

Arbeitstitel „*Diskursive und Biographische Konstruktionen von Lernbehinderung*“

1. Einleitung	1
2. Theorie	2
3. Diskursanalyse.....	4
4. Fallanalysen.....	5
5. Verknüpfung von Diskursanalyse und Fallanalysen	7
6. Anhang Kurzdarstellung Material.....	8

1. Einleitung

In Deutschland werden durch ein hierarchisches, fünfgliedriges Bildungssystem (Grund-, Haupt, Real,- Sonderschulen und Gymnasien) Teile der Schülerschaft durch institutionalisierte Formen geringfügiger schulischer Bildung aus der Bildungsgesellschaft ausgeschlossen. Im Zuge der Bildungsexpansion erhielten mehr und mehr Schüler/innen höherwertige Schulabschlüsse, seit Ende der 1990er Jahren besitzt eine Mehrheit der Bevölkerung einen Realschulabschluss bzw. das Abitur. Dadurch geraten nicht nur Hauptschüler/innen sondern auch die bislang in der Bildungsforschung wenig beachtete Gruppe der Absolvent/innen von Sonderschulen ins bildungspolitische und gesellschaftliche Abseits. Während die Bildungsgesellschaft das „Lebenslanges Lernen“ fördert und fordert, stellt der qualifizierte Hauptschulabschluss formal ein anerkanntes, aber mittlerweile immer schwieriger verwertbares Zertifikat für die Schulabgänger/innen dar. Die überwiegende Mehrheit der Sonderschulabgänger/innen verlassen zudem die Schule ohne dieses Berufseintrittszertifikat. Meine Arbeit untersucht einerseits die diskursiven Legitimationsquellen für das historisch und institutionell verankerte gegliederte Bildungssystem, insbesondere das einzigartige deutsche Sonderschulsystem, und fragt nach den gesellschafts- und bildungspolitischen Gründen der Konstruktion von Lernbehinderung. Andererseits werden die beruflichen und biographischen Konsequenzen für Sonderschulabgänger/innen von Lernbehindertenschulen untersucht: Wie thematisieren sich als „lernbehindert“ klassifizierte Personen und welche berufsbiographische Bedeutung ist mit dem ihnen zugeschriebenen Konstrukt verbunden? Im Mittelpunkt stehen dabei Personen, die trotz des Sonderschulbesuchs mehr oder minder erfolgreich eine berufliche Ausbildung absolviert haben und im späteren Verlauf eine auf eigenes bzw. familiäres Einkommen basierende Existenz aufbauen konnten – weil gerade an der Frage der Überwindung von Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen untersucht werden soll, ob und inwiefern die Diskurse der Sonderpädagogik einen nachhaltigen Einfluss auf die Subjektbildung ehemaliger Sonderschülerinnen ausübt.

2. Theorie

Das Bildungssystem verstehe ich als Institution, das vermittelt über Organisationen ein institutionelles Ablaufprogramm bereitstellt und damit Bildungskarrieren für Individuen und Gruppen hervorbringt. Dabei bestimmen und legitimieren insbesondere Diskurse der Pädagogik die Programme der Institution Bildungssystem. Die pädagogische Wissenschaft stellt den Bildungseinrichtungen und den beteiligten Akteuren Wissen zur Verfügung; die zentralen organisatorischen Aufgaben des deutschen Bildungswesens (Meritokratie, Kredentialismus, Selektion) sind eng mit den Inhalten der Diskurse verknüpft und folgen ihrer Programmatik.

