

Dekonstruktion von Behinderung in der Schule – statisch, situativ, relativ?

Markus Gebhardt & Dino Capovilla

„Das inklusive Kind ist bei uns und wartet auf einen
passenden Platz an der Förderschule“
– Eine Lehrkraft –

Der Beitrag analysiert drei zentrale Modelle von Behinderung – das individuelle, soziale und systemische – und deren Einfluss auf schulische Inklusion. Das individuelle Modell begreift Behinderung als statische Eigenschaft der Person und legitimiert segregierende Bildungsstrukturen. Das soziale Modell hingegen versteht Behinderung als situatives Produkt sozialer Wechselwirkungen und fordert die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen. Das systemische Modell beleuchtet die institutionellen Mechanismen, die Behinderung als relative Größe erzeugen und erhalten. Anhand aktueller bildungspolitischer Diskurse und empirischer Studien wird gezeigt, wie diese Modelle schulische Praxis, Lehrerbildung und die Teilhabe behinderter Lernender prägen. Der Artikel plädiert für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff in der Lehrerbildung und eine systemübergreifende inklusive Schulentwicklung.

1 Einleitung

Der Begriff Behinderung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert und findet sich insbesondere im Bildungssystem permanent in fachlichen und öffentlichkeitswirksamen Diskussionen wieder (Gebhardt et al., 2022). Hinter dem Begriff Behinderung verbergen sich Gedankengebäude, welche sich zu Modellen von Behinderung zusammenfassen lassen. Diese Modelle von Behinderung sind beeinflusst vom gesellschaftlichen Zeitgeist, dienen zur Beschreibung und Erklärung des Ungewöhnlichen und der Entscheidungsfindung im Umgang mit dem Anderssein. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Wir-

kung von drei solchen gängigen Modellen auseinander, welche den Umgang mit Behinderung im Bildungssystem prägen und weiterhin prägen. Der Fokus liegt hierbei auf den Vorstellungen zu Behinderungen im Lernen und zur behinderten lernenden Person, welche gleichermaßen Ausgangs- und Zielpunkt solcher Modelle sind.

Das bekannteste Modell von Behinderung dürfte das individuelle Modell sein. Behinderung wird hierbei als inkorporierte und statische Eigenschaft einer Person aufgefasst, welche die Menschheit in zwei disjunkte Gruppen zerfallen lässt. Behinderung ist somit eine individuelle Eigenschaft, die mit einer diagnostischen Prozedur zugeschrieben wird und die Person der Gruppe behinderter Menschen zuordnet. Das soziale Modell von Behinderung sieht eine Behinderung nicht als das statische Produkt von Geburt, Krankheit oder Unfall, sondern als konkrete Einschränkung, die sich in der Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen sowie einstellungs- und umweltbedingten Gegebenheiten ergibt. Behinderungen sind somit situativ bestimmt und im höchsten Maße kontextsensitiv. Das systemische Modell von Behinderung begreift Behinderung als notwendiges Etikett, um Unterstützungsleistungen zu legitimieren und freizusetzen. Da der Bedarf an Unterstützungsleistungen relativ von der Institution abhängt, in der sich die behinderte Person bewegen muss oder will, wird Behinderung nach diesem Verständnis stets abhängig vom

umgebenden System betrachtet und somit zur relativen Größe.

2 Das individuelle (statische) Modell von Behinderung

In öffentlichen und publikumswirksamen Diskussionen scheint weiterhin das individuelle Modell von Behinderung zu dominieren. Menschen mit Behinderung werden als eine eigene substanziell differente Gruppe begriffen, die anhand von kriterienorientierten Beeinträchtigungen gebildet wird. Ein aktuelles Beispiel für das Denken nach dem individuellen Modell ist die Aussage der ehemaligen Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz und heutigen Bildungsministerin Karin Prien, die im Anschluss an den Bericht des IQB-Bildungstrends 2021 einen Zusammenhang zwischen einer fortschreitenden Inklusion und dem allgemeinen Absinken der Schulleistungen konstatierte und das öffentlichkeitswirksam in den sozialen Medien verkündete. Abgesehen davon, dass diese Aussage wissenschaftlich fragwürdig und empirisch nicht zu halten ist (Scheer et al., 2022), erscheint sie auch aus menschenrechtlicher Perspektive befremdlich. Zum einen wird hier das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen schlicht ignoriert, da sich das schulische Leistungsvermögen einer Bevölkerung hoffentlich im Querschnitt aller Kinder und Jugendlichen ergibt. Zum anderen wird hier offenkundig implizit angenommen, dass Menschen mit Behinderung kategorisch anders sind und anders lernen, was die Leistungsentwicklung aller anderen Kinder ohne Behinderung beeinträchtigt und hemmt.

