Zahl der Schüler, die eine Sonderschule besucht, als auch der Anteil Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der in allgemeine Schulen integriert wird, stetig gewachsen.²

Anders als in den meisten europäischen Staaten schafft die Bildungspolitik in Deutschland schulorganisatorische Voraussetzungen, die sich stark an dem Prinzip orientieren, Leistungshomogenität von Schülergruppen herzustellen. Dabei stellen die Unterrichtung von Jahrgangsklassen, die Praxis der relativ frühen, leistungs- und herkunftsabhängigen Verteilung von Schülern auf gegliederte weiterführende Schulen und die Aussonderung von Schülern mit Förderbedarf an Sonderschulen die zentralen Mechanismen dar, die eine Leistungshomogenität der Gruppen von Schülern sichern sollen (vgl. Sieber 2006). Die europäischen Staaten, die eine hohe Anzahl von Schülern mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen unterrichten, orientieren sich in der Regel auch in anderen schulorganisatorischen Fragen am gegensätzlichen Prinzip der Leistungsheterogenität und versuchen darüber den Erfolg ihrer Bildungssysteme zu sichern (vgl. Preuss-Lausitz 2001).

-
- 1 Ich spreche im Folgenden meist nur von *Schülern*, womit beide Geschlechter gemeint sind. Der Anteil männlicher Schüler mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf aufgrund der Klassifikation Lernbehinderung ist deutlich höher als der Anteil der Schülerinnen.
 - 2 Insgesamt werden ca. 500 000 Schüler in Deutschland in Sonderschulen unterrichtet. Trotz einer zunehmenden Tendenz, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist die Zahl der Sonderschüler von 1994 bis 2002 kontinuierlich um 12,3% gestiegen, die Sonderschulbesuchquote stieg damit von 4,3 auf 4,8% (vgl. KMK 2003: XI, zum Anstieg der Integrationsraten Powell 2006b).

Im Vergleich mit anderen europäischen Staaten liegt Deutschland mit der Anzahl von Schülern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf klassifiziert wird, im Mittelfeld. Die Anzahl Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an separaten Sonderschulen unterrichtet wird, ist hingegen vergleichsweise hoch (vgl. Powell 2006a: 583). Dabei variieren sowohl die Klassifikationsraten als auch die Inklusionsraten von Schülern mit Förderbedarf regional.³

Über die Hälfte der Sonderschüler in Deutschland besucht eine Sonderschule für Lernbehinderte. Die Lernbehindertenpädagogik stellt damit den größten Bereich innerhalb der Sonderpädagogik dar und blickt auf eine über hundertjährige Tradition zurück. Als Behinderungstyp stellt die Lernbehinderung eine Kategorie dar, die im Vergleich zu anderen Behinderungstypen nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch und psychologisch definiert wird. In der Regel werden diejenigen Schüler an eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen, die an den allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden und Lernschwierigkeiten entwickeln. An den Sonderschulen für Lernbehinderte findet ein in Umfang und Anspruch reduzierter Unterricht statt. Während die Bildungsgesellschaft das ‚lebenslange Lernen‘ fördert und fordert, stellt der an einer Sonderschule für Lernbehinderte angestrebte Sonderschulabschluss bzw. einfache Hauptschulabschluss formal ein anerkanntes, aber de facto ein äußerst schwierig zu verwertendes Zertifikat für die Schulabgänger dar. Die überwiegende Mehrheit, vier von fünf Sonderschulabgängern, verlässt zudem die Schule ohne das Berufseintrittszertifikat Hauptschulabschluss (vgl. KMK 2003: XV). Nach Abschluss der Sonderschule für Lernbehinderte gelangt einer von zehn Schülern in ein Ausbildungsverhältnis (vgl. Pfahl 2004, 2006; Wagner 2005). Im weiteren Lebensverlauf bleibt die Erwerbs- und Lebenssituation ehemaliger Sonderschülerinnen und -schüler zumeist prekär und durch Maßnahmen beruflicher (Wieder-)Eingliederung geprägt (vgl. Solga 2001; Konietzka 1999).

Trotz der seit Beginn der Sonderbeschulung bekannten Tatsache, dass Schüler durch den Status als Sonderschüler gesellschaftliche Abwertung erfahren und große Schwierigkeiten haben, den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen, wird das Sonderschulsystem in der Bundesrepublik weiter ausgebaut (vgl. Hofmann 1930; Marquardt 1975; Klemm 1991). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1974 wird die Integration aller Schüler

3 Die Klassifizierungsraten geben Aufschluss über den Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf an der Gesamtschülerzahl. Durchschnittlich werden in Deutschland 4,6% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf klassifiziert, mit einer Variationsbreite von 3,3% im Saarland bis 7,0% in Sachsen-Anhalt. Die Inklusionsraten geben Aufschluss über den Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, an allen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Durchschnittlich werden in Deutschland 14% aller Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen inkludiert, von 30% in Berlin bis 1% in Sachsen-Anhalt (vgl. Powell 2006b: 162).

mit Behinderungen, insbesondere mit Lernbehinderungen (vgl. Muth 1986), in Regelschulen als Ziel genannt. Seitdem steigen die Integrationsquoten in Deutschland, bleiben jedoch deutlich hinter anderen europäischen Staaten oder den USA zurück (vgl. Powell 2003, 2006a). Förderungsbedürftige Schüler werden in Deutschland infolge ihrer Klassifikation mehrheitlich separiert und an Sonderschulen unterrichtet. Dabei fallen sie in ihren Lernleistungen z.B. nach einer Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte weiter zurück, obwohl sie anfangs mit den Leistungen von Hauptschülern zu vergleichen sind (vgl. Wocken 2000).

Wie es zu der spezifischen Entwicklung eines etablierten, ausdifferenzierten Sonderschulsystems in Deutschland kommt, soll in diesem Beitrag durch eine Analyse der diskursiven Legitimationsquellen für die Sonderschulen für Lernbehinderte als Teil des hierarchisch gegliederten Bildungswesens untersucht werden.⁴ Im deutschen Bildungsdiskurs wird die Aussonderung von förderungsbedürftigen Schülern insbesondere durch die zuständige Profession der Heil- und Sonderpädagogik als notwendig erachtet, aber auch von großen Teilen der allgemeinen Pädagogik befürwortet. Dieser Beitrag untersucht die professionellen und organisationellen Gründe für die schulische Separation als lernbehindert klassifizierter Schüler in Sonderschulen in Deutschland. Damit zielt der Beitrag auf eine Verknüpfung der Frage nach sozialer Ungleichheit mit der dauerhaften Ordnungen des deutschen Bildungssystems, die bislang eine Forschungslücke in der Bildungsforschung darstellt (vgl. Berger/Kahlert 2005: 7). Am Beispiel der wissenschaftlichen Diskurse der Sonderpädagogik über die Aussonderung von Schülern in Sonderschulen im 20. Jahrhundert wird herausgearbeitet, inwiefern strategische Interessen der Bildungspolitik und der sonderpädagogischen Profession die Sonderschule für Lernbehinderte als Organisation historisch stützen und damit Einfluss auf die Klientel, die schulischen Praktiken und die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen ausüben. Die Untersuchung der diskursiv vermittelten (sonder-)schulorganisatorischer Bedingungen erlaubt es, die Wirkungsweise und Wirkmächtigkeit der hier vorliegenden sonderpädagogischen Wissensbestände aufzuschlüsseln.

Im Zentrum der empirischen Analyse steht die Diskursformation der Sonderpädagogik als zentrale Ideologie der schulischen Separation in Deutschland. Anhand einer wissenssoziologischen Diskursanalyse der Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert wird eine „Geschichte der Gegenwart“ (vgl. Saar 2007) der Sonderschule entwickelt. Die hier angewandte methodische Verfahrensweise stellt auf eine Genealogie der Sonderpädagogik ab, indem (sprachliche) Diskursregeln, mit diesen Diskursen verknüpfte (professionelle) Strategien und die subjektivierende Wirkung der Diskurse in ihrem strategisch geprägten bildungspolitischen Kontexten aufeinander bezogen werden.

In diesem Beitrag werden nur drei Zeiträume exemplarisch untersucht, die von Umbrüchen und Debatten um den Erhalt der Sonderpädagogik markiert

4 Das deutsche Sonderschulsystem umfasst zurzeit mehr als zehn verschiedene Schultypen (vgl. Fn. 10).

sind: Die Gründungsphase der Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Zeit der Reform des Bildungssystems und der aufkommenden Jugendarbeitslosigkeit Mitte der 1970er Jahre, der eine Professionalisierung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik in den 1960er Jahren vorausging, sowie der gegenwärtige Diskurs zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die von mir gewählten historischen Zeiträume wurden bereits als distinkte Phasen in der Formierung der sonderpädagogischen Professionalität identifiziert (vgl. Hänsel 2004, 2005; Powell 2007) und können auch als entscheidende Phasen in der Debatte um Integration und Separation beschrieben werden. Demgegenüber repräsentieren die ausgelassenen Zeitabschnitte (die Zeit der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus, der Restauration nach dem Zweiten Weltkrieg und die 1980er und 1990er Jahre) jeweils die Fortführung oder Restauration der sonderpädagogischen Diskurse und Praktiken (vgl. Solarova 1983; Ellger-Rüttgardt 2007). In der Gründungsphase der Sonderpädagogik werden wichtige Grundsteine der professionellen Ausrichtung markiert. In den 1970er Jahren ist die Sonderpädagogik aufgefordert, auf den bildungspolitischen Wandel zu reagieren und sich zur Forderung nach mehr Integration von Schülern mit Behinderungen zu verhalten. Die Gegenwart spiegelt die aktuellen Strategien der Sonderpädagogik wider, die einerseits im Zuge der anhaltenden Forderung nach mehr Integration und andererseits in Anbetracht der Ergebnisse ländervergleichender Bildungsforschung und Leistungsbemessung zunehmend unter Legitimationsdruck gerät (vgl. Preuss-Lausitz 2001; Schümer 2004; Solga 2005a).

Im Folgenden werde ich zunächst die Frage nach der Wirkmächtigkeit der Sonderpädagogik spezifizieren und kurz grundlegende theoretische Überlegungen zum Diskurs um Klassifikation und Separation in der Sonderpädagogik darstellen. Außerdem wird das empirische Textmaterial, die *Zeitschrift für Heilpädagogik* und die *Gutachten der Bildungskommission*, dargestellt und die methodische Vorgehensweise der wissenssoziologischen Diskursanalyse kurz erläutert. Anschließend werden die sonderpädagogischen Diskurse beschrieben, interpretiert und ausgewertet. Die Auswertung und Interpretation dieser Diskurse verfolgt das Ziel, die Konstruktion von Lernbehinderung, die Legitimation der Sonderschule als eigenständiger Schultyp und die diskursiv hergestellte Programmatik der Subjektbildung herauszuarbeiten. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei historischen Phasen werden jeweils am Ende zusammengefasst. Abschließend wird der Einfluss bildungspolitischer, professioneller und organisationaler Interessen auf die Herausbildung einer sonderpädagogischen Klientel und auf spezifische schulische Praktiken diskutiert.

2. Methodologie und methodisches Vorgehen

Die Klassifikation von Behinderungstypen dient, wie Klassifikationen und Kategorisierungen allgemein, in Organisationen als Verteilungs- und Zuweisungsmechanismus (vgl. Tilly 1998). Sie stellen eine Art „Kurzschrift“ zur Beschreibung der Behandlungsweise und der Selektion der Schüler innerhalb des Sonderschulsystems dar (vgl. Powell 2003: 121). Die im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik, Medizin und Psychologie aufgestellten, legitimierten und größtenteils auch rechtlich kodifizierten Behinderungskategorien wirken als negative Etikettierung über die Institution der Sonderschule hinaus auf den Lebenslauf der Schulabgängerinnen und -abgänger. Dabei müssen Klassifikationssysteme als Ergebnis einer kulturellen und historischen Entwicklung betrachtet werden (vgl. Durkheim/Mauss 1963). Die Klassifikationssysteme spiegeln nicht nur die epistemischen Grundannahmen von Theorien, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen.

Das Sonderschulsystem wandelte sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts sowohl inhaltlich als auch im Umfang. Darüber hinaus hat sich die Zielgruppe des sonderpädagogischen Förderungsbedarfs verändert (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999; Powell/Wagner 2002, 2003). In diesem Beitrag wird die symbolische Grenzziehung zwischen ‚normal‘ und ‚behindert‘ (vgl. Foucault 1999; Powell 2003: 121,) an wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Sonderpädagogik untersucht und empirisch nachvollzogen, wie es zur Einrichtung von Klassifikationssystemen kommt, mit deren Hilfe sonderpädagogische Experten und Praktiker im 20. Jahrhundert einer wachsenden Anzahl von Schülern sonderpädagogischen Förderungsbedarf zuschreiben. Dies hat im deutschen Bildungssystem meist eine Separierung dieser Schülergruppen zur Folge.