Die Existenz bestimmter Organisationen und die von ihnen bereitgestellten Ablaufprogrammen wird in den pädagogischen Diskursen erklärt und legitimiert. Wie die Institutionen die Kategorien und damit ihre institutionelle Wahrheit (re)produzieren, lässt sich durch eine Analyse der wissenschaftlichen und professionellen Diskurse rekonstruieren (wie Foucault es am Beispiel des Gefängnisses und der Klinik zeigt). Die institutionellen Praktiken reproduzieren allerdings nicht nur sich selbst, sondern formen die an diesen Praktiken beteiligten Subjekte, und zwar gemäß verteilter Rollen und Subjektpositionen. Damit entfalten die Praktiken subjektivierende Wirkungen, die sich anhand der Kräfteverhältnisse innerhalb der Institutionen und anhand der Wissensordnung der Institution analysieren lassen. Die institutionellen Ablaufprogramme und die Programmatik der Institution Bildungswesen schaffen Subjektkulturen, die ein ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen abgeben.

Die mit dem gegliederten deutschen Bildungswesen und der Programmatik der Selektion verbundenen institutionell getrennten Ablaufprogramme schaffen diesen Überlegungen zufolge eine separierende, hierarchische Subjektkultur als Grundlage für die Subjektbildung im Kontext von Bildungsinstitutionen. Hierarchisch aufgeladene Diskurse um Meritokratie, Selektion und Kredenzien innerhalb des Bildungswesens gliedern die Bildungsinstitutionen und Ablaufprogramme entlang einer polaren Wertigkeit. Die programmatische Selektion der beteiligten Subjekte entspricht gemäß der sozialen Hierarchie der Institution einer niedrigen oder hohen Bewertung. Die Zugehörigkeit zu niedrig bewerteten Bildungsinstitutionen stellt eine soziale Stigmatisierung der beteiligten Bildungssubjekte dar. Die institutionelle Zuweisung der Individuen schafft soziale Identitäten und stellt einen wichtigen Schritt der Subjektivierung von Individuen im Bildungskontext dar.

Wie die Institutionen die Subjektbildung bewirken, lässt sich allerdings anhand der institutionellen Ablaufprogramme und wissensmäßigen Programmatiken nicht erschöpfend er-

schließen. Die Verschränkung von institutionellen und subjektiven Wissensordnungen lässt sich nur erschließen, wenn das subjektive Wissen der beteiligten Subjekte theoretisch (und methodisch kontrolliert) berücksichtigt wird. Ich führe daher subjekttheoretische Kategorien ein, die eine *verstehende* Erklärung der Wechselwirkungen und Mechanismen der Vermittlung zwischen institutionellem Wissen und subjektivem Wissen ermöglichen: Individuen entwickeln in ihren Erfahrungen biographische Relevanzen, die vermittels sprachlicher Typisierungen Eingang in ihre Selbstbeschreibung als Person und die Ausgestaltung ihrer sozialen Rollen finden. Das Können und Wollen von Individuen ist somit biographisch beeinflusst und zugleich strukturell bedingt. Bildungssubjekte sind im vorgegebenen Bildungssystem mindestens doppelt sozial eingeschränkt. Der Zugang zur kulturellen Wissensordnung ist ungleich verteilt und die vorgegebene soziale Strukturiertheit besitzt Filterfunktion für die Subjektivierung bzw. Subjektwerdung von Individuen (vgl. Schütz/Luckmann 1979). Zugleich werden aufgrund unterschiedlicher biographischer Relevanzen individuelle, d.h. persönliche Aneignungen der kulturellen Typik geleistet. Personen, selbst Mitglieder derselben Familie wie z.B. Geschwister, werden nie mit genau den gleichen sozialen Erwartungen und Identitäten bzw. ‚me’s‘, wie Mead (1934) es nennt, konfrontiert. Subjektivierung bedeutet, von sozialen Erwartungen geformt zu werden und diese Formung als Gestaltungsaufgabe des Selbst zu begreifen und aktiv zu betreiben. Somit wird auf der Seite des subjektiven Wissens die Perspektive des Lebenslauf als institutionelles Ablaufprogramm und ‚Ort‘ der Subjektivierung zum theoretischen Schlüssel: Erstens bestimmt der Lebenslauf über biographische Erfahrungen, über Können, Wollen, Affekte, Sprache, Entwürfe, Handlungsmächtigkeit, Zukünfte und Identität. Zweitens reguliert das Ablaufprogramm Lebenslauf die Herkunft, sozialstrukturelle Ressourcen, soziale Identität und infolge auch personale Identität, Gesundheit, Zertifikate, biographische Übergänge, beruflichen Status, Zentrierung auf Erwerbstätigkeit, Lebenschancen von Bevölkerungsgruppen, Demokratie.

