

The background of the cover is an abstract collage of various colored squares and rectangles, some with textured, watercolor-like edges. A solid dark blue horizontal band runs across the middle of the cover, containing the title and editors' names. The top and bottom sections of the cover feature the colorful abstract pattern.

Inklusive Pädagogik und Didaktik

Reto Luder, André Kunz, Cornelia Müller Bösch (Hrsg.)



Inhalt

Vorwort	5
Unterricht und Heterogenität	7
Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule	9
<i>Reto Luder, André Kunz und Cornelia Müller Bösch</i>	
Schulsysteme und Behinderung	22
<i>Kai Felkendorff und Reto Luder</i>	
ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage	30
<i>Judith Hollenweger</i>	
Gemeinsame Förderplanung	55
<i>Reto Luder und André Kunz</i>	
Didaktische Möglichkeiten im Unterricht für alle	73
Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht	75
<i>Cornelia Müller Bösch und Anita Schaffner Menn</i>	
Situationen im Unterricht und Handlungsmöglichkeiten für die Praxis	117
Handlungsmöglichkeiten im Bereich Lernen und Wissensanwendung	119
Unterricht mit Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Leistungsfähigkeit: Hochbegabung	120
<i>Ursula Hoyningen-Süess</i>	
Unterrichtssituationen mit Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Leistungsfähigkeit: Lernbeeinträchtigungen und geistige Behinderung	138
<i>Gabriel Sturny-Bossart und Anita Ottiger-Bachmann</i>	
Unterrichtssituationen, in denen Lernende Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten zeigen	153
<i>Annette Schröder</i>	
Aussichtsreicher inklusiver Schriftsprachunterricht für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Lesen- und Schreibenlernen	166
<i>Erich Hartmann</i>	
Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in Mathematik: Was bedeutet dies für die Unterrichtsgestaltung?	187
<i>Esther Brunner</i>	

Handlungsmöglichkeiten im Bereich Spracherwerb und Begriffsbildung	207
Begriffsbildung in der Eingangsstufe und Handlungsmöglichkeiten im Bereich Spracherwerb	208
<i>Inge Rychener</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation	225
Unterrichtssituationen mit erhöhtem Bedarf im Bereich Kommunikation	226
<i>Dieter Rüttimann</i>	
Unterrichtssituationen mit Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung	239
<i>Mirjam Stritt</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich Mobilität	252
Unterrichtssituationen mit Kindern mit einer motorischen Beeinträchtigung	253
<i>Angela Nacke und Peter Diezi-Duplain</i>	
Unterrichtssituationen mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung des Sehens	286
<i>Helen Zimmermann</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich Aufgaben und Anforderungen	302
Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik: Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen	303
<i>Christoph Schmid</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich interpersonelle Interaktionen und Beziehungen	330
Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten	331
<i>Christoph Michael Müller und Carmen Zurbriggen</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich Selbstversorgung	345
«Selbstversorgung – für sein Selbst sorgen»: Ein Lernfeld für eine inklusive Schule	346
<i>Roman Manser und Ariane Bühler</i>	
Handlungsmöglichkeiten im Bereich Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben	366
Soziale Arbeit in der Schule	367
<i>Uri Ziegele</i>	
Anhang	381
Glossar	383
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	391

Vorwort

«Ich kann es aus meiner Sicht sagen, als jemand einer Minderheit, die sonst separiert würde, dass es für mich eine extreme Bereicherung ist, mit dem Rest der Gesellschaft durchmischt zu werden.» Moritz Wyder¹

Die inklusive Schule – die Schule für alle – nicht nur zu fordern, sondern Realität werden zu lassen und im Alltag zu gestalten, ist eine zentrale aktuelle Herausforderung: Wie gelingt die Umsetzung im Schulalltag? Wie kann moderner Unterricht für alle praktisch umgesetzt werden, und welches sonderpädagogische Fachwissen wird in einer inklusiven Schule gebraucht? Was müssen Lehrpersonen an Regelklassen über Sonderpädagogik wissen? Welche sonderpädagogischen Aufgaben haben sie, und welche Art der Zusammenarbeit mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und therapeutischen Fachpersonen müssen sie leisten?

Das Studienbuch *Inklusive Pädagogik und Didaktik* gibt Antworten auf diese Fragen und bietet aktuelles, übersichtlich aufbereitetes Handlungswissen. Es wird ergänzt durch das bereits bestehende Studienbuch mit dem Titel *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen* (Luder, Gschwend, Kunz und Diezi-Duplain, 2011)².

