



Björn Serke

Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen

**Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung
des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit
sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen**

Serke

Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Björn Serke

Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen

Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und
Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern
mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Diese Dissertationsschrift entstand im Kontext der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF). Diese Longitudinalstudie (Laufzeit: 2012-2015) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie „Chancengleichheit und Teilhabe“ gefördert und wurde von Prof. Dr. Elke Wild, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose sowie Prof. Dr. Malte Schwingler geleitet.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Die Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen in exklusiven und inklusiven Schulmodellen aus der Perspektive verschiedener Akteure“ gemäß der Promotionsordnung (vom 10. Januar 2017) als Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.
Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Heinrich, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.
Tag der Disputation: 11.07.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Jonas Kiesel, unter Verwendung der Bildmotive © Aine – shutterstock.com
(Abstract seamless pattern with colorful blue, gray, yellow, orange chaotic small circles and triangles on beige.
Infinity geometric pattern) und © hibrida – stock.adobe.com (Set of children silhouettes in colored circles).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2279-4

Kurzzusammenfassung

Schulisches Wohlbefinden fungiert als förderlicher Faktor der Lern- und Leistungsentwicklung von SchülerInnen. Insbesondere bei Lernenden mit einem amtlich attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (SF-L), die häufig von sozialer Benachteiligung betroffen sind, ist dies tendenziell niedriger ausgeprägt im Vergleich zu jenen ohne solch eine Zuschreibung. Weitgehend unerforscht ist, wie Lehrpersonen das schulische Wohlbefinden von Lernenden mit SF-L, die in unterschiedlichen inklusiven und exklusiven Settings unterrichtet werden, wahrnehmen und welche förderlichen Faktoren auf verschiedenen Ebenen aus ihrer Sicht zu einem hohen Wohlbefinden beitragen. In der vorliegenden explorativen Studie, als Teiluntersuchung der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF), wurden diesbzgl. solche Grund- und Förderschulen mittels eines selektiven samplings ausgewählt, in denen die SchülerInnen besonders hohe vs. niedrige Werte im schulischen Wohlbefinden aufwiesen. An diesen Schulen wurden Gruppendiskussion mit Teilkollegien geführt und in einem mehrstufigen Prozess inhaltsanalytisch auf Grundlage der «Theorie integrativer Prozesse» (Reiser) ausgewertet, um ihre Perspektiven auf fördernde und hemmende Faktoren des schulischen Wohlbefindens zu rekonstruieren. Neben Einzelfallstudien wurden Fallkontrastierungen erstellt mit dem Ziel, Kon- und Divergenzen zu eruieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte das schulische Wohlbefinden ihrer Lernenden mit SF-L prioritär im Zusammenhang mit sozialen Inklusionsprozessen deuten. Die Güte der Wohlbefindenswahrnehmung ist u.a. eng an die Ausprägung kooperativer Prozesse und Strukturen gekoppelt. In Schulen mit einem hohen SchülerInnen-Outcome im schulischen Wohlbefinden wird auf der individuellen Ebene v.a. eine inklusive Grundhaltung des (Teil-)Kollegiums sichtbar. Mit Rekurs auf die interaktionale und institutionelle Ebene wird deutlich, dass verstärkt individualisierende, kooperative sowie partizipative, demokratische Lernarrangements initiiert werden. Zudem sind strukturierte Formen der LehrerInnenkooperation etabliert. Im Kontext dieser elaborierten Zusammenarbeit zwischen internen und externen AkteurInnen, welche von der Schulleitung gezielt gesteuert wird, tendieren die Lehrpersonen eher dazu, konzertierte, adaptive und wohlbefindensförderliche Interventionen zu entwickeln und zu reflektieren. Schließlich ist dezidiert zu betonen, dass erstmalig – basierend auf einem *qualitativen* Forschungsdesign – relevante potenzielle Faktoren, die mit der Wohlbefindenswahrnehmung und -förderung von Lehrpersonen unterschiedlicher Fördermodelle assoziiert sind, analysiert wurden. Die Ergebnisse bieten Anlass, Folgeanalysen voranzutreiben, um weitere Kulturen, Strukturen und Praktiken zu erforschen, die das (schulische) Wohlbefinden von Lernenden mit SF-L maximieren können.

Abstract

School well-being is a decisive factor promoting learning and academic achievement in students. However, particularly students with officially confirmed special educational needs in learning (SEN-L) are frequently not only socially disadvantaged but also have lower well-being than their non-SEN-L peers. Nonetheless, hardly any research has addressed how teachers perceive the school well-being of SEN-L students who are being taught in different inclusive and exclusive settings, and which factors on various levels they perceive as contributing to promoting high well-being. The present explorative study investigated these issues as part of the “Bielefeld Longitudinal Study on Learning in Inclusive and Exclusive Forms of Special Educational Needs” (BiLieF). Using selective sampling, elementary and special education schools were chosen in which students showed particularly high versus low levels of well-being. At these schools, group discussions were held with the teachers concerned. These discussions were subjected to a multistage content analysis based on the theory of integrative processes (Reiser) in order to reconstruct the teachers’ perspectives on which factors promote and impede school well-being. As well as performing single-case analyses, cases were contrasted in order to determine convergences and divergences. Results show that teaching staff primarily interpret the academic well-being of their SEN-L students in terms of social inclusion processes. Among others, the quality of perceived well-being is associated with the extent of cooperative processes and structures. In schools with high student well-being, teachers reveal a particularly strong commitment to inclusion. On the interactive and institutional levels, it is clear that they not only initiate more individualized learning approaches, but also include cooperative and participative democratic arrangements. There are also structured forms of teacher cooperation. This extensive cooperation between internal and external actors, which is promoted specifically by the school management, encourages teachers to develop and reflect on concerted, adaptive interventions to promote well-being. Finally, it should be emphasized that this is the first *qualitative* study to analyze potentially relevant factors associated with the perception and promotion of well-being among teachers working in different special education frameworks. Results indicate the need for future research on further cultures, structures, and practices that will help to maximize the (school) well-being of SEN-L students.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	13
1 Einleitung	15
2 Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen	21
2.1 Zum Begriffswandel	22
2.2 Das Konzept der Lernschwierigkeiten	33
2.3 Paradigmata der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten	37
2.3.1 Die sozio-ökonomisch benachteiligte Lebenslage von Kindern mit SFL im Spiegel des materialistischen bzw. polit-ökonomischen Paradigmas	37
2.3.2 Das systemisch-konstruktivistische Paradigma	44
2.4 Zusammenfassung	49
3 Inklusive und exklusive Förderung	53
3.1 Schulische Integration: Entstehungshintergründe und Zielsetzungen	54
3.2 Die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al.	56
3.2.1 Das Integrationsverständnis	58
3.2.2 Das Ebenen-Modell	60
3.3 Schulische Inklusion: Internationale Entwicklungen, Begriffsannäherungen und Ziele	67
3.4 Inklusion und Partizipation im Spiegel der UN-BRK	70
3.5 Die Debatte um Integration vs. Inklusion in der deutschsprachigen Sonderpädagogik	79
3.6 Stand der inklusiven und exklusiven Förderung	90
3.7 Modelle der inklusiven und exklusiven Förderung in NRW	94
3.7.1 Förderschule Lernen	96
3.7.2 Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung	97
3.7.3 Gemeinsamer Unterricht	99
3.7.4 Gemeinsames Lernen	100
3.8 Widersprüche, Dilemmata und Herausforderungen inklusiver Förderung	105
3.9 Zusammenfassung	109
4 Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit SFL im Kontext inklusiver und exklusiver Beschulungsmodelle	111
4.1 Begriffliche Annäherungen	112
4.1.1 Allgemeines Wohlbefinden	112
4.1.2 Schulisches Wohlbefinden	121
4.1.2.1 Terminologische Annäherung	123
4.1.2.2 Wesentliche Bezugstheorien des schulischen Wohlbefindens	128
4.2 Forschungsbefunde zur Wahrnehmung des Wohlbefindens	131
4.2.1 Die Wahrnehmung des Wohlbefindens aus SchülerInnensicht	132

4.2.1.1	Das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Lernenden mit und ohne Risikofaktoren	132
4.2.1.2	Schulisches Wohlbefinden von Lernenden mit SFL in inklusiven und exklusiven Settings unter Berücksichtigung ihrer schulischen Leistungsentwicklung	138
4.2.1.2.1	Befunde zur Leistungsentwicklung von Kindern mit SFL in inklusiven vs. exklusiven Settings	138
4.2.1.2.2	Befunde zum schulischen Wohlbefinden von Kindern mit SFL in inklusiven vs. exklusiven Settings	140
4.2.1.2.3	Einflussvariablen auf das schulische Wohlbefinden von Lernenden mit SFL auf der Kind- und Familienebene	148
4.2.2	Die Beurteilung des schulischen Wohlbefindens von Lernenden aus der Perspektive von Lehrkräften	153
4.2.2.1	Zur diagnostischen Expertise von Lehrkräften	153
4.2.2.2	Befunde zur Beurteilung des schulischen Wohlbefindens von Lernenden	155
4.3	Potenzielle Einflussfaktoren des schulischen Wohlbefindens	159
4.3.1	Individuelle Ebene	160
4.3.1.1	Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Inklusion und Exklusion	161
4.3.1.2	Anerkennung von Heterogenität im Kontext schulischer Inklusionsprozesse	163
4.3.1.3	(De-)Kategorisierungsprozesse	165
4.3.2	Interaktionelle Ebene	167
4.3.2.1	LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung	167
4.3.2.2	Individualisierungsprozesse	169
4.3.2.3	Kooperative Lernprozesse	173
4.3.2.4	Classroom Management	176
4.3.2.5	Multiprofessionelle Kooperationsprozesse	180
4.3.3	Institutionelle Ebene	186
4.3.3.1	Schulstrukturelle Rahmenbedingungen	187
4.3.3.2	Kooperationsförderliche Strukturen	189
4.3.3.3	Partizipationsfördernde Strukturen und Lernangebote	191
5	Zusammenfassung und Ableitung von Fragestellungen und Zielsetzungen des Forschungsvorhabens	197
6	Forschungsdesign	205
6.1	Kontext der Untersuchung	205
6.2	Fallstudien im Kontext der qualitativen Forschung	207
6.2.1	Merkmale qualitativer Forschung	209
6.2.2	Überblick zu eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren innerhalb der Fallstudien	211
6.3	Auswahl und Rekrutierung der Fallschulen	213