Mit dem Interesse an Bildungsprozessen von Personen und an Bildungsdiskursen schließt meine Arbeit an lebenslauftheoretische Fragen nach dem Spannungsverhältnis von handelnden Subjekten in einem Institutionengefüge an. Dabei greife ich die bisherigen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Verwendungsweise des Identitätsbegriffs auf und grenze mich zugleich davon ab: der Identitätsbegriff wird durch den Biographie- bzw. Subjektivitätsbegriff abgelöst, das Konzept der Sozialisation durch das der Subjektivierung. Außerdem werden die institutionellen Ablaufprogramme und die Regeln der Organisation als gesellschaftliches Wissen aufgefasst, deren Bedeutung eigenständig rekonstruiert werden muss, um die Kultur des deutschen Bildungswesens zu interpretieren und zu verstehen.

Ziel des Kapitels bzw. dieser Begriffsarbeit ist, das Bildungssystem, insbesondere in Form der deutschen, d.h. gegliederten, kredentialistischen Bildungsgänge als *Subjektivierungsinstantz* zu beschreiben. Dadurch wird es möglich, zu rekonstruieren, welche Konsequenzen der Bildungsgang in Sonderschulen für den objektiven Lebensverlauf, die subjektive Erfahrung und das Selbstverhältnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufweist. Dabei soll die Variationsbreite dieser strukturierenden Wirkung, die Einengungen und Spielräume individueller Subjektbildungen überhaupt erst deutlich gemacht werden.

3. Diskursanalyse

Welche biographischen Konstruktionen werden vermittelt über sonderpädagogische Diskurse der Sonderschullehrer an die Sonderschüler im Kontext der Sonderschule vermittelt?

In den 1970er Jahren wird Lernbehinderung als „Störungen im Werdeprozess des Menschen“ beschrieben. Dabei wird eine Verquickung von sozialen und individuellen Ursachen für die Lernbehinderung nahegelegt. Der Begriff der „Störung“ weist auf einen Fehler am Individuum hin. Dies wird an das allgemeine Thema Schule und Bildung von Kindern und Jugendlichen geknüpft. Das Konzept der Schule wird allgemein dadurch konstruiert, was jeweils als gelungener Bildungsprozess verstanden wird. Diese institutionelle Norm, wird durch Regeln gefestigt, wie etwa das Erlangen des Klassenziels oder das Verlassen der Schule mit einem qualifizierenden Zertifikat. An diesem allgemeinen Prinzip der Schule orientiert sich die Sonderpädagogik; jedoch hat sie mit nicht gelingenden Bildungsprozessen von Schüler/innen 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 Leistungsversagen“ (Bildungsrat 1974: 159).

Ob und welche Schüler/innen unter Beobachtung von Experten geraten, hängt an ihrer „Auffälligkeit“, an ihrer individuellen Devianz:

„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 der „Auffälligkeit“ zu „unpräzise“ ist, macht deutlich, dass zunächst jedes Kind verdächtig wird, evtl. unter Lernbehinderungen zu leiden. Inhaltlich steht der erste Satz im Widerspruch zur folgenden Aussage, dass es die Auffälligkeiten sind, die am Anfang der Überlegungen bezüglich einer Abweichung stehen bzw. die eine Signalwirkung besitzen. Gekoppelt mit der oben dargelegten Naturalisierung von Devianz wird die Frage nach den Ursachen individualisiert. Dies schafft eine Festschreibung der Andersartigkeit der Schüler/innen.