Eine zweite aktuelle Variante des persistenten Denkens nach dem individuellen Modell von Behinderung findet sich bei Degner (2025). Der Förderschuldirektor antwortete – wie er selbst schreibt – aus seiner schulpraktischen Sicht auf den Beitrag von Wocken (2024) in der Zeitschrift für Heilpädagogik. Wocken kritisiert, dass die Ressourcen für weggefallene Förder-

schulplätze in der aktuellen Inklusionsreform nicht für die Umsetzung inklusiver Settings verwendet werden würden. Durch diese Aussage sieht der Förderschuldirektor Degner (2025) offenbar das gesamte Förderschulwesen bedroht. Degner (2025) argumentiert, dass eine professionelle Unterstützung und Förderung ausschließlich in einer eigenen Schule oder zumindest in einem eigenen Unterricht möglich seien. Degner (2025) formuliert weiter, dass die Förderschule auf die Lebensperspektive von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit speziellen förderpädagogischen Bildungsplänen, Unterrichtsfächern und Methoden besser vorbereiten könne als der Gemeinsame Unterricht, welcher den Schwerpunkt immer in der allgemeinen Bildung haben werde. Nach dieser Argumentation ist die Gruppe der Menschen mit Behinderung derart besonders, dass nur die Separation schulisches Lernen ermöglicht.

Dabei wird vergessen, dass Förderschulen selbst entlang bestimmter Vorstellungen von und über Behinderung konzipiert wurden und somit auch sozial konstruiert sind (Moser & Sasse, 2008, S. 40). Förderschulen entstanden lange vor der Proklamation der Menschenrechte als altruistisch und egozentrisch motivierte Projekte (Biewer, 2017, S. 13; Degenhardt, 2020, S. 152). Aufgeklärte und selbstbewusste Pädagogen erschufen ihre eigenen „Königreiche“, um dort beispielsweise die Bildungsfähigkeit blinder Jugendlichen nachzuweisen. Dieses Vorhaben scheiterte jedoch nicht zuletzt an deren eigenen Grenzen der Vorstellung von Blindheit, da Blindheit gedacht im individuellen Modell von Behinderung eben nicht einfach der Formel Mensch minus Sehen genügt. Hilfsschulen wurden hingegen eher als Resteschulen erdacht, um – offenbar ganz im Sinne von Karin Prien – die Lernenden aussortieren zu können, die mit ihrem Sosein die rhythmisierten und homogenisierten Lernprozesse der Gruppe Lernender ohne Lernschwierigkeiten störten oder stören

könnten. Das damalige Verständnis von Behinderung war jedoch umfassender, so dass beispielsweise das schwachsinnige Kind nach Kielhorn (1887) nur in der eigenen Schulform unterrichtet werden kann, da ein Unterricht mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist. Diese Vermischung von Pädagogik und Medizin mit den entstehenden eigenen Institutionen Anfang des 20. Jahrhunderts kann nach Moser & Frenz (2022) auch als Entstehung einer Professionalisierung für die Sonderpädagogik gesehen werden, welche durch den weiteren Ausbau des Sonderschulsystems bis heute fortwirkt.

Exkludierende Förderschulen sind genauso wenig wie Förderschwerpunkte ein biologischer oder universeller sozialer Tatbestand. Sie sind ein von unterschiedlichen Interessensvertretungen systematisch vorangetriebener politischer Lösungsversuch. In diesem Prozess nahmen vor allem die Berufsverbände der Lehrkräfte und die Lehrkräfte der damaligen Förderschulen selbst eine zentrale Rolle ein und konnten beispielsweise im Kontext der Blindenanstalten auch auf die Unterstützung der frühen Selbsthilfe bauen.

