



Jan M. Stegkemper

Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Stegkemper

**Konstrukte einer politischen Welt
von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung**

Jan M. Stegkemper

Konstrukte einer politischen Welt
von Schüler*innen
mit dem Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Der digitale Anhang zu dieser Arbeit wird über ein Online-Repositorium zur Verfügung gestellt.

Er ist über folgenden, dauerhaft verfügbaren und zitierfähigen Link abrufbar:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6362989>

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau unter dem Titel „Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Michael Wagner, Prof. Dr. Sven Jennessen.

Tag der Disputation: 01.07.2021.

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>.

2022.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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Jan M. Stegkemper unter Verwendung der Bildmotive „Kopf“ von Gordon Johnson / pixabay und des Fotos „Bundestag“ von hkama / pixabay.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5944-8 Digital

ISBN 978-3-7815-2505-4 Print

Zusammenfassung

Menschen mit geistiger Behinderung wird vielfach abgesprochen, sich mit politischen Sachverhalten auseinandersetzen zu können. Dies zeigt sich u. a. schulisch, wo politische Bildungsinhalte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bislang kaum aufgegriffen werden. Auch empirisch ist noch weitgehend unklar, ob Menschen mit geistiger Behinderung eine politische Welt wahrnehmen können und, wenn ja, welche Wissenskonstrukte sie sich zu einer solchen aufbauen.

Im Rahmen dieser qualitativen, explorativen Studie wird diesen Fragen theoretisch und empirisch nachgegangen. Das zugrundeliegende Wissensverständnis ist dabei ein radikal-konstruktivistisches; d. h. Wissen wird als Produkt selbstreferenzieller Bedeutungszuschreibungen begriffen.

Das Sampling, die Datengewinnung und -auswertung der Studie orientierten sich an der konstruktivistischen Grounded Theory. Zentraler Zugang waren Interviews mit 14 Werkstufenschüler*innen zweier rheinland-pfälzischer Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung. Die Schüler*innen unterschieden sich u. a. deutlich hinsichtlich ihrer kognitiven und sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sowie ihrer schuldemokratischen Erfahrungen. Um Interviews mit ihnen allen durchführen zu können, wurde ein methodologisch neues Instrument erarbeitet, ein sog. themenspezifischer ‚Gesprächskoffer‘. Dieser umfasste Gesprächsimpulse in Form von Fragen in leichter und schwerer Sprache, Bild- und Audiomaterialien sowie Videovignetten und wurde in einem umfangreichen Elementarisierungsprozess entwickelt. Die mit dem ‚Gesprächskoffer‘ angeregten Interviewäußerungen wurden nicht nur inhaltsanalytisch, sondern auch qualitativ-tiefergehend interpretiert. Alle methodologischen Überlegungen der Arbeit sind umfangreich beschrieben und sollen somit auch Impulse für die Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung allgemein geben.

Mit den Ergebnissen dieser Studie findet sich erstmals ein umfassender empirischer Beleg, dass Menschen mit geistiger Behinderung vielfach schon im Schulalter an politischen Themen und Sachverhalten interessiert sind und sich zu diesen differenziert zu beschreibendes Wissen aufbauen. Dabei erwerben sie politisches Wissen nicht grundlegend ‚anders‘ als Menschen ohne Behinderung. Im Rahmen der Analyse wurde ein Prozessmodell zur Wahrnehmung der Schüler*innen erarbeitet, das beschreibt, wie und vor welchen Hintergründen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine politische Welt wahrnehmen und welches politische Wissen sie sich zu einer solchen aufbauen.

Die Erkenntnisse zum Themenfeld Politik im Rahmen dieser Studie können zudem als Indizien für weitere, abstrakte Themenfelder begriffen werden, bei denen dem Personenkreis eine Auseinandersetzung bislang noch wenig zugetraut wird.

Abstract

People with intellectual disabilities are often considered unable to understand politics. This is apparent, e. g., at school, where political education has rarely been offered to pupils with intellectual disabilities. Empirically, it also still remains unclear whether they are able to perceive a political world and, if so, what political knowledge they construct.

In this qualitative, explorative study, these questions are addressed theoretically and empirically, based upon a radical constructivist concept of knowledge. It is assumed that people actively construct knowledge in a self-referential process.

The sampling, data collection, and analysis were based on the approach of constructivist grounded theory. For the study, 14 pupils with intellectual disabilities were interviewed in Rhineland-Palatinate, Germany. They differed significantly in terms of their cognitive and verbal-communicative skills, as well as their previous experiences with school democracy. In order to be able to conduct interviews with all of them, a new methodological instrument was developed, a topic-specific 'conversation box'. It included interview stimuli in the form of questions in both easy-to-understand and more difficult language, as well as images, audio, and video material. The interview utterances were not only analyzed with regard to their content, but also with the aim to discover deeper structures of meaning. Methodological considerations are described in detail and are also intended to offer ideas for further research with people with intellectual disabilities in general.

The results of this study provide empirical evidence that pupils with intellectual disabilities are indeed interested in politics and political issues and can acquire political knowledge which can be described in a detailed way. The pupils do not acquire political knowledge per se 'differently' than those without disabilities. In the course of the analysis, a theoretical framework was developed that describes the pupils' process of knowledge acquisition. It also explains how and against which background pupils with intellectual disabilities perceive a political world and what knowledge they construct about it.

The study's findings on the topic of political knowledge can also be seen as an initial impulse in considering other, similarly abstract topics that are often withheld from people with intellectual disabilities.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1 Einleitung	11
1.1 Überlegungen zum Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ und der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	12
1.2 Politik – (k)ein Thema für Menschen mit geistiger Behinderung?	14
1.3 Zwischenfazit und Forschungsdesiderat	18
1.4 Leitende Fragestellung	20
1.5 Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung	22
2 Die Konstruktion politischen Wissens	25
2.1 Vorbemerkungen zum Wissensbegriff	25
2.2 Wissen aus radikal-konstruktivistischer Sicht	28
2.3 Abgrenzung eines weiten und eines engen Politikbegriffs	33
2.4 Fachdidaktische Konstrukte politischen Wissens	35
2.5 Zusammenfassende Betrachtung	46
3 Politische Sozialisation	49
3.1 Grundlegende Überlegungen	49
3.2 Sozialisationsinstanzen im Kindes- und Jugendalter	50
3.2.1 Häusliches Umfeld	50
3.2.2 Peers	51
3.2.3 Schule	52
3.2.4 Medien	52
3.3 Überlegungen mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung	54
4 Vorliegende Studien zum politischen Wissen von Kindern und Jugendlichen	57
4.1 Vorbemerkungen zu den Wissensstudien	58
4.2 Zentrale Erkenntnisse zum politischen Wissen	60
4.3 Indizien zum politischen Wissen von Menschen mit geistiger Behinderung	75
5 Politische Bildung im Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung des Landes Rheinland-Pfalz	79
6 Entwicklung eines Vorgehens zur Gewinnung politischer Wissenskonstrukte	83
6.1 Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung?!	83
6.1.1 Methodologische Vorüberlegungen	83
6.1.2 Die Heterogenität sprachlicher Kompetenzen als methodische Herausforderung	84
6.1.3 Kriterien zur Gestaltung von Interviews mit Menschen mit geistiger Behinderung	86
6.1.4 Zusammenfassende Betrachtung	93

6.2	Entwicklung eines themenspezifischen ‚Gesprächskoffers‘	94
6.2.1	Vorbemerkungen zur Elementarisierung politischer Inhalte	96
6.2.2	Auswahl der Inhalte	98
6.2.3	Der Elementarisierungsprozess	102
6.2.4	Gesprächsimpulse in Form von Fragen und multimedialer Materialien	104
6.2.5	Erprobung und Überarbeitung der Gesprächsimpulse	108
7	Forschungsdesign	111
7.1	Exkurs: Die (konstruktivistische) Grounded Theory als Forschungsstil	112
7.1.1	Zur Entstehung und Entwicklung der Grounded Theory	112
7.1.2	Kernelemente einer Grounded Theory	113
7.1.3	Zur Gefahr eines naiven Induktivismus	117
7.1.4	Spezifika der konstruktivistischen Grounded Theory	118
7.2	Untersuchungsablauf	119
7.3	Auswahl und Darstellung der einbezogenen Fälle	121
7.4	Schülerinterviews anhand des Gesprächskoffers	132
7.5	Erfahrungen der Interviewführung und Implikationen für die Auswertung	136
7.6	Auswertungsstrategie	142
8	Konstrukte des Politischen von Werkstufenschüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	151
8.1	Die Wahrnehmung einer politischen Welt als entscheidendes Moment	152
8.2	Die Wahrnehmung einer politischen Welt vor dem Hintergrund unterschiedlicher ‚Folien‘	158
8.3	Zur Verwendung politischer Fachsprache	170
8.4	Wissenskonstrukte zu den Politikaspekten	175
8.4.1	Identifizierte Konstrukte	175
8.4.2	Zusammenfassende Betrachtung	232
8.4.3	Zur inhaltlichen Verknüpfung einzelner Konstrukte	238
8.4.4	Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf den Forschungsstand	245
8.5	Die Nutzung der Konstrukte zu den Politikaspekten	250
8.5.1	Die Übertragung von Konstrukten	250
8.5.2	Der funktionale Aspekt	254
8.5.3	Der wertende Aspekt	255
8.5.4	Zwischenfazit	257
8.5.5	Enttäuschungserfahrungen und ihre möglichen Konsequenzen	258
8.5.6	Zur Unsichtbarkeit von Erfolgserfahrungen	262
9.	Resümee und Ausblick	265
	Verzeichnisse	273
	Literatur	273
	Abbildungen	283
	Tabellen	284
	Inhalte des digitalen Anhangs	285