6.4	Beschreibung der Stichproben, Datenerhebungsinstrumente und Durchführung	215
6.4.1	SchülerInnenbefragung	215
6.4.2	Elternbefragung	219
6.4.3	SchulleiterInnenbefragung	220
6.4.4	Feldbeobachtungen: Schulführungen und Unterrichtshospitationen	220
6.4.5	Gruppendiskussionen mit Teilkollegien	222
6.4.5.1	Theoretische und methodologische Implikationen von Gruppendiskussionen	222
6.4.5.2	Ziele, Gruppenzusammensetzung und Durchführungsmodalitäten der Gruppendiskussionen	224
6.4.5.3	Diskussionsverlauf, Leitfaden und Funktion der ModeratorInnen	225
6.5	Auswertungsschritte	229
6.5.1	SchülerInnen-, Einzelfallportraits	230
6.5.2	Auswertung der Gruppendiskussionen	231
6.5.2.1	Transkription	231
6.5.2.2	Initiierende Textarbeit	232
6.5.2.3	Qualitative Inhaltsanalyse	232
6.5.2.4	Der Codierungsprozess im Kontext der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	235
6.5.2.5	Die Kategoriensysteme und -explikationen	239
6.5.2.6	Einzelfallinterpretationen	241
6.5.2.7	Fallkontrastierungen	243
7	Ergebnisse der Fallanalysen	245
7.1	Schule blau	245
7.1.1	Eckdaten zur Schule	245
7.1.2	Kontext der Gruppendiskussion	246
7.1.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	247
7.1.3.1	Katharina	248
7.1.3.2	Lukas	249
7.1.3.3	Yan	251
7.1.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	252
7.1.4.1	Individuelle Ebene	252
7.1.4.2	Interaktionelle Ebene	255
7.1.4.3	Institutionelle Ebene	266
7.1.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	268
7.2	Schule kobalt	273
7.2.1	Eckdaten zur Schule	273
7.2.2	Kontext der Gruppendiskussion	275
7.2.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	275
7.2.3.1	Eylem	276

7.2.3.2	Lena	277
7.2.3.3	Mia	279
7.2.3.4	Raoul	280
7.2.3.5	Sadiya	281
7.2.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	283
7.2.4.1	Individuelle Ebene	283
7.2.4.2	Interaktionelle Ebene	287
7.2.4.3	Institutionelle Ebene	300
7.2.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	304
7.3	Schule indigo	310
7.3.1	Eckdaten zur Schule	310
7.3.2	Kontext der Gruppendiskussion in Grundschule indigo	311
7.3.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	312
7.3.3.1	Janina	313
7.3.3.2	Jonathan	314
7.3.3.3	Jenny	315
7.3.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	316
7.3.4.1	Individuelle Ebene	316
7.3.4.2	Interaktionelle Ebene	319
7.3.4.3	Institutionelle Ebene	330
7.3.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	335
7.4	Schule gelb	342
7.4.1	Eckdaten zur Schule	342
7.4.2	Kontext der Gruppendiskussion	343
7.4.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	344
7.4.3.1	Christian	344
7.4.3.2	Julius	346
7.4.3.3	Verena	347
7.4.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	349
7.4.4.1	Individuelle Ebene	349
7.4.4.2	Interaktionelle Ebene	355
7.4.4.3	Institutionelle Ebene	365
7.4.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	369
7.5	Schule ocker	376
7.5.1	Eckdaten zur Schule	376
7.5.2	Kontext der Gruppendiskussion	376
7.5.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	377
7.5.3.1	Alina	378
7.5.3.2	Jens	379
7.5.3.3	Mara	381

7.5.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	383
7.5.4.1	Individuelle Ebene	383
7.5.4.2	Interaktionelle Ebene	388
7.5.4.3	Institutionelle Ebene	398
7.5.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	401
7.6	Schule grün	407
7.6.1	Eckdaten zur Schule	407
7.6.2	Kontext der Gruppendiskussion in der Förderschule grün	408
7.6.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	409
7.6.3.1	Noah	410
7.6.3.2	Janis	410
7.6.3.3	Fabian	411
7.6.3.4	Nils	412
7.6.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	413
7.6.4.1	Individuelle Ebene	413
7.6.4.2	Interaktionelle Ebene	417
7.6.4.3	Institutionelle Ebene	427
7.6.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	432
7.7	Schule oliv	439
7.7.1	Eckdaten zur Schule	439
7.7.2	Kontext der Gruppendiskussion	439
7.7.3	Schulisches Wohlbefinden aus SchülerInnen-Sicht im Spiegel der LehrerInnen-Wahrnehmung	440
7.7.3.1	Franziska	441
7.7.3.2	Jon	442
7.7.3.3	Luna	444
7.7.4	Fallimmanente Analyse: Förderung des schulischen Wohlbefindens aus Sicht der Lehrkräfte	445
7.7.4.1	Individuelle Ebene	445
7.7.4.2	Interaktionelle Ebene	448
7.7.4.3	Institutionelle Ebene	457
7.7.5	Fallzusammenfassung und -interpretation	465
8	Befunde der Fallkontrastierung	473
8.1	Daten der befragten Lernenden zum Wohlbefinden	473
8.2	Wahrnehmung des schulischen Wohlbefindens durch die Lehrkräfte	474
8.3	Förderung des schulischen Wohlbefindens aus der Perspektive der Lehrkräfte ...	478
8.3.1	Individuelle Ebene	478
8.3.1.1	Inklusive Grundhaltung	478
8.3.1.2	(De-)Kategorisierungsprozesse	480
8.3.1.3	Einstellung gegenüber schulischer Inklusionsprozesse	483
8.3.1.4	Lern-/Lehr- und Entwicklungsverständnis der Lehrpersonen	485

8.3.2 Interaktionelle Ebene	488
8.3.2.1 Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden	488
8.3.2.2 Individualisierungsprozesse	490
8.3.2.3 Herstellung von Gemeinsamkeit	494
8.3.2.4 Classroom Management	501
8.2.2.5 LehrerInnenkooperation	506
8.3.3 Institutionelle Ebene	510
8.3.3.1 Institutionalisierte Strukturen von Kooperation	510
8.3.3.2 Partizipatorische Strukturen und Angebote	513
8.3.3.3 Vor- und Nachteile inklusiver vs. exklusiver Beschulungsmodelle	516
8.3.3.4 Wünsche der Lehrkräfte im Kontext einer Wohlbefindensförderung	521
9 Reflexion und Diskussion zentraler Befunde	525
9.1 Die Sicht von Lernenden mit SFL auf ihr schulisches Wohlbefinden	525
9.2 Die Wahrnehmung des schulischen Wohlbefindens aus LehrerInnensicht	531
9.3 Wohlbefindensförderliche Faktoren aus LehrerInnensicht	535
9.3.1 Relevante Faktoren auf der individuellen Ebene	536
9.3.2 Wohlbefindensförderliche Faktoren auf der interaktionellen Ebene	539
9.3.2.1 Die Wohlbefindensgenese im Kontext des Spannungsfeldes von Individualisierung und Kooperation	539
9.3.2.2 LehrerInnenkooperation	543
9.3.3 Institutionell verankerte partizipationsförderliche Strukturen und Angebote	546
10 Fazit und Ausblick	549
Tabellenverzeichnis	557
Abbildungsverzeichnis	559
Abkürzungsverzeichnis	560
Literaturverzeichnis	562

Danksagung

Die vorliegende Dissertationsschrift stellt das Produkt eines mehrjährigen Entwicklungsprozesses dar. Während des Entstehungsprozesses haben mich viele Personen begleitet und unterstützt, denen ich an dieser Stelle danken will.

Zuvorderst möchte ich den schulischen AkteurInnen meinen herzlichsten Dank aussprechen, welche an dieser Studie mitgewirkt haben. Durch die Bereitschaft und das Engagement der einzelnen Akteursgruppen (SchülerInnen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen) öffneten sie mir tiefgehende Einblicke in ihre soziale Wirklichkeit und die schulische Lebenswelt. Mein besonderer Dank gilt der Erstgutachterin Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, die mir durch die Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter im BiLieF-Projekt die Anfertigung der Dissertation ermöglicht hat. Als »Doktormutter«, Mentorin und Vorbild hat sie meine gesamte Arbeitsweise maßgeblich geprägt. Sie hat mich bspw. in vielerlei Hinsicht durch ihre fachliche Expertise inspiriert und mich in zeitaufwendigen, kritisch-konstruktiven Beratungsgesprächen auf Basis ihrer äußerst wertschätzenden Haltung unterstützt.

Ebenfalls herzlich danken möchte ich Prof. Dr. Martin Heinrich. Er hat es verstanden, mich u.a. für forschungsmethodische Aspekte zu sensibilisieren. Ferner danke ich ihm für seine Offenheit, kritischen Rückmeldungen, optimistischen Mutzusprachen und schließlich für die Übernahme der Zweitbegutachtung.

Ein herzlicher Dank gilt auch allen MitarbeiterInnen des BiLieF-Projektes, Teilnehmenden der Forschungskolloquien und KollegInnen der AG3 (Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen) der Universität Bielefeld für anregende Gespräche und wertvolle Feedbackprozesse. Ein großes Dankeschön richte ich an Dr. Brigitte Kottmann für ihr enormes Engagement, als Mitglied der Prüfungskommission zu agieren. Hervorheben möchte ich zudem meine (BiLieF-)Kollegin und langjährige Büropartnerin Sarah Kurnitzki. Ihr gegenüber empfinde ich große Dankbarkeit und ihr danke ich für die anregungsreichen, amüsanten und entlastenden Austauschprozesse.

Überdies ist den (ehemaligen) MasterstudentInnen, den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften für ihre kompetente Unterstützung bei der Konstruktion dieser Untersuchung herzlich zu danken. Explizit zu nennen sind hier Sarah Weber und Nele Horstmeier, die bspw. am Codierungs-, Interpretations- oder (formalen) Überarbeitungsprozess beteiligt waren und eine große Bereicherung für mich darstellten. Horst Haus danke ich für das kompetente, kritische und akribische Lektorieren der Dissertation. Weiterhin ist den Vorsitzenden der DGfE-Sektion Sonderpädagogik – Herrn Prof. Dr. Christian Lindmeier, Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose und Frau Prof. Dr. Vera Moser – für die Übernahme der Schrift in die Buchreihe »Perspektiven sonderpädagogischer Forschung« zu danken. Ein großes Dankeschön richte ich in diesem Kontext an die MitarbeiterInnen des Verlags Julius Klinkhardt, die mit ihrer hoch ausgeprägten Expertise letztlich zur erfolgreichen Veröffentlichung dieser Dissertation beigetragen haben.

Abschließend ist denjenigen, die mich sehr intensiv »getragen« haben, innig zu danken: meinen FreundInnen und insbesondere meiner Familie. Ihnen ist aus tiefstem Herzen für ihr Verständnis, ihre Ermutigungen und Unterstützungsleistungen zu danken. Stellvertretend für sie widme ich Mika die vorliegende Arbeit, der wahre Lebensqualität und v.a. -freude fortwährend verkörpert.