4. Fallanalysen

Lassen sich die sonderpädagogischen Diskurse in den Selbstthematizierungen der Jugendlichen wiederfinden? Welche Diskurse wirken subjektivierend und wie eignen sich die Schüler diese an?

- I: Hast du denn jetzt bei dem Scheitern oder bei so- (-) bei so Rückschlägen- oder am Anfang hast du auch gemeint, dass so- gab so'n- so'n- so'n # (xxx)Rückschlag#
- J: #Jaaa# Ja, aber da komm ich jetzt besser mit klar. Das hat auch alles noch damit zu tun gehabt wegen meiner Oma und meinem Onkel irgendwie in der Hinsicht. (xxx) Aber mittlerweile weiß ich damit ganz gut umzugehen, weil ich mir dann immer sagen irgendwie: Das wird schon, und, äh, irgendwie geht's **weiter**. **Muss** ja auch weitergehen. (-) Irgendwie **muss** es ja weiter gehen. /I: Ja/ Und, ähm, (-) wenn, dann muss ich halt **doch** noch mal ne Ausbildung machen, mich noch mal umschulen, aber (-) ich hoffe nicht, dass es so weit kommen wird, und, ähm, bis jetzt hat mir das noch keiner gesagt, weil die wollen ja auch, vom Sozialamt, sehen, dass ich (-) möglichst schnell arbeiten gehe. Dass ich unter die Leu- unter (-) und vom Sozialamt weg komme, das is klar. Das sagen alle. Ähhh, und, ähm, darum glaub ich nich, dass ich noch mal ne weitere Ausbildung- nur noch von mir aus- aber ich glaub nich, dass mein Sacharbeiter sacht: Okay (-), ich kann ja noch mal kucken, ob Sie ne Ausbildung machen können (lacht leicht) oder so. Ich hab ihn mal g fragt, und er sacht (atmet tief ein, spricht dann

langsam und deutlich): Wir können das mit einer Kollegin mal absprechen. Aber es hörte sich schon so an, halt ebend, dass sie eher sehn möchte, dass ich eher (-) vom Sozial (-) raus komme. /I: Mhm/ Weil, dann besteht ja die Möglichkeit, dass ich in n paar Jahren dann wieder (-) bei ihm an(-)klopfen muss und sagen muss: Ich brauch wieder Sozialhilfe. Ja.

I: Inwieweit siehst du das denn in- im Zusammenhang mit jetzt der Sonderschule? Also, hast du das Gefühl, das spielt noch ne Rolle (-), wenn jetzt, ähm, ne Absage kommt, dass das auch **deswegen** is?

J: Ich glaub, das is allein eigentlich nur **mein- meine**, ähm, (--), wie soll ich sagen? Weil ich halt (-) mit der Sonderschule hat so direkt (-) in mir gar nichts mehr zu tun, find ich. Das hat- (-) liecht an **mir**. Ich meine, **ich** hab die Ausbildung (-) gemacht, es kommt, ähm, auf'm- (-) mein, ähm- (--), ja, wie ich mich benehme, wie ich mich verhalte (-) da im Prakt- im, äh, im, äh, Praktischen, halt ebend auch in Bewerbungsgesprächen oder so, was ich auch geübt habe. Ähm, darauf kommt's halt ebend an. Äh, äh, es kommt gar nich mehr so sehr auf die Sonderschule an. Okay, ich hab halt ebend nich die Leistung, die andere haben, /I: Mhm/ und die du zum Beispiel- hab ich einfach nich. Ähm, aber, ähm, damit bin ich eigentlich schon längst zufried- also, ich hab nie Probleme gehabt, dass ich auf ner Sonderschule war. /I: Mhm/ Nee. Ich hab nich. Muss ich ganz ehrlich sagen. Ich (-) bin damit immer ganz gut ausen(-)nander- (-) da bin ich immer ganz gut (-) mit klar gekommen, dass ich auf ner Sonderschule war. Und damit komm ich jetzt auch klar. Was ich nich kann, kann ich nun mal halt ebend nich, ne. Geht da bringt's auch nich mit Biegen und Brechen. (-) Ja. /I: Mhm/ Sag ich mir so. (-) Also, mit der Sonderschule hat das im Großen und Ganzen, glaub ich, gar nichts mit zu tun. (-) Nö.