Danksagung

Ich möchte allen danken, die mich auf dem Weg zu dieser Arbeit unterstützt haben. Für die Betreuung und inhaltliche Begleitung meines Promotionsvorhabens danke ich sehr herzlich Michael Wagner und Sven Jennessen, die jederzeit ein offenes Ohr für mich hatten, mir wertvolle Denkanstöße gegeben und mich in meinem Vorhaben bestärkt haben. Markus Scholz danke ich für viele Gespräche und Anregungen während der frühen Entwicklung meines Forschungsdesigns. Auch danken möchte ich allen Schüler*innen, die sich bereiterklärt haben, mit mir Interviews zu führen, den einbezogenen Schulen, sowie deren Schulleiter*innen und Lehrkräften. Karlheinz und Sonja Köhler danke ich für die kritische Durchsicht meiner Arbeit und wertvolle, konstruktive Anmerkungen. Ich danke Claudia Rupp, Thomas Grunau und Martin Huchler, die hilfreiches Feedback zur Nachvollziehbarkeit meiner analytischen Überlegungen gegeben und mich in meiner Arbeit ermutigt haben. Ich bedanke mich sehr herzlich bei Christoph Ratz, der mich nach meinem Stellenwechsel an die Universität Würzburg jederzeit unterstützt und mir viel Raum für die Arbeit an meinem Promotionsvorhaben ermöglicht hat. Darüber hinaus gilt mein Dank allen, mit denen ich in den letzten Jahren arbeiten und von denen ich lernen durfte: Meinen Kolleg*innen am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Universität Würzburg, meinen ehemaligen Kolleg*innen am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Kenneth Horvath, sowie den Professor*innen und Teilnehmer*innen der Doktorandenkolloquien, an denen ich teilnehmen durfte. Außerdem allen Kolleg*innen, mit denen ich mich auf Tagungen und Methodenworkshops ausgetauscht habe und die mir viele kleine, oftmals wertvolle Anregungen und Hinweise gegeben haben. Ganz besonders danke ich meiner Frau Birte, die mich zu jeder Zeit unterstützt und ermutigt hat und viel Verständnis für meine unzähligen Stunden am Schreibtisch hatte.

Landau, Februar 2022

Jan Stegkemper

*„Es wäre nichts so, wie es ist,
wäre es damals nicht gewesen, wie es war.“*

(Cora E. – Schlüsselkind)

1 Einleitung

Menschen als ‚zoa politika‘, auf Gemeinschaft angelegte Wesen, gestalten seit Epochen soziales Miteinander und haben unterschiedlichste politische Ordnungen hervorgebracht. Eine dieser Ordnungen ist die Demokratie. Ihr zentrales Kennzeichen ist, dass alle politische Macht vom Volk ausgeht, Herrschaft begrenzt ist und in Wahlen legitimiert werden muss¹ (vgl. Schubert & Klein, 2007, S. 71 f.). Mit den modernen Massendemokratien haben sich Systeme herausgebildet, die mittels ausdifferenzierter Institutionen, Strukturen, Prozesse und Zuständigkeiten funktionieren (vgl. ebd., S. 236). Mit ihren Handlungen, Entscheidungen, Abläufen und Vorgaben beeinflussen diese das tagtägliche Leben der Bürger*innen (vgl. ebd., S. 71 f.). Es zeigt sich also, dass Menschen einerseits auf politische Ordnungen und Prozesse einwirken – andererseits wird ihr tagtägliches Leben aber auch durch diese geprägt.

In diesem Zusammenspiel ist nicht nur politische Herrschaft, sondern sind auch politische Systeme an sich auf die Legitimation durch ihre Bürger*innen angewiesen. „Zustimmungabhängigkeit und Begründungspflicht sind [...] die zwei prägenden Seiten der ‚Medaille‘ Demokratie“ (Sarcinelli, 1996, S. 34). Politische Akteure müssen ihr Handeln also begründen und um Legitimation werben; und von Bürger*innen eines demokratischen Systems wird erwartet, dass sie politischen Entscheidungen und Begründungen grundsätzlich verstehen und eigene informierte Entscheidungen treffen können. Eine Demokratie ist also

„mehr als jede andere Regierungsform auf das Verstehen ihrer *Funktionslogik* durch die Bürger angewiesen. Denn in keiner anderen Regierungsform ist das Recht zur Einmischung in die Politik und damit der Einfluss auf das Schicksal des Gemeinwesens so groß wie in der Demokratie“ (Detjen, 2005, S. 290; H. i. O.)

Entsprechend herrscht ein breiter gesellschaftlicher und fachwissenschaftlicher Konsens, dass es wichtig ist, Bürger*innen demokratisch zu erziehen und politisch zu bilden (vgl. Sander, 2014; Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, 2004). Menschen sollen so zu mündigen Bürger*innen werden, die politische Prozesse verstehen und beurteilen können (vgl. Sander, 2014, S. 28; Wehling, 1977). Um dies zu erreichen, setzt die demokratische bzw. politische Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Regel bereits früh in der Schulzeit ein (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, 2004, S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen beschäftigt sich diese Arbeit mit der Wahrnehmung einer politischen Welt durch Schüler*innen mit geistiger Behinderung. Berücksichtigt man politische und fachwissenschaftliche Diskurse zur politischen Teilhabe des Personenkreises, so zeigt sich, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten vielfach weniger zugetraut und mitunter sogar abgesprochen wird. Dies zeigt sich u. a. daran, dass bis in jüngste Zeit ein beträchtlicher Teil des Personenkreises von der Teilnahme an politischen Wahlen ausgeschlossen war und dass Menschen mit geistiger Behinderung auch schulisch kaum auf das Leben in einer durch Politik geprägten Welt vorbereitet werden. Bevor diese Indizien ausgeführt werden und darauf aufbauend das Erkenntnisinteresse dieser Studie abgeleitet wird, wird im Folgenden zunächst der Personen-

¹ Weitere Herrschaftsbeschränkungen in demokratischen Systemen ergeben sich aus dem Rechtsstaatsprinzip, der horizontalen Gewaltenteilung in Exekutive, Legislative und Judikative bzw. der vertikalen Gewaltenteilung in föderativen Staaten, dem Recht auf freie Meinungsäußerung sowie der Kontrolle durch Medien als ‚vierte Gewalt‘ (vgl. Schubert & Klein, 2007, S. 72).

kreis ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ bzw. die Schülerschaft im ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ näher bestimmt.

1.1 Überlegungen zum Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ und der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Der Behinderungsbegriff wird in verschiedenen Disziplinen gebraucht und dabei sehr unterschiedlich verwendet (vgl. Dederich, 2016a, S. 107). In der Regel wird er aber herangezogen, um „eine von spezifischen Kontexten und dort geltenden Kriterien abhängige Differenz“ (ebd.) zu markieren. Die Erklärung einer solchen Differenz war lange Zeit durch die Vorstellung geprägt, eine ‚Behinderung‘ resultiere monokausal aus einer individuellen Schädigung² (vgl. ebd.). Spätestens mit der ‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ (kurz: ICF; Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005) wird allerdings deutlich, dass ein solches Verständnis zu kurz greift: Eine Behinderung begründet sich nicht monokausal, sondern ist „als Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten [zu verstehen], die aus einer Vielzahl von personenspezifischen und sozialen, kontextbezogenen Ursachen entstehen [kann]“ (Kulig et al., 2006, S. 124; vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 24 f.). Um eine Behinderung zu ergründen muss neben eines evtl. ‚Gesundheitsproblems‘ also immer auch hinterfragt werden, wie sich eine Person in ihrer spezifischen Lebenssituation verwirklichen und gesellschaftlich teilhaben kann (vgl. Dederich, 2016a, S. 108).