1 Einleitung

Aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik gehört es zu den zentralen Aufgaben von Schule, die Lern-/Leistungs- und psycho-soziale Entwicklung *aller* Lernenden¹ einschließlich derjenigen, die sich in prekären Lebenslagen mit risikoerhöhenden Bedingungen befinden und damit eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen, im inklusiven Bildungssystem adäquat zu fördern (vgl. z.B. Werning/Lütje-Klose 2016). Die Herstellung eines hohen schulischen Wohlbefindens fungiert in diesem Zusammenhang als Gelingensbedingung und Ziel inklusiver Schulen (vgl. u.a. Hascher 2017; Rauer/Schuck 2003; Venetz 2015; Schwab et al. 2015; Kullmann/Geist/Lütje-Klose 2015; Booth/Ainscow 2016; Stelling 2018). In Anbetracht empirischer Analysen stellt das schulische Wohlbefinden u.a. eine Mediatorvariable für eine positive Lern-/Leistungsentwicklung sowie – unter Rekurs auf resilienzbezogene und salutogenetische Theorien – einen zentralen Schutzfaktor für das Coping negativer Erfahrungen dar (vgl. z.B. Hascher 2017). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006/2008) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren. Inklusive Bildung gilt seitdem als Menschenrecht (vgl. bspw. Preuss-Lausitz 2018). Auch in diesem Übereinkommen wird das »Wohl des Kindes« (UN-BRK 2006/2008; Art. 7; Abs. 3), z.B. von Lernenden mit Lernschwierigkeiten, hervorgehoben. Insofern besteht für alle Schul(form)en ein substantieller Auftrag darin, das schulische Wohlbefinden ihrer Klientel wahrzunehmen und zu fördern.

Internationale Befunde zeigen, dass das (schulische) Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit einem amtlich attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (SFL), die den größten Anteil unter allen Lernenden mit einem zugeschriebenen Unterstützungsbedarf ausmachen und besonders häufig von sozialer Benachteiligung betroffen sind (vgl. u.a. Koch 2007; zsf. Heimlich 2018; Miller 2017), *partiell* niedrig ausgeprägt ist. So weisen diese z.B. eine stärker negativ ausgeprägte Emotionalität oder ein erhöhtes Risiko auf, von sozialen Exklusionsprozessen betroffen zu sein, als SchülerInnen ohne SF (vgl. bspw. Krull et al. 2018; Weber/Freund 2017; Schwab et al. 2015; Krull/Wilbert/Hennemann 2014; Huber/Wilbert 2012; McCoy/Banks 2012; Venetz et al. 2010; vgl. zsf. Bless 2017; Dederling 2016; Schwab 2014; Möller 2013). Fraglich erscheint allerdings, inwiefern *inklusive* vs. *exklusive*² Beschulungsformen oder auch bspw. die Zuschreibungskategorie sonderpädagogischer Förderbedarf das schulische Wohlbefinden der Lernenden mit SFL beeinflussen. Deziert zu betonen ist, dass die diesbzgl. wenigen empirischen Befunde divergent und nicht konsistent erscheinen. Dies kann u.a. auf folgenden Zusammenhang zurückgeführt werden: Bis dato stellt das schulische Wohlbefinden ein diffuses Konzept dar, welches einheitlich definiert wird. Je nach theoretischer Verortung wird es mittels unterschiedlicher (Sub-)Skalen gemessen. Hascher (2004; 2017) operationalisiert das schulische Wohlbefinden auf Grundlage ihrer Untersuchungen als *multidimensionales* Konstrukt. Es »bezeichnet ei-

1 In dieser Ausarbeitung wird eine geschlechtergerechte, -sensible Sprache verwendet. Einerseits wird das jeweilige Geschlecht sichtbar dargestellt, d.h. das männliche und weibliche Geschlecht wird jeweils expliziert, bspw. durch die Formulierung »Schülerinnen und Schüler« oder mittels der sog. Binnen-I- bzw. Majuskel-Variante. Andererseits werden geschlechtsneutrale Formulierungen genutzt, wie z.B. »Lehrperson«.

2 Vorrangig werden in der vorliegenden Abhandlung Förderschulen als »exklusiv« bezeichnet. Damit wird bewusst der These einzelner WissenschaftlerInnen (vgl. z.B. Stein 2012; Ahrbeck 2017) widersprochen, dass das Förderschulsystem einen »inklusive« Typus aufweise (vgl. dazu Kap. 3).

nen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren« (Hascher 2004, S. 150). In der aktuellen (Inklusions-)Forschung zum schulischen Wohlbefinden wird dieses Mehrkomponentenmodell, welches kognitive, emotional-soziale und physiologische Faktoren tangiert, vermehrt herangezogen (vgl. Hohenwarter-Lohfeyer/Hagenauer/Hascher 2017; Stelling 2018; Wustmann Seiler/Herzog/Schüpbach 2016; Kullmann/Geist/Lütje-Klose 2015; Wild et al. 2015; Wustmann Seiler/Schüpbach/Herzog 2015; Müller 2015; Schwab et al. 2015; Walsen 2013; Wustmann Seiler 2012; ferner Zurbriggen/Venet 2016; 2018). Dieser Ansatz bietet den Vorteil einer differenziellen Erfassung etwaiger Wirkfaktoren. So konnten bspw. Hascher und ihr Forschungsteam (Hascher/Hagenauer 2018; Hascher 2017; 2004; Hascher/Lobsang 2004; Hascher/Hagenauer/Schaffer 2011) empirisch nachweisen, dass Lehrkräfte Einfluss auf die unterschiedlichen schulischen Wohlbefindenskomponenten nehmen und demzufolge schulisches Wohlbefinden evozieren sowie fördern können. Dieser empirische Befund wird vorwiegend aus querschnittlichen Befragungen von Regelschullehrkräften und Lernenden ohne SF(L) des Primar- und Sekundarbereichs hergeleitet.

Es kann in Anbetracht der Forschungslage kritisch konstatiert werden, dass die Untersuchungen der vergangenen Jahrzehnte das schulische Wohlbefinden überwiegend eindimensional erfassen, querschnittlich angelegt sind und vorrangig auf Lernende *ohne* SF(L) im Sekundarbereich rekurrieren (vgl. dazu Stelling 2018; Schwab et al. 2015). Darüber hinaus sind bislang Wirkzusammenhänge potenzieller Einflussfaktoren des Wohlbefindens von Kindern mit SFL (z.B. Konnexionen zwischen Wohlbefinden und Schulleistung, Migration oder sozio-ökonomischem Status) marginal erforscht worden. Auch werden in den zumeist quantitativ orientierten Analysen spezifische *distale* Rahmenbedingungen der jeweiligen untersuchten Fallschulen respektive der Modelle sonderpädagogischer Förderung sowie *proximale* Bedingungsfaktoren, wie bspw. die Unterrichtsgestaltung durch die lehrenden Akteure, weitgehend ausgespart. Ein weiteres Desiderat besteht darin, dass bisher in der (inter-)nationalen Forschung erst vereinzelt analysiert worden ist, wie Regel- und Förderschullehrkräfte³ das Konstrukt schulisches Wohlbefinden aus ihrer *eigenen* Sicht definieren und inwiefern sie das multifaktorielle Wohlbefinden ihrer Lernenden *v.a. mit SFL* wahrnehmen. Es kann angesichts der geringen Anzahl an einschlägigen Untersuchungen angenommen werden, dass sich im Hinblick auf die Beurteilung schulischen Wohlbefindens lediglich geringe bis moderate Konkordanzen zwischen der SchülerInnen- und LehrerInnensicht ergeben (vgl. v.a. Stang/Urhahne 2018; Wustmann Seiler/Herzog/Schüpbach 2016; Schwab/Gebhardt 2016; Walsen 2013; Wustmann Seiler 2012). Damit scheinen Lehrkräfte aus zu erforschenden Gründen einen restringierten Zugang zur subjektiven, emotional-sozialen Lebenswelt der Lernenden zu haben, obwohl eine (lernbegleitende) Diagnostik affektiver Entwicklungsbereiche eine zentrale Säule bspw. für eine Unterrichtsplanung sowie eine sich daraus ergebende wohlbefindensförderliche, adaptive Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements substanziell ist. Schließlich ist die Frage nach möglichen Faktoren, die das Wohlbefinden begünstigen können und sich auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. z.B. Hascher 2004; 2017; Reiser et al.

3 Die Berufsbezeichnungen »FörderschullehrerInnen«, »SonderpädagogInnen« oder auch »Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung« werden synonym verwendet, auch wenn diese jeweils unterschiedlich konnotiert sind. Allerdings wird die Titulierung »Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung« priorisiert, da diese den flexiblen Einsatz der Profession in unterschiedlichen inklusiven und exklusiven Fördermodellen optimalerweise markiert. Im Kontext der Fallanalysen und -kontrastierung werden ferner die Selbstzuschreibungen der Befragten verwendet.

1986) lokalisieren lassen, aus Sicht von Regel- und Förderschullehrenden – insbesondere mittels *qualitativer* Forschungsmethoden – im Kontext inklusiver und exklusiver Bildung bisher unerforscht. Die wissenschaftliche Analyse der Betrachtung und Förderung des schulischen Wohlbefindens seitens der an der Schule beteiligten Akteure ist allerdings deswegen besonders bedeutsam, weil auf Basis von empirischen Befunden potenzielle (Wirk-)Faktoren untersucht sowie (zukünftig) prä- und interventive Maßnahmen zur Maximierung des schulischen Wohlbefindens deduziert und realisiert werden können. Die Relevanz zu eruiender wohlbefindensförderlicher Schulkulturen, -strukturen und -praktiken ergibt sich zum einen angesichts der überproportionalen Kumulation von Risikofaktoren bei Lernenden mit SFL; sie erweist sich zum anderen aber auch für *alle* (Grundschul-)Kinder als bedeutsam (vgl. Hofmann et al. 2018) – insbesondere angesichts der Erkenntnisse, dass (Grund-)Schulen vermehrt als Sozialisationsinstanzen agieren (z.B. durch die Ganztagsbeschulung; vgl. dazu bspw. Rahm/Rabenstein/Nerowski 2015) und das schulische Wohlbefinden im Verlauf der Schulzeit sinkt (vgl. z.B. Hascher/Hagenauer 2011).

Vor diesem Hintergrund zielt das vorliegende Forschungsprojekt, welches als *explorativ* zu bezeichnen ist, darauf zu rekonstruieren, wie schulische Akteure – vorrangig Regel- und Förderschullehrkräfte aus den unterschiedlichen schulischen Settings⁴ der inklusiven und exklusiven Förderung – das schulische Wohlbefinden der zuvor quantitativ befragten Lernenden mit SFL einschätzen und inwiefern LehrerInnen- und SchülerInnenurteil übereinstimmen. Dies ist bedeutungsvoll, da etwaige Begriffsverständnisse und Wahrnehmungsprozesse mit dem Initiieren oder Ausbleiben entsprechender adaptiver Interventionen assoziiert sind. Daran anknüpfend stellt sich die Forschungsfrage, welche förderlichen Faktoren auf *unterschiedlichen Ebenen* – unter besonderer Berücksichtigung der schul(form)spezifischen Rahmenbedingungen – aus Sicht der schulischen Akteure in den verschiedenen Fördermodellen mutmaßlich dazu beitragen, dass eine hohe Ausprägung schulischen Wohlbefindens bei den Primarstufenkindern mit SFL erreicht wird.