Getragen vom schlechten Gewissen nach der Euthanasie und Eugenik im Dritten Reich (KMK, 1960) wurden eigenständige und kategoriespezifische Schulformen und eine damit verbundene eigene universitäre Qualifizierung eingefordert und als weltweit einzigartiges Modell mit eigenen Sonderschularten realisiert. Demgemäß heißt es dann auch im „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960: „Vor allem bei Kindern mit körperlichen und auch geistigen Mängeln ist es geboten, die Ausbildung eigenständigen Schulen besonderer Prägung zu übertragen“ (KMK, 1960). Die Einrichtung dieser besonderen Schulen als eigene Schulformen führten zur Etablierung des Faches Sonderpädagogik an Universitäten, zur Bildung einer sonderpädagogischen Professionalität sowie zur Entstehung Förderschwerpunkt-spezifischer Fachdisziplinen.

Im Unterschied zu Bildungssystemen in anderen Ländern führte diese Institutionalisierung des Sonderschulwesens in machtvolle und autonome Systeme (KMK, 1960; KMK, 1972) zu ausgeprägten Selbsterhaltungsbestrebungen, die bis heute durch die Wandelbarkeit des verwendeten Behinderungsbegriffs und der vorgebrachten Selbstlegitimation spürbar sind. Während also einst – Degner (2025) tut es noch heute – argumentiert wurde, dass die Bildungskonzepte derart spezifisch seien, dass sie nur in eigenen behinderungsspezifischen Schulformen umgesetzt werden könnten, taugt dieses Argument heute nicht mehr. Dies zeigt sich bereits darin, dass die didaktisch und pädagogisch konstitutiven Grenzen zwischen den Förderschwerpunkten in den Förderschulen zunehmend verwischen (siehe Heft 1-2025 der Zeitschrift Gemeinsam Leben). Damit stellt sich die Frage, ob bei der daraus resultierenden Zunahme der behinderungsspezifischen Heterogenität in Förderschulen überhaupt ein „besseres“, da passenderes Bildungsangebot geleistet werden kann, das den massiven Eingriff der Exklusion rechtfertigt. Wenn es die Förderschule nicht besser kann – was nach den bisherigen Forschungen zu schulischen Leistungen und Teilhabe immer wieder gemessen wurde – fehlt jenseits aller sozialen Aspekte die grundlegende Legitimation für eine Segregation behinderter Lernender. Die Förderschule wird dadurch auf einen bewusst gestalteten Ort reduziert, der behinderte Menschen vom Rest der Gesellschaft fernhält und dies mit unbehinderten Vorstellungen von beispielsweise eigenen Lebensperspektiven begründet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im individuellen Modell von Behinderung Abweichungen von kirchlichen, schulischen oder gesellschaftlichen Normen ausschließlich als statischer Teil der Person begriffen werden. Die vermutlich einfachste Vorstellung von Behinderung in diesem Modell bezieht sich auf den Glauben, die Seele und den Geist, welcher auf-

grund eines übernatürlichen Einflusses, eines göttlichen Willens oder gar eines dämonischen Einflusses nicht so ist, wie er sein sollte (Retief & Losa, 2018). So antizipiert dies auch klingen mag, finden sich Zeugnisse für dieses Denken beispielsweise beim prominenten und verfilmten „letzten großen“ Exorzismus-Fall. Während in den 1970er-Jahren in Würzburg das Institut für Sonderpädagogik gegründet wurde, verstarb zur gleichen Zeit die im unterfränkischen Klingenberg am Main heimische Anneliese Michel nach über 60 an ihr durchgeführten Exorzismen.

Gefühlt moderner zeigt sich die medizinisch-pädagogische Variante des individuellen Modells von Behinderung. Ausgehend von verschiedenen medizinischen, psychologischen oder pädagogischen Professionen werden durch Gutachten die Besonderheiten solcher Menschen bewertet und das Anderssein formal festgestellt und statisch zugeschrieben. Die Folge sind Entscheidungen zu einer für diese Person als optimal erachteten Pädagogik, welche sich als lebensbestimmend auswirken können. Wenn sich eine Förderschule dadurch legitimiert, dass sie eigene Unterrichtsfächer, Methoden und maßgeschneiderte Bildungspläne anwendet, bedeutet der Besuch der Förderschule einen institutionellen Ausschluss vom allgemeinen Bildungsweg und sämtlichen gesellschaftlichen Selektions- und Allokationsmechanismen. Dies wird umso beklemmender, wenn die zuständigen Entscheidungsträger in diesen Institutionen eine eigene Lebensperspektive zu erkennen glauben.