Der Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ wurde 1958 durch die ‚Elternvereinigung für das geistig behinderte Kind e. V.‘ eingebracht; Ziel war es, als diskriminierend empfundene Begriffe zu ersetzen, sowie Anschluss an die international gebräuchliche Terminologie (damals: ‚mentally retarded‘) zu nehmen (vgl. Speck, 2007, S. 136; Kulig et al., 2006, S. 116). Ähnlich wie der Behinderungsbegriff allgemein, wird auch der Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ unterschiedlich gebraucht. Eine häufig aufgegriffene Definition ist die der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Sie beschreibt eine ‚geistige Behinderung‘ als

„eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung. Behinderung ist nicht nur von der individuellen Gesundheit oder den Beeinträchtigungen eines Kindes abhängig, sondern hängt auch entscheidend davon ab, in welchem Maße die vorhandenen Rahmenbedingungen seine vollständige Beteiligung am gesellschaftlichen Leben begünstigen“ (Weltgesundheitsorganisation, 2012).

Die WHO geht also davon aus, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung in der Regel eine kognitive Beeinträchtigung vorliegt und dass sich aus einer solchen Beeinträchtigungen in weiteren Lebensbereichen ergeben können³. Zugleich weist sie (im Sinne der ICF) darauf hin, dass eine ‚geistige Behinderung‘ nicht monokausal aus einer Intelligenzminderung hervorgeht; sie ist

2 Eine ‚Schädigung‘ bezeichnet eine Krankheit oder ein Gesundheitsproblem, die bzw. das prä-, peri- oder postnatal auftreten kann und Auswirkungen auf die Körperfunktionen und -strukturen eines Menschen nimmt (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 16; Speck, 2007, S. 137).

3 Die ‚American Association on Intellectual and Developmental Disabilities‘ geht in ihrer ebenfalls häufig rezipierten Definition einer ‚geistigen Behinderung‘ davon aus, dass sich neben kognitiven Beeinträchtigungen zudem Beeinträchtigungen der adaptiven Funktionen und Verhaltensweisen zeigen: „*Intellectual disability* is a disability characterized by significant limitations in both **intellectual functioning** and in **adaptive behavior**, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates **before the age of 18**“ (2019; H. i. O.). Die beschriebenen Einschränkungen im adaptiven Verhalten beziehen sich dabei auf konzeptuelle, soziale sowie praktische Fähigkeiten (vgl. ebd.).

immer auch mit Blick auf behindernde bzw. ermöglichende Rahmenbedingungen zu denken, auf die individuelle Personen treffen.

Wilhelm Pfeffer beschrieb dies bereits in den 1980er-Jahren mit seinem handlungstheoretischen Verständnis (geistiger) Behinderung. So fasste er eine (geistige) Behinderung als „Merkmal des Bezugs zwischen Individuum und Alltagswirklichkeit“ (Pfeffer, 1982, S. 63). Eine Behinderung ist dabei Ausdruck einer mangelnden Passung zwischen den individuellen ‚Handlungsdispositionen‘ einer Person *sowie* der gesellschaftlich bestimmten und in Handlungsfelder strukturierten ‚Alltagswirklichkeit‘ (vgl. ebd., 1984, S. 102 ff.).

Der Begriff ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ ist nur eine der begrifflichen Konstruktionen, die im Laufe der Geschichte an den Personenkreis herangetragen wurden. Eine historische Begriffsanalyse Kobi (2000) zeigt, dass zahlreiche weitere Bezeichnungen genutzt wurden, darunter viele abwertende und schädigungsbezogene. Sei es der mittelalterliche Begriff der ‚Monstren‘, der bis ins 19. Jahrhundert gebräuchliche Begriff ‚Idioten‘ oder Zuschreibungen wie ‚Schwachsinnige‘, ‚Oligophrene‘ oder ‚praktisch Bildbare‘ (vgl. ebd., S. 61 ff.). In jüngerer Zeit beobachtet Kobi daneben aber auch eine Tendenz zur begrifflichen Dekonstruktion. So suchen Autor*innen z. B. durch semantische Mittel eine Distanzierung (‚Menschen mit *sogenannter* geistiger Behinderung‘) oder betonen explizit das Menschsein des Personenkreises (‚*Menschen mit* geistiger Behinderung‘). Kobi würdigt diese Begriffsverwendungen als Versuch, einer weiteren Stigmatisierung der Personengruppe entgegenzuwirken. Zugleich problematisiert er, dass auch diese Benennungen in der Regel Zuschreibungen von außen sind, die ohne Beteiligung der Betroffenen vorgenommen werden⁴ (vgl. ebd., S. 61 ff.): Menschen mit geistiger Behinderung seien damit im Letzten „namenlos“ (ebd., S. 76), „als Projektionsfläche verfügbar für jedwede auswärtige Phantasie und Spekulation“ (ebd.). Einige Jahre vor Kobi beschrieb bereits Feuser in einem Vortrag mit dem Titel „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (1996) die machtvollen Prozesse der Normorientierung und Etikettierung, die dabei wirksam werden.

Da sich diese Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung beschäftigt, wird im Weiteren auf das Schulsystem geblickt. Schüler*innen mit geistiger Behinderung wird meist ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt ‚geistige‘ bzw. ‚ganzheitliche Entwicklung‘⁵ zugesprochen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 6). In der Regel findet diese Zuschreibung unter Einbezug psychologisch-testdiagnostischer Erkenntnisse zur kognitiven Entwicklung statt (vgl. Joél, 2017, S. 12 f.). Mit dem Konstrukt des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ ist die Beschulung in einem bestimmten Bildungsgang, aber kein bestimmter Beschulungsort verbunden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesre-

4 Hierzu ist einschränkend anzumerken, dass in jüngerer Zeit fachlich auch vermehrt die Selbstbezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ aufgegriffen wird, die insbesondere durch die Selbstvertretungsgruppe ‚Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.‘ in den fachlichen Diskurs eingebracht wurde (vgl. 2020). Allerdings konnte sich diese Bezeichnung bislang nicht breit durchsetzen, sondern wird in der Regel vornehmlich im Zusammenhang mit explizit ‚partizipativ‘ angelegten Projekten oder Forschungsdesigns gebraucht (vgl. z. B. Seifert, 2011; Allweiss et al., 2016).

5 Die Bezeichnung ‚ganzheitliche Entwicklung‘ wird im deutschen Schulsystem alleine im Land Rheinland-Pfalz genutzt. Andere Bundesländer sprechen in der Regel, orientiert an den KMK-Empfehlungen aus den Jahren 1994 und 1998, vom ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994; 1998). In der vorliegenden Arbeit wird, aus fachlichen Gründen und der besseren Nachvollziehbarkeit halber, in der Regel der deutschlandweit geläufige Begriff ‚geistige Entwicklung‘ verwendet. Ausnahmen bilden Textstellen, in denen Aussagen alleine auf den Förderschwerpunkt in Rheinland-Pfalz bezogen sind. In diesen spreche ich dann vom ‚Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung‘.

publik Deutschland, 1994, S. 6). Es ist also möglich, dass Schüler*innen mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung an einer Regelschule, im ‚gemeinsamen Unterricht‘, einer Förderschule oder auch in kooperativen Schulformen beschult werden (vgl. ebd., S. 1).

Falls eine Förderschule besucht wird, handelt es sich in der Regel um eine ‚Schule mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ (bzw. in Rheinland-Pfalz: ‚ganzheitliche Entwicklung‘), die aus der ehemaligen ‚Sonderschule für Geistigbehinderte‘ hervorgegangen ist (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2001). Dworschak et al. beschreiben, dass in der Entstehungsphase dieser Schulform insbesondere „die Aspekte der Alltags- und Lebensbewältigung im Vordergrund [standen]“ (2012b, S. 165), im Weiteren aber zunehmend auch „Fragen der Vermittlung komplexer Bildungsinhalte und – angesichts der Diskussion um eine inklusive Schule – die Anschlussfähigkeit an den Unterricht der Regelschule“ (ebd.).

Auch wenn vor dem Hintergrund inklusiver Bestrebungen die Zahl integrativ bzw. inklusiv beschulter Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunimmt, besuchen die meisten von ihnen nach wie vor Förderschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 104f.; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2018). Für den Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung in Rheinland-Pfalz zeigt sich dies besonders deutlich: Im Schuljahr 2017/18 wurden 90,2% der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung an Förderschulen mit dem entsprechenden Schwerpunkt beschult; nur 9,8% der Schüler*innen wurden an Regelschulen unterrichtet (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2018).

Vorliegende Studien zeigen, dass die Schülerschaft im Förderschwerpunkt ganzheitliche bzw. geistige Entwicklung äußerst heterogen ist. So kamen in jüngerer Zeit z. B. Dworschak et al. (2012a) in ihrer für Bayern repräsentativen Lehrerbefragung ‚Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)‘⁶ zu dem Ergebnis, dass dies nicht nur für den kognitiven Bereich gilt, sondern u. a. mit Blick auf die sozio- und bildungsbiografischen Hintergründe, die Entwicklungsbereiche Sprache, Kommunikation und Verhalten, sowie Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Studienergebnisse zu einzelnen dieser Entwicklungsbereiche an jeweils passenden Stellen noch weitergehend ausgeführt (vgl. Kap. 6.1; 7.3).