Für die Datenerhebung und -auswertung wird das *Ebenenmodell* von Reiser et al. (1986) herangezogen, welches im Kontext ihrer Theorie integrativer Prozesse konstruiert und seitdem in der schulischen Integrations-/Inklusionsforschung rezipiert sowie weiterentwickelt worden ist (vgl. bspw. Hinz 1993; Prengel 1993; Lütje-Klose 1997; Lütje-Klose/Urban 2014; Albers 2017; Serke et al. 2015). Das Mehrebenenmodell basiert auf der Annahme, dass Integration bzw. Inklusion keinen stabilen Zustand darstellt; vielmehr aktualisiert sich dieses gesellschaftliche Phänomen »in komplexen, immer wieder neu zu erarbeitenden kooperativen *Prozessen*« (Lütje-Klose/Urban 2014, S. 115). Dabei sind die integrativen bzw. inklusiven Prozesse sensu Reiser (2007, S. 99, Herv. d.V.) als »Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von *Annäherung und Abgrenzung* in der Auseinandersetzung mit dem Anderen« zu verstehen. Sie verlaufen auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebene, die in einem »dynamischen Wechselspiel« (Reiser et al. 1986, S. 121) interagieren. Die *individuelle (innerpsychische)* Ebene rekurriert vorrangig auf Einstellungen wie bspw. die Anerkennung von Diversität. Die *interaktionelle* Ebene adressiert Beziehungskonstellationen zwischen allen an Schule beteiligten AkteurInnen sowie das kooperative Handeln an einem Gegenstand (bspw. die Herstellung eines hohen *schulischen Wohlbefindens*);

⁴ Der Begriff »Setting« wird in der Ausarbeitung prioritär genutzt, da er nicht nur die formale Zuordnung von Kindern zu einem spezifischen Schultyp einschließt, sondern auch berücksichtigt, dass Kinder in unterschiedlichen Lerngruppen oder Kontexten (bspw. in den Pausen, im Ganztag) einer Schulform agieren, welche jeweils inklusiv oder exklusiv gestaltet sein können.

diese Handlungsprozesse subsumieren didaktisch-methodische Strategien und Prinzipien im Spannungsfeld von Individualisierung und der Herstellung von Gemeinsamkeit. Auf der *institutionellen* Ebene sind inklusive Schulentwicklungsprozesse und Strukturen zu verorten, u.a. die jeweiligen Ressourcen und Rahmenbedingungen verschiedener inklusiver und exklusiver Fördermodelle. Die *gesellschaftlich-kulturelle* Ebene umfasst schließlich »normativ(e) Grundlagen« (Reiser et al. 1986, S. 121) und Wertorientierungen, v.a. inklusive Zielsetzungen, welche sich in der VN-BRK (2006/2008) oder in weiteren Aktionsplänen, rechtlichen Dokumenten etc. widerspiegeln und die mit den pädagogischen Zielvorstellungen ggf. konfliktieren können.

Zur Beantwortung der o.g. Fragestellungen wurde auf das Datenmaterial der Längsschnittstudie *BiLieF*⁵ zurückgegriffen. In diesem Projekt wurden die Entwicklung des Lern-/Leistungsbereiches (Lesen, Schreiben, kognitive Kompetenz), des Selbsts (z.B. Selbstkonzept), der Lernmotivation sowie insbesondere des schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit SFL vergleichend analysiert. Etwa 420 Lernende sind in drei Modellen sonderpädagogischer Förderung⁶ zu drei Messzeitpunkten innerhalb der Primarstufenzeit getestet und befragt worden: in der Förderschule Lernen (FS), Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht (GU) sowie in der Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). Die kontextuellen Faktoren sind parallel anhand von standardisierten Eltern-, Schulleitungs- und LehrerInnenbefragungen erhoben worden. Zudem wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte qualitativ im Rahmen von *Gruppendiskussionen* erfasst, welche an sieben Fallschulen mit unterschiedlichen Teilkollegien geführt worden sind. Pro Fördermodell wurde i.S. eines selektiven Samplings (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 50ff.) jeweils eine Schule mit besonders hohen und niedrigen Werten bei den Outcomes im schulischen Wohlbefinden und in der Schulleistung zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebungswelle ausgewählt. Ergänzend wurde eine Grundschule aufgenommen, die eine hohe Reputation aufweist, für ihr Inklusionskonzept mehrfach prämiert worden ist und an der die SchülerInnen Werte im oberen Mittelfeld erreichten.

Im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojekts sind für die o.g. sieben Grund- und Förderschulen *Fallanalysen* (vgl. z.B. Lamnek 2010; Horstkemper/Tillmann 2008) zur Hypothesen- und Theoriengenerierung erstellt worden. Dazu wurden insbesondere die Daten der Gruppendiskussionen inhaltsanalytisch ausgewertet, welche einen tiefgehenden Einblick in die *kollektiven Sinnkonstruktionen* ermöglichen (vgl. Mayring/Hurst 2017; Kuckartz 2012; Lamnek 2005). Untersucht wurden die Perspektiven der Lehrenden analog zur bereits skizzierten Fragestellung, welche förderlichen Faktoren aus der Sicht der Akteure bzw. Lehrkräfte maßgeblich zu einem hohen schulischen Wohlbefinden von Lernenden mit SFL auf den sich gegenseitig bedingenden Ebenen sensu Reiser et al. (1986) beitragen und als Deutungsmuster

5 Das diesem Teilprojekt zugrunde liegende Vorhaben – die »Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements« (BiLieF) – wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (vgl. Wild et al. 2015).

6 Die drei Modelle sonderpädagogischer Förderung wurden ausgewählt, da in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion (zum Erhebungszeitpunkt) ein Dissens darüber besteht, wie effektiv diese arbeiten und inwiefern sie zukünftig zu erhalten sind. Die in NRW auffindbaren erforschten Modelle stellen *prototypische* Formen dar, die sich in anderen Bundesländern wiederfinden lassen. So entspricht das KsF-Modell dem des Förderzentrums. Betont werden muss in diesem Zusammenhang, dass das KsF-Modell in NRW mit Beendigung des Schuljahres 2013/2014 auslief. Einzelne Elemente des Schulversuchs wurden in Kombination mit dem »Gemeinsamen Unterricht« im Schuljahr 2014/15 auf Grundlage des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes in ein neues System überführt – das »Gemeinsame Lernen« (vgl. Kap. 3).

i.S. von gemeinsamen Kulturen, Strukturen und Praktiken im Kollegium wirksam werden. Relevante einzelfallbezogene Kontextbedingungen (u.a. Personal- und Ausstattungsressourcen), welche die Handlungspraktiken der lehrenden Akteure immens beeinflussen können, wurden u.a. vor dem Hintergrund des standardisierten SchulleiterInnenfragebogens und der Gespräche mit dieser Akteursgruppe erfasst und in die Analyse integriert. Um zu eruieren, inwieweit die Perspektive der Gruppendiskussionsteilnehmenden mit der Sicht der Lernenden auf das schulische Wohlbefinden übereinstimmt, sind die Daten beider Akteursgruppen kontrastiert worden. So wurden auf Grundlage ausgewählter *Kontextbefunde* bzw. Skalen aus der quantitativen SchülerInnen- und Elternbefragung (z.B. zum sozio-ökonomischen Status) 24 *SchülerInnen-Portraits* – pro Schule zwischen drei und fünf – konstruiert, welche im Anschluss mit den Aussagen der Lehrenden konnektiert wurden. Letztlich sind kategorienbasierte *Fallkontrastierungen* (vgl. Kelle/Kluge 2010; Yin 2014) u.a. mittels einer *quantifizierenden Inhaltsanalyse* erstellt worden, um spezifische Kon- und Divergenzen zwischen den einzelnen Gruppendiskussionen respektive Schul(modell)en systematisch herauszuarbeiten und potenzielle Gelingensfaktoren zu identifizieren.

In *Kapitel 2* wird zunächst beleuchtet, was unter dem Terminus »sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen« als soziale Kategorie zu verstehen ist. Bis heute wird der Begriff uneinheitlich bestimmt (vgl. z.B. Benkmann/Heimlich 2018; Werning/Lütje-Klose 2016; Heimlich/Hillenbrand/Wember 2016; Einhellinger 2016; 2017; Hartke/Diehl 2013). Insbesondere soll der Terminus SFL in einen historischen Kontext eingebettet werden und im Rahmen der aktuellen Kontroverse um die Titulierung dieses Personenkreises kritisch erörtert werden. Ferner wird begründet, warum in dieser Ausarbeitung das Konstrukt »Lernschwierigkeit« präferiert wird. Neben dieser terminologischen Einordnung gilt es, potenzielle Bedingungsfaktoren und Erklärungsmodelle (v.a. soziale Benachteiligungsprozesse und das sozial-konstruktivistische Paradigma), die mit einem zugeschriebenen SFL zusammenhängen, auf Basis wissenschaftstheoretischer und empirischer Erkenntnisse darzustellen.