Die Existenz bestimmter Organisationen und die von ihnen bereitgestellten (schulischen) Ablaufprogramme werden über spezifische Fachdiskurse legitimiert (vgl. Foucault 1995, 1991). Foucault definiert den Diskurs als „Verteilung von Aussagen“ bzw. als „Systeme der Streuung“ (vgl. Foucault 1995: 58). Diskurse können betrachtet werden als Netze von Äußerungen⁵, in denen wissenschaftliche Theorien, normative Begründungen, Klassifikationssysteme, institutionelle Ablaufprogramme, empirische Befunde und Interventionsformen zusammengeführt sind und sich wechselseitig stützen. Diese Elemente verdichten sich zu ‚Aussagen‘ eines Diskurses.

Mit ‚Aussagen‘ sind wiederholte Inhalte und Formate gemeint, die in überzeitlich und inhaltlich stabilen Äußerungszusammenhängen von verschiedenen Sprechern in einem Diskurs thematisiert werden. Die Aussagen eines Diskurses werden im Verfahren der Diskursanalyse in Bezug auf die zugrundeliegende Fragestellung interpretiert, und ihre Entstehung wird rekonstruiert (Keller 2004: 72). Auf welche Weise das Bildungssystem die Klassifikation ‚Lernbehinde-

5 Mit dem Begriff ‚Äußerungen‘ sind die einzelnen Ereignisse gemeint, das, was jemand sagt, aufschreibt, ausrechnet, befiehlt oder anderen mitteilt.

nung' und damit die Legitimation der separierenden Schulpraxis (re-)produziert, lässt sich durch eine Analyse der wissenschaftlichen und professionellen Diskurse der Sonderpädagogik rekonstruieren.

Die Gegenstände eines Diskurses (das, was als Wirklichkeit vorausgesetzt und zum Objekt der Beschreibung wird) werden in Prozessen sozialer „Typisierung“ (vgl. Berger/Luckmann 1966) konstruiert. Diese Gegenstände werden im historischen Verlauf reproduziert und ggf. sehr weitreichend transformiert. Deshalb wird die Einheit eines Diskurses nicht durch die Permanenz eines Objektes oder die Sinnggebung eines oder weniger Akteure gebildet, sondern durch den Raum der Aussagen, in dem ein Gegenstand seine Gestalt findet und sich transformiert (vgl. Foucault 1995: 50). Für den von mir untersuchten Bildungsdiskurs hat diese wissenssoziologische Annahme zur Folge, dass Aussagen unterschiedlicher Autoren in *Die Hilfsschule*, in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* und im *Gutachten der Bildungskommission* 1974 zwar unterschiedliche Perspektiven und Kontexte repräsentieren, sie aber alle Teil *eines* Aussagesystems sind. Zwar vermitteln einzelne Autoren prinzipiell als Akteure zwischen dem Diskurs und dem einzelnen Aussageereignis (d.h. dem vorliegenden Artikel und seiner Argumentation) und handeln dabei sinnhaft – dabei schaffen sie jedoch noch keine Wissensformation der Sonderpädagogik. Der Gesamtdiskurs einer Disziplin wird durch formierende Regeln getragen, die sich in der Diskursgeschichte herausbilden und die alle beteiligten Sprecherinnen und Sprecher reproduzieren – und sich manchmal in wechselseitigen Typisierungsprozessen verändern (vgl. Keller et al. 2006). Die Anwendung der Regeln wird sichtbar, wenn eine größere Anzahl von Texten unterschiedlicher Autoren und Themen in die Analyse einbezogen wird. Deshalb ist es im Rahmen dieser Analyse, die den separierenden sonderpädagogischen Diskurs in seiner Allgemeinheit herausarbeitet, sinnvoll, die Aussagen ohne Ansehen der einzelnen Akteure in ihrer allgemeinen Aussagekraft zu rekonstruieren. So können übereinstimmende thematische und begriffliche Bezüge, z.B. Homogenität, Separation sowie Lern- und Leistungsverhalten rekonstruiert werden.

Das verwendete Textarchiv besteht aus ausgewählten Veröffentlichungen in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* sowie einer wissenschaftlichen Zeitschrift des Verbandes der deutschen Sonderschullehrer, die seit der Gründung des Berufsverbandes existiert.⁶ Zudem wird das *Gutachten der Bildungskommission* der Kul-

6 Die *Zeitschrift für Heilpädagogik* wurde als Organ des *Verbands deutscher Hilfsschulen* gegründet, der später in den *Verband deutscher Sonderschulen* umbenannt wurde. Heute trägt er den Namen *Verband deutscher Sonderpädagogik*. Die disziplinäre Zeitschrift wurde 1908 unter dem Namen *Die Hilfsschule* als Organ des *Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands* gegründet. Unter anderem Namen (*Die Deutsche Hilfsschule*) bestand die Zeitschrift auch während der Zeit des Nationalsozialismus fort. In der DDR wurde die Zeitschrift eigenständig unter dem Namen *Die Sonderschule* von 1949 bis 1990 fortgeführt.

tusministerkonferenz von 1974 herangezogen.⁷ Für die Gründungsphase der Sonderpädagogik wird der erste Jahrgang der Zeitschrift *Die Hilfsschule* untersucht. Für die 1970er Jahre dient das *Gutachten der Bildungscommission* von 1974 als Textgrundlage. Für die Gegenwart werden Veröffentlichungen aus den Jahrgängen 2000 bis 2004 der *Zeitschrift für Heilpädagogik* herangezogen. Der Korpus der in diesem Beitrag ausgewerteten Textausschnitte wurde erstellt, indem ein zeitlicher Längsschnitt von sonderpädagogischen Texten zusammengestellt wurde, die thematisieren, was heute als Lernbehinderung bezeichnet wird. Bei der Materialauswahl fokussiere ich auf den in der Sonderpädagogik dominierenden Separationsdiskurs. Den ebenfalls seit Entstehung der Sonderpädagogik existierenden, konkurrierenden ‚integrativen‘ Subdiskurs, in dem die Aussonderung kritisiert und für eine Integration von Schülern mit Behinderungen in die allgemeine Schule plädiert wird, berücksichtige ich in diesem Beitrag nicht systematisch. Der integrative Ansatz konnte sich in der deutschen Sonderpädagogik und im deutschen Schulsystem nicht durchsetzen. Deshalb liegt es im Rahmen der vorliegenden Fragestellung nahe, diejenigen diskursiven Konstruktionsprozesse zu untersuchen, die sich im deutschen Schulsystem bildungspolitisch, organisationell und in der pädagogischen Disziplin durchgesetzt haben.

In der empirischen Auswertung folge ich dem Verfahren der wissenssoziologischen Diskursanalyse, wie sie von Keller (2004) und Keller et al. (2006) im Anschluss an Foucault und die Sozialphänomenologie (Berger/Luckmann 1966) ausgearbeitet wurde. Bei dieser Vorgehensweise werden die unterschiedlichen formalen und inhaltlichen Elemente des Diskurses benannt und in ihrer „spezifischen Gestalt“ bzw. „Phänomenstruktur“ rekonstruiert (Keller 2004: 99ff.). Über die verschiedenen Untersuchungszeitpunkte hinweg wird versucht, die Phänomenstruktur des Diskurses zu erarbeiten, indem die Gegenstände, Themen, Begriffe, insgesamt auch: die Problemstruktur des sonderpädagogischen Diskurses, herausgearbeitet werden.

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

Die in den Texten vorkommenden Begriffe, Gegenstandsbeschreibungen und -problematisierungen, Argumentationen, Deutungsfiguren und Metaphern werden zunächst kodiert. In einem nächsten Schritt werden typische Äußerungen einer Feinanalyse unterzogen. Leitende Fragen bei der Auswahl und der

7 Im Jahr 1974 wurde ein Gutachten für die Bildungscommission verfasst, auf das sich auch spätere Autoren berufen und es kommentieren. In dem Gutachten wird die grundlegende Ausrichtung der Sonderpädagogik für die Kultusministerkonferenz (KMK) geschildert. Diese Bildungsgutachten haben die Aufgabe, die KMK über den Stand einer Schulform zu informieren. Auf der Grundlage der Bildungsgutachten gibt die KMK Empfehlungen für die Bildungspolitik der Bundesländer heraus.

Interpretation der Textstellen sind: Wie wird die Besonderheit bzw. Abnormalität von Sonderschülern bezeichnet, beschrieben und begründet? Wie werden das Schulsystem und die schulische Separation von Kindern mit Lernbehinderungen legitimiert?

Mit dieser Verfahrensweise kann die eingangs gestellte Frage verfolgt werden, welcher Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Schülersubjekten und dem begrifflichen Instrumentarium der Lernbehinderung, der auf sie abgestellten speziellen schulischen Praxis sowie den professionellen und disziplinären Strategien der Sonderpädagogen besteht. Dabei werden die Formierung der Diskurse zu verschiedenen Zeitpunkten, seine Kontinuitäten, Transformationen und Brüche, nachgezeichnet. Eine Kontextualisierung und Historisierung der institutionellen und diskursiven Praxis der Sonderschule (und beispielhaft der schulischen Aussonderung überhaupt) erlaubt es, die behauptete Faktizität der sonderpädagogischen Gegenstände und Begriffe zu dekonstruieren.⁸

Das Bildungswesen stellt diesen methodologischen Überlegungen zufolge den ‚sozialen Ort‘ dar, an dem verstreute Äußerungen über Schüler, Lehrer, Administration, aber auch über Lernen, Erfolg, Versagen, Leistung getätigt werden. Die Wissensordnung wird dabei zunächst über die Verteilung von Aussagen erschlossen und nicht über Bedeutung, d.h. den subjektiven Sinn, den einzelne Praktiker der Institution Bildungswesen oder ihrer beruflichen Praxis zuschreiben. Für die Analyse von Bildungsdiskursen sind insbesondere die Aspekte der Herstellung ‚wahrer Aussagen‘ (über Schüler und die ihnen angemessene Beschulung) und Legitimation durch wissenschaftliche Diskurse von besonderer Bedeutung. Mithilfe der wissenssoziologischen Diskursanalyse kann am Beispiel der pädagogischen Wissenschaft jenes institutionelle Wissen, bzw. System ‚wahrer Aussagen‘ rekonstruiert werden, über das diese Wissenschaft kontinuierlich die Regeln der schulischen Ablaufprogramme legitimiert (Kredentiaлизм, Selektion).

8 Mit Dekonstruktion soll hier eine Untersuchungsperspektive bezeichnet werden, die sich nicht darauf beschränkt, das Selbstverständnis der beteiligten Diskursteilnehmer und ihre Strategien zu rekapitulieren, sondern im Gegenteil die Gegenstandsbeschreibungen und Strategien als Ergebnis eines historisch kontingenten, überindividuellen Prozesses zu beschreiben (Culler 1982; Saar 2007).

3. Gründung eigenständiger Hilfsschulen und ihre Legitimation

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

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

Die Bedeutung der Hilfsschule wird als „Befreiung“ bezeichnet, befreiend sowohl für die Volksschüler als auch für die Hilfsschüler. Um eine separate Beschulung zu rechtfertigen, wird einerseits die Befreiung der Volksschule von Hilfsschülern versprochen, andererseits werden medikalische Argumente eingeführt, die auf die Heilung von Schülern mit damals typischen Armutserkrankungen abzielt. Es wird argumentiert, dass durch die Aussonderung des armen, kranken Hilfsschulkindes sich die allgemeine Lernsituation an den Volksschulen verbessert. Durch die räumliche Trennung der Hilfsschüler, die mit Begriffen wie „Sorgenkinder“ oder „geistigarme Zöglinge“ umschrieben werden, werden „minder begabte“, „schwachbegabte“, „schwachbeanlagte“, „schwachsinnige“, „geistig und körperlich minderwertige“, „anormale Kinder“, „geistig schwache Kinder“ bzw. „geistig zurückgebliebene Kinder“ (vgl. Die Hilfsschule 1908) vor sozialer Ausgrenzung geschützt. Allen Begriffen gemeinsam ist eine negative Definition, durch die die Gruppe der Hilfsschüler den „normalen Kindern“ gegenübergestellt und in Relation zu diesen als „minder oder schwach“ bezeichnet wird. Dabei bleibt, wie auch bei der Äußerung des hier zitierten Autors, das Interesse einer solchen räumlichen Trennung auf zwei komplementäre Weisen legitimiert: Einerseits wird für das zu schützende Allgemeinwohl argumentiert, andererseits wird die geschwächte Position der Kinder und Jugendlichen bzw. deren Schutz als Begründung der separaten Beschulung genutzt.