1.2 Politik – (k)ein Thema für Menschen mit geistiger Behinderung?

Wie eingangs gezeigt wurde, haben Menschen politische Ordnungen, Prozesse und Gegenstände hervorgebracht und ihr tagtägliches Leben wird auch wiederum durch diese geprägt. In diesem Zusammenspiel ist das politische System fortwährend darauf angewiesen, politische Entscheidungen zu begründen und sich der Legitimation seiner Bürger*innen zu vergewissern. Von politisch ‚mündigen‘ Bürger*innen wird dabei erwartet, dass sie mit der Funktionsweise des politischen Systems ausreichend vertraut sind und eigene politische Entscheidungen treffen

⁶ Im Rahmen des Projekts ‚Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)‘ wurde im Schuljahr 2009/10, eine Beschreibung der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vorgenommen (N = 1.629). Die Studie berichtet „über medizinische, soziobiografische und bildungsbiografische Aspekte als auch über unterrichtsrelevante Kompetenzen und Aspekte des Verhaltens und Erlebens dieser Schüler“ (Ratz & Dworschak, 2012, S. 9). Auch wenn die Daten in Bayern erhoben wurden, handelt es sich doch um die aktuellste empirische Beschreibung der Schülerschaft im deutschsprachigen Raum. Sie wird im fachlichen Diskurs deshalb vielfach herangezogen, um die Hintergründe und Kompetenzen der Schülerschaft allgemein, d. h. auch über Bayern hinausgehend, zu thematisieren (vgl. z. B. Wagner, 2013; Ratz, 2013; Dönges, et al., 2018; Ratz et al., 2020); so auch in dieser Arbeit.

können. In diesem Zusammenhang ist es demokratietheoretischer Konsens, dass (angehende) Bürger*innen durch Demokratieerziehung bzw. politische Bildung auf das Leben in einer durch Politik geprägten Welt vorbereitet werden müssen.

Vor diesem Hintergrund wird nun untersucht, welche Rolle Menschen mit geistiger Behinderung in einer durch Politik geprägten Welt zugesprochen wird und welche Möglichkeiten sie haben, politisch zu partizipieren⁷. Dabei ist zunächst zu vermuten, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine politische Welt ebenso wahrnehmen können, wie alle anderen Menschen ohne Behinderung auch:

„Politische Teilhabe ist für alle Menschen bedeutungsvoll, da politische Entscheidungen die Lebenswelt maßgeblich mitgestalten. [...] Politik [begegnet] allen Menschen; auch Menschen mit geistiger Behinderung werden mit politischen Nachrichten und Geschehnissen konfrontiert“ (Stöppler, 2014, S. 182).

Versucht man diese Vermutung durch empirische Daten zu stützen, so erweist sich dies allerdings als schwierig, da die politische Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung bislang kaum beforscht wurde. Es finden sich alleine Indizien, die am Rande von Forschungsprojekten bzw. wissenschaftlicher Praxisbeobachtungen entstanden sind. Sie legen nahe, dass einzelne Personen mit geistiger Behinderung politische Sachverhalte durchaus wahrnehmen und auch einen Wunsch zu politischer Teilhabe erkennen lassen (vgl. Terfloth, 2005; Dönges, 2015; vgl. auch Kap. 4.3).

Zudem ist aus rechtlicher Perspektive festgeschrieben, dass Menschen mit (geistiger) Behinderung eine gleichberechtigte politische Teilhabe zukommt bzw. zukommen muss. So garantieren die unterzeichnenden Staaten der UN-Behindertenrechtskonvention in Art. 29

„Menschen mit Behinderungen die politischen Rechte sowie die Möglichkeit, diese gleichberechtigt mit anderen zu genießen, und verpflichten sich, [...] sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen wirksam und umfassend am politischen und öffentlichen Leben teilhaben können, sei es unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter oder Vertreterinnen, was auch das Recht und die Möglichkeit einschließt, zu wählen und gewählt zu werden“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 25 f.)

Da von einer ‚wirksamen‘ Teilhabe am politischen Leben gesprochen wird, lässt sich aus dem Artikel folgern, dass auch Menschen mit (geistiger) Behinderung politisch gebildet werden müssen – wie gezeigt wurde, ist politische Bildung wichtig, um die Funktionsweise des politischen Systems kennenzulernen und effektiv partizipieren zu können (vgl. Schiefer, Schlummer & Schütte, 2011; Köhler, 2014).

Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention und erste Forschungserkenntnisse also nahelegen, dass Politik auch ein Thema für Menschen mit geistiger Behinderung ist, wird Menschen mit geistiger Behinderung eine politische Partizipation bislang vielfach verwehrt. Terfloth führt diese Beobachtung aus und differenziert dabei zwischen den aktiven und passiven Partizipationsmöglichkeiten des Personenkreises:

7 Unter ‚politischer Partizipation‘ versteht man mit Schubert & Klein im Allgemeinen „die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bei der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten“ (2007, S. 26). Im Speziellen beschreibt ‚politische Partizipation‘ „die Teilhabe der Bevölkerung an politischen Willensbildungsprozessen, insbesondere an Wahlen und Referenden“ (ebd.). Die ‚Teilhabe an Willensbildungsprozessen‘ macht dabei deutlich, dass sich eine politische Partizipation nicht in der reinen Teilnahme an Wahlen erschöpft, sondern auch die Diskussionsprozesse umfasst, die politischen Entscheidungen vorausgehen oder auf diese folgen (vgl. Köhler, 2014, S. 173).

„Menschen mit (geistiger) Behinderung sind in das politische System unserer Gesellschaft gleichzeitig inkludiert und exkludiert. Einerseits sind sie als Leistungsempfänger in das System einbezogen. Andererseits besitzen nicht alle Menschen mit (geistiger) Behinderung das aktive Wahlrecht“ (vgl. 2005, S. 20).

Ihr folgend werden Menschen mit (geistiger) Behinderung also durchaus als passive ‚Leistungsempfänger*innen‘ berücksichtigt; eine aktive Teilnahme an Wahlen, und damit das „politische Grundrecht schlechthin“ (Palleit, 2011, S. 4), wurde einem beträchtlichen Teil des Personenkreises hingegen lange Zeit verwehrt. Deutschland war bis ins Jahr 2019 eines jener Länder, in der durch eine Wahlrechtsregelung einer ganzen Gruppe von Personen die Teilnahme an Wahlen verwehrt wurde: Personen, für die gerichtlich eine Betreuung in allen Angelegenheiten angeordnet worden war. Nach Schätzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte betraf dies eine fünfstellige Zahl Erwachsener mit Behinderung (vgl. Palleit, 2011; 2012). Diese Wahlrechtsausschlüsse wurden zwischenzeitlich durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts für unzulässig erklärt. Die geltende Regelung verstieß

„sowohl gegen den Grundsatz der Allgemeinheit der Wahl gemäß Art. 38 Abs. 1 Satz 1 GG als auch gegen das Verbot der Benachteiligung wegen einer Behinderung gemäß Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG“ (Bundesverfassungsgericht, 2019, S. 1).⁸

Mit Leander Palleit, Mitarbeiter am Deutschen Institut für Menschenrechte, ist davon auszugehen, dass die lange geltenden Wahlrechtsausschlüsse ein Indiz sind, wie im politischen System von Menschen mit geistiger Behinderung gedacht wird: Man befürchtet die Personengruppe könne das Wahlrecht ‚unverantwortlich‘ oder ‚unvernünftig‘ gebrauchen. Er bewertet solche Unterstellungen als unzulässige Ungleichbehandlung, da bei jeder anderen Bürger*in mit der Volljährigkeit selbstverständlich davon ausgegangen werde, dass diese*r verantwortungsvoll mit seinem Wahlrecht umgeht (vgl. 2012). Ein Interviewzitat eines Kommunalpolitikers im Projekt ‚IncluCity Cologne‘⁹ von Terfloth (2005) zeigt, dass solche Vorbehalte mitunter ganz offen ausgesprochen werden:

„Wenn sie von Geistigbehinderten als Bürger und Wähler sprechen, dann vereinnahmen sie die Menschen. Wer einen IQ von 50 hat, kann Parteien und deren Programme nicht voneinander unterscheiden, da müssen wir uns nichts vormachen“ (Aussage eines Kommunalpolitikers; zit. n. Terfloth, 2005, S. 19).

Auch wenn die Wahlrechtsregelung zwischenzeitlich durch das Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig bewertet wurde, ist zu vermuten, dass solche Vorbehalte nicht von jetzt auf gleich verschwinden.

Blickt man auf die politischen Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung in weiteren Staaten, so zeigt sich, dass eine Teilnahme an Wahlen auch dort häufig verhindert oder erschwert wird (vgl. z. B. Agran et al., 2015; Barclay, 2013; Barton, 1993). Während einige Staaten den Ausschluss dabei auf Verfassungs- oder Wahlgesetzebene verankert

⁸ Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass das Bundesverfassungsgericht in seiner Urteilsbegründung Wahlrechtsausschlüsse aber nicht als generell verfassungswidrig bewertet. So sei es auch zukünftig möglich, Personen auszuschließen, „die typischerweise nicht über die Fähigkeit zur Teilnahme am demokratischen Kommunikationsprozess verfügen“ (ebd., S. 2). Allerdings müsste der Gesetzgeber hierfür den Personenkreis genauer fassen, sowie das geltende Wahlrecht verändern. Bislang hat sich nur eine Fraktion im Deutschen Bundestag dafür ausgesprochen, diesen Schritt zu gehen (vgl. Rath, 21.02.2019).

