



Heike Bold

# Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg

Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der  
Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften

Heike Bold

**Inklusion an Grundschulen  
in Baden-Württemberg**



Heike Bold

# **Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg**

**Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der  
Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften**

Tectum Verlag

Heike Bold  
Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg  
Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation  
mit sonderpädagogischen Lehrkräften

Zugl. Diss. Pädagogische Hochschule Freiburg 2020

© Tectum Verlag – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2021  
ePDF 978-3-8288-7688-0

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN 978-3-8288-4618-0  
im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlaggestaltung: Tectum Verlag, unter Verwendung des Bildes # 1287116347  
von Iakov Filimonov | [www.shutterstock.de](http://www.shutterstock.de)

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet  
[www.tectum-verlag.de](http://www.tectum-verlag.de)

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## Vorbemerkungen

Motiviert durch eigene Erfahrungen seit meiner Kindheit bis heute in einer integrativen Freizeitgruppe mit wöchentlichen Sportangeboten, gemeinsamen Ferienfreizeiten und Festen wählte ich in den 90er Jahren bewusst während meines Studiums zum Lehramt an Grundschulen mein Blockpraktikum an einer Grundschule mit einem „Schulversuch mit integrativen Lösungen in Baden-Württemberg“<sup>1</sup> in Dachsberg-Ibach. Es folgten weitere Hospitationen in den ersten Außenklassen der Sonderschulen für Geistigbehinderte an Schulen im Ortenaukreis.

Die Faszination vom gemeinsamen Lernen von Grundschulkindern und Kindern mit einer geistigen Behinderung wurde damit auch zur Grundlage meiner wissenschaftlichen Hausarbeit („Zulassungsarbeit“), die ich im Jahr 1996 – vor weit mehr als 20 Jahren – zu dieser Thematik für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg schrieb.

Als abgeordnete Lehrkraft an die Arbeitsstelle Kooperation am Staatlichen Schulamt in Offenburg besetzte ich seit 2001 den Schwerpunkt „Gemeinsamer Unterricht“ (Integration und Inklusion). Langjährige Erfahrungen bei der Organisation von integrativen bzw. inklusiven Maßnahmen, Beratung, Begleitung sowie Fortbildungen für Schulleitungen und Lehrkräfte in integrativen und inklusiven Settings im Ortenaukreis und auch an den Landesakademien für Fortbildung und Personalentwicklung gewährten mir einen dezidierten Einblick aus der Schulverwaltungsebene auf das gewählte Thema.

Drei Studienfahrten, in die Schweiz (Romanshorn 2009), nach Südtirol (Lana, Schlanders, St. Martin 2012) und nach Brandenburg (Potsdam 2014) unter dem Fokus der Umsetzung und dem Gelingen von schulischer Inklusion boten einen Blick über die Landesgrenzen von Baden-Württemberg bzw. Deutschland hinweg.

Auch die überregionale Mitarbeit in verschiedenen Konzeptionsgruppen für das Kultusministerium in Stuttgart legte eine wichtige Grundlage für diese Forschungsarbeit, da in diesen Konzeptionsgruppen z.B. neben der Erstellung von Handreichungen immer auch die jeweiligen aktuellsten Fragestellungen zum gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen landesweit thematisiert wurden.

Mit der Schulgesetzänderung vom August 2015 war nun erstmals möglich, dass Eltern sich für ihr Kind mit Beeinträchtigung oder Behinderung für ein inklusives Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule entscheiden konnten. Mit dieser formalen

---

1 Dieser Schulversuch mit integrativen Lösungen wurde an 5 Schulen in Baden-Württemberg mit wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt.

Verschiebung der Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (früher: sonderpädagogischer Förderbedarf) an die allgemeinen Schulen muss natürlich auch diskutiert werden, ob die Lehrkräfte an den allgemeinen Schulen hinreichend qualifiziert sind für diese neue Aufgabe.

Da in den Grundschulen als gemeinsame Schulform für alle schulpflichtigen Kinder eines Schulbezirks, d.h. eines Sozialraums, eine sehr heterogene Schülerschaft vorzufinden ist, und ich selbst Grundschullehrerin bin, setzte ich das Ziel, die Umsetzung der Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg in den Blick zu nehmen und Antworten auf die Forschungsfrage zu finden, ob die Grundschullehrkräfte für die Inklusion und insbesondere den zieldifferenten Unterricht die erforderlichen Kompetenzen in der pädagogischen Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften mitbrachten.

# Inhaltsverzeichnis

<b>(A) Theoretischer Teil</b> .....	1
<b>1. Einleitung</b> .....	3
<b>2. Terminologische Erläuterungen</b> .....	7
2.1 Die Kategorie und das Phänomen „Behinderung“ in den unterschiedlichen Facetten und Wahrnehmungen .....	7
2.1.1. Die Kategorie „Behinderung“ .....	8
2.1.2 Das Phänomen „Behinderung“ in unterschiedlichen Wahrnehmungen .....	15
2.2 Integration – Begriffsbestimmung und Verständnis in unterschiedlichen Kontexten .....	18
2.2.1 Begriffsbestimmung .....	18
2.2.2 Der Begriff Integration in der Philosophie und Psychologie .....	19
2.2.3 Der Begriff Integration in der Soziologie .....	19
2.2.4 Der Begriff Integration in der Pädagogik .....	20
2.3 Inklusion – Begriffsbestimmung und Verständnis in unterschiedlichen Dimensionen .....	21
2.3.1 Begriffsbestimmung .....	21
2.3.2 Menschenrechtsdimension von Inklusion .....	22
2.3.3 Ethische Dimension von Inklusion .....	23
2.3.4 Soziologische Dimension von Inklusion .....	23
2.3.5 Pädagogischer Diskurs um Inklusion .....	25
<b>3. Literaturanalyse: Überblick über den aktuellen internationalen und nationalen Forschungsstand</b> .....	31
3.1. Ebene der Schülerinnen und Schüler .....	32
3.1.1 Entwicklung der kognitiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in der schulischen Inklusion .....	32
3.1.2 Soziale Integration – Sozialklima .....	33
3.1.3 Selbstkonzept .....	35
3.1.4 Entwicklung der kognitiven Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen in Inklusionsklassen .....	36
3.2 Ebene der Lehrkräfte .....	36
3.2.1 Einstellung und Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion .....	37

3.2.2	Wissen und Fertigkeiten bzw. Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte zur Inklusion bzw. der Thematik „Behinderung“ .....	38
3.2.3	Zusammenarbeit der Lehrkräfte .....	39
3.3	Ebene der Eltern .....	40
3.4	Fazit .....	41
<b>4.</b>	<b>Theorieansätze und Modelle von „gutem Unterricht“ im Spiegel der inklusiven Bildung .....</b>	<b>43</b>
4.1	Der Ansatz der Schulkulturforschung .....	45
4.2	Traditionslinie Integrationspädagogik: Theorieansätze und Modelle von gemeinsamem Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen .....	45
4.2.1	Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser) .....	45
4.2.2	Gemeinsame Lernsituationen (Wocken) .....	47
4.2.3	Gemeinsame Lernsituationen und individuell – exklusive Lernsituationen (Markowetz) ...	48
4.2.4	Pädagogik der Vielfalt (Prengel) .....	49
4.2.5	Index für Inklusion (Boban & Hinz, in Anlehnung an Booth & Ainscow, 2003) .....	49
4.3	Traditionslinie Allgemeine Pädagogik: Theorieansätze und Modelle von „gutem Unterricht“ .....	50
4.3.1	Zehn Merkmale für guten Unterricht (Meyer 2004) .....	51
4.3.2	Merkmale für Basisdimensionen für einen guten Unterricht (Baumert et al. 2004) .....	52
4.3.3	Vier wichtige Dimensionen der Unterrichtsqualität (Gold 2015) .....	53
4.3.4	Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2015) .....	54
4.3.5	„Visible Learning“ – Lernen sichtbar machen (Hattie 2012) .....	56
4.4	Zusammenfassende Bewertung .....	57
<b>5.</b>	<b>Internationale Modelle der schulischen Inklusion an exemplarischen Beispielen .....</b>	<b>63</b>
5.1	Südtirol .....	64
5.2	Kanada .....	65
5.3	Schweden .....	67
5.4	Fazit .....	68
<b>6.</b>	<b>Überblick über den theoretischen und praktischen Bezugsrahmen zur schulischen Inklusion in BW .....</b>	<b>71</b>
6.1	Aktuelle schulische Landschaft in Baden-Württemberg .....	72
6.1.1	Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen .....	72
6.1.2	Schulstruktur .....	74
6.1.3	Aktuelle Standort- und Schülerzahlen .....	84
6.1.4	Tiefgreifende Veränderungen in der Schulstruktur des Bildungswesens und deren Konsequenzen .....	85
6.1.5	Pädagogische Herausforderungen in den Schulen .....	86
6.2	Entwicklung des Sonderschulwesens .....	91