Immer wieder werden *Armutskrankheiten* als Erklärung für die Hilfsschulbedürftigkeit von Kindern herangezogen: Durch Armut erschöpft, erdrückt, können die Kinder an den Volksschulen nicht gesund heranwachsen. Grundsätzlich intelligent, sind die Hilfsschüler durch Krankheit eingeschränkt. Hinzu kommt ein Verständnis von Unbegabtheit: Es handele sich um Kinder, denen die geistige Arbeit schwer fällt, um ‚willensschwache‘ oder ‚debile‘ Kinder. Hier wird die Behauptung aufgestellt, es liege die irreversible, biologisch-medizini-

sche Sachlage einer ‚Minderung der Intelligenz‘ vor, und es gehe der Heilpädagogik darum, diese zumindest teilweise zu therapieren und die betroffenen Schüler zu beschützen und zu fördern:

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

Soziale, moralische und medizinisch-biologische Begrifflichkeiten werden dabei gleichermaßen verwendet, um das Phänomen des Volksschulversagens ursächlich zu begründen. Zwischen der gesellschaftlichen Stellung der Schüler und ihrer psychischen Verfasstheit wird dabei noch nicht unterschieden. So werden soziale Ursachen von Armut mit medizinischen Begründungen für Schulversagen vermischt, ohne das eine als Ursache des anderen zu benennen oder die Wechselwirkungen zwischen beiden zu thematisieren.

Das Einwirken auf die sozialen Probleme und die Verbesserung deprivierender Lebensumstände von *Sorgenkindern* hat im historischen Diskurs um die Einführung der Hilfsschule eine starke Bedeutung. Mit der Neubildung einer Institution – der Hilfsschule – wird auf eine Vielzahl sozialer Probleme, einen gesellschaftlichen Notstand geantwortet:

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

Diese Aussage begründet die im Vergleich zu einem Volksschullehrer größere Verantwortung und Macht von Hilfsschullehrern, das weitere Leben seiner „Zöglinge“ zu lenken. Eine „Krankheitsgeschichte“ der Schüler wird selbstverständlich vorausgesetzt. Da die Schüler Opfer ihrer sozialen Deprivation werden, geht von ihnen eine soziale Gefahr für die Gesellschaft aus. Der Opfer- und Täterstatus der Schüler wird nicht je eigenständig betrachtet, sondern miteinander vermischt. Die Heilpädagogik beansprucht in der Folge eine Zusammenarbeit sowohl mit Ärzten als auch mit der Polizei, um armutskranke Subjekte zu heilen und gefährliche Subjekte zu melden und zu registrieren. Es wird ein

umfassender Anspruch der Bildungsanstalt Hilfsschule deutlich, der eine Separierung der Schüler im Lebensverlauf konstatiert und befürwortet.

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

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

Bereits 1908 werden erste Versuche unternommen, eine *Differenzierung der Schüler nach Leistungsstand* vorzunehmen. Führt beispielsweise lediglich die Schwerhörigkeit und keine Intelligenzminderung zu Lernschwierigkeiten eines Schülers in der Volksschule, soll dieser, anstatt zur Hilfsschule zu wechseln, eine Förderklasse der Volksschule besuchen, die eine „Entlastung der Normal- schule nach unten, der Hilfsschule nach oben“ (Die Hilfsschule 1908: 91) bedeutet. Die Hilfsschule wird einerseits als Einrichtung beschrieben, die „organisch mit der Volksschule zu verbinden“ (Die Hilfsschule 1908: 89) und eindeutig von den „Idiotenanstalten“ zu unterscheiden sei. Andererseits werden von Beginn an, begründet durch die biologisch-medizinische Schwachbegabung der Schüler und durch ihre soziale Verwahrlosung, keine allgemeinen Bildungsziele formuliert:

„Der Unterricht in der Hilfsschule verzichtet auf die Erreichung hochgeschraubter Ziele, fördert dagegen nach Möglichkeit die individuelle Ausbildung jedes

einzelnen Zöglings und steht im Dienste einer sich der Geistesverfassung der Hilfsschüler anpassenden Diätetik der Seele.“ (Die Hilfsschule 1908: 5)

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

Im historisch-institutionellen Kontext der Gründung der Hilfsschule liegt die Ursache, weshalb der frühe sonderpädagogische Diskurs die Problematik des Hilfsschülers zugleich individualisiert als auch sozial verortet. Durch die Betonung des kollektiven Schicksals der Armutskrankheiten, die die natürliche „Lebensenergie“ der Kinder einschränken, werden die Gemeinsamkeiten der Hilfsschüler als soziale Gruppe verdeutlicht. Folgt man der Argumentation, so verstetigen sich die ursächlich sozialen Probleme der Armut in Form von Krankheiten. Einerseits wird damit auf die Möglichkeit erfolgreicher Kompensation der Lebensverhältnisse der „Sorgenkinder“ verwiesen, andererseits wird die Problematik der „Geistigarmen“ als dauerhafte Problematik (weil in Krankheiten verstetigt und mit gesellschaftlich schädigenden Aspekte wie Kriminalität verbunden etc.) eingeführt. Strategisch zielt diese Argumentation auf die Definition einer spezifischen Gruppe. Durch eine solche Klientelbeschreibung sichert sich die Sonderpädagogik erstmals den Anspruch auf feste Zuständigkeit für die Betreuung einer Schülergruppe. Mit dem Anspruch auf eine dauerhafte Zuständigkeit für eine definierte Klientel versucht der Verband der Heilpädagogen den ‚Claim‘ ihrer Profession schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts abzustecken. Die Verfolgung professioneller Interessen wird auch in den zahlreichen Aufsätzen und Kommentaren zur höheren Entlohnung der Hilfsschullehrer gegenüber den anderen Lehrern deutlich (vgl. Die Hilfsschule 1908). Eine weitreichende Professionalisierung gelingt der Heilpädagogik erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch die Etablierung universitärer Ausbildungsgänge und die Bildung einer sekundären Disziplin – wie ich später ausführen werde.

Die Diskurslinien einer sozialen, moralischen und medizinischen Hilfsschulbedürftigkeit sind historisch miteinander verwoben und stützen sich gegenseitig. Eine klare Trennung zwischen den dreien Linien gibt es zu Beginn des Jahrhunderts noch nicht. Ein sozial-medizinischer Diskurs begleitet die Etablierung der Hilfsschulen und die Professionalisierung der Hilfsschullehrertätigkeit; die inhaltliche Polarisierung sozialer und individueller Ursachen bzw. die professionelle Trennung in die unterschiedlichen Aufgabenbereiche Sonderpädagogik, Psychologie und Medizin vollzieht sich erst später.

Hilfsschüler als Gegenstand sozialer, medizinischer und moralischer Beschäftigung

Insbesondere in den frühen Schriften wird die ‚anormale‘ und damit besondere, geschwächte Körperlichkeit der Hilfsschüler als „Idiotie“, „Kraftlosigkeit“ und „Geschwächtheit“ von Geist und Körper beschrieben, als durch Armut und Krankheit bedingte hygienische und soziale Einschränkungen. Dabei wird ein Zusammenhang von Armut und Krankheit als Ursache für die auffällige Erscheinung hergestellt. Die körperliche Schwächung wird mit einer geistigen Schwächung in Zusammenhang gebracht. Die Hilfsschulpädagogik versucht mit gezielten Maßnahmen, wie z.B. einem Milchfrühstück, wöchentlichen Badeangeboten, einer gezielten Sexualerziehung auf die geschwächten Kinder einzuwirken und die armutsbedingten Einschränkungen zu kompensieren, um auf diese Weise auch den Geist der Kinder zu fördern bzw. die Voraussetzung für das Lernen der Kinder zu schaffen. In den Anfängen der Sonderpädagogik, die als eine die Volksschule erweiternde Einrichtung geschaffen wurde, handelt es sich in erster Linie um Kinder im Alter heutiger Grundschülerinnen und -schüler. Die vermehrten Gründungen von Hilfs- und Idiotenschulen in Ballungs- und Industriezentren Deutschlands werden offen thematisiert und diskutiert. Außerdem wird seit den Anfängen der Heilpädagogik in der Pädagogik reflektiert, dass eine gesonderte Beschulung und eine daran anknüpfende besondere Berufsausbildung die Hilfsschüler von der ‚normalen‘ Berufswelt ausschließt und in eine prekäre soziale Lage versetzt.⁹ Die Diskussion um die Integration schulversagender Kinder sowie um die Benachteiligung von Sonderschulabgängern ist fast so alt wie die Sonderschule selbst (vgl. Liebermeister/Hochhuth 1999), jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Mit der Entstehung der gesonderten pädagogischen Diskurse setzen zeitgleich Bestrebungen ein, alle Schüler gemeinsam zu unterrichten und auch gemeinsam für Berufe auszubilden. Dem von Volksschullehrern praktizierten Ausschluss der körperlich und geistig ‚geminderten‘ Kinder aus der Volksschule wird durch die Einrichtung der Hilfsschulen entgegengewirkt, legitimiert als missionarische Arbeit am damals als ‚nicht bildbar‘ erachteten Kind. So etablierte sich die Heilpädagogik als ganzheitliche, heilende und integrierende Pädagogik für Kinder, die vorher als ‚nicht bildungsfähig‘ betrachtet wurden. Im historischen Verlauf ihrer zunehmenden Professionalisierung greift die Sonderpädagogik auf diese grundlegende Argumentationsfigur eines sozial, moralisch und medizinisch auffälligen Schülers in abgewandelter Form immer wieder zurück, wie ich im Folgenden darstellen werde.

9 Bereits Ende der 1920er Jahre widmen sich Untersuchungen dem Thema der strukturellen Benachteiligung von Sonderschülern beim Übergang von der Schule in den Beruf, beispielsweise eine Untersuchung zum „Anlernjahr“ für Hilfsschulabsoventen (vgl. Hofmann 1930).

4. Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Reformzeit

Nach dem Zweiten Weltkrieg beginnt die expansive Phase der *Professionalisierung* und Institutionalisierung der Heil- und Sonderpädagogik in Deutschland und Europa (vgl. Kiuppis/Pfahl/Powell 2008; Powell 2007) in Zuge dessen auch eine Namensänderung der nunmehr akademischen Disziplin hin zur Sonderpädagogik vorgenommen wird. Die Begrifflichkeiten der Sonderschule, der Sonderpädagogik und der Sonderschullehrer wird dabei neben denen der Heilpädagogik und der Heilpädagogen etabliert und erhalten insbesondere für die Tätigkeitsbereiche der ehemaligen Hilfsschule, nun ‚Förderschule‘ bzw. ‚Sonderschule für Lernbehinderte‘ genannt, Verwendung. Die Heil- oder Sonderpädagogik differenziert sich bis in die 1970er Jahre hinein in über zehn verschiedene professionelle Handlungsfelder aus,¹⁰ die wissenschaftlich definierten Behinderungstypen zugeordnet sind, und erhält einen von der allgemeinen Pädagogik abgegrenzten eigenen akademischen Ausbildungsgang, der in der Regel die doppelte Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ trägt. Dem heil- und sonderpädagogischen Diskurs entsprechend verwende ich die Begriffe Heilpädagogik und Sonderpädagogik synonym, obgleich der damit verbundene rhetorische Anspruch der Heil- und Sonderpädagogik, Kinder und Jugendliche an Sonderschulen für Lernbehinderte von ihrer Lernbehinderung zu ‚heilen‘, aus der Gegenwartsperspektive kritisch zu betrachten ist.

Die im aktuellen Diskurs formulierten Entwicklungsideale in der Sonderpädagogik greifen die Vorstellung einer geregelten Selbstbestimmung des Kindes in einer freiheitlich-liberalen Gesellschaft auf. Eine Lernbehinderung wird dementsprechend auf eine Einschränkung von Autonomie zurückgeführt und hierdurch begründet. Diese Argumentation entspricht in groben Zügen auch der Vorstellung der Kritischen Theorie, wie sie in den 1970er Jahren in der Sonderpädagogik diskutiert wurde (vgl. Jantzen 1974). Der hier verwendete Autonomiebegriff zielt ebenfalls auf ein einzelnes unabhängiges Subjekt und misst sich an dem Grad der Selbstbestimmung des Kindes. Der klassische Autonomiebegriff wird auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angewendet. Deshalb werde ich die Diskurse der bildungspolitischen Reformzeit näher darstellen, um im Folgendem Kontinuitäten und Brüche in Bezug auf die heutigen Diskurse aufzeigen zu können.

In den 1970er Jahren werden Lernbehinderungen erstmalig als „Störungen im Werdeprozess des Menschen“ (vgl. Bildungsrat 1974) beschrieben, was eine Verquickung von sozialen und individuellen Ursachen nahe legt. Störungen können als negative Interventionen ‚von außen‘ gedacht werden und als ‚Stö-

10 Diese wurden 1972 zu zehn Sonderschultypen zusammengefasst. Heute existieren folgende Typen: Schulen für Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte und für Kranke (vgl. Powell 2003: 123).

rungen' im Menschen, also im Individuum, die in seinem sozialen ‚Werdeprozess' entstehen. Der systemtheoretisch geprägte Begriff der Störung weist dabei auf einen Fehler hin. Der Vergleich menschlichen Versagens mit Störungen oder Fehlern im ‚System' rückt die sonderpädagogische Vorstellung der Subjektwerdung damit in die Nähe des kybernetischen Diskurses um Selbstregulation und menschliches Lernen durch Anpassung an ein System und seine Bedingungen (vgl. Rieger 2003).