Kapitel 3 dient dazu, die Diskurse um grundlegende Konzepte, v.a. Integration und Inklusion, aus (inter-)nationaler, historischer und aktueller Perspektive zu konturieren. Mögliche Differenzen zwischen beiden Begriffen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen werden erörtert, um daran anknüpfend eine entsprechende Begriffsverwendung für diese Abhandlung zu begründen. Da, wie angedeutet, die Theorie integrativer Prozesse von Reiser et al. (1986) als primäre Auswertungsfolie verwendet wird, erfolgt anschließend eine Darstellung des Entstehungskontextes sowie der Ebenen. Zudem wird sich der Frage gewidmet, inwiefern das Reiser'sche Integrationskonzept mit dem heutigen Inklusionsverständnis korrespondiert. Darauf aufbauend werden der Stand und die Modelle der inklusiven sowie exklusiven Förderung von Lernenden mit SFL – unter besonderer Berücksichtigung der (aktuellen) Situation in NRW – kritisch eruiert. Ein Ausblick auf *ausgewählte* Paradoxien und Herausforderungen, welche mit dem schulischen Inklusionskonzept assoziiert sind, beschließt das dritte Kapitel. In *Kapitel 4* wird zunächst der vieldeutige Begriff des Wohlbefindens theoretisch gerahmt. Additiv wird der Begriff des allgemeinen Wohlbefindens kontextualisiert, da sich die theoretischen Konzeptionen des schulischen Wohlbefindens an diesen anlehnen. Analog zu Hascher (2004; 2017) werden im Anschluss der mehrdimensionale schulische Wohlbefindensbegriff sowie grundlegende Bezugstheorien konturiert. Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen wird untersucht, inwiefern SchülerInnen mit *und* ohne Risikofaktoren – v.a. mit SFL – ihr allgemeines *und* schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Settings – basierend auf empirischen Befunden – wahrnehmen; dies ermöglicht die Eruierung von etwaigen

Gruppendifferenzen. Überdies erfolgt eine empirische Auseinandersetzung mit kindlichen und familiären Einflussfaktoren, welche das schulische Wohlbefinden von Kindern beeinflussen können. Entsprechend der Forschungsfrage nach den Konstruktionsmöglichkeiten des schulischen Wohlbefindens aus der LehrerInnenperspektive gilt es im Folgenden zu beleuchten, wie Lehrpersonen das Wohlbefinden von inklusiv und exklusiv beschulten Kindern einschätzen. Vorab wird der Terminus der diagnostischen Expertise sowie die Relevanz von Diagnoseprozessen für eine (Wohlbefindens-)Förderung erläutert. Im Fokus des vierten Kapitels – gemäß der leitenden Fragestellung der vorliegenden Arbeit – steht die Abhandlung ausgewählter potenzieller Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden von Lernenden mit SFL. Bei der Analyse förderlicher Wirkgrößen wird ein ebenengeleitetes Vorgehen i.S. der *Theorie integrativer Prozesse* priorisiert, um so bspw. eine systematische Auswertung der erhobenen Daten zu erleichtern.

Im anschließenden *Kapitel 5* werden die bisherigen Erkenntnisse komprimierend dargestellt – mit dem Ziel der Ableitung von Forschungsdesiderata und -fragestellungen, die unter Heranziehung eines mehrperspektivischen und multimethodalen Designs für einen umfassenderen Zugang zum Forschungsgegenstand (vgl. bspw. Kuckartz 2014) im Projekt bearbeitet werden.

Das Untersuchungsdesign wird in *Kapitel 6* dargelegt. In diesem Zusammenhang wird zuerst dieses Teilprojekt, welches eine *Vertiefungsstudie* der BiLieF-Untersuchung darstellt, in den Gesamtkontext der Längsschnittstudie eingeordnet. Hiernach wird der Fallstudienansatz als zentraler Forschungszugang begründet sowie theoretisiert. Darauf folgend werden die Rekrutierungsprozesse der sieben Fallschulen expliziert sowie die eingesetzten Erhebungsinstrumente für die jeweiligen ProbandInnen (v.a. die SchülerInnen-, Eltern- und SchulleiterInnenfragebogen) beschrieben. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Vorstellung der Gruppendiskussion als primäres Forschungsinstrument mit seinen theoretischen und methodologischen Implikationen. Die einzelnen Schritte und Methoden der Datenauswertung, vorwiegend der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2016), werden anschließend theoriegeleitet vorgestellt.

In *Kapitel 7* werden die Ergebnisse der Fallstudien je fall-, kategorien- und ebenenbasiert präsentiert. Neben einer deskriptiven Darstellung werden die Erkenntnisse an dieser Stelle fallimmanent analysiert und im Spiegel einschlägiger Theorien und empirischer Ergebnisse interpretiert.

Daran anknüpfend werden in *Kapitel 8* die Befunde der Fallkontrastierungen dargelegt. In Anlehnung an die leitenden Forschungsfragestellungen erfolgt die Herausarbeitung der Konvergenzen und Divergenzen entlang der Reiser'schen Ebenen sowie anhand der relevantesten Oberkategorien inkl. der Subcodes.

Zentrale Untersuchungsergebnisse der Studie werden schließlich in *Kapitel 9* – erneut auf Basis des Mehrebenenmodells (vgl. Reiser et al. 1986) – reflektiert und v.a. angesichts wohlbefindensbezogener Theorien sowie empirischer Befunde diskutiert. Ein besonderes Anliegen dieses Kapitels ist es, ausgehend von Zusammenhängen, welche innerhalb der Fallanalysen und -kontrastierungen rekonstruiert wurden, relevante Hypothesen zu generieren. Dabei werden Limitierungen des Projektes und Desiderata abgeleitet.

Die Untersuchung endet mit einem Resümee (*Kapitel 10*). Zuvorderst wird eine prägnante Zusammenfassung der wichtigsten Befunde erstellt. Basierend auf herausgearbeiteten Befunden und Limitationen werden ausgewählte zukünftige Forschungserfordernisse skizziert.

2 Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen

In der vorliegenden Untersuchung wird die Lern- und Lebenslage der SchülerInnen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (SFL) fokussiert. In Deutschland wurde im Schuljahr 2015/16 ca. 0,5 Millionen bzw. 7,13% aller Lernenden ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert (vgl. KMK 2016b, S. 5; Klemm/Preuss-Lausitz 2017, S. 50ff.). Diese Förderquote differiert je nach Bundesland in erheblichem Maße und rangiert bspw. zwischen 5,78% in Hessen und 10,81% in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. KMK 2016a; b; Klemm/Preuss-Lausitz 2017, S. 50ff.). In NRW lag die Quote im o.g. Zeitraum bei 7,54% (vgl. ebd.). An dieser Stelle lässt sich bereits mutmaßen, dass eine *objektiv* zu identifizierende Subgruppe von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht existiert. Lehrkräfte scheinen vielmehr – auf Grundlage verschiedener diagnostischer Zugänge und Standards – Förderbedarfe unterschiedlich zu *konstruieren* (vgl. z.B. Klemm 2015).

Am häufigsten (36,8% dieser SchülerInnen) wurde im o.g. Zeitraum ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich *Lernen* zugeschrieben (vgl. KMK 2016a; b; Klemm/Preuss-Lausitz 2017, S. 7, 50ff.). Auch im Bundesland NRW spiegelt sich dieses Bild wider: Von den insgesamt sieben Förderschwerpunkten⁷ wurde den meisten SchülerInnen der Förderstatus Lernen zugewiesen (30,7%; vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2017, S. 50ff.).

Bis heute kategorisiert das Schulsystem Lernende, die den schulischen Normalitätsvorstellungen und Erwartungen nicht entsprechen. Dabei operiert es aktuell nicht nur mit dem Terminus der (*Lern-*)*Behinderung*, sondern mit vielen weiteren Begriffsvarianten, in NRW bspw. mit dem Begriff *sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf*. Darüber hinaus lassen sich in der Historie verschiedene begriffliche Vorläufer auffinden, denen jeweils unterschiedliche Definitionen zugrundeliegen. Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- Was ist unter dem Terminus SFL, welcher die Untersuchungsgruppe repräsentiert, zu verstehen? Inwieweit lässt sich der Begriff SFL theoretisch definieren?
- Inwiefern kann dieser Terminus von aktuell und historisch herangezogenen Bezeichnungen (z.B. Lernbehinderung) abgegrenzt werden?
- Wie lässt sich die Entstehung und Zuschreibung eines SFL erklären?
- Welche individuellen und kontextuellen Merkmale bzw. endogenen und exogenen Faktoren kennzeichnen die Gruppe der Lernenden, welche von dieser Zuschreibung, d.h. einem SFL, betroffen sind?
- Auf welche Weise können diese begrifflichen Zuschreibungen das (*schulische*) *Wohlbefinden* der SchülerInnen beeinflussen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst – auf Basis ausgewählter (bspw. schulrechtlicher) Definitionen – versucht, die Kategorie SFL zu bestimmen. Auch um die Zuschreibung adäquat in den derzeitigen deutschsprachigen und internationalen Inklusionsdiskurs (vgl. Kap. 3) einzuordnen, ist es nötig, die historischen Begriffs*metamorphosen* zu konturieren und

⁷ Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Sprache (vgl. KMK 1994).

den jeweiligen Begriff in seinem sozialen, zeitlichen Kontext zu betrachten (Kap. 2.1). Parallel dazu werden mögliche Auswirkungen der jeweiligen Begrifflichkeiten auf das (*schulische*) *Wohlbefinden* beleuchtet. Da im Rahmen der *aktuellen* Inklusionsdebatte das Konzept der *Lernschwierigkeiten* sensu Heimlich (2016) – als weiterer neologistischer Begriff – vorgeschlagen wird, wird dieses ausführlicher dargestellt (Kap. 2.2). Es stellt sich die Frage, inwieweit durch dieses Konstrukt mögliche negative Effekte prioritär auf das (*schulische*) *Wohlbefinden* gehemmt werden können. Für die Entstehung und Zuschreibung von *Lernschwierigkeiten* bzw. *-behinderungen* werden im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche *Paradigmata* bzw. Erklärungsmöglichkeiten angeführt. Dazu gehören u.a. der materialistische bzw. polit-ökonomische Ansatz sowie das systemisch-konstruktivistische Paradigma. Da der Förderschwerpunkt Lernen seit jeher besonders eng mit sozialen Benachteiligungsprozessen assoziiert ist, welche evtl. potenzielle Beeinträchtigungen des (*schulischen*) *Wohlbefindens* nach sich zu ziehen drohen, wird v.a. das *materialistische bzw. das polit-ökonomische Paradigma* explizit vorgestellt (Kap. 2.3.1). Abschließend gilt es, das *systemisch-konstruktivistische Paradigma* darzulegen (Kap. 2.3.2), welches insbesondere die soziale Konstruktion von Lernschwierigkeiten hervorhebt und im Kontext schulischer Inklusionsprozesse (vgl. dazu Kap. 3) bedeutsame Aspekte umfasst. Dieses Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (Kap. 2.4) der relevanten Erkenntnisse. Ferner werden an dieser Stelle entsprechende Begriffsverwendungen für die Titulierung der Untersuchungsgruppe im Rahmen der vorliegenden Arbeit begründet sowie *erste* Desiderate und methodologische Konsequenzen im Kontext der Erforschung des *schulischen Wohlbefindens* abgeleitet.

2.1 Zum Begriffswandel

Dieses Unterkapitel zielt darauf, den Begriff SFL, welcher die vorliegende Untersuchungsgruppe kennzeichnet, sowie weitere begriffliche Varianten und Vorläufer angesichts historischer Kontextualisierungen und selektierter Definitionen zu erläutern. Dabei werden in ersten Ansätzen *mögliche* Auswirkungen entsprechender begrifflicher Zuschreibungen auf das (*schulische*) *Wohlbefinden* skizziert.