Das vorliegende Buch besteht aus drei Teilen. Der erste Teil thematisiert das zu Grunde liegende Verständnis inklusiver Sonderpädagogik, verweist auf die diesbezüglich wichtigen Definitionen und führt die Begrifflichkeiten und das bio-psycho-soziale Verständnis von Funktionsfähigkeit und Behinderung auf der Basis der internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO ein. Zudem widmet sich der Teil eins der interdisziplinären Zusammenarbeit von Regelschullehrpersonen und Fachpersonen aus dem Bereich der Sonderpädagogik. Im zweiten Teil wird eine inklusive Didaktik für die Praxis an der Regelschule beschrieben. Der dritte Teil enthält ausgewählte Handlungsansätze und Konzepte zur Prävention und Intervention, die sich für eine Umsetzung in der Regelklasse eignen.

-
- 1 Moritz Wyder ist Gastreferent im Grundmodul Sonderpädagogik an der PH Zürich und sehbehindert. Die zitierte Aussage stammt aus der DVD «Integrative und individualisierende Lernförderung». Sie wurde im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich im Jahr 2007 durch die FRAMIX GmbH realisiert.
 - 2 Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A. und Diezi-Duplain, P. (Hrsg.) (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Das Buch enthält folgende Hinweise zur Leserführung:

- Ein *Glossar* nimmt einige wichtige Begriffe zur Thematik inklusive Schule auf. Verweise in schwarzer Schrift in der seitlichen Spalte zeigen dies an.
- *Hinweise* zu relevanten Begriffen im Text sowie Verweise auf die ICF erscheinen ebenfalls in der seitlichen Spalte, jedoch in oranger Schrift.
- *Verweise* auf andere Kapitel in diesem Buch sind mit einem Pfeil (➡) im Text ersichtlich und machen die Leserin und den Leser auf inhaltliche Verbindungen zwischen den Kapiteln aufmerksam.

Die Idee zum Buch entstand im Fachbereich Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dieser zeigt sich inhaltlich verantwortlich für sonderpädagogische Themen in Ausbildung, Weiterbildung, Beratung und Forschung. Umgesetzt wurde die Idee von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Hochschulen in der Schweiz und Deutschland mit Expertise in den Themen der jeweiligen Kapitel.

Dieses Buch richtet sich vor allem an angehende und praktizierende Lehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, therapeutische Fachpersonen sowie Schulleitungen.

Das dargestellte Handlungswissen ist weder vollständig noch abschließend, sondern soll Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem Thema und für die Diskussion darüber sein.

Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen, die sich als Autorinnen und Autoren der Aufgabe angenommen haben, einen Beitrag für dieses Studienbuch zu leisten. Sie haben die Texte verfasst und aufgrund von Rückmeldungen von Studierenden wie auch von Kolleginnen und Kollegen überarbeitet, was wir sehr schätzen. Bei einem Kapitel konnten wir mithilfe von Barbara Frye wichtige Fotos zur Illustration realisieren – vielen Dank!

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern inspirierende Ideen für den Alltag und die tägliche Herausforderung, eine inklusive Schule zu gestalten und damit zu erhalten.

— Reto Luder, André Kunz und Cornelia Müller Bösch

Unterricht und Heterogenität

Kai Felkendorff
Judith Hollenweger
André Kunz
Reto Luder
Cornelia Müller Bösch



Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule

Reto Luder, André Kunz und Cornelia Müller Bösch

Inklusion. Eine Schule für alle. Integration. Umgang mit Vielfalt. Diese Schlagworte prägen aktuell die Bildungslandschaft. Was ist eine inklusive Schule in der Praxis? Was bedeutet Inklusion konkret im Schualltag für die Schülerinnen und Schüler, für den Unterricht und für die Lehrperson? Diesen Fragen will das vorliegende Buch nachgehen und Antworten dazu liefern; Antworten primär für Lehrerinnen und Lehrer und Studierende, die es werden wollen. Aber auch für pädagogisch-therapeutische Fachpersonen, Eltern und weitere Interessierte. Auf diesen Schwerpunkt richtet sich auch das vorliegende Studienbuch. Es geht der Frage nach, wie inklusive Förderung und Unterstützung oder, mit einem anderen Wort, Inklusion praktisch umgesetzt werden kann. Im ersten Kapitel geht es darum, was eigentlich eine inklusive Schule ausmacht und ob es in einer inklusiven Schule überhaupt noch so etwas wie Sonderpädagogik braucht – und falls ja, was deren Aufgabe ist und was das für die Praxis bedeutet. Auf dieser Grundlage folgt eine Übersicht über die Inhalte des Buches und die Struktur, nach der diese Inhalte aufgebaut sind.