3 Das soziale (situative) Modell von Behinderung

Gegen die exkludierenden Institutionen formte sich bereits bei deren Gründung und insbesondere beim Ausbau Widerstand bei Betroffenen, Eltern, Lehrkräften und in der Gesellschaft (Heimlich, 2022), welche alternative Formen für ein inklusives Modell für Schule, Leben und Arbeit

forderten. Kurioserweise zeigt sich dieser Widerstand noch deutlicher in der Forschung, weshalb sich unter renommierten Forschenden kaum explizite Verfechtende exklusiver Schulformen benennen lassen. So wird nach dem Review von Selisko et al. (2024) das individuelle Modell von Behinderung nur von sehr wenigen Forschenden vertreten, während die meisten der analysierten Studien volle Inklusion oder den gemeinsamen Unterricht unterstützen. Behinderung werde in den meisten wissenschaftlichen Texten nicht als Eigenschaft einer Person gesehen, sondern als Ergebnis der sozialen Wechselwirkung zwischen der Person und ihrer Umwelt.

Diese Denkweise lässt sich unter das soziale Modell von Behinderung subsumieren, welches in den 1970er Jahren als Teil der Behindertenbewegung entstanden ist (Baldwinson, 2019; Hunt, 2019). In seiner traditionellen Form negiert das soziale Modell die Beeinträchtigung der Person selbst und begreift diese als bloßen Ausdruck der Vielfalt des menschlichen Soseins. Demgemäß verband sich die Bewegung auch mit dem Sinnspruch: „Ich bin nicht behindert, sondern werde behindert.“ Politik im Interesse behinderter Menschen legt somit seinen Fokus auf den Abbau von Barrieren und die universelle Gestaltung einer für alle zugänglichen sozialen Welt, während die Integrität des behinderten Individuums unberührt bleibt.

Das soziale Modell erfuhr nach den ersten Jahren der Euphorie nicht nur Kritik aus den eigenen Reihen und wurde entsprechend weiter ausgearbeitet und theoretisch fundiert (Barton, 1986; Finkelstein, 1980). Fraglich war vor allem, ob alle Behinderungen tatsächlich vollständig aufgelöst und überwunden werden könnten, wenn sich die soziale Welt in der bestmöglichen Variante aus einer behinderten Perspektive zeigen würde. Demgemäß konzentriert sich das soziale Modell von Behinderung auf die sozialen und politischen Bedingungen, die Menschen behindert machen, unabhängig von ihren individuellen Voraus-

setzungen, die aber nicht negiert werden (Shakespeare, 2006). Behinderungen sind somit situativ wirksame Bedingungsgefüge und entstehen stets im Prozess des Handelns in der sozialen Welt.

Die Vorstellung einer exklusiven schulischen Institution läuft der Perspektive des sozialen Modells diametral entgegen. Gemäß dem Verständnis des sozialen Modells dient eine statische Vorstellung von Behinderung vor allem der Begründung sozialer Exklusion und wird deshalb im Alltag auch nur in Situationen sozialer Kontrolle relevant und wirksam (Zola, 1979). Wenn es somit schlicht und einfach keine klar umrissene Gruppe behinderter Menschen gibt, kann es auch keine speziellen Institutionen geben, welche für eine solche Gruppe bereitgestellt werden.

Eine Behinderung im Lernen entsteht diesem Denken nach stets im Lernprozess selbst und die Behinderung im Lernen muss durch die konkrete Anpassung oder Veränderung des Lernprozesses überwunden werden. Demgemäß gibt es also selbstverständlich unterschiedliche Wege, den Sachzusammenhang eines Textabschnittes zu erfassen, und nach dem sozialen Modell wird den Lernenden ein nicht abgeschlossenes Bündel unterschiedlicher Möglichkeiten bereitgestellt, Zugang zum Textabschnitt zu finden. Dem situativen Charakter von Behinderung wird dadurch Rechnung getragen, dass nicht angenommen wird, dass sich Lernprozesse so gestalten lassen, dass sie ohne Einschränkung und weitere Anpassung für alle Lernenden gleichermaßen zielführend wären.