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen zur Mitte des 19. Jahrhunderts – exemplarisch ist die Industrielle Revolution zu benennen – bestand u.a. zunehmend das Erfordernis, SchülerInnen in den damaligen Volksschulklassen für neue Erwerbstätigkeiten angemessen zu qualifizieren. Zu diesem Zeitpunkt zeigte sich, dass es einzelnen SchülerInnen mit (gravierenden) Lernschwierigkeiten (*»geistig Schwache«*) unter den problematischen Bedingungen⁸ der Volksschulklassen schwerfiel, Lernerfolge zu erzielen, sie konnten den schulischen Erwartungen nicht gerecht werden. Zu vermuten ist, dass sich das daraus resultierende sog. »Sitzbleibelerend« schon damals negativ auf die kindliche Entwicklung, bspw. das (*schulische*) *Wohlbefinden* auswirkte, dazu liegen allerdings keine direkten Befunde vor (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008; Hartke/Diehl 2013; Werning/Lütje-Klose 2016; Werning 2012). Eine adaptive Förderung wurde letztlich angesichts dieser schulischen Voraussetzungen als kritisch erachtet. Um etwaigen Lernenden, welche sich »in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen⁹ Kindern« (Stötzner 1864/1963, S. 10) befanden, eine positive Entwicklung, bspw.

8 Dazu gehören v.a. der hohe Anteil von Lernenden innerhalb einer Lerngruppe (mit bis zu 100 Kindern), die parallel stattfindende Unterrichtung mehrerer Klassenstufen in einem Raum (partiell ohne ein Konzept für klassenübergreifenden Unterricht) sowie lehrerzentrierte Unterrichtsarrangements.

9 Heutzutage wären dies SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

eine gelingende *Wohlbefindensgenese*, respektive einen *Schonraum* zu ermöglichen, wurde ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine »Schule für Schwachbefähigte bzw. -sinnige« (Stötzner 1984/1963) postuliert (vgl. Heimlich 2016, S. 104ff.; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 25ff.).¹⁰ Das *Hilfsschulsystem* wurde schließlich zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008; Heimlich 2016, S. 107ff.; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 37ff.; Hänsel/Schwager 2004, S. 167ff.; Textor 2015, S. 41f.). Ein hohes *Wohlbefinden* und eine effektive Leistungsentwicklung sollte mittels potenzieller Gelingensbedingungen – bspw. die Reduktion der Klassengröße sowie des Lerntempos durch ein restringiertes Curriculum – erzeugt werden (vgl. Heimlich 2016, S. 108f.; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 25f.). Ferner wurden folgende Prinzipien für die »Schwachbefähigten« hervorgehoben, welche Individualisierungsprozesse – u.a. als potenzieller *wohlförderlicher* Faktor – offerieren sollten: die Handlungsorientierung, das Prinzip der Anschauung und die »Kleinschritt-Didaktik« (vgl. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 25ff.; Heimlich 2016, S. 96ff.). Werning (1996, S. 462) zufolge ist der didaktische Reduktionismus durch folgende Imperative geprägt: »Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal«. Das konstruierte Organisationskonzept rekurrierte dabei i.S. des *medizinischen Paradigmas* auf die »Schwachsinnshypothese«, die bereits in der damaligen Zeit kritisiert wurde (vgl. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 28; 36f.). So wurden die Lernenden pathologisiert, ihr »Schwachsinn« basiere angeblich auf einer angeborenen, irreparablen »Gehirnstörung« bzw. auf einem genetisch bedingten Intelligenzdefizit (vgl. Heimlich 2016, S. 107ff.; Hänsel/Schwager 2004). Demzufolge wurden die Ursachen für Lernschwierigkeiten im Kind selbst verortet, kontextuelle Faktoren wie die soziale Benachteiligung, welche Schulleistungsprobleme evozieren können, wurden weitgehend ausgeblendet, obwohl die *Armutslage* der Lernenden wahrgenommen wurde (vgl. z.B. von Kielhorn; vgl. dazu Hänsel/Schwager 2004, S. 260ff.).¹¹

Ab den 1960er-Jahren wurde das *Sonderschulwesen* vereinheitlicht und in unterschiedliche Sonderschultypen ausdifferenziert (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 291ff.; Heimlich 2016, S. 115f.; Sturm 2013, S. 119; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 41; Textor 2015, S. 44). Argumentiert wurde immer wieder damit, dass entsprechende Lernende eines *Schonraums* bedürfen und lediglich die Sonderschule – in Kontrast zur Volks- bzw. Regelschule – positive Entwicklungsbedingungen herstellen könne, welche u.a. ein hohes *Wohlbefinden* zur Folge hätten. In diesem Kontext wird nun erstmalig von Sonderschulen für *Lernbehinderte* respektive *den Lernbehinderten* gesprochen (vgl. ebd.).

10 Vgl. Werning/Lütje-Klose (2016, S. 27ff.) zur detaillierten Diskussion der *Funktionen des Hilfsschulsystems*, z.B. die *Entlastung* der Volksschulen und die *Entlastung* der SchülerInnen vom »Sitzenbleiberelend«.

11 Vgl. ausführlicher zur geschichtlichen Entwicklung der Volks- und Hilfsschulen in der *Weimarer Zeit* (1918-1933): Ellger-Rüttgardt 2008, S. 199ff.; Götz/Sandfuchs 2014; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 38f. Die Schwachsinn-Terminologie der Hilfsschulbewegung stellte im weiteren Verlauf den Nährboden für die NS-Rassenpolitik im *Dritten Reich* (1933-1945) dar. Demnach sollte ein reinrassiges, arisches deutsches Volk geschaffen werden. Menschen mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen wurden als »erbbiologisch minderwertig« und »lebensunwert« angesehen. (Hilfsschul-)Kinder sind zudem aufgrund ihrer scheinbaren Bildungsunfähigkeit ausgeschult und im Kontext perfider rassenhygienischer Maßnahmen zwangssterilisiert oder sogar im Rahmen von Euthanasieprogrammen ermordet worden (vgl. z.B. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 39f.). Bis heute wird in der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung diese Epoche nur marginal berücksichtigt. Außerdem wird kontrovers debattiert, inwiefern die zeitgenössischen Hilfsschullehrkräfte solche infernalischen Prozesse unterstützt haben (vgl. Hänsel 2006; 2014; Brill 2009; 2011; Ellger-Rüttgardt 2004; 2008, S. 242ff.; Heimlich 2016, S. 113f.; Textor 2015, S. 43).

Der Begriff der *Lernbehinderung* wurde analog zur terminologischen Konzeption von Bach (1971; 1975) in den Fachdiskurs sowie in die (Schul-)Amtssprache integriert. Ziel war es, die kompromittierten Termini (wie z.B. Schwachsinn) mit den inhärenten pathologischen, individuumszentrierten Erklärungszusammenhängen zu eliminieren (vgl. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 19).

Lernbehinderung stellt zunächst eine schulische Konstruktion bzw. eine *schuladministrative Zuschreibung* dar (vgl. Begemann 1968; 1970; 1979), denn nach einem Schulabschluss bzw. nach dem Schulende verliert diese Kategorie ihre Gültigkeit (vgl. Sturm 2013, S. 114f.). Weiterhin markiert der Terminus ein *Schulversagen*. Den etikettierten Lernbehinderten wird damit zugeschrieben, dass sie den schulischen Erwartungen nicht entsprechen. Fraglich ist allerdings, »wer versagt: der Schüler oder die Schule« (Werning/Lütje-Klose 2016, S. 19). Daran anknüpfend wird mit diesem Etikett eine Differenz zwischen dem *normalen* sowie dem *normabweichenden, lernbehinderten* Kind bzw. eine *dichotome* Unterscheidung zwischen Regelschul- und behinderten Lernenden i.S. einer »Zwei-Gruppen-Theorie« (Hinz 2009) erzeugt, die aufseiten der Lernenden mit einem zugeschriebenen Label – verstärkt durch die damals weit verbreiteten Überweisungsprozessen – *Schamgefühle, Stigmata*¹² und *Exklusionsprozesse* evozieren kann (vgl. Benkmann 2007; Schumann 2007, S. 92ff.; Neckel 1991; van Essen 2013; Katzenbach 2015a; Hinz 2013; Sturm 2013, S. 113ff.; Pfahl 2011; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 65ff.; Cloerkes 2001). Als eine bedeutsame Theoriefolie zur Analyse solcher negativer Auswirkungen fungiert in diesem Kontext der sog. *Etikettierungsansatz (labeling approach)*.¹³ Aus dieser Perspektive entsteht eine *Lernbehinderung* als relationaler Terminus aufgrund sozialer Zuschreibungsprozesse. Diese Lernenden werden z.B. angesichts ihrer emotionalen und sozialen sowie (Lern-)Schwierigkeiten, die überwiegend durch benachteiligende Sozialisationsfaktoren bedingt sind (vgl. Kap. 2.3.1), von der Mehrheitsgesellschaft bzw. der Majorität der »normal« sozialisierten Lernenden als normabweichend wahrgenommen. Die negativen Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse *können* in das Selbstbild der Lernenden übernommen werden. Im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* wird die Identität reorganisiert, die Lernenden werden sich gemäß den sozialen Erwartungshaltungen verhalten, welche mit Normen und Werten der Mehrheitsgesellschaft verwoben sind (vgl. Goffman 1974; Homfeldt 1974). Dass diese unbeabsichtigten »Nebenwirkungen« partiell mit massiven negativen Auswirkungen u.a. auf das (*schulische*) *Wohlbefinden* inkl. des Selbstkonzeptes einhergehen, zeigen bspw. die Fallstudien von Pfahl (2011) und van Essen (2013). Insofern wird die Grundidee eines *sonderpädagogischen Schonraums* durch die damit verbundenen (abwertenden) Zuschreibungsprozesse konterkariert.

Die Feststellung einer *Lernbehinderung* erfolgt bis dato im Rahmen eines diagnostischen Überprüfungsverfahrens, welches jeweils länderspezifisch geregelt ist (vgl. Kottmann 2006; Miller/Kottmann 2017; Sälzer et al. 2015) und als »Ressourcenvergabeinstrument« (Sturm 2013, S. 114) fungiert. So ermöglicht die Diagnostizierung einer Lernbehinderung den Zugang zu personellen respektive *sonderpädagogischen* Ressourcen für eine zieldifferente, adap-

12 Eine *Stigmatisierung*, die diskreditierend wirken kann, stellt eine Extremform etwaiger Etikettierungsprozesse sowie einen »Sonderfall eines sozialen Vorurteils« (Markowitz 2014, S. 290) dar. Unter Rekurs auf Goffman lässt sich u.a. fragen, inwieweit das Sonder-/Förderschulsystem als stigmatisierende und identitätsschädigende Institution fungiert, die ihre Lernenden erst zu (Lern-)Behinderten macht (vgl. Goffman 1974; Markowitz 2014).