⁹ Das an der Universität zu Köln durchgeführte Projekt versuchte Menschen mit (geistiger) Behinderung in ihrer kommunalen politischen Partizipation zu unterstützen und sensibilisierte dabei auch Akteure aus Politik und Verwaltung für Kompetenzen und Bedarfe der Personengruppe (vgl. Terfloth, 2005, S. 19).

haben und damit ganze Personengruppen ausschließen, z. B. Menschen die unter gesetzlicher Betreuung stehen, wird die Teilnahme an Wahlen in anderen Ländern von mitzubringenden Mindestfähigkeiten abhängig gemacht; eine Wahlteilnahme verlangt dann in der Regel eine vorgelagerte individuelle Diagnostik (vgl. Barclay, 2013). Zahlen zur konkreten Wahlbeteiligung von Menschen mit geistiger Behinderung liegen international nur punktuell vor. In einer aktuelleren Studie untersuchten Keeley et al. (2008) die Wahlbeteiligung bei den allgemeinen Wahlen des Vereinigten Königreichs von Großbritannien und Nordirland von 2005 im Wahlkreis Cambridgeshire. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass nur ca. 20% der registrierten Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung gewählt haben, wohingegen die generelle Wahlbeteiligung bei ca. 60% lag. In der Bundesrepublik Deutschland existieren keine solchen Daten zur konkreten Wahlbeteiligung von Menschen mit geistiger Behinderung. Auch für die USA liegen keine konkreten Zahlen vor, es wird aber ebenfalls berichtet, dass eine politische Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung in Form von Wahlen nur sehr langsam voranschreite (vgl. Agran et al., 2015). Barclay (2013) sowie Bell et al. (2001) weisen darauf hin, dass das Wahlrecht für Menschen mit geistiger Behinderung zudem oftmals auch in jenen Ländern eingeschränkt werde, in denen keine formalen Einschränkungen (mehr) bestehen. Zum Beispiel durch das Nichtverfügbarmachen notwendiger Hilfen, das Vorenthalten bedeutsamen politischen Wissens, vorausgesetzte schriftsprachliche Mindestfähigkeiten und das konkrete Verhalten von Betreuungspersonen und Wahlhelfer*innen.

Auch für das politische System der Bundesrepublik Deutschland ist festzustellen, dass (oftmals implizit) kognitive, sprachlich-kommunikative sowie wissensbezogene Mindestkompetenzen vorausgesetzt werden, die für Menschen mit geistiger Behinderung zu schwerwiegenden Partizipationsbarrieren werden können (vgl. Dönges et al., 2018; Kap. 8.2). Dönges (2015) beobachtete politische Diskussionsveranstaltungen der Bundeszentrale für politische Bildung zur Bundestagswahl 2013, die sich u. a. an Menschen mit geistiger Behinderung richteten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass es einem Teil des Personenkreises insbesondere aufgrund sprachlicher Barrieren schwer möglich ist, politische Reden zu verstehen bzw. sich diskursiv einzubringen. Terfloth (2005) beschreibt als ein Ergebnis ihres Projekts ‚IncluCity Cologne‘, dass Menschen mit geistiger Behinderung zudem häufig wichtige politische Informationen fehlen; einerseits durch eine mangelnde Unterstützung durch zuständige Einrichtungen der Behindertenhilfe, andererseits weil für den Personenkreis verständliche Informationsmaterialien, Presseezeugnisse und Webseiten fehlen (vgl. ebd.).

Als besonders schwerwiegende Barriere zur politischen Partizipation erscheint darüber hinaus, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Auseinandersetzung mit einer durch Politik geprägten Welt bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt erschwert wird: Klamp-Gretschel (2016) analysiert die Lehrpläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung aller deutschen Bundesländer und kommt zu dem Ergebnis, dass politische Bildungsinhalte bundesweit nur eine „mangelnde Berücksichtigung“ (ebd., S. 95) erfahren¹⁰. Menschen mit geistiger Behinde-

¹⁰ In Kap. 5 dieser Arbeit wird der Lehrplan für den Förderschwerpunkt in Rheinland-Pfalz noch einmal ausführlicher, in einer eigenen Analyse untersucht. Dabei werden die Beobachtungen von Klamp-Gretschel (2016) weitgehend bestätigt: Auch in Rheinland-Pfalz werden politische Lerninhalte curricular nur in sehr geringem Umfang aufgegriffen. Ein Aspekt, der bei Klamp-Gretschel allerdings keine Berücksichtigung fand, ist, dass der Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz zudem anmerkt, dass eine schulische Behandlung der Inhalte „sicherlich nur für einen kleineren Kreis der Schülerinnen und Schüler relevant“ sei (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2001, S. 171) – ob die vergleichsweise wenigen politischen Lerninhalte, die im Lehrplan aufgegriffen werden, tatsächlich als relevant erachtet und unterrichtlich behandelt werden, wird also der Entscheidung einzelner Lehrkräfte überlassen.

rung werden also bereits schulisch kaum auf das Leben in einer durch Politik geprägten Welt und den späteren Umgang mit politischen Informationen und Sachverhalten vorbereitet (vgl. Klamp-Gretschel, 2016; Köhler, 2014; Schiefer et al., 2011; Stöppler, 2014).

Ein Grund dafür könnte sein, dass bei der Erstellung von Curricula übergeordnete Unterrichtsziele des Politikunterrichts, wie das Erreichen ‚politischer Mündigkeit‘ und ‚politischer Urteilsfähigkeiten‘ mit Blick auf Schüler*innen mit einer diagnostizierten kognitiven Beeinträchtigung als schwer umsetzbar bewertet werden (vgl. Schiefer et al., 2015, S. 212). Stöppler argumentiert, dass durch solche Skepsis ein Teufelskreis entsteht, der dafür sorgt, dass politische Bildung dauerhaft außen vor bleibt: Weil Schüler*innen die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit politischen Themen abgesprochen wird, werden ihnen keine solchen angeboten. Somit wird ihnen aber auch die Chance genommen, sich zukünftig für politische Themen zu interessieren oder zu lernen, sich mit solchen auseinanderzusetzen. Dass die Schüler*innen dann wiederum kein Interesse an Politik bzw. Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung zeigen, bestätigt Lehrkräfte in ihrer ablehnenden oder skeptischen Einstellung (vgl. 2014, S. 183).

Berücksichtigt man diesen Teufelskreis und die zuvor skizzierten Barrieren, so ist wenig verwunderlich, dass bis heute auch kaum passende Konzepte, Lehrwerke und Materialien für Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt wurden¹¹ (vgl. Baulig, 2005, S. 243; Schiefer u. a., 2011, S. 242). Sollten Lehrkräfte sich also, trotz der mangelnden curricularen Verankerung politischer Inhalte, entscheiden, politische Lernangebote unterbreiten zu wollen, können sie kaum auf vorliegende Konzepte und Materialien zurückgreifen. Erschwerend kommt hinzu, dass sie aus ihrer Ausbildung in der Regel kein politikwissenschaftliches oder -didaktisches Fachwissen mitbringen: ‚Politik‘ bzw. ‚Sozialkunde‘ sind in Förderschullehrer*innenstudiengängen vergleichsweise selten studierte Unterrichtsfächer¹². Entsprechend ist davon auszugehen, dass es in der Regel auf das persönliche Engagement einzelner Schulen oder Lehrkräfte zurückzuführen ist, wenn *trotzdem* politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stattfindet.

1.3 Zwischenfazit und Forschungsdesiderat

Wie gezeigt wurde, bringen Menschen einerseits politische Ordnungen, Prozesse und Gegenstände hervor und ihr tagtägliches Leben wird andererseits auch durch diese geprägt. In diesem Zusammenspiel ist das politische System auf die Legitimation seiner Bürger*innen angewiesen. Vereinzelt vorliegende Praxisberichte und Forschungsergebnisse legen nahe, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung ein Interesse an politischen Themen und politischer Par-

11 Dabei zeigt sich in der fachdidaktischen Konzept- und Materialentwicklung in den letzten Jahren durchaus eine neue Dynamik, die insbesondere auf die Inklusionsdebatte infolge der UN-Behindertenrechtskonvention zurückzuführen ist. Im Rahmen dieser nahmen sich die ‚Bundeszentrale für politische Bildung‘ sowie die ‚Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung‘ dem Themenfeld ‚inklusive politischer Bildung‘ auf dedizierten Fachkonferenzen an. Zudem wurden zwei Sammelbände veröffentlicht, die überwiegend aus theoretischer Perspektive, punktuell aber auch anhand erster empirischer Erkenntnisse bzw. Good-Practice-Beispiele zeigen, wie eine inklusive politische Bildung ausgestaltet werden könnte und welche Barrieren dabei in den Blick genommen werden müssen (vgl. Dönges et al., 2015; Hölzel & Jahr, 2019). Die Bedarfe von Menschen mit geistiger Behinderung wurden dabei aber weiterhin nur sehr selten mitgedacht. Insofern bleibt es bei der Feststellung, dass bisher kaum passende Konzepte, Lehrwerke und Materialien für Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorliegen.