Die Entwicklung der Schule in Richtung Inklusion ist in vollem Gang und mittlerweile im deutschsprachigen Raum an einem Punkt angekommen, an dem weniger die grundsätzlichen ethischen Debatten um den Sinn von Inklusion im Allgemeinen im Zentrum stehen, sondern das Interesse vermehrt auf Fragen der konkreten Umsetzung in der Praxis liegt.

Inklusion und inklusive Schule

In der Fachdiskussion der letzten Jahre wird der Begriff der Inklusion sehr oft und sehr unterschiedlich gebraucht (für eine Übersicht vgl. Leidner, 2012). In der Literatur sind die Begriffe Integration und Inklusion nicht einheitlich mit Inhalten gefüllt. Uneinigkeit besteht

Inklusion /
Integration

darüber, welche Praxis dem einen oder anderen Begriff zuzuordnen ist. So ist der Sachverhalt, dass als «behindert» diagnostizierte Kinder zum Beispiel in einem Kindergarten geschult werden, in einigen Beschreibungen schon ein Merkmal für Inklusion, in anderen erst der Beginn der Integration. Im internationalen Kontext wird nur der Begriff *inclusion* bzw. *inclusive education* verwendet als ein zielgerichtetes, förderorientiertes Miteinander in Situationen im Unterricht ohne Ausschluss. Um eine gelungene Inklusion zu realisieren, genügt es nicht, einen Schüler oder eine Schülerin mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen einfach in die Regelklasse zu schicken. Vier Bedingungen müssen zumindest erfüllt sein, damit von gelungener Inklusion gesprochen werden kann (UNESCO, 2005):

Gelungene Inklusion
nach UNESCO

- PRESENCE: Alle Kinder sollen die Möglichkeit haben, den Unterricht gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in einer Regelklasse zu besuchen.
- ACCEPTANCE: Alle Kinder sollen mit ihren unterschiedlichen, jeweils individuellen Eigenschaften in der Gemeinschaft in gleicher Weise akzeptiert und angenommen werden.
- PARTICIPATION: Alle Kinder sollen an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht mitmachen und teilhaben können.
- ACHIEVEMENT: Alle Kinder sollen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten anspruchsvolle Lernziele erreichen, Leistungen erbringen und Fortschritte machen können.

Behindertenrechts-
konvention

Mit dem Begriff Inklusion verbinden sich sehr verschiedene Anliegen an eine inklusive Schule. Die Ansprüche reichen von einem Recht auf gemeinsame Schulung und Betreuung (z.B. Behindertenrechtskonvention, 2008) bis hin zu allgemeinen Forderungen nach umfassender Dekategorisierung (Behinderung gibt es nicht) und Abschaffung jeglicher Segregation in allen Bereichen der Gesellschaft (z.B. Hinz, 2009). Für die Schule als Praxis ist der Ansatz umfassender Dekategorisierung problematisch, weil er den spezifischen Blick auf das Individuum verhindert. Schule hat einen pädagogischen Auftrag, der sich nicht damit begnügen kann, alle einfach so zu akzeptieren wie sie im Moment sind und sich über diese farbige Vielfalt zu freuen. Vielfalt (in der Literatur meist Heterogenität oder Diversity) muss «mehr sein als affirmative Bestätigung, dass ja «alles so schön bunt ist.» (Plössler, 2013, S. 61). Der pädagogische Auftrag in der Schule besteht gerade darin, gewisse Formen von Unterschiedlichkeit (genauer: Diversitätsdimensionen) nicht zu akzeptieren, sondern sie anzugleichen. Sie soll

Heterogenität

zum Beispiel nicht einfach akzeptieren, dass einige lesen können und andere nicht, sondern dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler möglichst gut lesen lernen. Dafür braucht es zuerst einmal Diversitätsdimensionen und ihre möglichst genaue Bestimmung. Für die schulische Praxis muss geklärt werden, welche Diversitätsdimensionen in welchen Situationen relevant sind, welche Bedeutung ihnen zukommt (und zukommen soll, was nicht unbedingt dasselbe ist) und wie die Schule auf die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler in diesen einzelnen Dimensionen reagieren kann. Aus dieser Sicht ist es nicht falsch, beispielsweise ein Kind als hörbehindert zu kategorisieren. Im Gegenteil, es ist notwendig, diese Hörbehinderung und ihre Auswirkungen in der Schule möglichst genau zu bestimmen und geeignete Maßnahmen zu treffen, damit dieses Kind im Unterricht lernen kann, und damit seine Teilhabe an der Gemeinschaft der Schule ermöglicht und unterstützt wird. Genauso wichtig, um ein zweites Beispiel zu nennen, ist etwa die Bestimmung einer Lese-Rechtschreib-Störung durch eine möglichst differenzierte Erfassung des Schriftspracherwerbs und die Planung und Durchführung geeigneter Fördermaßnahmen. Diese Förderplanung verfolgt das Ziel, dass dieses Kind an gemeinsamen Lernprozessen der Klassengemeinschaft teilhaben und dadurch für das eigene Lernen profitieren kann. Die gleiche Kategorisierung *Lese-Rechtschreibstörung* wird jedoch vielleicht in einer Unterrichtssituation, in der an der mathematischen Problemstellung «Gesetzmäßigkeiten an verschiedenen Zahlenmauern untersuchen» (vgl. Hengartner, Hirt und Wälti, 2006) gearbeitet wird, kein besonderer Förderbedarf sein: Die Schülerin oder der Schüler kann in dieser Situation gut ohne spezifische Maßnahmen am Unterricht teilhaben und lernen. Unterschiedliche Situationen erfordern auch beim gleichen Individuum unterschiedliche Interventionen.