6.3	Entwicklungen zur Integration bzw. Inklusion .....	96
6.4	Schulgesetzänderung 2015 .....	98
6.5	Inklusive Bildungsangebote .....	100
6.5.1	Einrichtung inklusiver Bildungsangebote .....	100
6.5.2	Umsetzung inklusiver Bildungsangebote .....	102
6.5.3	Blitzlicht aus der Praxis: Einrichtung und Umsetzung der inklusiven Bildungsangebote in Baden-Württemberg .....	106
6.6	Forschungsstand zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg .....	109
6.7	Zusammenfassung und kritische Anmerkungen zum theoretischen Bezugsrahmen zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg .....	110
<b>7.</b>	<b>Abschließendes Fazit zum theoretischen Teil der Forschungsarbeit .....</b>	<b>115</b>
<b>(B)</b>	<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>121</b>
<b>8.</b>	<b>Überlegungen zum Forschungsdesign .....</b>	<b>123</b>
8.1	Auswahl und Begründung der Erhebungsmethode .....	123
8.2	Auswahl der zu befragenden Experten (Sample) .....	127
8.3	Konstruktion der Untersuchungsinstrumente .....	137
8.4	Kontaktaufnahme .....	139
8.5	Durchführung der Interviews .....	141
8.6	Datenaufbereitung .....	146
8.7	Datenanalyse .....	148
8.8	Darstellung der empirischen Befunde .....	149
<b>9.</b>	<b>Empirische Befunde: Auswertung und Interpretation .....</b>	<b>151</b>
9.1	Inklusive Settings an Grundschulen in Baden-Württemberg .....	151
9.1.1	Grundschulen .....	151
9.1.2	Inklusive Settings .....	153
9.2	Inklusive Settings in Grundschulen in Baden-Württemberg aus Perspektive der Schulleitungen ....	163
9.2.1	Aufgaben bei der Einrichtung und Umsetzung der Inklusion an Grundschulen .....	163
9.2.2	Bedeutsame Bezüge im Kontext schulischer Inklusion .....	176
9.2.3	Fazit .....	177

9.3	Inklusive Settings in Grundschulen in Baden-Württemberg aus Perspektive der sonderpädagogischen Lehrkräfte .....	180
9.4	Inklusive Settings in Grundschulen in Baden-Württemberg aus Perspektive der Grundschullehrkräfte .....	184
9.4.1	Allgemeine Berufserfahrung .....	185
9.4.2	Motivation .....	185
9.4.3	Vorbereitung auf die Inklusion .....	188
9.4.4	Grad der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte .....	189
9.4.5	Defizit an sonderpädagogischer Expertise .....	191
9.4.6	Neue zusätzliche Aufgaben der Grundschullehrkräfte im Kontext der schulischen Inklusion .....	193
9.4.7	Fazit .....	225
9.5	Erforderliche inklusionsspezifische Kompetenzen von Grundschullehrkräften im zieldifferenten Unterricht in inklusiven Settings .....	229
9.6	Wertung der Interview-Experten zur gegenwärtigen Praxis der Inklusion in Grundschulen in Baden-Württemberg .....	242
9.7	Die Rolle der Schulaufsichtsbehörden im Bezugsrahmen von Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg .....	244
9.7.1	Die oberste Schulaufsichtsbehörde: Kultusministerium .....	245
9.7.2	Die oberen Schulaufsichtsbehörden: Regierungspräsidien .....	247
9.7.3	Die unteren Schulaufsichtsbehörden: Staatliche Schulämter .....	248
9.7.4	Organisationale Spannungsfelder .....	260
<b>10.</b>	<b>Die Umsetzung der Inklusion an Grundschulen im Spiegel des Schulkulturansatzes .....</b>	<b>263</b>
10.1	Entwicklung unterschiedlicher pädagogischer Praxen im Kontext der schulischen Inklusion .....	266
10.2	Stärkung von Standorten mit Inklusion: Schwerpunktschulen und nachhaltige Planung .....	273
<b>11.</b>	<b>Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>275</b>
<b>12.</b>	<b>Lehrkräfte-Fortbildung in Baden-Württemberg zum Themenschwerpunkt Inklusion .....</b>	<b>297</b>
12.1	Analyse der Lehrkräfte-Fortbildung in Baden-Württemberg .....	297
12.2	Hinweise und Empfehlungen zur Lehrkräfte-Fortbildung .....	302
<b>13.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>309</b>
<b>14.</b>	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>313</b>
<b>15.</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>315</b>
<b>16.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>329</b>

## **(A) Theoretischer Teil**



# 1. Einleitung

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ist der Begriff „Inklusion“ in aller Munde und es wird auf vielen Ebenen kontrovers diskutiert, wie die Aktivität und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und Lebenssituationen gesichert werden kann.

Für die Bildungssysteme der Vertragsstaaten gilt insbesondere der Artikel 24 zur inklusiven Bildung, in dem sichergestellt werden soll, „dass (a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; (b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;“ (Artikel 24, Absatz 2, (a) – (b) Behindertenrechtskonvention<sup>2</sup>).

Die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland verankerten nach und nach die in der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte „inklusive Bildung“ in ihren Schulgesetzen – so auch Baden-Württemberg mit den Änderungen zur inklusiven Bildung vom August 2015. Mit den festgeschriebenen Änderungen geht eine Verschiebung der Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einher: Während bis zur Schulgesetzänderung integrativ bzw. inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf immer (auch) in Verantwortung der Sonderschulen waren, so liegt nun die Erstverantwortung, auch Bildungsverantwortung (!) für diese Schülergruppe bei den allgemeinen Schulen; „bedarfsgerecht“ unterstützt<sup>3</sup> durch die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (früher: Sonderschulen).

Durch diese Neuorganisation gewinnen die allgemeinen Schulen und ihre Lehrkräfte für das Gelingen der Umsetzung der inklusiven Bildung in Baden-Württemberg stark an Bedeutung.

Die Notwendigkeit einer solchen Forschungsarbeit liegt auf der Hand:

1. Prognostisch ist zu erwarten, dass Erziehungsberechtigte für ihr Kind mit einer Behinderung zunehmend die Einlösung an einer allgemeinen Schule wünschen und einfordern werden<sup>4</sup>. Die Anzahl der Kinder mit festgestelltem sonderpädago-

---

2 <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (1.7.2019)

3 auch in Abhängigkeit der Ressourcenlage vor Ort

4 Dies entspricht dem in der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Wandel hin zu einem inklusiven Bildungssystem.

gischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen hat in den letzten Jahren bundesweit zugenommen und wird aller Voraussicht nach auch in den kommenden Jahren weiter zunehmen.

2. Die Grundschule ist die gemeinsame Schuleingangsstufe für alle Schülerinnen und Schüler in einem Schulbezirk. Während in der Sekundarstufe in Baden-Württemberg nach unterschiedlichen Bildungsgängen differenziert wird und ein überwiegender Teil der Schülerschaft somit in unterschiedlichen Schularten unterrichtet wird (mit Ausnahme der Gemeinschaftsschule), ist die Grundschule als „kleine Gemeinschaftsschule“ für *alle* Schülerinnen und Schüler gerade im Hinblick der schulischen Inklusion besonders gefordert.
3. Aktuell stellen sich in ganz Deutschland viele Einzelschulen der Herausforderung, inklusive Bildungsangebote umzusetzen. Da es bis dato dazu keine „spezifischen top-down-verabreichten Leitlinien“ (Moser 2012b, S. 24) gibt, auch nicht in Baden-Württemberg, die im Sinne einer Leitfrage – „was ist guter inklusiver Unterricht?“ – Schulleitungen und Lehrkräften die Möglichkeit der Orientierung im Sinne von Leitplanken bietet, ist es momentan der Phantasie und Kreativität jeder einzelnen Schule bzw. jeder einzelnen Lehrkraft überlassen, wie die Ausgestaltung und Umsetzung der inklusiven Bildungsangebote erfolgt.
4. Allgemeine Lehrkräfte sind neben den „bedarfsgerecht“ unterstützenden sonderpädagogischen Lehrkräften maßgeblich beteiligt an einer erfolgreichen Implementierung und Gestaltung inklusiver Bildungsangebote. Neben ihren Einstellungen und Haltungen zur (schulischen) Inklusion ist die Frage nach den professionellen Kompetenzen zur Thematik und zu den spezifischen Behinderungen bedeutsam. Denn mit der Verschiebung der Verantwortung für die inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg mit der Schulgesetzänderung von 2015 gewinnen insbesondere die Grundschullehrkräfte an Bedeutung für das Gelingen der Umsetzung der schulischen Inklusion. Diese Verantwortungsverschiebung geht mit einer großen Herausforderung für alle Beteiligten der allgemeinen Schulen und der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren einher und birgt einen komplexen Veränderungsprozess in sich.