12 Da hierzu keinerlei statistische Daten vorliegen, stützt sich diese Aussage auf meine eigenen, mehrjährigen Erfahrungen mit der Fächerwahl Lehramtsstudierender an der Universität Koblenz-Landau, der Universität Würzburg sowie auf Gespräche mit Kolleg*innen anderer deutscher lehramtsausbildender Hochschulen.

tizipation erkennen lassen. Zugleich setzt das politische System aber hohe kognitive, sprachlich-kommunikative sowie wissensbezogene Mindestkompetenzen voraus, die eine politische Partizipation für viele Menschen mit geistiger Behinderung erschweren oder sogar unmöglich machen. Zudem wird dem Personenkreis oftmals nicht zugetraut, sich mit politischen Themen auseinandersetzen zu können. Dies zeigt sich schon früh im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Bereits in der Schule werden Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kaum auf das Leben in einer durch Politik geprägten Welt und den Umgang mit politischen Informationen und Sachverhalten vorbereitet.

Geht man der politischen Bildungssituation von Schüler*innen mit geistiger Behinderung weitergehend nach und vergleicht sie mit Situationen an anderen Schulformen, so zeigen sich Parallelen zur politischen Bildungssituation im Grundschulbereich bis in die 1990er-Jahre: Auch Grundschüler*innen wurde bis zu diesem Zeitpunkt in der Regel kein Interesse an Politik zugetraut und man hatte Bedenken, die Schülerschaft durch politische Inhalte kognitiv zu überfordern. Aufgrund dieser Vorbehalte existierten keine angemessenen Konzepte oder Materialien, die Lehrkräfte ohne große Umarbeitung unterrichtlich einsetzen konnten. Zudem zeigte sich auch im Grundschulbereich, dass angehende Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildungsinhalte nur selten auf eine politische Bildungsarbeiten vorbereitet waren und sich entsprechend schwer damit taten, politische Bildungsinhalte anzubieten (vgl. Richter, 2007, S. 23 f.; Köhler, 2014, S. 175). Es finden sich also weitreichende Parallelen zur oben skizzierten Bildungssituation im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Entsprechend interessant ist es, darauf zu blicken, was im Primarbereich zu einem Umdenken führte. Dabei zeigt sich, dass es vor allem Forschungserkenntnisse zum politischen Wissen von Grundschulkindern waren. Diesbezügliche Studien wurden international seit den 1960er-Jahren und insbesondere seit der Jahrtausendwende auch in Deutschland durchgeführt. Die Studien konnten zeigen¹³, dass Grundschüler*innen, denen man zuvor keine Auseinandersetzung mit einer politischen Welt zugetraut hatte, durchaus Interesse an politischen Themen und Sachverhalten haben und dass sie sogar bereits *zu Beginn der Grundschulzeit* über differenziert zu beschreibendes Wissen verfügen. Sie interessieren sich also für politische Sachverhalte und konstruieren sich erstes Wissen zu diesen, noch bevor eine schulische politische Bildung überhaupt einsetzen kann. Es existierten damit erstmals empirisch gesicherte Belege, dass Grundschüler*innen Politisches wahrnehmen, sich dafür interessieren und Wissen zu politischen Sachverhalten aufbauen können. Infolge wurde Politik zunehmend auch als ein bedeutsames Thema für Grundschüler*innen gesehen. Zudem ermöglichten es die Forschungserkenntnisse zum frühen politischen Wissen, altersangemessene und inhaltlich anknüpfungsfähige Konzepte und Materialien zu entwickeln (vgl. van Deth & Rathke, 2007; Götzmann, 2007; Richter, 2007; Köhler, 2014).

Mit Blick auf die Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bzw. Menschen mit geistiger Behinderung generell liegen bislang keine vergleichbaren Wissensstudien vor. Es finden alleine Indizien und vereinzelte anekdotische Berichte, die nahelegen, dass Politik auch ein Thema für den Personenkreis *sein könnte* – dem gegenüber stehen aber all die Vorbehalte und Barrieren, die benannt wurden. Es existiert also kein gesichertes Wissen darüber, ob Menschen mit geistiger Behinderung eine politische Welt wahrnehmen und, wenn ja, inwieweit sie sich Wissenskonstrukte zu einer solchen aufbauen.

13 In Kap. 3 und 4 werden diese Studien und der Forschungsstand zum politischen Wissen ausführlich dargestellt. An dieser Stelle wird alleine ein erster Einblick in einige zentrale Erkenntnisse zum politischen Wissen von Grundschüler*innen gegeben.

Die Veränderungen, die sich aufgrund der Ergebnisse empirischer Wissensstudien im Primarbereich ergeben haben, erscheinen insofern als Blaupause für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Um die Situation im Förderschwerpunkt hinterfragen und verändern zu können, bedarf es auch mit Blick auf Schüler*innen im Förderschwerpunkt empirischer Erkenntnisse zu der Frage, ob Politik ein relevantes Thema für den Personenkreis ist und, wenn ja, welche subjektiven Wissenskonstrukte sich Schüler*innen aufbauen und an Politik herantragen. Ohne solches Wissen als Anknüpfungspunkt, erscheint es zudem auch kaum umsetzbar, zukünftig angemessene politische Lernangebote für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu entwickeln.

1.4 Leitende Fragestellung

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen untersucht diese Arbeit *die Frage, über welche Konstrukte des Politischen¹⁴ Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Werkstufe verfügen*. Damit geraten verschiedene Teilaspekte in den Blick: Nehmen die Schüler*innen eine durch Politik geprägte Welt wahr? Wenn ja, was begreifen sie als ‚politisch‘? Welche Konstrukte des Politischen werden anhand ihrer Aussagen erkennbar und wie nutzen sie diese mit Blick auf eine durch Politik geprägte Welt?

Es handelt sich um eine qualitative, explorative Studie, die sich am Forschungsstil der ‚konstruktivistischen Grounded Theory‘ (Charmaz, 2014) orientiert. Ihr Ziel ist es, *subjektive Wissenskonstrukte* der Schüler*innen zu ergründen¹⁵. Entsprechend wurde entschieden, Interviews mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung selbst zu führen. Interviewpartner*innen wurden in Rheinland-Pfalz an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung und nicht in heterogenen Settings gesucht, da aktuelle Statistiken zeigen, dass 90,2% der Schüler*innen in Rheinland-Pfalz an Förderschulen unterrichtet werden und nur 9,8% an Regelschulen (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2018). Damit ist zu erwarten, dass Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung die Schülerschaft in größerer Breite und Heterogenität repräsentieren¹⁶.

Diese Studie fokussiert Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung *in der Werkstufe*. Die Werkstufe ist die oberste Klassenstufe der Schule mit dem

14 Die Begrifflichkeit ‚*Konstrukte des Politischen*‘ ist theoretisch bewusst offener gehalten. Grund dafür ist ein methodologischer Vorschlag von Kelle und Kluge. Die beiden regen an, in explorativen, qualitativen Studien mit deutungs-offenen Begriffen zu operieren, die dem Forschungsgegenstand weniger Konzepte oder Vorannahmen überstülpen und offen für neue Erkenntnisse und Interpretationen sind (vgl. 2010, S. 35 ff.). Selbstverständlich darf dies aber nicht zu einem ‚naiv-induktivistischem‘ Vorgehen führen, sondern alle analytischen Überlegungen müssen sich immer auch aus vorliegenden Theorien und empirischen Erkenntnissen speisen (vgl. Kap. 7.1.3). Wenn die Begrifflichkeit im Rahmen dieser Arbeit ‚inhaltslich gefüllt‘ wird, werden deshalb auch vorliegende theoretische Überlegungen einbezogen. Einerseits zum Verständnis von ‚Konstrukten‘ (vgl. Kap. 2.2), andererseits mit Blick auf den Politikbegriff (vgl. Kap. 2.3).

15 Durch die Engführung auf Wissenskonstrukte wird darauf verzichtet, politische Einstellungen zu erforschen oder politische Sozialisationsprozesse zu rekonstruieren. Ersteres würde diese Arbeit inhaltlich überfrachten; Zweiteres wäre retrospektiv kaum umsetzbar. Zugleich wird vorliegendes Wissen über politische Sozialisationsprozesse und -instanzen aber auch nicht gänzlich außen vorgelassen, sondern im Laufe der Arbeit zumindest als theoretische Rahmung mitgedacht. Es erlaubt besser verstehen zu können, wie der Erwerb politischen Wissens abläuft und welche Aspekte darauf Einfluss nehmen können (vgl. Kap. 3; Kap. 8.2).