Auch wenn sich dieses Denken als wünschenswert und richtungsweisend auszeichnet, muss fraglich bleiben, wie eine solche soziale Welt konkret aussehen würde. Dies wird beispielsweise an den Universitäten sichtbar, an denen behinderte Studierende inzwischen in zahlreichen Studienfächern durchaus mit einer hohen Sensibilität und Aufgeschlossenheit zum Abbau von Barrieren und zur tatkräftigen Unterstützung seitens der Dozierenden

rechnen können. Letztlich ist die Offenheit der Bildungssysteme, die Sensibilität für Behinderungen und die Bereitschaft, Unterstützung zu leisten, eine notwendige Voraussetzung für die Teilhabe von mehr Lernenden. Hinreichend sind diese Voraussetzungen aber nicht, da es auch weiterhin ein ganzes Bündel von Kompetenzen und Kreativität auf Seiten der behinderungserfahrenen Person geben muss, um erfolgreich lernen zu können.

4 Das systemische (relative) Modell von Behinderung

Das systemische Modell von Behinderung baut auf die relative Zuordnung von Menschen zu verschiedenen Gruppen. Diese Gruppen werden von einer Institution oder einem System gebildet, können aber auch von den Personen selbst geschaffen werden. Diese Gruppen können ein eigenes neues System bilden oder weitere Systeme erzeugen. Sämtliche Systeme können sich gegenseitig beeinflussen. Auf das Schulsystem bezogen ist die Geschichte der Sonderpädagogik als Fach auch eine Institutionengeschichte (Heimlich, 2022), welche eng mit dem Bestehen eigener Schulformen im Kontext der Definition und Entwicklung des allgemeinen Schulwesens verbunden ist. Demgemäß kann in Deutschland die Geschichte der Sonderpädagogik auch als eine Geschichte schulischer Systeme verstanden werden.

Abhängig von den Kriterien, die bestimmen, welche Kinder eine allgemeine Schule aufnimmt und fördert, ergibt sich die Größe und Art der Gruppe von Kindern, welche eine Hilfsschule oder eine andere Form von Förderschule oder Klasse selbst wählen können oder dieser zugewiesen werden. So bestand nach Möckel (2007) der Erfolgsfaktor der Hilfsschule darin, sich im Sinne der äußeren Differenzierung als untere Stufe zum allgemeinen Schulsystem anzubieten und sich eben nicht nur als eine spezifische Schule für eine besonderen Gruppe Lernender darzustellen. So-

mit wird die Hilfsschule zum interdependenten Subsystem der allgemeinen Schule. Fraglich ist nun aber auch hier, wie genau diese Kriterien als Gatekeeper zwischen den beiden Systemen festgelegt werden.

Wie bereits beschrieben fußen diese Kriterien seit der Gründung des Sonderschulwesens auf der Perspektive des individuellen Modells von Behinderung. Dabei wird schnell klar, dass sich hiermit wesentliche dahinterliegende Faktoren, wie regionale Unterschiede oder der systemimmanente „Selbsterhaltungstrieb“, nicht erklären lassen. Würde sich das individuelle Modell von Behinderung als zielführend erweisen, könnte man sich weltweit oder für den Anfang zwischen den Bundesländern auf Definitionen für bestimmte Beeinträchtigungen einigen, diese unabhängig und neutral diagnostizieren und die Kinder der passenden Schule zuordnen. Entsprechend müssten dann aber die Förderquoten für die einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfe in den verschiedenen Bundesländern und Regionen gleich und konstant sein, was sie aber offenkundig nicht sind. Im Gegenteil gibt es keine länderübergreifenden Einigungen, was genau der sonderpädagogische Förderbedarf ist, wie genau er diagnostiziert wird und welche Quote an Schülerinnen und Schülern eines Jahrganges einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten.