In Baden-Württemberg wird diese Herausforderung noch verstärkt, weil die Sonderpädagogik in unterschiedliche Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit spezifischen Förderschwerpunkten ausdifferenziert ist und die sonderpädagogischen Lehrkräfte einen „Expertenstatuts“ für in der Regel zwei Förderschwerpunkte haben.

Das erklärte Ziel, inklusive Bildungsangebote in einer Raumschaft einzurichten, ohne nennenswerte Qualitätsverluste (beispielsweise in Form von Teilbeschulung, über längere Phasen keine Beschulung, da der Beschulungsort noch nicht gefunden ist, „Schulhopping“ etc.) in Kauf zu nehmen bzw. in Kauf nehmen zu müssen, muss dabei im Sinne von gelingenden Bildungsbiographien jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers von höchster Priorität sein.

Folgende Fragestellungen sollen daher in der Forschungsarbeit verfolgt werden:

- Wie wird aktuell die Inklusion in Grundschulen in Baden-Württemberg organisiert und praktiziert?
- Wie schätzen Grundschullehrkräfte in inklusiven Settings in Baden-Württemberg ihre professionelle pädagogische Kompetenz in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion ein?
- Benötigen die Grundschullehrkräfte spezifische Kompetenzen, um die Inklusion erfolgreich umzusetzen?

Die Lehrerausbildung (Hochschulstudium, Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst), Lehrerfortbildung sowie die Ausgestaltung der Schulgesetze (und somit auch die Umsetzung der inklusiven Bildung) liegen in der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer. Dies erfordert, die gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg in den Blick zu nehmen, wenn ein Erkenntnisgewinn für die baden-württembergische Lehrerbildung intendiert wird.

Das zentrale Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, Erkenntnisse zu gewinnen darüber, wie die Lehrerfortbildung von Grundschullehrkräften in Bezug auf Kernkompetenzen der Lehrkräfte in Baden-Württemberg (neu) konzipiert werden muss, um die Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zielführend inklusiv an Grundschulen zu unterrichten.

Die Erkenntnisse aus diesen Fragen haben sowohl wissenschaftlich als auch gesellschaftlich Relevanz. Mit der vorliegenden Arbeit wird eine Analyse und Bündelung der Indikatoren für einen guten inklusiven Unterricht vorgenommen und gleichzeitig Impulse für ein Konzept zur inklusiven Bildung in der Lehrerfortbildung angestrebt. Damit soll letztendlich Lehrkräften in inklusiven Settings Orientierung geboten werden – und somit ein Beitrag dazu geleistet werden, die Qualität in inklusiven Bildungsangeboten von Seiten der Grundschule her nachhaltig zu sichern.

Die Forschungsarbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil (A) mit den Kapiteln 1–7 und den empirischen Teil (B) mit den Kapiteln 8–12.

Der theoretische Teil dieser Arbeit beginnt mit terminologischen Erläuterungen zur Kategorie und dem Phänomen „Behinderung“ in unterschiedlichen Facetten und Wahrnehmungen, u.a. auch aus Sicht von Betroffenen und mündet im 2. Kapitel in einer Begriffsbestimmung und einem Verständnis in unterschiedlichen Kontexten und Dimensionen von „Integration“ und „Inklusion“.

Im Kapitel 3 erfolgt ein Überblick über den aktuellen nationalen und internationalen Forschungsstand zur schulischen Inklusion, bevor im Kapitel 4 Theorieansätze und Modelle von „gutem Unterricht“ in der Traditionslinie der allgemeinen Pädagogik von Meyer, Baumert et al., Gold, Helmke und Hattie zusammengefasst dargestellt und neben die Traditionslinie der Integrationspädagogik mit ihren Vertretern Feuser, Wocken, Markowetz, Prengel, Boban & Hinz/Booth & Ainscow gestellt werden.

Mit Südtirol, Kanada und Schweden werden drei Länder in den Fokus genommen und ihre Modelle der schulischen Inklusion dargestellt.

Ferner wird mit einem Überblick über den theoretischen Bezugsrahmen zur schulischen Inklusion in Baden-Württemberg und einem abschließenden Fazit zum theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit der Übergang zum empirischen Teil (B) dieser Arbeit angelegt.

In Kapitel 8 werden die Überlegungen zum Forschungsdesign formuliert und in Kapitel 9 die Auswertung und Interpretation der empirischen Befunde – aus den unterschiedlichen Perspektiven der Interview-Experten. Hier findet auch die zentrale Analyse statt, die die Forschungsfrage in den Blick nimmt: Ob oder inwieweit Grundschullehrkräfte im zieldifferenten Unterricht in inklusiven Settings zusätzliche spezifische professionelle Kompetenzen benötigen.

Neben einer Wertung der Interview-Experten zur Einführung und Umsetzung der schulischen Inklusion in Baden-Württemberg wird in diesem Kapitel abschließend auch ein Blick auf die Rolle der Schulaufsichtsbehörden im Bezugsrahmen von Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg gelegt, da in der Analyse der Interviews die Bedeutsamkeit der Schulaufsichtsbehörden, insbesondere beim Einrichtungsprozess der inklusiven Settings, ersichtlich wurde.

Im Kapitel 10 findet eine Auseinandersetzung der Umsetzung der schulischen Inklusion im Spiegel des Schulkulturansatzes statt.

Die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit werden in 10 Thesen in Kapitel 11 beschrieben. Hinweise und Empfehlung zur Lehrkräfte-Fortbildung zum Themenschwerpunkt Inklusion finden sich auf Grundlage der zentralen Ergebnisse dieser Arbeit und der Analyse der Lehrkräfte-Fortbildung in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 im Kapitel 12. Kapitel 13–16 umfassen das Abbildungsverzeichnis, das Literaturverzeichnis, eine Danksagung und den Anhang, in dem z.B. die Untersuchungsinstrumente für die Experten-Interviews der empirischen Untersuchung, die zielgruppenspezifischen Leitfäden, abgelegt sind.

## 2. Terminologische Erläuterungen

Die aktuell inflationär verwendeten Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ sorgen in der momentanen umfassenden gesellschaftlichen, bildungspolitischen wie auch wissenschaftlichen Diskussion eher für eine Desorientierung denn Klärung. Die Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen ist bis dato verknüpft mit einer nicht einheitlichen Nomenklatur als auch mit unterschiedlichen Vorstellungen und Forderungen (Trumpa & Franz 2014).

Die Irritation insbesondere um den Inklusionsbegriff, der sich mittlerweile weltweit verbreitet hat, ist nach wie vor immens, da es kein umfassendes gemeinsames Grundverständnis zur Inklusion gibt und dieser aus unterschiedlichen theoretischen Kontexten her zumeist eher diffus diskutiert wird. Daher ist der Inklusionsbegriff auf seine unterschiedlichen Dimensionen und Konnotationen hin zu beleuchten, um ein Verständnis für die unterschiedlichen Kontexte, Grundhaltungen, Sichtweisen, Vorstellungen und Forderungen zu erhalten.

Vorab gilt es allerdings eine aktuelle Begriffsbestimmung zu „Behinderung“ sowie die unterschiedlichen Facetten und Wahrnehmungen der Kategorie und des Phänomens „Behinderung“ darzulegen, denn aus der Sicht auf den Begriff „Behinderung“ generiert sich das jeweilige Verständnis, das implizit auch mit der aktuell geführten Inklusionsdiskussion verbunden ist.

### 2.1 Die Kategorie und das Phänomen „Behinderung“ in den unterschiedlichen Facetten und Wahrnehmungen

In Auseinandersetzung mit der schulischen Inklusion ist es unabdingbar, sich mit der Kategorie und auch dem Phänomen „Behinderung“ auseinanderzusetzen.