16 Es ist zwar denkbar, dass einige vergleichsweise leistungsstarke Schüler*innen außen vorgelassen werden, die im inklusiven Setting beschult werden, allerdings hätte ein zusätzlicher Einbezug von Schüler*innen in inklusiven Settings weitreichende Folgen für diese Arbeit nach sich gezogen: So hätten mit Blick auf diese Fälle dann weitere Schulstrukturen, Organisationsformen, sowie curriculare Grundlagen berücksichtigt werden müssen.

Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung in Rheinland-Pfalz (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2001, S. 35). Ihr zentrales Ziel ist es, die jugendlichen oder jungen erwachsenen Schüler*innen auf eine berufliche Tätigkeit sowie die „Anforderungen des Erwachsenenlebens“ (ebd., S. 36) vorzubereiten. Als zentrale Bereiche werden im Lehrplan die Bereiche ‚Wohnen‘, ‚Freizeit‘ und ‚Partnerschaft‘ benannt (vgl. ebd.). Die Entscheidung, Werkstufenschüler*innen in den Blick zu nehmen, erfolgte aus zwei Gründen; einer davon inhaltlich, der andere forschungsmethodisch.

- *Inhaltliche Begründung:* Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erhalten mit der Volljährigkeit das Wahlrecht, ebenso wie Erwachsene ohne Behinderung¹⁷. Da Werkstufen*schülerinnen unmittelbar davorstehen, von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen zu können, hat politisches Wissen für sie eine besondere partizipative, lebenspraktische Bedeutung. Die Frage, über welche Konstrukte des Politischen sie verfügen, stellt sich bei ihnen zudem besonders dringlich: Während Schüler*innen unterer Klassenstufen theoretisch noch Zeit haben, politische Inhalte schulisch zu behandeln, stehen Werkstufenschüler*innen kurz vor dem Schulabgang. Da nachschulisch kaum politische Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung existieren (vgl. Kap. 1.2) entsteht mit einer Befragung von Werkstufenschüler*innen also auch ein Bild davon, mit welchem (fehlendem?) politischen Wissen Menschen mit geistiger Behinderung die Schule verlassen.
- *Forschungsmethodische Begründung:* In einer Grounded Theory – Studie ist es erstrebenswert, möglichst unterschiedliche Fälle in den Blick zu nehmen, da eine unterschiedliche Ausprägung von Merkmalen einerseits die Breite der Theoriebildung und andererseits die Reichweite analytischer Überlegungen erhöht (vgl. Kap. 7.1). In der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind Werkstufenklassen oftmals besonders heterogene Klassen¹⁸.

Wie in Kap. 1.2 gezeigt wurde, existieren noch keine empirischen Untersuchungen zum politischen Wissen von Menschen mit geistiger Behinderung. Die vorliegende Studie sucht deshalb einen qualitativen, explorativen Zugang. Dabei kann der Themenbereich Politik auch als exemplarisch für weitere, abstrakte Themenfelder gesehen werden, bei denen Schüler*innen mit geistiger Behinderung eine Auseinandersetzung oftmals weniger zugetraut wird. Sei es

17 Vor 2019 traf diese Aussage auf den Großteil des Personenkreises zu; mittlerweile kann sie allgemein formuliert werden: Wie in Kap. 1.2 gezeigt, galt während der Datengewinnung noch eine Wahlrechtsregelung, wonach Personen, für die gerichtlich eine Betreuung in allen Bereichen angeordnet wurde, vom Wahlrecht ausgenommen waren. Von dieser Regelung waren aber nur einige Personen mit geistiger Behinderung betroffen; viele andere erhielten ganz normal mit dem 18. Lebensjahr das Wahlrecht (vgl. Kap. 1.2). Zwischenzeitlich wurden die Wahlrechtsausschlüsse durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts für unzulässig erklärt (vgl. 2019). Sie werden an dieser Stelle aber dennoch erwähnt, da sie während der gesamten Phase der Datengewinnung noch aktuell waren und einige Schüler*innen diese Regelung auch in Interviews thematisierten (vgl. Kap. 8.4).

18 Grund hierfür ist vor allem, dass in höheren Klassenstufen vermehrt Schüler*innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wechseln, um Chancen auf eine längere Beschuldungsdauer und/oder einen gesicherten Arbeitsplatz in einer Werkstatt für behinderte Menschen zu erhalten. Durch diese Umschulungen stoßen zu bestehenden Klassen Schüler*innen hinzu, die zuvor nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wurden und zudem oftmals über vergleichsweise hohe Kompetenzen, u. a. im Bereich der Kulturtechniken, verfügen. Daneben wird vermutet, dass aufgrund des medizinischen Fortschritts der letzten Jahrzehnte auch eine größere Zahl an Schüler*innen mit schweren (kognitiven) Beeinträchtigungen in die Schulen kommt, die die Schülerschaft noch heterogener werden lässt (vgl. Klauß, 2013; Speck, 2013). Für die Werkstufe in Rheinland-Pfalz ist allerdings zu vermuten, dass dieser zweite Punkt weniger Einfluss nimmt, da Schüler*innen mit schwerer Behinderung in Rheinland-Pfalz überwiegend an Schulen mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung beschult werden (vgl. Scholz et al., 2018, S. 28).

geschichtliches Wissen, ökonomisches Wissen, religiöse Vorstellungen, geografisches Wissen oder auch naturwissenschaftliche Vorstellungen (vgl. Ratz, 2017).

Die Studie ergründet also eine fachlich-inhaltliche Frage. Zugleich soll sie aber auch als forschungsmethodischer Beitrag verstanden werden. Indem Interviews mit Schüler*innen mit geistiger Behinderung selbst geführt werden, setzt sie einen methodischen Kontrapunkt dazu, dass den Perspektiven von Menschen mit geistiger Behinderung bislang oftmals über eine alleinige Befragung von Bezugspersonen nachgegangen wird (vgl. Kap. 6.1.1). Da im Rahmen der Studie auch Personen einbezogen werden, die sich alleine in Einwortsätzen äußern und/oder einzelne Worte verstehen (vgl. Kap. 7.3), kann die Studie als Vorschlag gesehen werden, wie themenbezogene Interviews mit Menschen mit kognitiven und kommunikativen Beeinträchtigungen geführt werden können. Dabei wird nicht nur inhaltsanalytisch betrachtet, *was gesagt wird*, sondern auch qualitativ-tiefergehend, *wie Befragte Themen verhandeln* und *welche Bedeutungszuschreibungen* sie vornehmen.

1.5 Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung¹⁹

Um die leitende Frage ‚Über welche Konstrukte des Politischen verfügen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Werkstufe?‘ zu beantworten, werden in den nächsten Kapiteln zunächst wesentliche Begriffe und theoretische Grundannahmen geklärt. So beschreibt Kap. 2 das dieser Studie zugrunde liegende Verständnis ‚politischen Wissens‘. Dabei wird eine radikal-konstruktivistische Perspektive auf Wissen eingenommen und Wissenserwerb als selbstreferenzieller Prozess der Bedeutungszuschreibung verstanden. Nachdem der Wissensbegriff geschärft wurde, wird dann der Politikbegriff aus fachwissenschaftlicher sowie -didaktischer Perspektive besprochen und geklärt, was im Rahmen dieser Arbeit unter ‚Politik‘ und ‚politischem Wissen‘ verstanden wird. In Kap. 3 werden zentrale Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung, mit Blick auf unterschiedliche Sozialisationsinstanzen zusammengetragen. Diese Erkenntnisse sensibilisieren dafür, welche Aspekte Einfluss auf den Aufbau politischen Wissens nehmen *können* und tragen somit, mit Blick auf die weitere Arbeit, zu einem weitreichenderen Verständnis von Wissenskonstrukten bei.