13 Dieser Ansatz basiert auf der Theorie des *symbolischen Interaktionismus* (vgl. Mead 1973; Blumer 1969), die sich v.a. deutlich vom klassischen Behaviorismus abgrenzt (vgl. dazu Heimlich 2016, S. 57; Balgo 2012, S. 23ff.; Hillenbrand 2008, S. 72).

tive Förderung dieser Klientel, womit u.a. eine Maximierung des (*schulischen*) *Wohlbefindens* intendiert ist (vgl. detailliert Miller/Kottmann 2017; Kottmann 2006; Heimlich 2016, S. 25f.; Textor 2015, S. 45). Bis heute sind allerdings keine *eindeutigen* diagnostischen Entscheidungskriterien oder Standards für die Zuweisung einer Lernbehinderung festgelegt. Generell wird das Verfahren zur Überprüfung z.B. einer Lernbehinderung von Anfang an kritisiert. Insbesondere wird das sog. *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (vgl. Füssel/Kretschmann 1993, S. 43f.) angeführt. Kinder müssen kategorisiert werden, damit die Schulen respektive Lernenden personale sonderpädagogische Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. In der Praxis orientierten sich die durchführenden (sonder-)pädagogischen Lehrkräfte lange Zeit an der begrifflichen Systematik von Kanter (1980; 2001) und Bach (1971; 1975; vgl. Vernooij 2007, S. 268ff.). Demnach subsumiert der Oberbegriff *Lernbeeinträchtigungen* zwei Ausprägungsgrade: *Lernstörungen* umfassen »weniger umfangliche, kurzfristige und weniger schwerwiegende Formen« (Heimlich 2016, S. 22; Heimlich 2014). Die Schwierigkeiten rekurrieren dabei auf *ein* Schulfach, außerdem weisen die Lernenden einen »Lernrückstand von weniger als einem Schuljahr« (ebd.) auf, ihre Kognition bzw. Intelligenz ist durchschnittlich ausgeprägt. Dazu gehören *Teilleistungsstörungen* bzw. -schwächen (z.B. die Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Legasthenie), die in der ICD-10¹⁴ (2016, F81) als »Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten« beschrieben werden (vgl. Ellinger 2013, S. 19; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 21). Demgegenüber ist eine *Lernbehinderung* zu diagnostizieren, wenn Probleme im Lernen umfanglich, schwerwiegend und langandauernd bis irreversibel sind. In diesen Kriterien manifestiert sich die Annahme einer *normabweichenden* (Lern-)Entwicklung. Damit wird die *Zuständigkeit für jene Kinder auf die sonderpädagogische Profession* übertragen. Eine adäquate Förderung konnte – der sonderpädagogischen Argumentationslinie folgend – ausschließlich in der Sonderschule für Lernbehinderte realisiert werden. Bis heute lassen sich die Bestimmungskategorien – Umfang, Schwergrad und Dauer – in aktuellen schulrechtsbezogenen Dokumenten, aber auch in aktuellen wissenschaftlichen Konzeptionen wiederfinden (z.B. Grünke/Grosche 2014, S. 76, Herv. d.V.): »Eine Lernbehinderung liegt dann vor, wenn *schwerwiegende, anhaltende* und *umfangliche* Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. «Die globalen Merkmalsdimensionen erweisen sich für die Diagnosepraxis als schwierig, da sie u.a. als »relative Größen« (Werning/Lütje-Klose 2016, S. 20) einen großen Interpretationsspielraum eröffnen, individuell zu präzisieren sind und damit von subjektiven Theorien, Lern-/Leistungs- und Verhaltenserwartungen sowie Normen sehr stark beeinflusst werden. In der wissenschaftlichen Literatur sowie in den Verwaltungsvorschriften werden diese häufig wie folgt ausgelegt: Die Lern-/Leistungsrückstände beziehen sich auf mehrere Unterrichtsfächer sowie Basiskompetenzen (v.a. Lese-, Schreib-, Sprach- und mathematische Kompetenzen) und persistieren längerfristig – »mindestens zwei bis drei Schuljahre« (Grünke/Grosche 2014, S. 78). Darüber hinaus lassen sich weitere *vielfältige (Begleit-)Merkmale* konstatieren, die in der Historie auch herangezogen wurden, um die betreffende Klientel »quasi objektiv« (Werning/Lütje-Klose 2016, S. 20) als scheinbar *homogene* Gruppe zu beschreiben und sie von anderen *normalbegabten* Lernenden abzugrenzen, womit folglich eine binäre Differenz konstruiert wird. Konsens besteht darüber, dass Lernende mit einer amtlich attestierten Lernbehinderung *partiell* eine niedrige Ausprägung in folgenden Bereichen aufweisen *können*, aber nicht müssen: z.B. in Bezug auf metakognitive Kompetenzen, die Anwendung von Lernstrategien, Motivation

14 ICD steht für »International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems«. Dieses medizinische Diagnoseklassifikationssystem wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegeben.

und Konzentration, das schulische (Vor-)Wissen sowie hinsichtlich *emotional-sozialer* Kompetenzen (vgl. u.a. Grünke/Grosche 2014; KMK 1999; vgl. detailliert zur Emotionalität und Soziabilität Kap. 4). Damit wird an dieser Stelle bereits die unmittelbare Affinität zu anderen *Behinderungsformen* bzw. Förderschwerpunkten ersichtlich, eine lineare Abgrenzung zwischen diesen ist partiell diffizil. So lässt sich bspw. eine Komorbidität von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten respektive den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung konstatieren, wobei ein komplexes Wirkungsgefüge angenommen wird (vgl. Myschker/Stein 2014; Roos/Grünke 2011; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2008; 2008a; Urban/Hintermair 2015; Heimlich 2016; KMK 1999).

Besonders wird bis dato das Vorliegen eines *niedrigen Intelligenzquotienten* moniert, der die soziale Kategorie repräsentieren soll und als wesentliches Bestimmungsmerkmal einer *Lernbehinderung* Eingang in zahlreiche administrative Vorschriften sowie sonderpädagogische Fachbücher fand. Laut Bach (1971, S. 9) ist eine Lernbehinderung zu diagnostizieren, wenn die »seelisch-geistige Gesamtsituation um etwa ein bis zwei Sechstel unterhalb des Regelbereichs liegt, sich also im Rahmen dessen befindet, was bei einem IQ von etwa 60/65 bis 80/85 (...) zu erwarten ist«. Bleidick (1968, S. 455) ergänzt: Der niedrig ausgeprägte Intelligenzquotient stelle eine »relativ verlässliche Indikation für eine präzise Fassung der Hilfsschulbedürftigkeit« dar. So erfolgte die Feststellung einer Lernbehinderung oftmals anhand einer einseitigen Intelligenzdiagnostik, z.B. mittels HAWIK oder CFT (vgl. Langfeldt 1998; Kottmann 2006, S. 214ff.). Damit wird die weiterhin stattfindende Orientierung am o.g. *Schwachsinnskonzept* ersichtlich – angelehnt am *medizinischen Modell*, wonach die Ursachen der Lernproblematik ausschließlich mit Faktoren des Individuums bzw. der Kognition verknüpft werden. Diese Pathologisierung war bis in die 1990er-Jahren überwiegend an die Zuständigkeit der SonderschulpädagogInnen und damit an die Unterrichtung in der Sonderschule gekoppelt (vgl. u.a. Hänsel/Schwager 2004).

Eine *communis opinio* bezüglich des Begriffes *Intelligenz* besteht in der aktuellen Forschung prinzipiell nicht.¹⁵ Fraglich ist auch der generelle Aussagewert eines Intelligenzquotienten, der ohne konkrete Verweise auf zu deduzierende Fördermaßnahmen als Begründungs- und Legitimationsmuster für die Überweisung in die Sonder- bzw. Förderschulen dient(e) (vgl. Heimlich 2014). Kottmann (2006, S. 214ff.) zeigte diesbezüglich, dass die Intelligenztestergebnisse im Rahmen der AO-SF-Verfahren von den schulischen AkteurInnen unterschiedlich gewichtet werden und für subjektive Argumentationsstränge alternierend herangezogen werden. Weiterhin konnte Klein (2001) in seiner vergleichenden Analyse ermittelter IQ-Werte – in den Jahren 1969 und 1997 – von Lernenden mit einer diagnostizierten Lernbehinderung eine erhebliche Streuung der kognitiven Leistungen nachweisen, die im o.g. Zeitraum grundsätzlich konstant blieb: So liegen die IQ-Werte der FörderschülerInnen zwischen 40 und 119, wobei etwa 48% aller SchülerInnen der Stichprobe einen IQ zwischen 70 und 84 aufweisen (vgl. auch Ferdinand/Uhr 1973). Seit den 1970er-Jahren bestätigen empirische Untersuchungen zudem ein weites Spektrum an Überschneidungen zwischen Sonder-/Förderschulen und Grund- bzw. Hauptschulen im Bereich der kognitiven Kompetenz (vgl. z.B. Klein 1971; Begemann 1970; Wocken 2007). Somit ist auch in diesem Zusammenhang eine

15 Heute wird »Intelligenz« als *soziales* Konstrukt aufgefasst, welches eine Vielzahl von kognitiven Kompetenzen umfasst, die zur Lösung von alltäglichen Problemen der sozialen Umwelt benötigt werden (vgl. Lohaus/Vierhaus 2012; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 52ff.). Verschiedene Intelligenztests erfassen auf Grundlage vielschichtiger Intelligenztheorien unterschiedliche Komponenten der Intelligenz, sodass lediglich folgende Ausweichdefinition i.S. von Boring (1923) deduziert werden kann: Intelligenz ist das, was Intelligenztests messen.

homogene Gruppe der Lernbehinderten nicht zu konstatieren. Vehement kritisiert werden zudem die Gütekriterien der Testdiagnostik: »Lernprozesse lassen sich mit Intelligenztests weder zuverlässig vorhersagen noch eignen sich Intelligenztestwerte für die Legitimation von Schullaufbahnentscheidungen« (Mand 2003, S. 24 zit. n. van Essen 2013, S. 86; vgl. dazu Eggert 2003; Werning/Lütje-Klose 2016, S. 50ff.). Schließlich verweist Wocken angesichts seiner Analyse der diagnostischen Validität auf das Überwiegen der sozialen Indikatoren im Vergleich zu kognitiven Prädiktoren. Lernbehinderung ist demzufolge »weitaus eher ein soziales, denn ein kognitives Defizit« (Wocken 2000, S. 500). Weitere sozialstatistische Analysen replizieren diesen Befund seitdem und zeigen auf, dass die meisten Sonder-/FörderschülerInnen mit einer attestierten Lernbehinderung unter prekären Lebensbedingungen aufwachsen (vgl. Kap. 2.3.1).

Ferner ist der Begriff eine originär deutsche Zuschreibung, denn der Terminus Lernbehinderung lässt sich nicht in weltweit anerkannten Klassifikationssystemen, z.B. im ICD-10, identifizieren, auch »im internationalen Sprachgebrauch« (Grünke/Grosche 2014, S. 77) ist »ein entsprechender Parallelbegriff« (ebd.) nicht aufzufinden (vgl. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 21f.).