Die Quote von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Vergleich zu allen Schulkindern stieg in Deutschland von 1,6 % im Jahre 1955 auf 4 % im Jahre 1976, zu 5,8 % im Jahre 2007 und liegt im Jahr 2018 bei 7 % aller Schülerinnen und Schüler (Dietze, 2019; KMK, 2019). Die Quote stieg mit dem Ausbau des Förderschulsystems auf ca. 5 % und erhöhte sich weiter durch den Ausbau der inklusiven Schulen. Ein Abbau von Sonderschulplätzen oder eine Schließung von ganzen Förderschulen fand nur in einzelnen Bundesländern wie Bremen statt. Die Festlegung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist daher neben

den Merkmalen der Person auch vom jeweiligen Bundesland und dem Bestehen einer Förderschule oder einer Möglichkeit einer inklusiven Schule abhängig. Diese Effekte sind in mehreren Studien belegt. Helbig und Steinmetz (2021) analysierten Schulstatistiken in mehreren deutschen Bundesländern und stellten fest, dass die Zahl der diagnostizierten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Gebieten mit einem starken Bevölkerungsrückgang höher war. Durch die Erhöhung der Diagnosequote blieb die Gesamtzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleich. Die Zahl der Kinder, die Sonderschulen besuchten, änderte sich nicht, obwohl alle anderen Schulen von weniger Kindern besucht wurden.

Helbig und Steinmetz (2021) führen diesen Gegensatz auf das Selbsterhaltungsinteresse der Förderschulen zurück. Es gibt daher einen sogenannten Zug-Effekt (Pull-Effekt), der bedeutet, dass das bestehende Angebot einer Förderschule auch von seinen Nachbarschulen genutzt wird. Der Zug-Effekt ist ein impliziter Effekt, dessen sich die Beteiligten und Lehrkräfte vermutlich nicht bewusst sind. Er bezieht sich auf alle Schulen, die in einer bestimmten Region um Lernende konkurrieren müssen, und könnte daher auch von Regelschulen ausgelöst werden. In ländlichen Gebieten, die vom Bevölkerungsrückgang betroffen sind, müssen auch kleine Regelschulen befürchten, geschlossen zu werden. In den meisten städtischen Gebieten mit wachsender Bevölkerung sind die Regelschulen häufig voll belegt, weshalb sich die Förderschule als Entlastung erweist, die Schülerinnen und Schüler mit starken Verhaltens- und Lernschwierigkeiten aufnehmen. Je nachdem, wie viele freie Plätze eine Schule besetzen soll und wie viele Lernende zur Verfügung stehen, ist die Sogwirkung in einer solchen Region groß oder klein.

Der Zug-Effekt wurde für das dicht besiedelte Bundesland Nordrhein-Westfalen von Goldan und Grosche (2021) nachgewiesen. Demnach sinkt der Anteil der Schü-

lerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen um 0,24 Prozentpunkte, wenn die Entfernung zur nächsten Förderschule um einen Kilometer zunimmt (Goldan & Grosche, 2021). Eine Förderschule hat also eine Sogwirkung, da zum einen der Schulweg der Kinder kürzer ist und zum anderen in der Regel eine engere Zusammenarbeit zwischen den Schulen besteht, wenn sie nahe beieinander liegen. Dieser Effekt wurde auch in Bayern nachgewiesen (Ebenbeck et al., 2022).

In einem System mit ausgebauten Förderschulen wird Eltern von Kindern mit Behinderung eher die Förderschule als Schulort nahegelegt. Aus diesem Grund sind systemische Verzerrungen der Förderquoten der Schulstatistik anhand der Dichte der Förderschulen als auch die Nähe einer Förderschule zur Grundschule nachweisbar (Ebenbeck et al., 2022). Auf diese Weise schafft sich das System seine eigene Klientel, je nachdem, welche Formen der Unterstützung angeboten werden und welche Diagnosen zur Stabilisierung des Systems erforderlich sind (Frey, 2019; Wocken, 2016). Erschwerend kommt hinzu, dass Akteure wie Degner (2025) mit einer unbegründeten Selbstverständlichkeit behaupten, dass es eine sonderpädagogische Professionalität nur in der eigenen Institution Förderschule geben könne, während alle anderen Organisationsformen eine Abschwächung dieser Professionalität seien, wodurch die Kinder Schaden nehmen würden.