Da eine einheitliche allgemein gültige, sich durch alle Lebensbereiche, Teildisziplinen der Gesellschaft und alle Kulturen ziehende Begriffsdefinition verbunden mit *einem* gemeinsamen Verständnis von „Behinderung“ nicht vorzufinden ist, werden im Folgenden unterschiedliche Facetten der Kategorie und auch Wahrnehmungen des Phänomens „Behinderung“ in den Blick genommen. Zu jeder einzelnen dieser Facetten ist umfassende Literatur vorzufinden – im Rahmen dieser Arbeit können diese nur verkürzt und reduziert aufgezeigt werden; Facetten, die für den Fokus dieser Arbeit irrelevant sind, bleiben unberücksichtigt, z.B. Behinderung und die Themenbereiche Arbeit, Sexualität, Alter u.v.m.

### 2.1.1. Die Kategorie „Behinderung“

#### Der Behinderungsbegriff im historischen Kontext

In einem kleinen *historischen Aufriss* wird im Folgenden versucht, der Spur der Begriffsbildung „Behinderung“ nachzugehen:

Der Oberbegriff „Behinderung“ ist erst seit Mitte des 20. Jahrhunderts aufzufinden (Sander 1994). Zuvor wurde ein Mensch mit einer Behinderung im Alltag abwertend als „Invaliden“, „Krüppel“, „Schwachsinniger“, „Idiot“, „Blödsinniger“, „Dorfdeppen“ oder „Irrer“ bezeichnet. In der Weimarer Republik wurden die „Krüppel“ in „Körperbehinderte“ umbenannt; es folgte im Dritten Reich die Unterscheidung zwischen „legitimen“ Körperbehinderten („Kriegsversehrten“, Unfallopfern u.a.) und den „illegitimen“ Behinderten („Minderwertigen“, „Erbkranken“)<sup>5</sup> (Kastl 2017, S. 36). Der Begriff „geistige Behinderung“ entstand in den 50er Jahren. Mit seiner Verbreitung wurde die früher dominierende Bezeichnung „Schwachsinn“ abgelöst, die man eng in Verbindung mit den menschenverachtenden Taten des Nazi-Regimes brachte und daher nicht mehr verwenden wollte (Kehrer 1995).

Gesetzlich festgeschrieben wurden die noch heute gängigen kategorialen Begriffe „körperliche“, „geistige“ und „seelische“ Behinderung erstmals 1961 im Bundessozialhilfegesetz (Schmuhl 2010, S. 87, zit. n. Kastl 2017).

Bis in die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde der Begriff „Behinderung“ auf dem Hintergrund eines defizitären Ansatzes („Medizinisches Modell“) verwendet: Eine Behinderung galt als durch tragische Umstände zugefügte, persönliche individuelle Beeinträchtigung von einzelnen Menschen in Form einer Schädigung, die naturwissenschaftlich nachgewiesen werden konnte. In dieser Weise ist auch eine Definition aus dem Bundesinnenministerium aus dem Jahr 1958 formuliert:

„Als behindert gilt ein Mensch, der entweder aufgrund angeborener Missbildung bzw. Beschädigung oder durch Verletzung oder Krankheit (...) eine angemessene Tätigkeit nicht ausüben kann. Er ist mehr oder minder leistungsgestört (lebensuntüchtig)“ (Bundesministerium des Innern (BMI) Abt. Va1, Schreiben an Abt. Va2, 12.8.1958, Bundesarchiv (BArch) B 106 8414, zit. n. Bösl 2010, S. 6).

In späteren Jahren und auch als Reaktion auf Forderungen der zunehmend gegründeten Selbsthilfegruppen<sup>5</sup> wurde immer häufiger der Zusammenhang zwischen der Beeinträchtigung und der Umwelt betont: „Behinderung ist ihrem Wesen nach keine Eigenschaft, sondern eine Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten“ (Bach 1985, S. 6). Auch die Weltgesundheitsorganisation griff diesen Ansatz der Person-Umwelt-Interaktion in den „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) von 2001 auf: Die persönlichen Merkmale wurden in den Zusammenhang mit weiteren Bedingungsfaktoren gesetzt, und dies als „Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit“ (DIMDI 2005) bezeichnet. Die Wechselbezie-

---

<sup>5</sup> Beispielsweise Bundesvereinigung Lebenshilfe, gegründet 1958. Im Jubiläumsjahr 2008, 50 Jahre nach der Gründung, hatte der Verein über 500 Orts- und Kreisverbände und 135.000 Mitglieder (Quelle: [http://50-jahre.lebenshilfe.de/50\\_jahre\\_lebenshilfe/download/Jahresbericht\\_2008.pdf](http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/download/Jahresbericht_2008.pdf)) (1.7.2019).

lung der verschiedenen Komponenten wie Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und gesellschaftlichen Teilhabe sowie umwelt-, als auch personenbezogenen Kontextfaktoren machen nach diesem Modell eine Behinderung aus. In diesem Zusammenhang wird von einem „Bio-psycho-sozialen Modell“ von Behinderung gesprochen.

Folgende Abbildung verdeutlicht das „Verständnis der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten“:



Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Komponenten  
(DIMDI 2005, S. 23)

Aktuell wird der Begriff „behindert“ laut Bundesteilhabegesetz vom Dezember 2016 für Menschen angewendet, „die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“ (Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen – Bundesteilhabegesetz Dezember 2016, beziehend auf SGB IX § 2 Abs. 1).

Allerdings entzünden sich gegenwärtig die Diskussionen an der Intensität der Bedeutung der einzelnen Bedingungsfaktoren und deren Wirkkraft in der Wechselbeziehung: So wird der momentane Diskurs um die Kategorie „Behinderung“ geführt im Spannungsbogen der Objekttheorie „beispielsweise als Merkmal einer Person, als Merkmal der Austauschprozesse zwischen Person und Umwelt oder auch als Isolation in Folge konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Sasse & Moser 2016, S. 140).

Auf der Ebene der Modelle zeigt dies das Spannungsverhältnis zwischen dem medizinischen Modell (reine Schädigung einer Person – dieses Bild ist bis dato vorherrschend in den Vorstellungen vieler Menschen) und dem sozialen Modell („Behinderung“ festgemacht ausschließlich bei der Umwelt und als von außen gesetzte Barriere – dieses Bild wird überwiegend von einer Teilgruppe von Menschen mit Behinderung

selbst, deren Angehörigen und Selbsthilfeorganisationen propagiert; hierzu wird exemplarisch auf den Slogan der Aktion Sorgenkind hingewiesen: „Behindert ist man nicht. Behindert wird man“ (Aktion Sorgenkind 1997<sup>6</sup>, umbenannt in „Aktion Mensch“ 2000)).

### **Der Behinderungsbegriff in der deutschen Sprache**

Vergleicht man den Begriff „Behinderung“ mit den synonym verwendeten Wörtern in anderen Ländern<sup>7</sup>, lässt sich aufzeigen, dass die deutsche Bezeichnung im Grunde „eine komplexe syntaktische Valenz“ (Kastl 2017, S. 36) hat: So kann man zum einen unterscheiden, ob man „behindert ist“ oder „behindert wird“ durch den eigenen Körper oder die Umwelt (z.B. Teilhabe-Barrieren oder andere Menschen). Dies beinhaltet zusätzlich eine Differenzierungsmöglichkeit in Bezug auf die Intensität und Dauer: Ist man immer „behindert“ oder nur bei gewissen Tätigkeiten? Außerdem betont Kastl die Möglichkeit eines aktiven und passiven Gebrauchs des Begriffs „Behinderung“: „‘Behinderung’ kann als ‚Sein‘, als ‚Passivum‘ oder als ein ‚Haben‘ formuliert werden“ (Kastl 2017, S. 36).

Aktuell lassen sich Vermeidungseffekte des Begriffs „Behinderung“ beobachten, beispielsweise mit der Intention, mögliche Stigmatisierungen zu umgehen: So wird anstelle von einer Behinderung eher etwas euphemistisch vom „Handicap“ gesprochen und der Begriff „Behinderte“ ersetzt durch „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“, „Menschen mit Beeinträchtigungen“ oder „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Die Bundesregierung benannte den früheren „Behindertenbericht“ um in einen „Teilhabebericht“, und Begriffe wie z.B. „Geistigbehinderte“ wurden in den Schulgesetzen der Länder ersetzt durch „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“, wie auch die „Schule für Lernbehinderte“ umbenannt wurde in „Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen“.