Die Störungsmetapher wird im sonderpädagogischen Diskurs an das allgemeine Thema Schule und Bildung von Kindern und Jugendlichen geknüpft. Allgemein werden Konzepte von ‚Lernen' und ‚Schule' dadurch bestimmt, was jeweils als gelungener Bildungsprozess verstanden wird. Diese Norm wird institutionell durch Regeln gefestigt, wie das Erlangen des Klassenziels oder das Verlassen der Schule mit einem qualifizierenden Zertifikat. An diesem allgemeinen Prinzip der Schule orientiert sich auch die Sonderpädagogik – jedoch hat sie mit nicht gelingenden Bildungsprozessen von Schülern zu tun:

„Die Schule [...] hat es mit Lernprozessen und dem daraus resultierenden Ergebnis der Leistung und des Verhaltens zu tun. Sonderpädagogik als spezielle Disziplin interessiert sich in diesem Zusammenhang für auftretende Lern- und Leistungsauffälligkeiten bzw. Störungen im Werdeprozess des Menschen und deren Behebbarkeit. Ansatzpunkt der Sondererziehung ist daher das zu erwartende oder bereits eingetretene Lern- und Leistungsveragen.“ (Bildungsrat 1974: 159)

Im Textauszug wird über den Begriff des „Lernprozesses“ ein defizitärer Schüler konstruiert, der in Leistung und Verhalten versagt. Die Rolle des Systems Schule wird dabei nicht expliziert. Weder wird auf die Schule als normative Institution eingegangen, die Inhalt und Maß der gewünschten „resultierenden Ergebnisse“ vorgibt, noch wird sie als Bezugsrahmen für das Versagen im Gegensatz zu anderen Schülern eingeführt. Das Gelingen individueller Lernprozesse scheint damit als Prinzip allgemein gültig, das Nichtgelingen als ein behebbarer Fehler. Die Aufgabe der Sonderpädagogik ist es, durch gezielte Lernprozesse die Persönlichkeitsentfaltung der Schüler zu fördern und dadurch angemessene Leistungs- und Verhaltensergebnisse zu generieren. Hierbei wird implizit auf eine normale Persönlichkeitsentfaltung und auf normale Leistungs- und Verhaltensergebnisse rekuriert, ohne die Norm in Inhalt und Umfang näher zu bestimmen.¹¹ Die genaue Bestimmung einer Normabweichung hingegen erhält in der Sonderpädagogik besondere Aufmerksamkeit.

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

Der *Überweisung* von der Regel- an eine Sonderschule geht mit einer zunehmenden Professionalisierung eine mehr oder minder aufwendige Untersuchung voraus (vgl. Hofsäss 1993). Die ursprünglich medizinischen Verfahren der Krankheitsbestimmung von Hilfsschülern wurden im Verlauf der Nachkriegszeit durch eine eigenständige und systematische Diagnostik ersetzt; medizinische, psychologische und pädagogische Aspekte werden dabei miteinander verknüpft. Der Inhalt und die Art der Diagnosepraxis von Lern- und Leistungsdefiziten werden im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen der Sonderpädagogik zunehmend wissenschaftlich begründet und zu einem zentralen Gegenstand der sonderpädagogischen Diskurse Mitte der 1970er Jahre. Die 1974 im Gutachten des Bildungsrates dargestellte Vorgehensweise im Umgang mit auffälligen Kindern bietet beteiligten Professionellen bis heute eine umfassende Orientierung:

„Die erste Frage, die sich von daher stellt, ist diejenige nach der Umfänglichkeit (und damit der Art), dem Schweregrad und der Dauer einer Lern- und Leistungsauffälligkeit, wie sie im Erziehungsfeld auftritt oder mit Sicherheit zu erwarten ist. In Fällen sonderschulbedürftiger Lernbehinderungen sind erfahrungsgemäß die folgenden Lern- und Leistungsbereiche betroffen:

Schulleistungen (global und speziell in bestimmten Fächern), Fähigkeiten und Fertigkeiten im psychischen und psycho-motorischen Bereich (Intelligenzniveau und -struktur, Psychomotorik, Sprache), Antriebs- und Steuerungscharakteristika, Emotionalität (Affektivität), Soziabilität (soziale Kompetenz, Entsprechung normierter Sozialordnung).“ (Bildungsrat 1974: 159)

In einem Überweisungsverfahren eines auffälligen Kindes ist die Diagnostik der erste und richtungweisende Schritt. Die Anwendung einer Diagnostik in der Sonderpädagogik für Lernbehinderte impliziert grundlegend, dass die Profession Lernbehinderungen als erkennbar, feststellbar, klassifizierbar und prognostizierbar betrachtet. Der mehrstufige Prozess des Klassifizierens reagiert dabei flexibel auf die Feststellung entweder des Umfangs, des Schweregrads oder der Dauer einer Lernbehinderung. Die Einteilung von Lern- und Leistungsauffälligkeiten in diese drei Kategorien (Umfang, Schweregrad, Dauer) verweist auf eine verwissenschaftlichte Bestimmung des Konzeptes Lernbehinderung. Beobachtungen, statistische Daten und Kategorisierungen von Auffälligkeiten ermöglichen nicht nur, anormale Entwicklungen von Kindern zu erkennen, sondern darüber hinaus eine Differenzierung des Anormalen innerhalb defizitärer Bildungsprozesse eines Schülers oder einer Schülergruppe. Die systematische Beobachtung von (graduellen) Unterschieden im Vergleich der Lernprozesse von Kindern entspricht dem akademischen Anspruch der Sonderpädagogik, auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien Lernbehinderung systematisch zu erfassen und methodisch kontrolliert zu messen. Ein in dieser Art verwissenschaftlichtes Feststellungsverfahren wird von der Sonderpädagogik

genutzt, um die daran anschließende Sonderschulüberweisung und separate Beschulung ‚modern‘ zu legitimieren.¹²

Die diskursive Subjektkonstruktion der prozessierten Kinder und Jugendlichen läuft über ihre Stellung in der Schule („sonderschulbedürftige Lernbehinderungen“). Ein defizitäres Subjekt in der Schule sei durch Mängel in fünf verschiedenen Bereichen („Schulleistungen, Psycho-Motorik, Motivation, Emotion und soziales Verhalten“) als lernauffälliger Schüler erkennbar. Mit dieser medizinisch-psychologisch-pädagogischen Diagnose geht eine Individualisierung einher, weil dem auffälligen Kind die Lernbehinderung nicht über die Folgen sozialer Gruppenzugehörigkeit (wie zu Beginn der Sonderpädagogik) attestiert wird, sondern über individuelle Störungen. Zugleich wird unterstellt, dass das Defizit des Schülers in seiner Lern- und Leistungsfähigkeit innerhalb „des Erziehungsfelds“ besteht. Die Feststellung von Defiziten in der Lernentwicklung wird nicht über die Beobachtung von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler oder über die sozialen Kontexte, sondern über das Versagen an den schulischen Leistungszielen vollzogen. Dabei wird das System Schule als normative Institution bei der Produktion und Bewertung von Lernerfolgen und Abweichungen (Lernbehinderungen) nicht explizit benannt.

Die Konzeptionalisierung von *Lernbehinderung als Abweichung* von schulischen Lern- und Leistungskriterien umfasst vier wissenschaftliche Wissensbestände: die Pädagogik („Schulleistung“), die Kognitions-Psychologie („Psycho-Motorik“, „Intelligenz“, „Antrieb“), die Entwicklungspsychologie („Emotionalität“, „Affektivität“) und die Sozialpsychologie („soziales Verhalten“, „Entsprechung normierter Sozialordnung“) (Gutachten 1974). Durch die Integration der Wissensbestände verschiedener verwandter Disziplinen wird das sonderpädagogische Konzept Lernbehinderung als relevanter Gegenstand aufgewertet und ‚verwissenschaftlicht‘. Zugleich wird ausgesagt, dass die Experten, die mit dem Gegenstand befasst sind, „erfahrungsgemäß“ zu arbeiten haben. Die Stellung der Diagnose und die Überweisung eines lernbehinderten Kindes an eine Sonderschule sind demzufolge aufgrund von Erfahrungswerten zu treffen und nicht nur auf der Grundlage validierter Ergebnisse. Eine solche interpretative Leistung stützt im allgemeinen Verständnis auch medizinische Entscheidungen von Ärzten oder therapeutische Entscheidungen von Psychologen, indem es die Diagnostik bestätigt und stärkt. Das verwissenschaftlichte Konzept der Lernbehinderung wird den Praktikern durch diesen Bezug auf die Erfahrungswerte der beteiligten Professionellen zugänglich gemacht und nahegelegt.

Ob und welche Schüler unter die Beobachtung von Experten geraten, hängt zumeist von ihrer „Auffälligkeit“ ab, d.h. vom Grad ihrer individuellen „gesicherten Devianz“ gegenüber den normalen Schülern.

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

„Der Begriff der Auffälligkeiten ist hier absichtlich unpräzise und sehr weit gefasst. Der subjektive Eindruck von Eltern und Erziehern kann als Hinweis auf Auffälligkeiten zunächst durchaus genügen, darüber hinaus die nicht standardisierte Beobachtung, wie sie z.B. im Kindergarten oder Schulbericht gegeben ist. Eine gesicherte Devianz könnte dann durch standardisierte Beobachtungs- und Prüfverfahren ermittelt werden. In jedem Falle steht am Beginn aller Überlegungen die Auffälligkeit des Lern- und Leistungsverhaltens im Sinne einer individuellen Abweichung innerhalb einer gegebenen Erziehungsgruppe. Die Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsprozess sind es, welche auf beeinträchtigende Faktoren hinweisen und Signalwirkungen für Maßnahmen der Gegensteuerung auslösen müssen.“ (Bildungsrat 1974: 158)

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

Die Professionalisierung der Sonderpädagogik und die *Verwissenschaftlichung der sonderpädagogischen Diskurse* wird von einer begrifflichen Differenzierung begleitet, die die Diskurse der 1970er Jahre charakterisieren. Die begriffliche Ausdifferenzierung der Gegenstände des sonderpädagogischen Diskurses erweitert das Konzept einer normalen Lernentwicklung bzw. einer Lernbehinderung nicht nur um Begriffe, sondern auch um behandlungsbedürftige Zwischenformen von Lernentwicklungsstörungen. Die Diskussion um eine Begriffsbestimmung von „Lernbehinderung“ zieht also in der Folge auch eine Diskussion der „Sonderschulbedürftigkeit“ mit sich, die sich in institutionellen Richtlinien der Bundesländer niederschlägt, wie z.B. im Erlass des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen:

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

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

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

Gleichzeitig werden der Einflussbereich der Sonderpädagogik und der dazu gehörige Aufgabenbereich der Lernbehindertenschule auf die anderen Schulen ausgedehnt. Wissenschaftlich abgesichert wird dies durch die Diagnose und Klassifizierung lernbehinderter Schüler an Normalschulen. Zeitgleich werden im Rahmen der Sonderpädagogik geeignete Messverfahren entwickelt und geprüft, und es wird eine Debatte um angemessene Leistungsstandards geführt. Die aufzufindenden Zwischenbegriffe Lernschwierigkeiten, Lernstörung, Leistungsminderung, Lernhemmungen etc. zeigen dabei den Grad der Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Diskurses an.

Die ehemals stärker medizinisch oder sozialstrukturell gekennzeichneten Sonderschüler erhalten nun im Diskurs auch ein eindeutig pädagogisches „Kennzeichen“, indem verfestigte Lernstörungen als Lernbehinderungen festgeschrieben werden, aus denen wiederum ein *gesonderter Bildungsanspruch* abgeleitet wird:

„Der andersartige Bildungsanspruch ist das einzige Kennzeichen, das für alle Schüler der Sonderschule zutrifft. [...] Hieraus wird deutlich, dass Sonderschulbedürftigkeit ein pädagogisches Kriterium ist, nämlich die qualitativ veränderte und quantitativ reduzierte Bildsamkeit. Aus ihr leitet sich in zweifacher Hinsicht ein andersgearteter Bildungsanspruch ab. Aus der qualitativ veränderten Bildsamkeit ergibt sich die Forderung nach einer der Individuallage und der persönlichen Bildsamkeit eines Kindes angepassten sonderpädagogischen Zielsetzung. Die quantitativ reduzierte Bildsamkeit hingegen bedingt Vereinfachung und Konzentration in Auswahl und Aufbau des Bildungsgutes.“ (Bildungsrat 1974: 169)

Der gesonderte Leistungsanspruch der Sonderpädagogik drückt sich hier im „andersgearteten Bildungsanspruch“ der Schüler aus, d.h. in qualitativ verän-

derter und quantitativ reduzierter Bildungsfähigkeit. Aus dieser pädagogischen Kennzeichnung lernbehinderter Schüler folgt für die Praxis in den Lernbehindertenschulen eine individuelle Förderung bei gleichzeitig vereinfachtem Lernstoff. Dabei wird der Versuch unternommen, eine Definition von umwelt- bzw. motivationsbedingten Versagen von Lernprozessen vorzunehmen, ohne auf medizinisch-biologische oder psychologische Determinanten einzugehen.