Sonderpädagogische Professionalität muss daher unabhängig von der Schulform nicht nur als selbstverständlicher Teil der inklusiven Schule gesehen werden, sondern auch sein. In einem bestmöglichen Systemübergang zur inklusiven Schule würden Förderschulen jahrgangsweise auslaufen und die dadurch freiwerdenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an die allgemeinbildende Schule als Inklusionskoordinator versetzt, um sonderpädagogische Professionalität in verschiedenen

inklusionen Modellen und Maßnahmen zu ermöglichen. Ziel der Inklusionskoordination ist es, die schulische Entwicklung und Teilhabe aller Personen mit Behinderung zu ermöglichen und zu verbessern. Auch in der schulischen Inklusion gibt es Herausforderungen und Probleme der Gruppierung und Zuteilung von Ressourcen, welche auch als Kategorisierungen zu negativen Stigmatisierungen führen können. Im Gegensatz zu einer eigenen Förderschule sind diese Herausforderungen der inklusiven Schule aber auf systemischer und pädagogischer Ebene lösbar, wenn alle Personen und Beteiligten Behinderung verstehen lernen und dies auch wollen.

5 Modelle von Behinderung in der Lehrerbildung

Die Auseinandersetzung mit den Modellen von Behinderung und ihrer Wirkung muss daher ein zentraler Baustein für alle angehenden Lehrkräfte im Lehramtsstudium werden. Insbesondere dann, wenn die Ausbildung der Lehrkräfte einen Fokus auf Inklusion legt. Auch wenn es mittlerweile zahlreiche Fortbildungskonzepte und Seminare zur Inklusion an Universitäten gibt, erschöpfen sich diese aber oft auf Wissenselementen und die aktuelle sonderpädagogische Praxis (Donath et al., 2023). Es besteht die Gefahr, dass solche häufig Behinderungskategorie-spezifischen Fortbildungskonzepte eher das individuelle Modell von Behinderung bestärken, indem auf Störungsbilder und die aktuelle segregative sonderpädagogische Praxis verwiesen wird.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass bei Befragungen die Mehrzahl der Studierenden mit dem individuellen Modell argumentiert und es nur einem geringen Teil gelingt, Behinderung aus der Perspektive des sozialen Modells zu begreifen (Gebhardt et al., 2022). Das Ergebnis sind Studierende, die auch nach dem Studium der Sonderpädagogik über kein tragfähiges Konstrukt von Behinderung verfügen,

verunsichert sind und Angst davor haben, normative Fehler zu machen (Schröter-Brickwedde, 2019). In diesem Sinne besteht ein Bedarf nach Lehrangeboten, die Behinderungskategorie-unabhängig zum Thema Behinderung hinführen und das Konstrukt Behinderung differenziert bearbeiten. Hier lässt sich dann auch zeigen, dass mit der Anzahl der allgemeinen Seminare zum Thema Behinderung der Anteil der Studierenden größer wird, der aus der Perspektive des sozialen Modells argumentiert (Schröter-Brickwedde et al., 2024).

Modelle von Behinderung und ferner das gesamte Konstrukt Behinderung können in ihrer Essenz nur schwerlich als deklaratives Wissen erlernt und in einer Klausur als richtig oder falsch abgefragt werden. Bei einer vertieften Auseinandersetzung mit dem individuellen Modell von Behinderung entsteht ein differenzierter Zugang zu Beeinträchtigung und ein Verständnis von personenorientierter, evidenzbasierter Förderung, was am Beispiel der Leseförderung abschließend konkretisiert werden soll.

So benötigen Personen mit Leseschwierigkeiten beispielsweise vorwiegend eine strukturierte Leseförderung und nicht unbedingt eine Wahrnehmungsförderung, Konzentrationsförderung, Intelligenzförderung, Meditationsförderung oder gar einen Waldtag, auch wenn Studierende dies wiederkehrend in Fallseminaren diagnostizieren. Für die Pädagogik bleibt die Betrachtung des Individuums unabhängig von der Behinderung wesentlich und Hilfestellungen sowie Training sind sinnvoll, solange die Integrität aller Beteiligten unberührt bleibt und Teilhabe und schulische Entwicklung erreicht werden.

Bei der Überprüfung von individuellen Maßnahmen hilft den Studierenden das soziale Modell, da die Sinnhaftigkeit und Relevanz der Intervention hinterfragt werden. Entsteht aus der Einzelleseförderung im Nebenraum eine stigmatisierende Situation? Wären nicht andere Formen der

Leseförderung im Unterricht sinnvoller? Kann nicht Lesen anders in den Alltag des Kindes besser integriert werden, um positives Interesse an Büchern und Schrift zu wecken?