### **Der Behinderungsbegriff im alltagspraktischen Kontext in Deutschland**

Im alltagspraktischen Kontext in Deutschland bezieht sich der Begriff „Behinderung“ zumeist auf eine Vorstellung eines Defizits von Menschen bzw. deren jeweilige Lebenssituation. Die betroffenen Menschen können den impliziten Normen der Gesellschaft und deren komplexen Erwartungen (meist) nicht standhalten und weichen von der Kategorie „normal“ ab; sie werden oft als „anders“ bezeichnet (Kastl 2017). Die Einteilung der Gesellschaft in die „normalen“ und die „anderen“, in die sogenannten „Nichtbehinderten“ und die „Behinderten“ ist somit vorprogrammiert. Während auf der einen Seite Bemühungen sichtbar sind, nicht einfach von *dem* „Behinderten“ zu sprechen, sondern sich „politisch korrekt“ zu verhalten und den Menschen in den

---

6 in: <https://www.aktion-mensch.de/presse/pressemitteilungen/detail.php?id=16> (10.11.2017)

7 Spanien: „discapacidad“, entspricht „Nicht-Fähigkeit“; Frankreich: „invalide“, entspricht „Un-wert“; Englisch: „disability“ entspricht „Un-fähigkeit“

Vordergrund zu stellen (analog des Mottos „people first“<sup>8</sup>) und man vom „Menschen mit Behinderung“ (Erstnennung Mensch) spricht, hat sich auf der anderen Seite der Begriff „behindert“ aktuell insbesondere unter Jugendlichen als abwertender Begriff, teilweise sogar als Schimpfwort etabliert: „Du kennst ja nicht einmal die Regeln!“ – „Bist wohl behindert?““ (Schöler 1994, S. 108).

Im Zusammenhang mit der Kategorie Behinderung sind die Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und Teilhabe und damit verbunden der Abbau von Barrieren bedeutsam und raumeinnehmend im aktuellen alltagspraktischen Diskurs um Behinderung und Inklusion. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist ein klar beschriebener Auftrag an die Gesellschaft formuliert: Die Gesellschaft ist gefordert, die aufgebauten *Zugangshindernisse und -barrieren zu identifizieren und abzubauen* (UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 9) und Menschen mit Behinderungen „volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen“ (UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 9).

Barrieren zu erkennen und abzuschaffen, klingt zunächst einmal banal. Kastl betont die Komplexität der Barrierefreiheit mit der Relationalität der Barriere und deren doppeltem Bezug: „zu einer sozialen Struktur (bzw. einer damit verknüpften Normalitätserwartung), aber eben auch zu einer körperlichen Struktur und Disposition, ggf. eben einer Schädigung“ (Kastl. 2017, S. 54). Barrieren sind also nicht für alle Menschen mit Behinderung dieselben und somit leicht zu benennen, ergo abzuschaffen. Kastl schließt sich der Argumentation von Cloerkes an: „was für den einen eine Barriere ist, kann für den anderen das Gegenteil sein. So können Randsteine oder Riffelungen für blinde Menschen eine wichtige Orientierungshilfe darstellen, für Rollstuhlfahrer sind sie Hindernisse“ (Kastl 2017, S. 54). Mit der Reduktion der Barrieren verbunden muss unbedingt im Blick das eventuelle Errichten von Barrieren anderer Menschen bleiben:

„So kann sogenannte ‚einfache Sprache‘ in bestimmten Situationen einen Barrierencharakter, die Einschränkung von Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten für die *nicht* von einer geistigen Behinderung betroffenen Menschen beinhalten“<sup>9</sup> (Kastl 2017, S. 105).

---

8 people first: Netzwerk und gemeinnütziger Verein, der in vielen Ländern Niederlassungen hat und dessen Mitglieder sich dafür einsetzen, nicht über die Behinderung definiert, sondern zuerst als Menschen angesehen zu werden, und sich für die Rechte und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (bevorzugter Begriff: Menschen mit Lernschwierigkeiten) einsetzen.

9 Beispielsweise wird in der Handreichung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales die UN-Behindertenkonvention in leichter Sprache erläutert. Unter der Überschrift „Menschen mit Behinderung haben das Recht auf Bildung. Jeder soll etwas lernen können“ wird erklärt: „Jeder Mensch mit Behinderung darf einen Beruf lernen, zur Universität gehen (...)“

Diese Aussage ist de facto falsch. Nicht jeder Mensch (mit Behinderung) darf zur Universität gehen, sondern nur die Menschen (mit Behinderung), die *die nötige Zugangsberechtigung dafür vorweisen können*.

Wenn durch die „Leichte Sprache“ bzw. „einfache Sprache“ wichtige Textpassagen mit wichtigem Inhalt vernachlässigt werden, kann dies zu Fehlinformationen führen. In diesem Beispielsfall könnte ein junger Mann mit der Diagnose „geistige Behinderung“ die Forderung aufstellen, an die Universität gehen zu dürfen und eine Ablehnung als Diskriminierung auffassen.

Die daraus resultierende Frage lässt sich wie folgt formulieren: Ist demzufolge eine barrierefreie Welt für *alle* Menschen – und daher Inklusion – nicht Utopie?

### Der Behinderungsbegriff im Kontext unterschiedlicher Fachdisziplinen

Die Komplexität des allgemeinen Behinderungsbegriffs ist getragen durch die unterschiedlichen Ausführungen und Bewertungen der verschiedenen Fachdisziplinen, z.B. Medizin, Recht oder Pädagogik, deren jeweiligen Grundlagen unterschiedliche Gesetze und Regelungen sind: Sozialgesetzbücher, Schulgesetze, Verordnungen (z.B. Schwerbehindertenausweisverordnung), Richtlinien und Klassifikationen (z.B. World Health Organization: International Classification of Functioning, Disability and Health<sup>10</sup>).

Anzumerken an dieser Stelle ist, dass die verschiedenen Gesetze und deren Umsetzung sich immer auf den betroffenen Menschen in seiner jeweiligen Situation im Hinblick auf die betreffende Fachdisziplin und somit spezielle Expertise beziehen und, in den meisten Fällen, auf die Bewilligung von (Sonder-) Ressourcen abzielen: So wird z.B. im Feld Schule im baden-württembergischen Schulgesetz „Behinderung“ als „Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot“ (früher: „sonderpädagogischer Förderbedarf“) bezeichnet, der in sonderpädagogischer Diagnostik durch beauftragte sonderpädagogische Gutachter überprüft und geklärt wird. Wenn bei einem Kind ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot festgestellt wird, (das Kind folglich „etikettiert“ ist), können Ressourcen (z.B. sächliche, personelle, räumliche) ermöglicht werden.

Das „Etikett“ im schulischen Bereich ist jedoch unabhängig beispielsweise von der Kategorie „Behinderung“ und einer Feststellung durch das Versorgungsamt und grenzt sich von dieser ab. Demzufolge kann die Situation auftreten, dass ein Kind einen Schwerbehindertenausweis zugesprochen bekommt (Grad der Behinderung, GdB 50 oder mehr), jedoch aus sonderpädagogischer Sicht kein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot besteht.<sup>11</sup> Es lässt sich leicht nachvollziehen, dass dieser Vorgang bei Betroffenen Irritation und Unverständnis hervorruft.

Auch kann zur Irritation führen, dass neben den verschiedenen Fachrichtungen der Medizin (Hausarzt, Kinderarzt, Neuropädiatrie, Sozialpädiatrie, Kinder- und Jugendpsychiatrie) es weitere Fachbereiche gibt, die sich mit Auffälligkeiten in der Entwicklung auseinandersetzen, z.B. Psychologie, Pädagogik, die verschiedenen Therapiebe-

---

Ebenso können beispielsweise Informationen ausschließlich in einfacher Sprache für Menschen *ohne* kognitive Beeinträchtigungen diese als Einschränkung erfahren.

10 ICF, deutsche Übersetzung: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

11 Ein stark sehbehindertes Mädchen in Baden-Württemberg, das vom regionalen Versorgungsamt eine „Schwerbehinderung“ festgestellt und in Folge einen Schwerbehindertenausweis bekam, erhielt von einem Staatlichen Schulamt „nur“ sonderpädagogische Beratung und Unterstützung zugesprochen, eine Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wurde abgelehnt, so lange das Mädchen die allgemeine Schule besuchte. Eine Feststellung wurde allerdings ausgesprochen, als nach der erfolgreichen Mittleren Reife das Mädchen das Abitur in einer Sonderschule für Sehbehinderte und Blinde ablegen wollte.

reiche, die jeweils „sehr unterschiedliche Auffassungen über Erkennungs- und Betreuungskonzepte“ (Straßburg et al. 2003, S. 23) haben, also über Diagnosen z.B. „Behinderung“ und Handlungskonzepte.