Die allgemeine pädagogische ‚Kennzeichnung‘ stellt eine flexible Definition von Lernbehinderung dar. Da die Gruppe der Lernbehinderten in Relation zum jeweiligen durchschnittlichen Lern- bzw. Leistungserfolg definiert wird, kann sich die Zusammensetzung der Gruppe im historischen Verlauf verändern. Die jeweilige Zugehörigkeit zur Gruppe der Lernbehinderten wird durch die aktuellen Maßstäbe in der Sonderpädagogik festgelegt. Zugleich gewährleistet eine solche relationale Definition die Existenz einer Gruppe von lernbehinderten Schülern.

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

Hiermit versteht es die Sonderpädagogik als ihre Aufgabe, das Recht des Kindes auf Lern- und Erziehungshilfen zu verwirklichen, sobald Schüler auf der Grund- oder Regelschule Lernschwierigkeiten entwickeln. Dass den Schüler sogenannte Lernschwierigkeiten klassifiziert werden können, ist wiederum darauf zurückzuführen, dass die sonderpädagogische Begrifflichkeit von Lernbehinderung zum integralen Bestandteil schulischer Praxis geworden ist. Die Feststellung der Sonderschüler als solche ist auf die durch die Sonderpädagogik bereitgestellte Begrifflichkeit zurückzuführen. Die Lernproblematiken einzelner Schüler an den Regelschulen entstehen insofern mit den sonderpädagogisch angebotenen Lösungen. Ein solcher Zirkel der Klassifikation und Behandlung von (a-)normalen Phänomenen des Lern- und Leistungsverhaltens von Schülern zeigt sich auch im gegenwärtigen Diskurs.

Sonderschüler als Gegenstand psychologischer und pädagogischer Beschäftigung

Neben der ärztlichen Expertise wird durch die psychologische Expertise der Blick auf das individuelle Kind und die Grenzen seiner geistigen Wahrneh-

mung und Kapazitäten in den Diskurs der Heilpädagogen geholt. Die von A. Binet und T. Simon 1904 entwickelte Messmethode zur Feststellung der geistigen Fähigkeiten zurückgebliebener Kinder (vgl. Binet/Simon 1906), der Intelligenztest, wird früh als eine objektive Größe zur wissenschaftlichen Grundlage der Heil- und Sonderpädagogik. Dieses auf statistischen Messverfahren beruhende Erhebungsinstrument führt die Vorstellung von normalen, d.h. durchschnittlichen geistigen Vermögen und davon abweichenden geistigen Vermögen in den Diskurs ein. Damit wird der psychologische Blick auf das individuelle Kind im Vergleich zum Durchschnittskind eingeführt und schafft ein Bild vom Hilfsschüler, dessen geistigen Vermögen nicht normal entwickelt ist. Mit diesem Blick verwandelt sich das Bild des Hilfsschülers von einem armen, kranken, geschwächten Kind hin zu einem anormalen Kind, das in der statistischen Normalverteilung am linken äußeren Rand in jeder Gesellschaft zu jedem Zeitpunkt, d.h. auch in jeder Schule und in jeder Klasse, zu einem zu definierenden prozentualen Anteil aufzufinden ist. Diese Auffassung ist bis heute eine selbstverständliche disziplinäre Grundannahme. Psychologische Messverfahren und Theorien werden früh und kontinuierlich in den Diskurs aufgenommen. Psychologen werden zum Teil der Expertengruppen, die die Hilfsschulbedürftigkeit eines Kindes diagnostizieren und mitbestimmen. Bereits in den frühen Schriften und Debatten angelegt, entwickelt sich die Psychologie zu einem Hauptstrang der erziehungswissenschaftlichen Diskurse bis in die 1960er Jahre hinein. In den 1970er bis 1990er Jahren gibt es eine polarisierende Debatte um die Psychologisierung: Kritiker wenden ein, dass die kollektive soziale Stellung im Klassensystem der kapitalistischen Gesellschaft verdeckt wurde/wird, und plädieren für integrative Erziehung mit der Grundannahme, dass alle Kinderentwicklungsfähig und bildbar sind und nicht nach Herkunft unterschieden werden dürfen.¹³ Durch eine Stärkung der (kognitiven) Psychologie im Bereich der Bildungsforschung als Disziplin, die Leistung ‚misst‘, besitzt der psychologische Blick auf das Leistungsvermögen des individuellen Kindes trotz Kritik wieder verstärkte Attraktivität (vgl. Artelt 2001; Pfahl/Powell 2005).

Die Professionalisierung der Sonderpädagogik an den deutschen Hochschulen durch eine „sekundäre Disziplinbildung“ (Stichweh 1994) führt mit Hilfe psychologischer und medizinischer Diagnostik zu professionalisierten, verwissenschaftlichten Feststellungs- und Klassifizierungsverfahren und einem starken Bezug der disziplinären Sonderpädagogik auf die Organisation des Sonderschulsystems¹⁴ Die Fokussierung auf Leistungsfähigkeit und Lernentwicklung

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

14 Mit der schwachen Klientenorientierung der Sonderpädagogik und dem gleichzeitig starken professionellen Handlungsbezug sind nach Stichweh (1994) zentrale Merkmale einer sekundären Disziplinbildung in der Sonderpädagogik gegeben.

von klassifizierten auffälligen und schwierigen Schülergruppen wird in den aktuellen Diskursen der Sonderpädagogik um den Ausbau von Förderschwerpunkten und einer Orientierung hin zu einer Leistungsbemessung auch von Sonderschülern weitergeführt.

5. Förderung individueller Lernentwicklung in der Gegenwart

Im gegenwärtigen Diskurs der Sonderpädagogik ist unter den Publikationen zu Lernbehinderung eine *Pluralisierung der Theorie- und Themenansätze* festzustellen. Dabei sind positivistische, konstruktivistische, systemische und funktionalistische Theorien von Bedeutung, und die Bandbreite der für die Sonderpädagogik relevanten Gegenstände umschließt soziale, institutionelle und psychologisch-medizinische Bereiche (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 128). Erstens werden fremdsprachige Herkunft, Eltern, Familie, Freundschaften, Sexualität, Freizeit, Kriminalität, Drogenmissbrauch, Lebenslauf, Arbeits- bzw. Ausbildungsgelegenheiten und der Übergang in das Erwachsenenleben der Sonderschüler aufgegriffen. Zweitens werden Sonderschulen, Förderzentren und zunehmend auch integrativer, d.h. gemeinsamer Unterricht als Institution und Ort der professionellen Tätigkeiten der Experten in Deutschland und Europa untersucht, und es wird die von ihnen eingesetzte Didaktik dargestellt. Drittens werden die kognitiven, psychischen und sozialen Leistungen und Fähigkeiten der Individuen untersucht und über eine geeignete Diagnostik und Förderung auch neuer Klientelgruppen wie ‚hyperaktive‘ Kinder, Schulverweigerer etc. verhandelt.

Der Diskurs beschäftigt sich auch weiterhin mit der *Legitimation von separater Beschulung* und der Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems im Rahmen der Entstehung von Förderzentren wie z.B. dem Förderzentrum für emotionales und soziales Verhalten. Die Schülersubjekte werden einerseits, ähnlich wie in den früheren Zeitabschnitten, als soziale Gruppe bzw. Problemgruppenmitglieder betrachtet, insbesondere in den Untersuchungen über ihre soziale Herkunft. Andererseits werden die Sonderschüler in den theoretischen Überlegungen zur Institution Sonderschule und zur Diagnostik als beobachtbar handelnde Individuen gefasst. Dabei gerät der individuell messbare Leistungsunterschied zu Regelschülern immer mehr in den Blick. Sonderschüler werden in diesem Diskurs zu Subjekten, die sich organisieren müssen und deren Selbstorganisation und -anpassung durch die Sonderpädagogik reguliert werden kann und soll.

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

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

Diese sozialkonstruktivistische Perspektive erweitert den anwendungsbezogenen und den wissenschaftlichen Blick der Pädagogik auf die schulische Erziehung von Kindern und Jugendlichen um außerschulische, sozialstrukturelle und biographische Veränderungen im Leben von Schülern. Einer Mehrheit der von Sonderpädagogen geforderten und umgesetzten Maßnahmen, Theorien und wissenschaftlichen Veröffentlichungen liegt die grundlegende sozialkonstruktive Annahme zugrunde, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit von Schülern auch von und mit den (biographischen) Handlungen von Schülern, Lehrern, Eltern und Peers hergestellt wird.

Die Perspektive auf die Handlungsmächtigkeit der im Schulalltag mitwirkenden Subjekte lenkt den Blick der Autoren verstärkt auf die in den einzelnen Subjekten stattfindenden psychischen Prozesse. Dazu gehört die bereits in den 1970er Jahren etablierte *Diagnostiktätigkeit* von Pädagogen, die im gegenwärtigen Diskurs zu einem selbstverständlichen Bestandteil der sonderpädagogischen Praktiken avanciert ist: „Diagnostik ist eine Aktivität, die zu jedem pädagogischen Prozess gehört“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 350). Die Sonderpädagogik widmet sich vorrangig der individuellen Entwicklung von Kindern und erarbeitet sich eine Expertise für die individuelle psychische Lernentwicklung von Schülern. Dabei ist die Frage nach den richtigen Bedingungen für die Aneignung von Wissen, dem „Lernprozess“, für die Professionellen von besonderem Interesse. Um diese Fragen zu beantworten, stützen sich die Sonderpädagogen sowohl auf sozialpsychologische als auch zunehmend auf systemische Theorien zur Erklärung psychischer Eigenheiten beim Lernen von Sonderschülerinnen und -schülern.¹⁵ Beispielhaft seien hier Aussagen angeführt, in denen Sonderschüler und ihre besondere Situation mit der Systemtheorie konzeptionalisiert werden:

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

In diesem Syllogismus findet eine Aufwertung behinderter Menschen statt: Auch sie sind autopoietische, d.h. in sich geschlossene, selbsterhaltende und selbstregulierende Systeme. Eingeschränkt lernfähige Schüler werden demzufolge als weniger autonom betrachtet (und erhalten gesellschaftlich geringere Anerkennung). Diese Überlegungen stehen in einem starken und in den Texten unaufgelösten Widerspruch zu anderen diskutierten Theorien, wie dem konstruktivistischen Ansatz von Krappmann (2005), der mit dem Konzept der Ambiguitätstoleranz auf ein handlungstheoretisches Subjekt- und Autonomiekon-

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

zept verweist. Auch bleibt unklar, wie ein autopoietisches System eine Identität bzw. Individualität begründet, entsteht doch Individualität im Sinne Luhmanns erst im Kontakt mehrerer Systeme über Ausdifferenzierungsprozesse (vgl. Luhmann 1984).

Aus der sozialkonstruktivistischen Betonung der Prozesshaftigkeit und dem Mitwirken von Subjekten an der sozialen Wirklichkeit, in der sie agieren, wird durch diese theoretische Wendung eine eingeschränkte psychische Prozessfähigkeit von Individuen mit Behinderungen, indem die Handlungsfähigkeit von sozialen Subjekten zwar als Ausgangspunkt gesetzt, aber auf psychische Prozesse bzw. aktives Aneignen von Wissen durch individuelle Organismen reduziert wird. Ausgeblendet bleiben dabei sowohl die Lerngeschichte der Schüler als auch wichtige soziale und institutionelle Einflüsse auf die Lernentwicklung.