19 Qualitative Forschungsarbeiten können sehr unterschiedlich gegliedert und verschriftlicht werden. Dies ist methodologisch darin begründet, dass qualitative Forschungsprozesse (z. B. nach der Grounded Theory) zyklisch-iterativ angelegt sind. Sie nehmen damit bewusst weniger geradlinige Pfade, als quantitativ ausgerichtete Projekte. Zudem wechseln sie zur Verfolgung ihres Erkenntnisinteresses oftmals mehrfach zwischen Teilschritten einer wissenschaftlichen Untersuchung, z. B. Phasen der Literaturrecherche, des Samplings, der Datengewinnung und der Analyse und Interpretation. Bei der Verschriftlichung einer qualitativen Untersuchung ergibt sich deshalb die Herausforderung, dieses individuell auf den Forschungsgegenstand angepasste, zyklisch-iterative Vorgehen in die lineare Form eines Textes zu überführen (vgl. Kruse, 2014; Stegkemper et al., 2018). Dabei ist das ‚klassische‘ Gliederungsschema ‚*Einleitung – theoretischer Hintergrund – Fragestellung – Methode – Ergebnisse/Diskussion*‘ nur *eine* mögliche Form der Verschriftlichung (vgl. Kruse, 2014, S. 628). Um in dieser Arbeit eine intersubjektiv nachvollziehbare und stringente Darstellung zu gewährleisten, wurde entschieden, die Gliederung zwar weitgehend an dieses klassische Gliederungsschema heranzuführen, zugleich werden einzelne Textteile aber so platziert, dass die Chronologie des Forschungsprozesses nicht verfälscht wird. So wird z. B. vorliegende Literatur in dieser explorativen, qualitativen Arbeit auch direkt mit dem Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage analysiert und nicht nur als ‚theoretischer Hintergrund‘ oder ‚Forschungsstand‘ einbezogen. Deshalb wurde auch entschieden, die leitende Fragestellung in dieser Arbeit bereits in der Einleitung und nicht erst nach der Vorstellung eines ‚theoretischen Hintergrunds‘ vorzustellen. Weitere Gliederungsentscheidungen werden in diesem Kapitel mit Blick auf konkrete Gliederungspunkte besprochen.

Danach wird in Kap. 4 der internationale Forschungsstand zum politischen Wissen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dargelegt. Die vorliegenden Untersuchungen beziehen sich alle auf Schüler*innen ohne Behinderung und zeigen, dass sie politische Sachverhalte bereits früh in ihrem Leben wahrnehmen können und schon zu Beginn ihrer Schulzeit über differenziert zu beschreibendes politisches Wissen verfügen. Mit Blick auf Schüler*innen mit (geistiger) liegen keine entsprechenden Untersuchungen zum politischen Wissen vor. Es finden sich aber zumindest einzelne Indizien, die nahelegen, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung über politisches Wissen verfügen können.

Wie in Kap. 3 herausgearbeitet wird, ist die Schule eine wichtige politische Sozialisationsinstanz. Deshalb analysiert Kap. 5 auf Grundlage des Lehrplans für den Förderschwerpunkt ganzheitliche (geistige) Entwicklung in Rheinland-Pfalz, inwieweit dort politische Bildungsinhalte verankert sind. In der Besprechung wird deutlich, dass sie nur punktuell aufgegriffen werden und eine unterrichtliche Thematisierung zudem nicht verpflichtend vorgesehen ist – es ist also davon auszugehen, dass die Schüler*innen kaum oder sogar gar keine schulische politische Bildung erfahren.

Die nachfolgenden Kapitel wenden sich dann der empirischen Untersuchung zu. Da bislang kein Instrument existiert, das es ermöglicht, dem politischen Wissen von Schüler*innen mit geistiger Behinderung angemessen nachzugehen, war es im Rahmen der Untersuchung notwendig, ein eigenes zu erarbeiten. Es wurde sich für die Erstellung eines themenspezifischen ‚Gesprächskoffers‘ entschieden, der einen Leitfaden in leichter und schwieriger Sprache sowie multimediale Gesprächsimpulse beinhaltet. Dieses Instrument ist das Ergebnis umfangreicher methodologischer und methodischer Überlegungen zu (qualitativer) Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung, die in Kap. 6.1 dargelegt werden. In Kap. 6.2 wird dann die konkrete Entwicklung des Gesprächskoffers nachgezeichnet und anhand von Beispielen verdeutlicht, wie Fragen in leichter und schwieriger Sprache, sowie Bildimpulse und Videovignetten entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden.

Kap. 7 widmet sich dem Forschungsdesign dieser Studie, die sich beim Sampling, der Datengewinnung und –analyse an der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) orientiert. Dieser Forschungsstil wird mit Blick auf Interviewstudien mit Menschen mit geistiger Behinderung bislang noch vergleichsweise selten eingesetzt (vgl. Buchner & Koenig, 2008, S. 30). Die Grounded Theory wird deshalb in Kap. 7.1 in einem inhaltlichen Exkurs grundlegender besprochen. Dabei wird besonders auch auf die Gefahr einer naiv-induktivistischen Auslegung des Forschungsstils eingegangen und beschrieben, wie eine solche in dieser Studie vermieden wurde. Im Anschluss an den Exkurs wird das Forschungsdesign vorgestellt und mit Blick auf die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung besprochen. Dabei wird insbesondere fokussiert, wie die Auswahl der einbezogenen Fälle erfolgte, was diese kennzeichnet und wie Schülerinterviews anhand des Gesprächskoffers geführt und im Sinne der konstruktivistischen Grounded Theory ausgewertet wurden.

In Kap. 8 werden die identifizierten Konstrukte des Politischen der Schüler*innen vorgestellt. Die Gliederung der Ergebnisse orientiert sich an einem eigenentwickelten Prozessmodell zur Wahrnehmung einer politischen Welt. Es erklärt, inwiefern sich auch Schüler*innen mit geistiger Behinderung differenziert zu beschreibende politische Wissenskonstrukte aufbauen. Zudem zeigt es, vor welchem Hintergrund diese Konstruktionsprozesse stattfinden und wie Schüler*innen ihre subjektiven Wissenskonstrukte alltäglich anwenden, verändern und nutzen. Um die Ergebnisse möglichst nachvollziehbar darzustellen, wird das entwickelte Prozessmodell im Laufe des Kap. 8 dabei sukzessive ‚aufgebaut‘ und besprochen. Das heißt zunächst bleiben

einzelne Elemente des Modells ausgeblendet und das Modell wird Kapitel für Kapitel erweitert und vertieft. So soll eine nachvollziehbare Darstellung und Interpretation der Ergebnisse sichergestellt werden.

Das abschließende Kap. 9 resümiert die inhaltlichen und methodologischen Erkenntnisse der Arbeit, bespricht Desiderate und gibt einen Ausblick, wie an den Ergebnissen angeknüpft werden kann.

Inhalte des digitalen Anhangs

Der digitale Anhang zu dieser Arbeit wird über ein Online-Repository zur Verfügung gestellt.

Er ist über folgenden, dauerhaft verfügbaren und zitierfähigen Link abrufbar:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6362989>

- Anhang A1: Informationsschreiben an die Schulleitungen
- Anhang A2: Informationsschreiben an die zugeordneten Förderschullehrkräfte
- Anhang A3: Vorlage ‚Einverständniserklärung der zugeordneten Förderschullehrkraft‘
- Anhang A4: Informationsschreiben an die Schulelternbeiräte
- Anhang A5: Informationsschreiben an die Erziehungsberechtigten
- Anhang A6: Vorlage ‚Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten‘
- Anhang B: Bogen zur Auswahl von Schüler*innen als Interviewpartner
- Anhang C1: Interviewleitfaden A
- Anhang C2: Interviewleitfaden B
- Anhang D1: Multimediale Inhalte des Gesprächskoffers
- Anhang D2: Bildmaterialien des Gesprächskoffers
- Anhang D3: Skripte und Stillfolgen der Videovignetten
- Anhang E: Transkriptionsregeln für Schülerinterviews
- Anhang F1: Interview mit S1-I-15m
- Anhang F2: Interview mit S2-I-18m
- Anhang F3: Interview mit S3-I-16w
- Anhang F4: Interview mit S4-I-18m (1)
- Anhang F5: Interview mit S4-I-18m (2)
- Anhang F6: Interview mit S5-I-17m
- Anhang F7: Interview mit S6-II-18w
- Anhang F8: Interview mit S7-II-16m
- Anhang F9: Interview mit S8-II-18w
- Anhang F10: Interview mit S9-II-19m
- Anhang F11: Interview mit S10-I-16w
- Anhang F12: Interview mit S11-II-18m
- Anhang F13: Interview mit S12-II-17w
- Anhang F14: Interview mit S13-II-15w
- Anhang F15: Interview mit S14-II-18m
- Anhang G: Maps der hergestellten Verknüpfungen zwischen Konstrukten zu den Politikaspekten

Die qualitative Interviewstudie ergründet, inwieweit Schüler*innen mit sog. geistiger Behinderung eine politische Welt wahrnehmen und welche subjektiven Wissenskonstrukte sie sich zu einer solchen aufbauen. Um Schüler*innen mit unterschiedlichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten einzubeziehen, wird ein neues Instrument entwickelt: ein multimodaler, themenspezifischer ‚Gesprächskoffer‘. Die Grounded Theory-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass viele der Befragten eine politische Welt wahrnehmen und sich differenziert zu beschreibendes Wissen aufbauen können, obwohl ihnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bislang kaum politische Bildung angeboten wird. Die Studienergebnisse ermutigen, der Schülerschaft abstrakte Themen zuzutrauen, die ihr bislang noch vielfach verwehrt werden.

Der Autor



Dr. Jan M. Stegkemper, Jahrgang 1986, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Fragen der politischen Partizipation und Bildung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, Unterstützte Kommunikation sowie forschungsmethodische Fragen.

978-3-7815-2505-4



9 783781 525054