I: Und jetzt, äh,

J: (unterbricht) Es liecht ja an **mich**, ob ich jetzt- (-) wie viel ich lerne, /I: Mhm/ wie viel ich tue (-) dafür, dass ich in meinen Beruf reinkomm, dass ich n gesicherten Arbeitsplatz- is ja- hm, liecht ja jetzt an mir und nich an einer Schule oder so. /I: Mhm/ (atmet tief ein) Ja.

Mein Vorgehen beruht auf folgenden Annahmen: In den biographischen Selbstthematizierungen findet eine Verarbeitung des institutionellen Sinnangebots statt. Das Sinnangebot wird aufgegriffen, d.h. bestimmte Diskurse lassen sich in den Selbstbeschreibungen wiederfinden: bestimmte Selbstbeschreibungen rekurren auf bestimmte sonderpädagogische Diskurse. Selbstbeschreibungen von Sonderschüler/innen lassen sich als Diskurse verstehen und diskursanalytisch auswerten.

Dabei werden anhand von 4 Fallanalysen die Gemeinsamkeiten der Konstruktionen von Lernbehinderung erarbeitet. Es ist davon auszugehen, dass die gemeinsame Schnittmenge der unterschiedlichen Konstruktionen den sonderpädagogischen Diskurs widerspiegelt.

In meinem Vortrag werde ich eine Interpretation dieses Textausschnittes vorlegen und würde gerne diskutieren, *wie* die Diskurse aufgegriffen werden.

5. Verknüpfung von Diskursanalyse und Fallanalysen

Welche Konsequenzen haben die sonderpädagogischen Diskurse auf die Selbstthematizierungen und das berufliche Handeln von ehemaligen Sonderschüler/innen? Handelt es sich bei den in den Selbstthematizierungen aufgegriffenen sonderpädagogischen Diskursen um biographische Selbsttechniken?

Konsequenzen der biographischen Aneignungen/Verarbeitung sonderpädagogischer Diskurse sollen analysiert werden. Die biographische Verarbeitung der institutionellen Sinnangebote (Diskurse) verläuft unterschiedlich – individuell unterschiedlich, aber auch sozialstrukturell unterschiedlich.

Ich gehe bislang davon aus, dass die Jugendlichen Themen/Topoi aus den erziehungswissenschaftlichen Diskursen übernehmen, um bestimmte Erfahrungen im selektiven Schulsystem zu beschreiben.

Legitimierungsfunktion: Objektive Schwierigkeiten im beruflichen Leben werden legitimiert.

Orientierungsfunktion: Die Klassifizierung wird in Erfahrung überführt, es werden Fremdbeschreibungen übernommen, um Orientierung in den Gelegenheitsstrukturen zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Die verschiedenen Formen der biographischen Verarbeitung von Diskursen werden vermutlich auch von den Topoi bzw. Themen des Diskurses bestimmt. Welche Metaphern, Sinnangebote und Techniken bieten die diskursiven Konzepte, die sich in den Selbstthematizierungen wiederfinden lassen? Wie werden die Angebote in der Selbstthematizierung angeeignet und modifiziert oder werden sie widerständig aus der Selbstthematizierung rausgehalten?

In meinem Beitrag würde ich gerne die Frage diskutieren, ob der Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Diskurse mit den Selbstthematizierungen von Sonderschulabgängerinnen als „biographische Selbsttechnik“ bezeichnet werden könnte.