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

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

Das systemische Konzept von System und Umwelt wird dazu verwandt, ein klassisches Ideal der Autonomie zu beschreiben, indem ein Begriff der naturgegebenen, ‚einzigartigen Individualität‘ eingeführt wird. Hier schließt die Sonderpädagogik zur Begründung einer eigenständigen Didaktik unter anderem an die im 19. Jahrhundert entwickelte ‚Begabungstheorie‘ an, die auch im Diskurs der allgemeinen Pädagogik verwendet wird, hier jedoch, um die selektive Zuweisung von Schülergruppen in das mehrgliedrige deutsche Schulsystem zu legitimieren (vgl. Lenhardt 1999). An dem Grad der naturgegebenen Selbstbestimmung wiederum misst sich der Grad gesellschaftlicher Anerkennung. Im Hinblick auf die Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen werden die Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Professionalität mithilfe dieser Überlegungen zu „passenden“ pädagogischen „Zugangsweisen“, um „von außen“ auf den Schüler als Organismus und nicht mehr, wie in der sozialkonstruktivistischen Idee angelegt, als soziales Wesen einzuwirken:

„Bei der aktiven Aneignung von Wirklichkeit folgt der Schüler primär seinen inneren Strukturen. Lernen erfolgt letztlich nur durch Selbststeuerung, es kann nur von außen angeregt werden. Lernen wird also erst durch eine sich selbst erzeugende oder autopoietische Organisation ermöglicht. Über die Struktur dieser sich selbst erzeugenden Organisation können Veränderungen erreicht werden. Lernen bedeutet für Kinder mit Lernschwierigkeiten, dass die Lehrperson besondere

- d.h. passende - Zugangsweisen für Strukturveränderungen innerhalb eines Lernsystems finden muss.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 117)

Bei der Erklärung von abweichenden Schulleistungen von Kindern mit Lernbehinderung, hier umschrieben als Kinder „mit Lernschwierigkeiten“ kommt in diesem Diskurs ein Individualitätskonzept zum Tragen, das jede Abweichung als individuelle Abweichung betrachtet und auf die „aktive Aneignung“ von Wissen durch das Subjekt fokussiert. Behinderung wird damit als ein personen- und kontextbezogenes Merkmal und nicht mehr vorrangig als soziales bzw. sozialstrukturelles oder sozialmedizinisches bestimmt, und zugleich beschreibt Behinderung damit immer eine Fähigkeit des Subjekts und nicht die Gelegenheiten, die es ermöglichen und begrenzen. Das psychische System eines behinderten Individuums funktioniere aufgrund eines geringeren Grades an Selbstbestimmung anders und bedürfe besonderer „Strukturveränderungen“, um im eigenen „Lernsystem“ zu Erfolg zu gelangen. Behinderung wird damit als eine im Organismus des Individuums angelegte eingeschränkte Fähigkeit zur Autonomie konzipiert. Ohne die Begrifflichkeiten explizit aufzugreifen, werden in diesem Diskurs auch die Intelligenz und die Psyche der Schüler in einem ‚geschlossenen System‘ verquickt und normiert.

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

So spricht die deutsche Sonderpädagogik trotz Anerkennung und Befürwortung von Behinderung als sozialer Konstruktion von einem „Behindertenverständnis“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 1999: 134) und meint damit die An-

erkennung individueller Beeinträchtigungen und Bedürfnisse mehrerer Individuen. Die Verwendung des Ausdrucks „Behindertenverständnis“ macht, ähnlich wie der zuvor angewandte Begriff „Behindertenproblem“, deutlich, dass Behinderung auf die Merkmale der Personengruppe bezogen wird. Würde die Sonderpädagogik sozialkonstruktivistisch argumentieren, müsste sie von einem ‚Behinderungsverständnis‘ sprechen und auf die Wechselwirksamkeit von sozial strukturierenden gesellschaftlichen Einflüssen auf die individuelle Lernbehinderung abheben. Es wird zwar zunehmend theoretisch reflektiert, dass es sich bei der Behinderungsklassifikation um zugeschriebene Merkmale handelt. In der genaueren Betrachtung der Diskurse, insbesondere in Bezug auf anwendungs- und lösungsorientierte Diskussionen, fällt jedoch auch auf, dass dem individuellen Kind die Lernbehinderung persönlich attribuiert wird, so auch in der Diskussion um Schülerbiographien. Diese Biographien finden theoretisch als Ursachenkontexte Berücksichtigung, wobei die Schülerbiographien von den Experten selten als Nachweis einer verstetigten Erfahrung von struktureller Benachteiligung gedeutet werden. Vielmehr dient die individuelle Schulbiographie eines Kindes als Ausgangspunkt bei der Erfassung individueller Problematiken und Lernschwierigkeiten.

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

Hier zeigt sich eine wiederkehrende Argumentationsfigur im Diskurs der Sonderpädagogik: Das Kind sei Subjekt seiner Entwicklung. Daraus resultieren die spezifischen Implikationen, die nur durch eine sonderpädagogische Behandlung gewährt werden können.

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

„Der Bestand des differenzierten Bildungswesens in diesem Land gründet auf der Hypothese, dass schulisches Lernen in homogenen Lerngruppen erfolgreicher gelingen könne als in heterogenen Klassen. Man bezeichnet Lernschwierigkeiten von Schülern als ‚intervenierende Variablen‘ innerhalb des Lerngeschehens.“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 370)

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

Hier wird der Begriff der Lernbehinderung häufiger durch bedeutungsähnliche Ausdrücke wie Lernschwierigkeiten, Lernentwicklungsverzögerungen,

schwach Begabte etc. ersetzt. Die Vervielfältigung der Begrifflichkeiten geht u.a. auf eine verstärkte Reflexion diskriminierenden wissenschaftlichen Sprachgebrauchs zurück und stellt den Versuch dar, Unterschiede von Lernbehinderung zu klassifizieren. Die heute festzustellende Begriffsvielfalt von Lernbehinderung in der Sonderpädagogik wurde bereits in den 1970er Jahren durch die neu eingeführte Unterscheidung zwischen ‚lernbehindert‘, ‚lerngestört‘ und ‚normal‘ der Weg bereitet. Mit der Einführung von Förderschwerpunkten bewegt sich die Sonderpädagogik weg von einem defizitorientierten Verständnis von Behinderung, das Ausmaß, Grad und Schwere einer Einschränkung klassifiziert. Zugleich bleibt die separierende Praxis der Sonderschulüberweisung trotz steigender Integrationszahlen bis in die Gegenwart bestehen und wird auch weiterhin im Diskurs legitimiert.

Die Sonderpädagogik betont den besonderen Charakter der Sonderschulen als eigenständige und von Regelschulen unterschiedene Institutionen. Widersprüchlich dazu richten sich die Sonderschulen an allgemeinen Bildungszielen aus und beanspruchen die Zugehörigkeit zum allgemeinen deutschen Schulsystem. Die Widersprüchlichkeit von andersartigen und allgemeinen Ansprüchen und Zielen der Sonderpädagogik spiegelt sich in der Praxis eines gesonderten Leistungsanspruchs wider: Den Schülern wird allgemeines Leistungsverhalten abverlangt, aber zugleich unterscheiden sich die Bildungsziele von den der allgemeinbildenden Schulen. So werden an den Lernbehindertenschulen Noten vergeben und Klassenversetzungsverfahren angestrebt wie an Regelschulen, zugleich werden zu den Hauptschulen differierende Bildungsziele formuliert.

In Abweichung zur Regelschule stehen nicht nur die Grundbildungsarten Schreiben, Lesen und Rechnen im Vordergrund, sondern es werden Sekundärtugenden explizit zum Erziehungsziel und Lerninhalt ernannt: Pünktlichkeit, Sauberkeit und Zuverlässigkeit werden immer wieder als Themen im Diskurs aufgegriffen. Begründet werden die differierenden Lerninhalte der Sonderschulen sowohl mit den kognitiven, psychischen und sozialen Auffälligkeiten der Schüler/innen als auch durch die prekäre Stellung der Absolventen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt.

Übergang Schule – Beruf

In Bezug auf die *Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit* ihrer Absolventen argumentiert die Sonderpädagogik, dass eine „Projektorientierung“ in der Sonderschule und der beruflichen Bildung dazu diene, „Kompetenzen“ bereits in der Schule zu fördern und anzubahnen (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 224). Zudem soll das an Sonderschulen für Lernbehinderte unterrichtete Fach Arbeitslehre den Jugendlichen helfen, „fertigkeitstestende Qualifikationen“ und „bewusstseinsbildende Dispositionen“ zu entwickeln (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 377f.). In berufsvorbereitenden Maßnahmen, die an die Sonderschule anschließen, könne für von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche ein

„arbeitsähnlicher Alltag“ hergestellt werden (Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 149). Auffällig ist, dass im Diskurs um die Berufsvorbereitung und die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen der Sonderschulabgängerinnen die Rückschulung an Hauptschulen als Voraussetzung für den Erwerb eines qualifizierenden Schulabschlusses so gut wie nie thematisiert wird. In Verbindung mit dafür notwendigen Englischkenntnissen wird es in den hier untersuchten Jahrgängen zumindest einmal erwähnt (vgl. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 511).

In der Diskussion um die „berufliche Arbeits- und Ausbildungsfähigkeit“ von Schulabgängerinnen von Lernbehindertenschulen steht die Frage nach den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (Erscheinungsbild, Arbeitsbelastbarkeit, emotionale Stabilität, Konzentrationsvermögen, Antrieb und Ausdauer, Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Kunden und Kollegen) im Vordergrund (vgl. z.B. Zeitschrift für Heilpädagogik 2003: 150). Die Eignung der Jugendlichen für eine berufliche Ausbildung wird dabei von den Sonderpädagogen häufig in Frage gestellt. Auch die gelingende Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme bedarf den Experten zufolge einer besonderen individuellen Bereitschaft der Sonderschulabgänger und der Akzeptanz durch die Anleiter.

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

Als Ursache für eine insgesamt „wenig positive“ Aussicht für Sonderschulabgängerinnen, in „reguläre Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse“ zu gelangen, werden die „Arbeitsmarktkrise“, die „Finanzkrise der öffentlichen Haushalte“ und die „Wohlfahrtsstaatskrise“ (Zeitschrift für Heilpädagogik 2004: 67) sowie die im Zitat angesprochene inhaltliche Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente herangezogen. Die institutionelle Benachteiligung von Sonderschulabgängerinnen aufgrund fehlender Kompetenzen und qualifizierender Schulabgangszeugnisse wird im Diskurs der Sonderpädagogik im Hinblick auf ihre schwierige Erwerbsslage reflektiert. Bei der Suche nach Lösungen wendet sich die Sonderpädagogik abermals den Schülerindividuen zu und versucht, deren *Eignung durch Anpassung* zu vergrößern und durch eine verlängerte schulische Vorbereitungszeit oder berufsbildende Maßnahmen die individuelle Passung zu erhöhen. Die staatliche Förderpolitik gerät dabei immer wieder in die Kritik, und auch die Folgen eingeschränkter Lerngelegenheiten durch schulische Separation werden in speziellen Diskursen um die Integration von Schülern mit Lernbehinderungen an Regelschulen bzw. die Inklusion aller Schüler in gemeinsamen Schulen verstärkt thematisiert. Im Großteil der Beiträge wird jedoch die Sonderschule bzw. das Förderzentrum als einziger Ort für eine spe-

zielle Förderung individueller Einschränkungen betrachtet und als Konstante vorausgesetzt.

Im Zusammenhang mit dem steigendem Bildungsgrad der Bevölkerung und der schrumpfenden Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden Verdrängungsmechanismen diskutiert, denen Sonderschulabgängerinnen unterworfen sind und die diese auch selbst reflektieren:

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

Damit werden ebenfalls die Arbeitsmarktbedingungen und nicht die Bildungsbedingung als Ursache für die scheiternde Inklusion einer Mehrheit der Sonderschulabgänger *und* der Hauptschüler benannt. Es sind arbeitsmarktspezifische Probleme, die gering gebildete Schulabgänger ausschließen, und die arbeitsmarktpolitische Lösungen der speziellen beruflichen Rehabilitation von Sonderschulabgängerinnen in den berufsvorbereitenden Maßnahmen, die von den Experten als Ursache für Exklusion gelten.

Sonderpädagogische Förderung der Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit

Seit den 1970er Jahren werden geistig behinderte Kinder und Jugendliche als „praktisch bildbare“ und damit bildungsfähige Personen in das Schulsystem integriert und an eigenen Sonderschulen für Geistigbehinderte unterrichtet. Dabei wurde ein Teil der Schülerschaft der allgemeinen Förder- bzw. Hilfsschulen in Geistigbehindertenschulen überwiesen. In den 1980er Jahren folgt, wieder parallel zur Etablierung dazugehöriger schulischer Organisationen, die Verhaltensgestörtenpädagogik. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung der Klassifikation von Behinderungstypen und dazugehörigen Sonderschulen wurden Verfahren zu Erkennung und Messung von Behinderungsgraden entwickelt, die Schüler aufgrund ihres Leistungsvermögens in graduellen Abstufungen einteilen. Diese Einteilung folgt einerseits quantitativen Kriterien, wobei der Behinderungsgrad am durchschnittlichen Leistungsvermögen der Schüler gemessen wird, und andererseits qualitativ, wobei die Art der Behinderung auf der Grundlage medizinischer Gutachten über die Art der Erkrankung festgelegt wird. Die Kinder und Jugendlichen werden auf der Grundlage ihrer psychischen und physischen Entwicklungsstörung, der Dauerhaftigkeit und des Grades ihrer Entwicklungsverzögerung, des Grades ihrer Anpassungsfähigkeit an normale Schul- und Lerngegebenheiten und aufgrund ihrer familiären Ressour-

cen klassifiziert und je nach Grad ihrer Schädigung (bezogen auf normale Lern-erfolge) in spezifische Lerngegebenheiten an Sonderschulen überwiesen, um dort individuelle Förderung zu erhalten. Dabei wird angenommen, dass unter normalen Lernbedingungen die behinderten Schüler überfordert und die normalen Schüler durch die Anwesenheit und Förderbedürftigkeit der behinderten Schüler in ihrer Lernentwicklung behindert werden. Diese Argumentation findet sich seit der Gründung eigenständiger Sonderschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und dient kontinuierlich als Legitimation für die Aussonderung von Schülern, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden.