### **Der Behinderungsbegriff im Kontext von schulischer Bildung**

Während andere Länder, z.B. Schweden (Biermann & Powell 2014) auf eine Klassifizierung im schulischen Kontext im Sinne von „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (bzw. „special educational needs“, abgekürzt: SEN) bewusst verzichten, wird in Deutschland für Schülerinnen und Schüler, die „von den durchschnittlich zu erwartenden Fähigkeiten, Leistungen oder Verhaltensweisen abweichen“ (Biermann & Powell 2014, S. 689 f.) ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt: Sie werden quasi als „schulisch behindert“ klassifiziert. Die Logik der Klassifizierung folgt dabei der Struktur des Sonderschulwesens nach den jeweiligen Förderschwerpunkten (Biermann & Powell 2014).

Die Klassifizierung erfolgt durch die Schulverwaltung, die auf der Grundlage von sonderpädagogischen Gutachten, erstellt von sonderpädagogischen Lehrkräften der Sonderschulen, einen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellt – man kann diesbezüglich von einer „Sonderpädagogischen Klassifizierung“ sprechen.

Während in Deutschland an dieser Form der Klassifizierung festgehalten wird, sind in anderen Ländern „medizinische“ oder „psychologische“ Klassifizierungssysteme etabliert:

So erfolgt beispielsweise in Island eine diagnostische Abklärung schon vor Schuleintritt in *medizinischen Zentren*. Alle Kinder besuchen in Island die wohnortnahen Gesamtschulen – im Jahr 2010 gab es nur noch drei Sonderschulen in Island (Biermann & Powell 2014). Das Recht auf entsprechenden Unterricht und spezielle Unterstützung wird entsprechend dem Leitbild der Gesamtschulen Islands *allen* Kindern zugesprochen. Dem zufolge erhalten knapp 25 % der Gesamtschülerschaft besondere Unterstützung im Sinne von „special educational needs“ (Biermann & Powell 2014).

In Südtirol hingegen sind es die *psychologischen* Dienste (Sanitätsbetriebe), die zuständig für eine Zuschreibung einer Funktionsbeschreibung (FB) oder einer Funktionsdiagnose (FD) sind.

Im Lichte der Inklusionsdiskussionen werden Forderungen zur Aufhebung der Klassifizierung „Behinderung“ bzw. „sonderpädagogischer Förderbedarf“, bzw. zur Dekategorisierung laut: Die tradierte Kategorisierung „Behinderung“ wird – auch im Sinne der ICF, die „weder eine ‚geistige Behinderung‘ noch eine ‚Lernbehinderung‘ kennt, genauso wenig wie eine ‚Körper-‘ ‚Seh-‘ oder ‚Hörbehinderung‘“ (Schäfers 2009, S. 26) – zunehmend hinterfragt. Befürworter der Dekategorisierung, oft als „Inklusionsbefürworter“ oder (auch abwertend) als „Inklusionisten“ bezeichnet, fordern die Aufhebung der Behinderungskategorien bzw. der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen: umfassend alle Behinderungskategorien, respektive alle sonderpädagogischen Förderbedarfe (beispielsweise Hinz), oder einzelner Behinderungskategorien z.B. in den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen, Verhalten, so z.B.

Preuss-Lausitz und Wocken (Wocken 2012). Wocken argumentiert beispielsweise, dass jede Form der Kategorisierung gleichzeitig „Depersonalisierung oder Deindividualisierung“ (Wocken 2012, S. 2) mit sich bringt.

„Man‘ ist Angehöriger dieser Gruppe, ist Mitglied einer bekannten Kaste, fällt in eine bestimmte Schublade, wird einer bestimmten ‚Sorte Mensch‘ zugerechnet. Kategorien interessieren sich nicht für den einzelnen Fall, den je einzigartigen Menschen. Kategorien heben im Gegenteil die Einzigartigkeit von Menschen auf; ein einziges ausgewähltes Merkmal rückt in den Mittelpunkt des Interesses und strahlt tendenziell auf die ganze Person aus („Hof-Effekt““ (Wocken 2012, S. 2 f.).

Wocken bezeichnet diese Kategorisierung als „Anfang und (...) Mittel der Ausgrenzung“ (Wocken 2012, S. 2), da sie im ersten Schritt ab- und im nächsten ausgrenzen. Nach Wocken sind die Kategorien nicht eine harmlose Klassifikation „sondern vielfach mit gravierenden Stigmatisierungen verbunden“ (Wocken 2012, S. 4). Er zeigt auf, dass diskriminierende Stigmata für betroffene Menschen „desaströse Folgen“ (Wocken 2012, S. 4) mit sich bringen können<sup>12</sup>, die auch weit über die eigene Schulzeit hinaus wirksam sein können, beispielsweise bei der Arbeits- oder Partnersuche. Wocken spitzt angesichts seiner persönlichen Erfahrungsebene mit Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen zu, indem er von „einer lebenslangen Wirkung diskriminierender Etikettierung“ (Wocken 2012, S. 5) spricht.

Hinz geht dabei noch einen Schritt weiter, und fordert den Verzicht der „Zwei-Gruppen-Theorie“ und die damit zusammenhängende Unterscheidung in „Nichtbehinderte“ und „Behinderte“ (Hinz 2002). Er argumentiert dahingehend, dass ein Kind durch die Kategorie „behindert“, auch wenn der Begriff in der schulischen Praxis gemieden wird und anstelle dessen oft vom „Inklusions-Kind“ oder „I-Kind“ gesprochen wird, es abgegrenzt wird von den anderen Kindern und indem es von „anderen“ Pädagogen betreut und unterrichtet wird, es zusätzlich „behindert“ wird (Hinz 2002). Außerdem:

„Das ‚andere‘ Kind wird innerhalb der allgemeinen Schule mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; so ist es für die Gesamtsituation förderlich, möglichst viele Kinder zu ‚anderen‘ zu machen und damit die Ausstattung zu verbessern. Diese Tendenz zur explosionsartigen Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nur zu logisch – und sie ist paradox, denn unter der Fahne der Integration nimmt das ‚Andere‘ deutlich zu, es muss als ‚Anderes‘ administrativ konstruiert werden, damit es integriert werden kann“ (Hinz 2002, Zugriff online S. 7).

---

12 Ein junger Mann in Baden-Württemberg erhielt in den 90er Jahren durch ein Staatliches Schulumat eine Feststellung „sonderpädagogischer Förderbedarf – körperbehindert“. Er wurde an einer Schule für Körperbehinderte unterrichtet und sagt heute selbst dazu „auf welchem Niveau ich unterrichtet wurde, kann ich nicht sagen. Viel gelernt habe ich jedenfalls nicht.“ Bei weiterem Verbleib an dieser Schule hätte er einen Abschluss für Geistigbehinderte, Lernbehinderte oder Hauptschulabschluss erwerben können. Nur durch einen immensen Kraftakt der Mutter gelang es, ihren Sohn nach zwei Jahren in eine Grundschule umzuschulen, der Sonderschulstatus wurde aufgehoben. Der junge Mann legte am Ende seiner Schulzeit sein Abitur mit einem Notendurchschnitt von 1,2 ab und absolvierte 2016 erfolgreich mit dem Master sein Studium. Wäre der junge Mann an der Schule für Körperbehinderte verblieben, hätte er es vermutlich nicht schaffen können, das Etikett „Sonderschüler“ abzulegen. Er ist sich heute sicher: „Ich denke, dass mehr Menschen mit Behinderung studieren könnten. Sie scheitern jedoch an unserem Schulsystem!“ (Quelle: eigene Recherche).