Aus Sicht des Verfassers – in Übereinstimmung mit Heimlich – sind die o.g. Begrifflichkeiten, mit denen die Heil-/Sonderpädagogik operiert(e), letztlich als kritisch anzusehen, da diese eng mit Zuschreibungen, Dichotomisierungs- und Stigmatisierungsprozessen, Pathologisierungen und Exklusionsrisiken verbunden sein können, welche vermutlich das (*schulische*) *Wohlbefinden* beeinträchtigen können. Heimlich resümiert:

»Sowohl *Lernbeeinträchtigungen* als auch *Lernstörungen* und erst recht *Lernbehinderungen* schreiben die Lernprobleme als individuelle Probleme der Schüler/-innen fest und tragen so zu einer Ontologisierung der Lernprobleme bei« (vgl. Heimlich 2016, S. 24f., Herv. d.V.). Folglich sollte v.a. »auf den Begriff der Lernbehinderung zukünftig ganz verzichtet werden« (Heimlich 2014, S. 52).

Aufgrund dieser Argumentationslogik distanzierte sich die Heil-/Sonderpädagogik zunehmend von diesem Begriffsinventar, insbesondere vom Terminus der Lernbehinderung. Auch die *tautologische* Begriffsdefinition »Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht« (Bleidick 1995, S. 106), die herangezogen wurde, um die begriffliche Problematik und kritische Abgrenzung dieser Gruppe zu konterkarieren, erwies sich nicht als haltbar, denn: Diese Tautologie würde bedeuten, dass Lernende keine Lernbehinderung mehr aufwiesen, sobald sie in integrativen bzw. inklusiven Modellen sonderpädagogischer Förderung unterrichtet werden (vgl. Heimlich 2016, S. 25). Die Ausdehnung der integrativen Praxis (vgl. Kap. 3) und die damit verknüpfte expandierende Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeinen Schulen ab den 1970er-Jahren erforderten somit einen Begriffswandel. Hinzu kommen weitere Prozesse, die eine kritische Reflexion initiierten: Auf der gesellschaftlichen Ebene ist v.a. der sensiblere Umgang mit Behinderung hervorzuheben. So wurde 1994 das Benachteiligungs- und Diskriminierungsverbot im Grundgesetz (vgl. BJV 2018, Art. 3, Absatz 3) ergänzt: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden«. In diesem Zusammenhang wurde z.B. debattiert, inwieweit die Zuschreibung (Lern-)Behinderung und die daran häufig gekoppelte Selektion der Lernenden in Sonderschulen (für Lernbehinderte) diejenigen Lernenden benachteiligt, die ohnehin schon durch

ihre *prekäre*¹⁶ Lebenslage Exklusionsrisiken unterliegen (vgl. Kap. 2.3.1), sodass von einer *Benachteiligung der Benachteiligten* gesprochen werden kann. Darüber hinaus wurden ökologisch-systemische Theoriemodelle, die kontextuelle Barrieren und soziale statt individueller Verursachungsfaktoren von Behinderung hervorheben (z.B. Bronfenbrenner 1981),¹⁷ sowie internationale Entwicklungsprozesse und Begriffe rezipiert: prioritär die »special needs education« (SEN) bzw. der Terminus »*special educational needs*« (vgl. dazu u.a. die Salamanca-Erklärung: UNESCO 1994; Kap. 3). Mit diesen Begrifflichkeiten verbindet sich die Vorstellung, dass, wie oben angedeutet, Behinderung »neben individuellen Kontextfaktoren« (Werning/Lütje-Klose 2016, S. 22) durch soziale Kategorisierungsprozesse und hemmende Faktoren in der Umwelt entsteht und evtl. dauerhaft konstituiert wird.

Dieses Verständnis spiegelt sich ebenfalls in der *International Classification of Functioning, Disability, and Health*¹⁸ (ICF, DIMDI 2005) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wider. Als Schlüsselbegriff fungiert der darin verwendete Terminus der »Funktionsfähigkeit« (»functioning«) bzw. des »funktionalen Gesundheitszustandes«. Rekurrierend auf einen »biopsychosoziale(n) Ansatz« (ebd., S. 25) soll eine »kohärente« (ebd.) Multiperspektivität von Gesundheit auf »biologischer, individueller und sozialer Ebene« erfolgen. Etwaige Abweichungen bzw. Probleme auf einer Ebene oder auch in allen Bereichen können eine Störung der Gesundheit respektive Behinderung bewirken.¹⁹ Die Entwicklung von Behinderungen und Beeinträchtigungen bewegt sich auf folgenden drei miteinander interagierenden Ebenen: Auf der Ebene der physio- und psychologischen »Körperfunktionen« (bspw. Sehfunktion) sowie der damit verbundenen »Körperstrukturen« (z.B. Organe) werden »Schädigungen« beschrieben. Diese können unterschiedlich bedingt sein (prä-, peri- oder postnatal, z.B. Frühgeburt oder Unfälle) und verschiedene (Lern-)Beeinträchtigungen zur Folge haben. Weiterhin können diese durch eine Entwicklungsstörung entstehen, was jedoch lediglich wenige Lernende mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen betrifft (vgl. Werning/Lütje-Klose 2016, S. 22). Die Ebene der möglichen Aktivitäten einer Person verweist auf etwaige »Beeinträchtigungen der Aktivität« als »Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann« (DIMDI 2005, S. 16), welche durch unterschiedliche Schädigungen evoziert werden. So können Sprachentwicklungsverzögerungen die sprachliche Handlungsfähigkeit beeinträchtigen, so ist evtl. die Meinungsdarlegung in kommunikativen Settings erschwert. Daraus folgen auf der dritten Ebene ggf. »Beeinträchtigungen der *Partizipation [Teilhabe]*« (ebd., Herv. d.V.). Diese Schwierigkeiten, welche »ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt« (ebd.), entstehen aus der »Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem (...) einer Person und

16 Der Terminus der *Prekarität* wird teilweise als Synonym für Armut genutzt. Mit Rückgriff auf Geißler (2014, S. 260) verweist dieser auf »soziale Verwundbarkeit« i.S. von Castel bzw. das Risiko, in Armutsverhältnisse und soziale Exklusionsprozesse hineinzugleiten.

17 Das *ökologische* Paradigma geht zurück auf den Psychologen Bronfenbrenner (1978; 1981; 1986). Kinder mit Lernschwierigkeiten sind demnach selbst nicht beeinträchtigt, vielmehr ist das Kind-Umfeld-System gestört bzw. nicht in Balance. So können bspw. hemmende Faktoren in der Schule Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten erst erzeugen. Vgl. hierzu Werning 1989; Balgo 2012, S. 47f; Heimlich 2016, S. 225ff.

18 Die ICF der WHO stellt ein Klassifikationsmodell u.a. zur Beschreibung des Gesundheitszustandes dar. Vgl. die deutschsprachige Übersetzung: »Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit« des Deutschen Instituts für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).

19 Vgl. z.B. Sturm (2013, S. 110ff.) zur Kritik am Behinderungsverständnis der ICF.

ihren Umweltfaktoren« (ebd., S. 5).²⁰ Damit wird ersichtlich, dass Behinderungen sozial konstruiert werden. Teilhabemöglichkeiten sind neben »*personenbezogenen Faktoren*« (ebd., S. 22), u.a. sozio-ökonomischer Status und psychische Kompetenzen, auch besonders abhängig von kontextuellen bzw. »*Umweltfaktoren*« (ebd.), die sich auf zwei Ebenen verorten lassen. Dazu gehören die mikrosystemischen Gegebenheiten (physikalisch, materiell, personal) der sozialen »unmittelbaren« Umwelt, bspw. die Verfügbarkeit von DolmetscherInnen im Schulunterricht. Auf der gesellschaftlichen, makro- und exosystemischen Ebene liegen u.a. Einstellungen und Wertvorstellungen, gesetzliche Grundlagen sowie verschiedene Institutionen, mit denen die jeweilige Person (in-)formell interagiert. Somit stellt Behinderung laut der ICF

»das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits« (ebd., S. 22) dar.

Aufgrund der Dynamik dieses Wechselspiels wirken sich die vielfältigen Umweltkonstellationen auf Menschen unterschiedlich aus. Die Partizipation von Personen mit Behinderungen kann mittels förderlicher oder hemmender Umweltfaktoren unabhängig von den beeinträchtigten Körperfunktionen und -strukturen sowie der restriktiven Handlungs- und Leistungsfähigkeit immens beeinflusst werden (vgl. ebd.). Werning und Lütje-Klose (2016, S. 22) resümieren: »Nicht die Schädigung an sich erzeugt demnach die Behinderung, sondern Behinderung entsteht erst aufgrund von Bedingungen in der Umwelt (...)«. Die »eigentliche« Behinderung stellt demnach die Beeinträchtigung der *sozialen Partizipation* dar. So wird in schulischen Milieus bspw. die Teilhabe von Lernenden mit einem diagnostizierten Förderschwerpunkt Lernen dann erschwert, wenn keine Maßnahmen innerer Differenzierung (z.B. sprachliche Vereinfachungen bei Texten) erfolgen.

Während der Begriff der SEN eher mit »speziellen Erziehungsbedürfnissen« zu übersetzen ist und u.a. darauf zielte, eine Dichotomisierung zwischen behinderten und nicht-behinderten Lernenden weitgehend zu verhindern, wurde in Deutschland darauf basierend der Terminus *sonderpädagogischer Förderbedarf* konstruiert und präferiert, womit allerdings wiederum ähnliche negative Effekte erzeugt worden sind, wie im Folgenden dargestellt wird. Der Begriff konnte sich ab den 1990er-Jahren auch angesichts der offiziellen Verankerung in den *unverbindlichen* »Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung« (1994) etablieren. Damit war beabsichtigt, die institutionsbezogene Sichtweise »sonderpädagogischer Förderung« bzw. die »Sonderschulbedürftigkeit«, die in ihrer Konnotation auf das Erfordernis einer exklusiven Beschulung der betroffenen Lernenden explizit hinwies, zu negieren. Vielmehr wurde die »Vielfalt der Organisationsformen« (KMK 1994, S. 3) postuliert. Zudem sollten hemmende kontextuelle Entwicklungsfaktoren fokussiert und adaptive (sonder-)pädagogische Unterstützungsmaßnahmen in der Allgemeinen Schule bei Lernenden mit einer drohenden oder attestierten (*Lern-*)*Behinderung* abgeleitet sowie gewährleistet werden, um diesen ein »hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher *Teilhabe* und selbständiger Lebensgestaltung« (KMK 1994, S. 4, Herv. d.V.) zu ermöglichen. Dabei wurde sonderpädagogischer Förderbedarf wie folgt definiert:

»Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so *beeinträchtigt* sind, dass sie im Unterricht der

20 Als Beispiel wäre hier bezogen auf Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen eine unvollständige Barrierefreiheit bei Konzerten oder in schulischen Kontexten zu nennen.