Das systemische Modell geht über die einzelne Situation hinaus und fragt, wie man für Kinder mit Leseschwierigkeiten allgemein Hilfen, Unterstützung organisieren soll, aber auch wie man Barrieren im Unterrichtsalltag abbauen kann? Die systemische Betrachtung, die Behinderung als relative Größe im jeweiligen System erkennbar macht, führt durch einfaches Framing außerdem dazu, dass notwendige Fragen gestellt werden, die versteckt hinter alltäglichen Routinen und Selbstverständlichkeiten schon viel zu lange nicht mehr gestellt wurden.

Literatur

- Biewer, G. (2017). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt.
- Degenhardt, S. (2020). Die institutionalisierte Bildung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher: Wurzeln – Höhepunkte – Neuausrichtungen. In A. Leonhardt (Hrsg.), Hören und Sehen: 3. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute (S. 148 – 167). Beltz Juventa.
- Dietze, T. (2019). Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5736>
- Donath, J. L., Graf, E., Götz, T., Tran, U. S. & Lüke, T. (2023). Die Wirksamkeit von Fortbildungen zu inklusiver Bildung unter der Lupe: Eine Metaanalyse. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74, 436-445.
- Ebenbeck, N., Rieser, J., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). How the existence of special schools affects the placement of students with special needs in inclusive primary schools. J Res Spec Educ Needs, 22, 274-287. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12565>
- Frey, J. R. (2019). Assessment for Special Education: Diagnosis and Placement. The Annals of the American Academy, 683, 149-161. <https://doi.org/10.1177/0002716219841352>
- Gebhardt, M., Schurig, M., Suggate, S., Scheer, D. & Capovilla, D. (2022). Social, Systemic, Individual-Medical or Cultural? Questionnaire on the Concepts of Disability Among Teacher Education Students. Front. Educ. 6:701987. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.701987>
- Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? Effekte der räumli-

- chen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 693-713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(3-4), 241-258. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>
- KMK (1960). Gutachten zur Ordnung des Sonder-schulwesens.
- KMK (1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonder-schulwesens.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32, 307–313.
- Möckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Klett-Cotta.
- Retief, M. & Letšosa, R. (2018). Models of Disability: A Brief Overview. *HTS Teologiese Stud./Theological Stud.* 74 (1), a4738. doi:10.4102/hts.v74i1.4738
- Schröter-Brickwedde, A. S., Capovilla, D., Diehl, K., Link, P.-C., Scheer, D., Schmid, A., Schurig, M., Sticca, F. & Gebhardt, M. (2023). Konzepte von Behinderung als latentes Konstrukt: Ein Fragebogen für die Lehrer*innenausbildung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(2), 123-140. <https://doi.org/10.2440/003-0002>
- Schröter-Brickwedde, A. S. (2019). Macht, Norm und Normalitätskonstruktionen in Bildungszusammenhängen: Selbstverortung von Lehr- amtsstudierenden hinsichtlich der Differenzlinie Dis/Ability. [Dissertation, Technische Universität Dortmund]. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20432>
- Selisko, T. J., Eckert, C. & Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: a theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2379681>
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf als systemischer Begriff [Special educational needs as a systemic concept]. *Sonderpädagogik*, 26, 34-38. <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk14.pdf>
- Scheer, D., Baumann, M., Gebhardt, M. & Melzer C. (2022). „Fortschreitende Inklusion“ als Einflussfaktor auf die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends? Eine bildungswissenschaftliche Einordnung aus sonderpädagogischer Sicht. DOI: 10.31219/osf.io/auc9r
- Zola, I.Z. (1979). Helping one another: A speculative history of the self-help movement. In *Archive of Physical Medicine and Rehabilitation*, 60, 452.
- Kontaktadressen:
 Prof. Dr. Markus Gebhardt
 Ludwig-Maximilians-Universität München
 Leopoldstraße 13
 80802 München
 Markus.gebhardt@lmu.de
- Prof. Dr. Dino Capovilla
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 Wittelsbacherplatz 1
 97074 Würzburg
 dino.capovilla@uni-wuerzburg.de