Entschiedene *Gegner der „Dekategorisierung“* und somit Befürworter einer Beibehaltung der generellen Behinderungskategorien, beispielsweise Ahrbeck, kritisieren z.B. das Unsichtbar-machen-wollen der Besonderheit von Behinderungen als „Nivellierungsversuch“ und das Aufgehen in einer allgemeinen Heterogenitätstheorie: „Behinderung gilt nur noch als eine Form der Besonderheit, die im Rahmen einer fast unendlichen Vielfalt des Menschlichen auftritt“ (Ahrbeck 2011, S. 8), neben beispielsweise unterschiedlicher sozialer Herkunft, sprachlicher Hintergründe, Religionszugehörigkeit, unterschiedlichem Geschlecht oder sexueller Neigung. Ahrbeck verweist darauf, dass, wenn „Behinderung durch ‚Begriffsentsorgung‘ unsichtbar gemacht wird, (...) behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke“ (Ahrbeck 2014 S. 18) bleiben. Er bezeichnet es als „illusionäre Hoffnung“ (Ahrbeck 2011, S. 76) der „Inklusionsbefürworter“ alleinig durch den Wegfall der Behinderungskategorien, dem Stigma der Behinderung zu entgehen, da „ablehnende Einstellungen und Haltungen gegenüber behinderten Menschen nicht allein durch die Tradierung bestimmter Kategorien“ (Ahrbeck 2011, S. 76) entstehen. Ablehnung entsteht nach Ahrbeck in der „konkreten Interaktion“ (Ahrbeck 2011, S. 76), häufig auch bevor eine Kategorisierung greift, z.B. eine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

### **2.1.2 Das Phänomen „Behinderung“ in unterschiedlichen Wahrnehmungen**

Im Folgenden wird auf zwei differierende Wahrnehmungen des Phänomens „Behinderung“ eingegangen. Auf der einen Seite die Pränataldiagnostik – aufgrund der medizinisch-juristischen und ethisch-moralischen Komplexität dieser Thematik kann sie im Folgenden sicherlich nur sehr verkürzt angerissen werden. Dem gegenüber stellt sich die Sicht zum Thema „Behinderung“ Betroffener selbst, die in einem abschließenden Absatz exemplarisch aufgezeigt werden soll.

#### **Behinderung im Kontext der Pränataldiagnostik**

Um möglichst viele Facetten der Kategorie „Behinderung“ zu beleuchten, muss an dieser Stelle auch auf den Zusammenhang von „Behinderung“ und der Pränataldiagnostik, in diesem Zuge des Schwangerschaftsabbruchs und daraus resultierend dem Legitimationsdruck vieler Eltern, die sich bewusst für ein Kind mit Behinderung entscheiden, eingegangen werden.

„Pränatalmedizin umfasst die Betreuung von Mutter und Kind in allen Phasen der Schwangerschaft bis zur Geburt“ (DGGG<sup>13</sup> 2003, S. 4). Vom wissenschaftlichen Beirat der Bundesärztekammer wird „Pränataldiagnostik“ definiert „als eine Diagnostik, die dazu dient, die Schwangere von der Angst vor einem kranken oder behinderten Kind zu befreien sowie Entwicklungsstörungen des Ungeborenen so frühzeitig zu erkennen, dass eine intrauterine Therapie oder eine adäquate Geburtsplanung unter Einbeziehung entsprechender Spezialisten für die unmittelbare postnatale Versorgung

---

13 Deutsche Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe e.V.

des Ungeborenen erfolgen kann“ (Kainer 2002, A2545). Aus Sicht der Medizin wird ein Schwangerschaftsalter von ca. 22 Wochen als überlebensfähig betrachtet, daher wird dieser Zeitpunkt „meist als zeitliche Begrenzung für einen Schwangerschaftsabbruch angesehen“ (DGGG 2003, S. 19). Es folgt in dieser Beschreibung der Zusatz: „In besonderen Ausnahmefällen schwerster unbehandelbarer Krankheiten oder Entwicklungsstörungen des Ungeborenen kann nach Diagnosesicherung und interdisziplinärer Konsensfindung von dieser zeitlichen Begrenzung abgewichen werden“ (DGGG 2003, S. 19 f.). Dabei wird den werdenden Müttern „aufgrund des Gesetzestextes eine Abtötung des Feten bis zum Wehenbeginn in Aussicht gestellt“ (Kainer 2002, A2552). Auch eine leichte „Fehlbildung“ wie z.B. die Trisomie 21 (Downsyndrom) wird in diesem Zusammenhang als „schwerwiegende Beeinträchtigung des seelischen Gesundheitszustands“ (Kainer 2002, A2552) eingestuft und somit eine Abtreibung bis vor dem errechneten Geburtstermin möglich. Dieser Zustand setzt die werdenden Eltern unter einen extremen psychischen Druck, dem sich beispielsweise bei der Diagnose Trisomie 21 90–95 % (Bißwanger-Heim 2012, A697) aller Schwangeren beugen und sich für einen Schwangerschaftsabbruch entscheiden. Für die wenigen Eltern, die sich bewusst *für* ihr Kind entscheiden, beginnt oft schon vor dessen Geburt bis ins Erwachsenenalter ein permanenter Legitimationsdruck im Hinblick der Rechtfertigung für ihre Entscheidung z.B. auf Fragen wie z.B. „Habt ihr es nicht rechtzeitig gewusst, um es noch wegmachen zu lassen?“. Auch Sierck, ein Autor mit einer Körperbehinderung beschreibt das Phänomen, dass immer häufiger Mütter von einem Kind mit Behinderung der „irritierten Frage“ (Sierck 2013, S. 39) von Freunden, Verwandten, Nachbarn und Arbeitskollegen konfrontiert sind, „ob ‚das‘ denn heute noch sein muss“ (Sierck 2013, S. 39).

Wird ein Kind geboren, das sich nicht „normal“ entwickelt oder von Beginn an „anders“ aussieht, beginnt für die Eltern oft ein anstrengender und kräftezehrender Weg über die Gewissheit einer Diagnose bis hin zur Annahme der Behinderung, der begleitet ist von unterschiedlichen Phasen emotionalen Empfindens. Nach Schuchardt<sup>14</sup> kann die Diagnose einer Behinderung eine Krise auslösen, die das Durchleben bestimmter Phasen für die betroffenen und begleitenden Menschen notwendig macht, „wenn soziale Integration/Inklusion erreicht werden soll“ (Schuchardt 2018, S. 48). Dieser sog. „Komplementär-Spiralweg“ (Schuchardt 2018, S. 48) beinhaltet 8 Spiralphasen: „Ungewissheit, Gewissheit, Aggression, Verhandlung, Depression, Annahme, Aktivität, Solidarität“ (Schuchardt 2018, S. 53).

---

14 Prof. Schuchardt analysierte über 2000 Buch-Auto-/Biographien von 1900–2001 von Menschen, die kritischen Lebensereignissen (beispielsweise Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Sterben, Tod, Freitod, Trennung Verlassenwerden, Verfolgung Gefangensein, Gewalt) ausgesetzt waren, an langfristigen Krankheiten (Aids, Alzheimer Krankheit, Krebs, Multiple Sklerose, Psychischer Krankheit oder Sucht) litten, oder die Krise über Beeinträchtigungen oder Behinderungen ausgelöst wurde (Geistige Behinderung, Körperbehinderung, Lern-Behinderung, Sinnes-Behinderung, Sprach-Behinderung, Verhaltens-Störung).

## Behinderung aus Sicht von Betroffenen

Wenn man das Phänomen oder die Kategorie „Behinderung“ beleuchtet, ist es unumgänglich, selbst Betroffene zu Wort kommen zu lassen. Udo Sierck, Dozent und Publizist mit einer Körperbehinderung, bringt das Empfinden vieler Menschen mit Behinderung mit seiner folgenden Aussage auf den Punkt: „Nicht die Behinderung ist das Problem, sondern die Reaktion auf sie“ (Sierck 2013, S. 20). So z.B. auch die Ohrenkuss<sup>15</sup>-Autorin Julia Keller mit Down-Syndrom:

„Mich stört es, wenn andere Leute mich angucken und denken, mit der kann ich mich doch nicht sehen lassen, die nicht normal ist. Diese Ungewissheit und die Blicke, wie die mich angucken, stört mich ganz gewaltig“ (de Bragança 2010, S. 4).

So auch die Ohrenkuss-Autorin Svenja Giesler mit Down-Syndrom:

„Man fühlt sich (darf ich ruhig sagen) scheiße und allein gelassen. Ausgegrenzt. Man fühlt sich mies, man fühlt sich auch im Stich gelassen. Man möchte anerkannt werden. Ich möchte, dass die Menschen mich respektieren. Die sehen nicht an mir, wie ich mich fühle. (...) Die sehen die Menschen nicht. (...) Dann fangen die auf einmal an, mich anzustarren und denken folgendes: ‚Wie sieht die denn aus? Ich habe noch nie im Leben eine Behinderte gesehen. Wie sieht die denn aus?‘ Und dann fühle ich mich scheiße und ich bin auch sehr traurig und in meinen Gefühlen verletzt. Ich möchte, dass es aufhört mit dieser Anstarrerei. Wirklich! Ich möchte respektiert werden – wie ich bin“ (de Bragança 2010, S. 4 f.).