Die deutsche Pädagogik und die Sonderpädagogik differenzieren sich in eigene Fachrichtungen. In beiden wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass nach Alter (Jahrgangsklassen) und Leistungsvermögen (hierarchische Schultypen) homogene Lerngruppen (Klassen) die bestmögliche Förderung von Schülern darstellt. Die Auszüge aus den Gutachten der Bildungskommission entsprechen diesem schulorganisatorischen Blick auf die Störungen in der Entwicklungsfähigkeit sonderschulbedürftiger Kinder und Jugendlichen in Regelschulen und Sonderschulen.

6. Zusammenfassung

Die erfolgreiche Strategie der sonderpädagogischen Profession, im 20. Jahrhundert eine eigenständige, ‚professionelle‘ Zuständigkeit für Schüler zu erlangen, die an allgemeinen Schulen nicht ausreichend gefördert werden, wird in der Sonderpädagogik – wie ich gezeigt habe – auf zweierlei Weise begründet: Zum einen wird die funktionale Entlastung der allgemeinen Schulen durch eine separate Beschulung auffälliger Schülersubjekte zur Begründung der eigenständigen Schulen angeführt. Zum anderen wird ein ‚gesonderter Bildungsanspruch‘ von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf deklariert. Seit der Entstehung der Heil- und Sonderpädagogik wird argumentiert, dass die allgemeine Pädagogik dem Bildungsanspruch von Kindern mit Behinderungen nicht gerecht wird. Historisch entwickelten sich daraufhin zunächst eigenständige Berufsorganisationen und später auch eigenständig akademisch ausgebildete Experten, die, dem Diskurs folgend, notwendig sind, um dem eingeschränkten Bildungsanspruch von ‚behinderten Kindern‘ angemessen nachzukommen. Als wissenschaftliche Disziplin entsteht die Sonderpädagogik historisch im Anschluss an die professionellen Handlungsfelder der an Volksschulen integrierten Hilfsschullehrertätigkeit, was eine wechselseitige Bestimmung des disziplinären Wissens und der organisatorischen Strukturen zur Folge hat. Nach dem Zweiten Weltkrieg etabliert sich mit der sekundären Disziplinbildung der Sonderpädagogik als Wissenschaft ein genuin heilerziehender bzw. behindertenpädagogischer Blick auf die Kinder und Jugendlichen in Förderschulen und auf schulversagende Kinder in Regelschulen. Ausgerichtet auf die Handlungsfelder und -probleme der professionellen Experten an den Regelschulen und den bereits etablierten Sonderschultypen werden Behinderungstheorien und Methoden der Didaktik aus dem schulorganisatorischen Umgang mit verschiedenen Gruppen von Kindern heraus entwickelt. Die universitären Ausbildungsgänge der Sonderpädagogik orientieren sich dabei an der Auswahl bestehender Schultypen des Sonderschulwesens. Die Anzahl der Sonderschullehrer nimmt mit der wachsenden Anzahl von Sonderschülern zu (vgl. KMK 2005, 2003).

Neben den allgemeinen Tendenzen zur Expansion der Sonderpädagogik und der Entlastung der allgemeinen Schulen durch Sonderschulen geben die Ergebnisse der Diskursanalyse Aufschluss über die Entwicklung der Organisationsform der Sonderschulen, der sonderpädagogischen Profession bzw. Disziplin und über das Klientelverständnis der Sonderpädagogik. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Befunde der wissenssoziologisch untersuchten Diskurse der deutschen Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert.

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

Historische Phasen	Organisationsform	Professionalität	Bild des Sonderschülers
Beginn des 20. Jahrhunderts	Hilfsschulen und Sonderklassen entstehen, die in/an Volksschulen integriert/angegliedert sind.	Humanistisch motivierte Lehrer werden an Hilfsschulen tätig und gründen den Verband deutscher Hilfsschullehrer, der sich unter anderem durch die Anerkennung der klinischen Disziplinen etabliert.	Sittlich und moralisch verwehrte, ‚armutskranke‘ Kinder stellen eine Gefahr für die Gesellschaft dar und müssen in das Bildungswesen integriert werden.
1970er Jahre	Nach starker Expansion der Sonderschulen in den 1960er Jahren: Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems und Eigenständigkeit der Sonderschulform werden abgeschlossen.	Die sekundäre Disziplinbildung der Sonderpädagogik an den Hochschulen ist abgeschlossen; deren Ausbildungsgänge orientieren sich an den bestehenden Sonderschulformen und greifen auf psychologische Test- und Diagnoseverfahren zurück.	Herkunftsbedingt benachteiligte Kinder und Jugendliche entwickeln sich anormal und würden ohne individuelle Förderung im sonderpädagogischen ‚Schonraum‘ zu einer sozialen Problemgruppe.
Gegenwart	Sonderschulen und Förderzentren mit besonderer Ausstattung sind bundesweit etabliert, expandieren und kooperieren zum Teil mit allgemeinen Schulen.	Sonderpädagogik stellt eine etablierte Disziplin dar, die sich mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik auseinandersetzt und eine ‚systemische‘, d.h. disziplinübergreifende Expertise über Behinderungen anstrebt.	Potenziell trägt jedes Kind das Risiko einer Behinderung. Kinder mit ‚eingeschränkter Autonomie‘ und besonderem Bildungsanspruch brauchen andere Lernumwelten, an die sie sich anpassen und die sich ihnen anpassen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehen in Deutschland mehr und mehr Hilfsschulen und Sonderklassen, die in Volksschulen integriert sind. Mit der Etablierung der Hilfsschule kommt ihr einerseits die soziale und bildungspolitische Funktion einer die Volksschule, die Volksschullehrer und den Volksschulunterricht entlastenden Einrichtung zu. Die Schüler, die die Norm des Volksschulunterrichts nicht erreichen können, werden aus den Klassen ausgesondert und in die Hilfsschule überwiesen. Für die ‚armutskranken‘ Schüler stellt die Einrichtung der Hilfsschulen andererseits eine ‚Befreiung‘ aus falscher Behandlung durch Volksschulen dar. Humanistisch motivierte Lehrer werden an Hilfsschu-

len tätig und gründen den Verband deutscher Hilfsschullehrer, der sich unter anderem vermittels der Anerkennung der klinischen Disziplinen etabliert. Das Kind als Opfer mangelnder Sittlichkeit, Gesundheit und Moral erhält an den Hilfsschulen ‚Gesinnungsunterricht‘, der auf den Erhalt der sittlichen und moralischen Vitalität der Kinder zielt. Die als sittlich und moralisch verwahrlost geltenden ‚armutskranken‘ Kinder stellen im Verständnis der Heil- und Sonderpädagogik eine Gefahr für die Gesellschaft dar und müssen in das Bildungswesen integriert werden. Insgesamt soll damit eine Abwendung sozialer Schäden von der Gesellschaft gelingen. Die Hilfsschule hat somit die Funktion einer ‚sozialen Prophylaxe‘, die verhindern soll, dass aus dem gefährdeten Kind ein gefährliches Individuum wird. Dieses Ziel verfolgt die Hilfsschule durch besondere Unterrichtsziele: Die praktische Abrichtung auf einfache Tätigkeiten im späteren Erwerbsleben steht im Mittelpunkt der Heilpädagogik. Daraus folgen eine Praxisnähe des Unterrichts, eine Verringerung des Anteils an theoretischem Unterricht und die Sittlichkeitserziehung. Zugleich fördert die Heilpädagogik die ‚Wissenschaft vom Kinde‘, indem an Hilfsschulen ‚armutskranke‘ Kinder wissenschaftlich untersucht werden (z.B. Kinderheilkunde, Kinderpsychiatrie).

Nach der starken Expansion der Sonderschulen in den 1960er Jahren werden die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems und die Eigenständigkeit der Sonderschulform Mitte der 1970er Jahre abgeschlossen. Der sozialmedizinische Diskurs um Hilfsschüler wandelt sich zu einem stärker sozialwissenschaftlichen und zugleich psychomedizinischen Diskurs, der Lernbehinderung als soziale Kategorie und als Problem individueller Devianz problematisiert. Noch in der Zeit der bildungspolitischen Reformen werden Sonderschulen als Entlastung von Normalschulen thematisiert. Im Zuge der sekundären akademischen Professionalisierung der Sonderpädagogik, deren Ausbildungsgänge sich nach wie vor an den bestehenden Sonderschulformen orientieren, wird das Überweisungsverfahren an Sonderschulen unter Zuhilfenahme psychomedizinischer Kategoriensysteme verwissenschaftlicht. Grundlage für einen Sonderschulbesuch stellen nunmehr die Befunde eines diagnostischen Verfahrens dar, das eine Messung der Leistungsdefizite der Kinder im Vergleich zu durchschnittlichen Schülerleistungen einer Klasse bzw. einer Schule vornimmt. Es wird davon ausgegangen, dass herkunftsbedingt benachteiligte Kinder und Jugendliche sich anormal entwickeln und ohne individuelle Förderung im sonderpädagogischen ‚Schonraum‘ zu einer sozialen Problemgruppe würden. Trotz der Anstrengungen der Sonderpädagogik, eine wissenschaftliche Definition von Lernbehinderung und auffälligem Verhalten von Schülersubjekten zu schaffen, wird der Begriff als Sammelbegriff für schulisches Leistungsversagen verwendet. Anstatt Schulleistungen systematisch standardisiert zu erheben und als Indikator für Defizite heranzuziehen (wie es beispielsweise in den USA seit dieser Zeit üblich ist), erhalten Schüler aufgrund pädagogischer und psychologischer Gutachten den Status der Sonderschulbedürftigkeit. Durch eine graduelle Abstufung der Quantität und Qualität der Defizite in den Klassifikationssystemen

werden Sonderschüler differenzierter betrachtet; die Überweisung findet auf der Grundlage individueller Abweichungen vom sozialen Verhalten und kognitiven Vermögen durchschnittlicher Schüler statt. Unter den Experten wird diskutiert, wie die zu Hilfe gezogenen psychologischen Messverfahren richtig anzuwenden sind. Der Widerspruch der Sonderpädagogik, die Schule für Lernbehinderte sei einerseits dem Schulwesen zugehörig, andererseits seien sonderschulbedürftige Kinder nicht für die Normalschule geeignet, wird nicht aufgelöst.

Während der 1970er Jahre werden die Übergänge der Sonderschülerinnen in das Erwerbsleben zwar berücksichtigt, stehen aber nicht im Mittelpunkt des sonderpädagogischen Diskurses. Im Mittelpunkt steht stattdessen immer wieder die Praxis der Sonderschullehrer an der Institution Schule. Dies umfasst vor allem die Themen Diagnostik, Messverfahren, Überweisung, Lerntheorien sowie didaktische Methoden der Sonderpädagogik. Das Thema ‚benachteiligte Jugendliche als soziale Problemgruppe‘ stellt einerseits eine Kontinuität zum Gründungsdiskurs der Sonderpädagogik um 1900 her – die Notwendigkeit angemessener Beschulung arbeitskranker Kinder. Zugleich wird mit der verstärkten Rezeption psychologischer Konzepte und der Einführung standardisierter Intelligenzmessverfahren zunehmend das individuelle Kind im Jugendlichenalter zum Gegenstand des separierenden sonderpädagogischen Diskurses der 1970er Jahre. Die Sonderpädagogik beschäftigt sich außerdem mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik und mit gesellschaftspolitischen Ansprüchen an die Sonderpädagogik, die zu diesem Zeitpunkt verstärkt in die professions- und disziplinterne Debatte um die Separation von Sonderschülern drängen.

In der Gegenwart sind Sonderschulen und Förderzentren mit besonderer Ausstattung bundesweit etabliert; sie expandieren und kooperieren zum Teil mit allgemeinen Schulen. Die Sonderpädagogik greift unter anderem die Perspektive der allgemeinen Pädagogik auf, wenn reflektiert wird, dass Sonderschulen die (Re-)Integration von Schülern nicht ausreichend fördern. Die Sonderbeschulung auffälliger Schüler wird aber als Standard aufrechterhalten, gestützt durch das Argument, dass die Entwicklung der Lernbehinderung als ein im Prinzip berechenbarer (‚absehbarer‘) Prozess zu betrachten sei, den es durch eine Sonderbeschulung zu verhindern gelte. Gleichzeitig wird durch diese Perspektive strategisch eine Ausweitung von Lernbehinderung als Gegenstand betrieben, da nun potenziell jedes Kind in den Blick der Sonderpädagogik gerät. Lernbehinderung wird zu einem individuellen Risiko, welches durch die (sonder-)pädagogische Praxis der Diagnostik frühzeitig zu erkennen gilt. Mit einer Ausdehnung der Aufgabenbereiche der Sonderpädagogik auf die allgemeinen Schulen wiederum ist eine Stärkung der professionellen Arbeit von Sonderpädagogen verbunden. Die Sonderpädagogik stellt heute eine etablierte Disziplin dar, die sich mit den Ansprüchen der allgemeinen Pädagogik auseinandersetzt und eine ‚systemische‘, d.h. disziplinübergreifende Expertise über Behinderungen anstrebt. Dabei wird nicht mehr, wie noch in den 1970er Jahren, eine klinische Begriffsbestimmung von Lernbehinderung angestrebt. Die professionellen

Standards sorgen für eine anhaltende Überweisungspraxis an Sonderschulen und Förderzentren, deren Existenz durch die Klassifizierungs- und Überweisungspraxis der Experten zugleich gesichert wird.