“Den Kontext dafür bilden vier Typen solcher ‚Technologien‘ deren jeder eine Matrix praktischer Vernunft bildet: 1. Technologien der Produktion, die es uns ermöglichen, Dinge zu produzieren, zu verändern oder auf sonstige Weise zu manipulieren; 2. Technologien von Zeichensystemen, die es uns gestatten, mit Zeichen, Bedeutungen, Symbolen oder Sinn umzugehen; 3. Technologien der Macht, die das Verhalten von Individuen prägen und sie bestimmten Zwecken zum Objekt machen; 4. Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe

von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault 2005: 968).¹

Ziel meiner Arbeit ist es, die Verschiedenartigkeit und Gleichartigkeit der Übergangsbio-
graphien in Bezug auf die sonderpädagogischen Diskurse und die Selbstthematisierungen der
Jugendlichen Erwachsenen zu erarbeiten: Welche Angebote an Selbstthematisierung und
beruflichem Handeln in Übergangsbio-graphien gibt es innerhalb der sonderpädagogischen
Diskurse/Institutionen, welche werden von den untersuchten Fällen „gewählt“? Welche
Rolle spielen dabei die Konstruktionen von „Lernbehinderung“? Selbsttechniken von Son-
derschülern in der Bewältigung biographischer Übergänge sollen analysiert werden. Welche
Rückschlüsse lassen sich auf die Diskurse ziehen? Welche Diskurse haben welchen Einfluss?

6. Anhang Kurzdarstellung Material

Textkorpus für die Diskursanalyse

Die „Zeitschrift für Heilpädagogik“ wurde als Organ des „Verbands deutscher Hilfsschulen“
gegründet, der später in „Verband deutscher Sonderschulen“ umbenannt wurde. Heute
heißt er „Verband deutscher Sonderpädagogik“. Die disziplinäre Zeitschrift wurde 1908 un-
ter 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 Deutschen Demokratischen Republik
wurde die Zeitschrift eigenständig unter dem Namen „Die Sonderschule“ von 1949 bis 1990
fortgeführt. Die Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht 1999 Grundlagenartikel zu den
verschiedenen Förderschwerpunkten. Den Beitrag für den „Förderschwerpunkt Lernen“ hat
den Anspruch, den Förderschwerpunkt umfassend zu beschreiben und wissenschaftlich zu
fundieren und greift dabei auf verschiedene theoretischen Ansätze zurück und stellt sie ne-

¹ “As a context, we must understand that there are four major types of these ‘technologies,’ each a matrix of practical reason: (1) transform, or manipulate things; (2) technologies of sign system, which permits us to use signs, meaning, symbols, or signification; (3) technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject; (4) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality” (Foucault 1988: 18).

beneinander (Systemtheorie, Rollen- und Interaktionstheorie, Handlungs- und Identitätstheorie, ökosystemischen Theorien).

Im Jahr 1994 wurde ein Gutachten für die Bildungskommission verfasst, auf das sich spätere Autoren berufen und es kommentieren. In dem Gutachten wird die grundlegende Ausrichtung der Sonderpädagogik für die Kultusministerkonferenz geschildert. Diese Bildungsgutachten haben die Aufgabe, die Kultusministerkonferenz (KMK) über den Stand einer Schulform zu informieren. Auf der Grundlage der Bildungsgutachten gibt die KMK Empfehlungen für die Bildungspolitik der Bundesländer raus. Das Gutachten von 1994 ersetzt das Gutachten von 1974.

Name der Zeitschrift, des Gutachtens, etc.	Untersuchter Zeitraum	Auswahl Artikel/ Aufsätze
„Die Hilfsschule“ (HS)	1908	Idiotenschulen
„Zeitschrift für Heilpädagogik“ (ZfH)	1974, 1999	Förderschulen
„Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfP)	2004	Lernbehindertenschulen
Gutachten des deutschen Bildungsrates (kurz GBR)	1974	Lernbehinderung

Transkripte biographischer Interviews für die Fallanalyse

15 biographische Interviews mit Abgänger/innen von Lernbehindertenschule in NRW in 2001 und 6 Reinterviews mit einer Auswahl der Interviewpartner in 2004.²

4 der reinterviewten Schulabgängerinnen wurden für die Fallanalyse ausgesucht. Außerdem 2 Interviews mit älteren ehemaligen Sonderschülerinnen.