Stephan Göthling schreibt: „Ich möchte nicht als ‚geistig Behinderter‘ bezeichnet werden. Das verletzt mich. Dazu hat kein Mensch das Recht“ (Göthling 2008, Zugriff online).

Auch der als „geistigbehindert“ geltende Künstler und Dichter Georg Paulmichl äußert sich dahingehend: „...Ich bin nicht behindert, ich kann reden...“ (Paulmichl 1994, S. 7).<sup>16</sup>

Fredi Saal, ein Mann mit schwerer Körperbehinderung verdeutlicht in seiner Selbstbeschreibung

„Ich vermochte meinen Zustand nie so negativ... (zu) sehen, wie er mit den Attributen ‚schwer, schrecklich, grausam‘ charakterisiert werden soll. Mit meinem Verstand weiß ich zwar, dass ich im Sinne meiner körperlichen Einschränkung behindert bin. Aber was sagt das schon, wenn ich mir in meinem Lebensgefühl ganz und gar nicht behindert vorkomme? Schon gar nicht erlebe ich meine Behinderung als etwas, das mich als Menschen disqualifiziert... Zu meiner Existenz gehört notwendigerweise meine Behinderung... Es ist normal, verschieden zu sein“ (Saal, zit. n. Straßburg et al. 2003, S. 28).

---

15 Ohrenkuss ist ein Magazin, bei dem die Autoren der Texte und Illustrationen Menschen mit Down-Syndrom sind ([www.ohrenkuss.de](http://www.ohrenkuss.de)).

16 2017 verklagte ein junger Mann („Nenad“) das Bundesland Nordrhein-Westfalen, da er mit einer seines Ermessens nach falschen Diagnose „geistige Behinderung“ eine Schule für Geistigbehinderte besuchen musste. Er schloss den Hauptschulabschluss als Klassenbester mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ab. Kritiker hinterfragen in diesem Zusammenhang die Objektivität und Zuverlässigkeit der sonderpädagogischen Diagnostik (siehe auch Schumann, B. 2018).

Zusammenfassend mit vielen jahrzehntelangen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen mit vielen Menschen mit den unterschiedlichsten diagnostizierten Behinderungen kann an dieser Stelle ein persönliches kleines Fazit gezogen werden:

Viele Menschen mit Behinderung arrangieren sich im Laufe ihres Lebens mit ihrer Einschränkung und Lebenssituation, akzeptieren sie und haben das Gefühl „normal“ zu sein.

Als viel größeres Problem als die Einschränkung selbst erscheint der Umgang der Gesellschaft und der Reaktion auf un-„normales“ Verhalten oder un-„normale“ Körper<sup>17</sup>: Ablehnung, „Sonder“behandlung, Diskriminierung oder einfach nur, wie Sierck es beschreibt: das Wegblicken oder Anstarren (Sierck 2013).

## **2.2 Integration – Begriffsbestimmung und Verständnis in unterschiedlichen Kontexten**

### **2.2.1 Begriffsbestimmung**

Der Integrationsbegriff stammt von dem lateinischen Verb „integrare“ ab, gleichbedeutend wie „ergänzen“. Als weiteres Grundwort gilt das Adjektiv „integer“, dessen Bedeutung mit „unberührt“ oder „ganz“ (Kobi 1994) beschrieben werden kann. Auch die Ableitung des lateinischen Wortes „integratio“ als „Wiederherstellung eines Ganzen“ ist in Wörterbüchern zu finden.

Im 17. Jahrhundert führte Jakob Bernoulli den Begriff „Integral“ in die Mathematik ein (Kobi 1994). Vom 18. Jahrhundert an, allerdings hauptsächlich erst im 20. Jahrhundert, wurde das Verb „integrieren“ Teil des Sprachschatzes, vorerst in der Philosophie, dann auch „in verschiedenen Bedeutungsschattierungen“ (Kobi 1994, S. 71) in anderen Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Politik und Ökonomie.

In der Alltagssprache taucht der Begriff Mitte der 70er Jahre auf – mit unterschiedlicher Bedeutung und in unterschiedlichen Zusammenhängen, teilweise „in inflationärer Weise“ (Kobi 1994, S. 71). Im Folgenden wird der Integrationsbegriff in den Disziplinen Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik kurz aufskizziert. Da die Pädagogik sich der soziologischen Dimension des Integrationsbegriffs annimmt, wird der Zusammenhang der Soziologie mit dem Integrationsbegriff ausführlicher dargestellt.

---

17 Schuchardt beschreibt in ihrer Kern-Komplementär-These: „Der von einer Krise *schon* betroffene Mensch ist eine Herausforderung für die Gemeinschaft/Gesellschaft. Komplementär gesehen: Die Gemeinschaft/Gesellschaft der *noch nicht* betroffenen Menschen *wird* zur Herausforderung für den *schon* betroffenen Menschen“ (Schuchardt 2018, S. 125).

### 2.2.2 Der Begriff Integration in der Philosophie und Psychologie

In der *Philosophie* kommt dem englischen Philosophen und Soziologen Herbert Spencer (1820–1903) große Bedeutung zu, der in seinem Werk Fokus auf die Begrifflichkeiten Integration und Differenzierung legt. Seinem Denken liegt folgende Erkenntnis zugrunde: „Die organisch-biologische wie auch die soziale Welt unterliegen einem evolutiven Prozess differenzierender Integration und integrativer Differenzierung“ (Kobi 1994, S. 71).

Die *Psychologie* des 20. Jahrhunderts erwähnt den Integrationsbegriff in unterschiedlichen Kontexten: in der Entwicklungspsychologie, der Neuropsychologie bzw. Neurophysiologie und in der Persönlichkeitspsychologie (Kobi 1994).

### 2.2.3 Der Begriff Integration in der Soziologie

Die klassische *Soziologie* stellt sich die Frage, „was moderne Gesellschaften im Innersten zusammenhält und welche Entwicklungen ihre Integration real gefährden oder doch gefährden könnten“ (Imbusch & Rucht 2005, S. 18 f.).

Unter den klassischen wie auch den zeitgenössischen Gesellschaftswissenschaftlern, die die Problematik der Integration fokussieren, sind differierende theoretische Grundannahmen zu finden. Im Rahmen dieser Arbeit können im Folgenden nur sehr verkürzt verschiedene Theorien zusammengefasst werden:

So betonte Émile Durkheim (1858–1917) beispielsweise im Kontext der Integrationsproblematik die Solidarität als sozialen Kitt für den Zusammenhalt der Menschen. Solidarität bedeute in diesem Zusammenhang „eine objektiv bestehende Relation zwischen dem Ganzen und seinen Teilen“ (Imbusch & Rucht 2005, S. 24).

Max Weber (1864–1920) hingegen näherte sich der Problematik der Integration auf dem Hintergrund der politischen Soziologie: Für ihn war für die gesellschaftliche Integration entscheidend „der Glaube an die Legitimität der herrschaftlich begründeten sozialen Ordnung“ (Imbusch & Rucht 2005, S. 28).

Talcott Parsons (1902–1979) bezeichnete Integration als das (erfolgreiche) Zusammenspiel von Persönlichkeitssystemen, sozialen Systemen und kulturellen Mustern zwischen diesen Elementen wie auch innerhalb dieser (Imbusch & Rucht 2005).

Die Theorien von Jürgen Habermas (geb. 1929) gelten als Brücke der klassischen zu den zeitgenössischen Integrationstheoretikern, für die beispielhaft Niklas Luhmann, Richard Münch und Helmut Dubiel an dieser Stelle genannt werden.

Im Kontext der aktuellen Probleme und Herausforderungen werden in der Soziologie beispielsweise „Prozesse der Differenzierung und der (Re-)Integration“ (Hradil 1997, S. 39) beschrieben und auf „neue Formen der Integration“ (Hradil 1997, S. 42) hingewiesen, die entstanden sind, aufgrund der neuen „Differenzierungsprobleme“ wie beispielsweise „Individualisierung“, „Pluralisierung von Lebensformen“, „Zerfall der zentralen Mittelschicht“, „Wachsen und der Stabilisierung neuer Unterschichten“,