Die noch in den 1970er Jahren vorherrschende Frage, wo Lernbehinderung beginnt oder was Lernbehinderung ist, wird weitgehend von der Frage nach der ‚Unterrichtbarkeit‘ der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelöst. Damit rückt eine systemtheoretisch und funktionalistisch dominierte Perspektive auf Kinder und Jugendliche mit diagnostizierter Lernbehinderung als störanfällige und störende Wesen in den Vordergrund und tritt an die Stelle der ontologischen, die Sonderpädagogik letztlich gefährdenden Frage nach dem ‚Wesen‘ der Lernbehinderung. Im Diskurs wird heute beschrieben und argumentiert, dass es in der Sonderpädagogik nicht um das Kind selbst geht, sondern um die von ihm ausgehende störende Interaktion (im ‚normalen‘ Schulkontext). Aufgabe der sonderpädagogischen Professionellen sei es, Kindern mit ‚eingeschränkter Autonomie‘ eine Anpassung an ihre Lernumwelten zu ermöglichen, indem die Lernumwelten der Sonderschule sich dem besonderen Bildungsanspruch der Kinder anpasst.¹⁶ Damit wird auch die allgemeine Pädagogik mit ihren Aufgaben thematisiert: Die Sonderpädagogik hebt hervor, dass die allgemeine Pädagogik nicht auf die Problematik der ‚gestörten Interaktion‘ von Kindern mit Behinderungen reagieren könne, da sie zu stark vom Normalfall ausgehe. Am gängigen Verfahren der schulischen Besonderung kommt gegenwärtig auch im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik die damit einhergehende institutionelle Stigmatisierung zur Sprache, die sich im Lebensverlauf der Sonderschülerinnen als Benachteiligung auswirkt. Die Sonderbeschulung tritt dabei nicht mit Anspruch auf, den Schülern ein Nachholen oder Aufholen zu ermöglichen, sondern die Sonderschule als Organisation soll sich dem den Schülern und Schülerinnen zugeschriebenen reduzierten Bildungsanspruch anpassen. Dies führt nicht nur zu einer Verfestigung der Leistungsdefizite, sondern verhindert auch (im Widerspruch zum eigenen Anspruch), dass Lern- und Leistungsdefizite gegenüber dem Durchschnittsschüler aufgeholt werden. Institutionell wird ein ‚anderes‘, ein reduziertes Lernen gefördert. Einzelne Schüler, die entgegen der institutionellen Zuschreibung einer Lernbehinderung ein Nach- oder Aufholen ihrer Leistungsdefizite anstreben, um z.B. an eine Regel-

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

schule zu wechseln, müssten ein umso größeres individuelles Bemühen an den Tag legen. Diesen formal möglichen, tatsächlich aber nicht realisierten Schülerkarrieren wird damit ein intensiveres Leistungsverhalten abverlangt als den Regelschülern.

Insbesondere bei der Beschäftigung mit den beruflichen Übergängen wird die soziale Benachteiligung der Sonderschulabsolventen thematisiert, jedoch nicht ursächlich mit der schulischen Separation in Zusammenhang gebracht. Im Diskurs der deutschen Sonderpädagogik wird der Klassencharakter des deutschen Schulsystems (vgl. Hänsel 2004; Hiller 1989; Jantzen 1974) nicht bzw. erst nachträglich und von außen initiiert, beispielsweise durch die Kritik anderer Disziplinen oder durch Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Das vermehrte ‚Vorkommen‘ lernbehinderter Kinder in Gegenden mit einem hohen Anteil an armen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund wird festgestellt und zum Anlass sonderpädagogischer Intervention genommen. Die prekäre Integration von Sonderschulabgängern in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt wird aufgegriffen und eine sonderpädagogische Zuständigkeit für die Berufsvorbereitung der Schüler deklariert. Die Ursachen für die geringen Erwerbschancen von Sonderschulabsolventen werden dem arbeitsmarktpolitischen und gesellschaftlichen Wandel zugeschrieben, denen Sonderschüler aufgrund mangelnder individueller ‚Kompetenzen‘ nicht gerecht werden. Der geringe Bildungsgrad von Sonderschulabgängern und die gesellschaftliche Nichtanerkennung ihrer Zertifikate werden im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik weitestgehend ausgeblendet.

Die disziplinäre Vorstellung von ‚lernbehinderten Schülern‘ und die gegenwärtige Sonderschulpraxis im Separationsdiskurs der Sonderpädagogik ist als legitimierende Rationalisierung eines klassenspezifischen bzw. ständischen Bildungssystems zu betrachten, das in den allgemeinen Schulen durch frühe Selektion und hierarchisch gegliederte Schultypen systematisch gering Gebildete produziert (vgl. Solga 2005a; Vester 2005). Für den Bildungsanspruch, den die Sonderschule für Lernbehinderte ihren Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen zuschreibt, und dem daraus institutionell vollzogenen gesonderten Leistungsanspruch lässt sich zusammenfassend festhalten: Die Gruppe der Lernbehinderten wurde und wird relational zum jeweiligen Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts an Schüler/innen definiert. Die Bezeichnung ‚Lernbehinderung‘ benennt somit eine negative Abweichung vom Normalen. Sie steht historisch in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lern- und Leistungsstandards der schulischen Organisationen, womit auch die Gruppe der solchermaßen Klassifizierten je nach den Strategien der sonderpädagogischen Profession kontingent konstruiert wird.

Die hier beschriebenen (sonder-)schulischen Organisationsordnungen und Praktiken bleiben nicht ohne Auswirkungen auf Sonderschülerinnen und Sonderschüler als Klientel.¹⁷ Die institutionellen Strategien reproduzieren nicht nur

17 Im Rahmen meiner Dissertation „Diskursive und biographische Konstruktionen von Lernbehinderung“ untersuche ich die Subjektivierung von ehemaligen Son-

sich selbst, sondern formen die an diesen Praktiken beteiligten Subjekte, und zwar gemäß verteilter Rollen und Subjektpositionen (vgl. Bröckling 2007; Rose 1998). Damit entfalten die diskursiven Legitimationen der Sonderpädagogik und die Praxis der Sonderbeschulung subjektivierende Wirkungen für die Kinder und Jugendlichen, die in der Bildungsforschung bislang unbeachtet blieben.

derschülerinnen und Sonderschülern im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Kräfteverhältnissen innerhalb sonderschulischer Organisationen und der Wissensordnung ihrer Experten.

Literatur

- Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- Berger, P.; Kahlert, H. (2005): Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In: P. Berger, H. Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 7-16.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1966): *The Social Construction of Reality*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Binet, A.; Simon, T. (1916): *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Culler, J. (1982): *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaka: Cornell University Press.
- Durkheim, E.; Mauss, M. (1963): *Primitive Classification*. Chicago: Chicago Press.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2007): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M. (1995): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999): *Abnormal*. New York: Picador.
- Gomolla, M.; Radtke, F. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hänsel, D. (2004): *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Peter Lang.
- Hänsel, D. (2005): *Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51(1), S. 101-114.
- Hiller, G. (1989): *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Hofmann, W. (1930): *Erhebungen über die Berufsfähigkeit entlassener Hilfsschüler*. In: *Die Hilfsschule* 3 (23): S. 132-146.
- Hofsäss, T. (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte in Deutschland seit 1918*. Berlin: Edition Marhold.
- Jantzen, W. (1974): *Sozialisation und Behinderung*. Gießen: Focus.
- Keller, R. (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R.; Hirseland, A.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hg.) (2006): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden*, Bd. 1-2. Wiesbaden: VS.
- Kiuppis, F.; Pfahl, L.; Powell (2008 im Erscheinen): *Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die Profession der Sonderpädagogik in Deutschland und den USA*. In: S. Ellger-Rüttgardt und G. Wachtel, *Pädagogische Professionalität und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (1991): *Jugendliche ohne Ausbildung. Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37: S. 887-898.

- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland: Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Statistische Veröffentlichungen (170/2003).
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online verfügbar unter http://www.KMK.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf.
- Konietzka, D. (1999): Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (Beiheft, 1999), S. 289-320.
- Krappmann, L. (2005) Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lenhardt, G. (1999): Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem. In: Kiesel, D. et al. (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Liebermeister, K.; Hochhuth, M. (1999): Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder. Weinheim.
- Link, J. (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Marquardt, R. (1975): Sonderschule – und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. München, Aspekte Verlag.
- Maturana, H. (1978): Kognition. In: Peter M. Hejl, Wolfram K. Köck und Gerhard Roth (Hg.): Wahrnehmung und Kommunikation. Frankfurt: Peter Lang, S. 29-49.
- Moser, V.; Loeken, H.; Windisch, M.; Saalow, M. (2008): Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (3/2008), S. 82-87.
- Muth, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Pfahl, L. (2004): Stigma-Management im Jobcoaching. Berufliche Orientierungen benachteiligter Jugendlicher (Diplomarbeit). Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_dipl_pfahl.pdf
- Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematization von Sonderschulabgängern. In A. Spies, D. Tredop: „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS.
- Pfahl, L.; Powell J. (2005): Die Exklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: Gemeinsam Leben, Zeitschrift für Integrative Erziehung 13(1). Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl10-05-pfahl-exklusion.htm>.
- Powell, J. (2003): Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: G. Cloerkes (Hg): Wie man behindert wird. Heidelberg, S. 103-140.
- Powell, J. (2006a): Special Education and the Risk of Becoming Less educated. In: European Societies 8(4), S. 577-599.

- Powell, J. (2006b): Sonderpädagogische Bildungsexpansion, regionale Vielfalt – Deutschland und USA im Vergleich. In: Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. F. Albrecht, A. Bürli, A. Erdély. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-167.
- Powell, J. (2007): Behindert in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: Anne Waldschmidt, Werner Schneider (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript, S. 321-344.
- Powell, J.; Wagner, S. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migranten an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. In: Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung 10. Jahrgang (2/2002);, S. 65-70.
- Preuss-Lausitz, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2): 209-24.
- Rieger, S. (2003): Kybernetische Anthropologie. Eine Geschichte der Virtualität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rose, N. (1998): *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saar, Martin (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: G. Schümer, K.-J. Tillmann and M. Weiß (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen.. Wiesbaden: VS, S. 73-114.
- Sieber, P. (2006): Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität. Zürich: ISP.
- Solarova, S. (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Solga, H. (2001): Jugendliche ohne Berufsausbildung, Die neue Qualität eines alten Problems. In: Gewerkschaftliche Monatshefte (1/2001), S. 41-48.
- Solga, H. (2005a): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H. (2005b): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: P. Berger, H. Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa: S. 19-38.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tilly, C. (1998): *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: P. Berger, H. Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 39-70.
- Wagner, S. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen: Shaker.
- Wagner, S.; Powell, J. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur

Lebenssituation betroffener Menschen. G. Cloerkes. Heidelberg, Edition S. 183-208.

Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: A. Waldschmidt und W. Schneider (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transkript, S. 55-68.

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (12/2000), S. 492-503.

Anhang (Archiv)

Die deutsche Hilfsschule. Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands, Halle: Carl Marhold (Texte aus dem Jahrgang 1908).

Gutachten der Bildungskommission (1974).

Zeitschrift für Heilpädagogik. Verband Sonderpädagogik e.V. (Texte aus den Jahrgängen 1999, 2003 und 2004).

Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(nur über den Buchhandel erhältlich)

2008

Mayer, Karl Ulrich; Heike Solga (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

Söhn, Janina (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

2007

Baethge, Martin; Heike Solga; Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi and Kathrin Leuze (eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

2006

Rusconi, Alessandra (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

2005

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Solga, Heike; Christine Wimbauer (Hg.) (2005): Wenn zwei das Gleiche tun ... – Ideal und Realität sozialer (Un-)Gleichheit in Dual Career Couples. Opladen: Verlag Barbara Budrich

2004

Hillmert, Steffen; Ralf Künstler; Petra Spengemann; Karl Ulrich Mayer (2004): Projekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“. Dokumentation, Teil 1-9 (Materialien aus der Bildungsforschung No. 78). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat,
Wissenschaftszentrum Berlin, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
oder als Download unter <http://www.wzb.eu/publikation/>)

2008

SP I 2008-501

Justin J.W. Powell, Heike Solga, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

SP I 2008-502

Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

SP I 2008-503

Janina Söhn, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre, 37 S.

SP I 2008-504

Lisa Pfahl, Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert, 48 S.