Anonym	age	Schulbildung	Ausbildung/ Erwerbstätigkeit	Näheres zur beruflichen Situation	Bemerkungen
Barbara	18/20	Sonderschule LB	In Ausbildung als Hauswirtschaftshilfe in einem Großbetrieb, Abschlussprüfung Sommer 2005	Hat Befürchtung ihre Abschlussprüfung nicht zu bestehen	Lebt bei ihren Eltern in einem kleinen Apartment unter dem Dach des Mehrfamilienwohnhauses
Jenny	18/	Sonder	Abgeschlossene schulische Aus-	Ist Arbeitslos und bewirbt sich. Hat eine	Lebt seit dem Tod ihres Großonkels und ihrer Großmutter bei ihrer psychisch kranken Mutter; fühlte sich aus

² In 2004 wurden 20 weitere Interviews mit Sonder- und Hauptschulabgängerinnen geführt, die sich in Arbeitslosigkeit oder im Strafvollzug befanden oder Eltern geworden sind. Diese Interviews bilden einen Kontrast zu den ausgewählten, relativ erfolgreichen Sonderschulabgängerinnen, werden im Rahmen der Arbeit aber nicht systematisch ausgewertet.

	20	schule LB	bildung als Kinderpflegehelferin	ABM gemacht und ein Stellenangebot als Briefträgerin abgelehnt	gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage als Briefträgerin zu arbeiten
Nico	17/ 19	Sonderschule LB	In Ausbildung als Koch in einer Großküche	Hat Befürchtung die Abschlussprüfung nicht zu bestehen	Kurz nach dem Interview in 2002 ist er von zu Hause ausgezogen, lebt in einem Zimmer in der Großeinrichtung, hat eine Freundin. Seine Eltern haben sich getrennt, seine Mutter lebt mit 3 Geschwistern in Bayern, er und sein Bruder sind in D. geblieben, sein Bruder lebt bei seinem (Stief-)Vater.
Hasan	19/ 21	Sonderschule LB	Abgebrochene Ausbildung zum Gas-Was-Installateur,	jobbt bei einer Handylfirma in der Akquise, Gerichtsverfahren	H. hat kurz nach dem Interview in 2002 seine Ausbildung abgebrochen. Der Zeitpunkt des Abbruchs fällt mit dem Verbüßen einer viertägigen Haftstrafe zusammen. H. hat im Frühjahr 2005 ein Gerichtsverfahren wegen mehrfacher schwerer Körperverletzung, Ladendiebstahl, Waffen- und Drogenbesitz.
Andreas	33	Sonderschule LB	Bäcker- und Konditormeister	A. ist selbständig und beschäftigt 8 Mitarbeiter/innen, er betreibt ein Café in der kleinen Stadt, in der er lebt.	Andreas Zwillingsschwester hat die Realschule besucht, sein Halbbruder das Gymnasium. Er bezeichnet sich als Legastheniker. Lebt mit seiner Frau im neu gebauten Haus in einer kleinen Stadt in Bayern. Sie überlegen ob sie ein Kind bekommen oder Karriere nachgehen.
Renate	Ca. 35	Sonderschule LB	Abgebrochenen Friseurlehre, aber in dem Beruf einige Jahre gearbeitet.	Betreut ihre Kinder, jobbt ab und zu als Putzhilfe im Friseurladen	Lebt mit ihrem Mann in einer Mietwohnung in einer Stadt in NRW, den sie während der Ausbildung kennen gelernt hat. Er ist Engländer, arbeitet als Ingenieur bei einer Softwarefirma, ist von Arbeitslosigkeit bedroht. Sie haben zwei Kinder. Das erste Kind ist bei einem Auto-unfall mit 3 Jahren ums Leben gekommen, ihre Eltern leben getrennt, Mutter ist psychisch krank