Eine inklusive Schule ist eine Schule, welche die unterschiedlichen individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst genau wahrnimmt und in den konkreten Unterrichtssituationen der Praxis mit geeigneten, spezifischen Maßnahmen berücksichtigt. Gleichzeitig nimmt sie auch ihren Auftrag wahr, eine Gemeinschaft zu gestalten, in der allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, die gleiche Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht werden.

Inklusive Schule

Besondere Situationen – besondere Bedürfnisse

Special Educational
Needs (SEN)

Sonderpädagogik beschäftigt sich mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (special educational needs oder SEN). Im Anschluss an den bio-psycho-sozialen Behinderungsbegriff der Weltgesundheitsorganisation WHO ist dies die Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen, deren Aktivitäten und Möglichkeiten zur Partizipation im Kontext des schulischen Lernens und Lebens eingeschränkt oder von Einschränkungen bedroht sind. Eine solche Einschränkung ist niemals nur das Ergebnis einer Eigenschaft des betroffenen Kindes, sondern entsteht aus der Wechselwirkung von Eigenschaften des Kindes mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen seiner Umwelt in und außerhalb der Schule.

Damit wird postuliert, dass es übliche und eben *besondere* pädagogische Bedürfnisse (englisch: special needs) gibt. Was Bedürfnisse besonders macht und sie von den üblichen Bedürfnissen unterscheidet, ist eine normative Frage. Die Bedürfnisse, von denen hier die Rede ist, entstehen im Zusammenspiel von Eigenschaften des Individuums mit Anforderungen und Rahmenbedingungen seiner Umwelt und lassen sich deshalb nicht einseitig dem Individuum zuordnen. Ein Schüler oder eine Schülerin *hat* nicht besondere pädagogische Bedürfnisse, sondern diese besonderen pädagogischen Bedürfnisse entstehen erst in einer konkreten schulischen Situation, in der die individuellen Eigenschaften des Kindes im Kontext der Anforderungen und Rahmenbedingungen dieser Situation zu einem Problem führen. Dieses Problem betrifft in der Regel alle Beteiligten: das Kind und seine unmittelbare Umwelt (Lehrperson, Peers, Eltern usw.).

Im Anschluss an das in der Einleitung dieses Abschnitts Gesagte bedeutet die Annahme besonderer pädagogischer Bedürfnisse die Konstruktion einer Diversitätsdimension mit einem dazugehörigen Schwellenwert. Unterhalb dieses Schwellenwertes wird ein Bedürfnis als üblich, oberhalb des Schwellenwertes als besonders eingeschätzt. Beispielsweise ist es in der Situation eines Lehrervortrags ein übliches Bedürfnis von Schülerinnen und Schülern, dass die Lehrperson angemessen laut und deutlich spricht, damit sie verstanden wird. Ein Kind mit einer Hörbehinderung hat in dieser Situation besondere Bedürfnisse und ist beispielsweise auf den Blickkontakt mit der Lehrperson oder auch auf die elektronische Verstärkung der Stimme der Lehrperson angewiesen. Ein Kind mit Lese-Rechtschreibstörung benötigt in Situationen, in denen Lesen oder Schreiben eine Rolle spielt, besondere, üblicherweise nicht notwendige Unterstützung und Förderung, um weiterzukommen.

Welche Diversitätsdimensionen in der Schule in welchen Situationen wichtig sind und wie bedeutsam sie sein sollen, ist nicht per se gegeben, sondern Gegenstand gesellschaftlicher und bildungspolitischer Wahrnehmungs- und Aushandlungsprozesse. → Siehe auch Kapitel Felkendorff und Luder. Das Gleiche trifft für den jeweiligen Schwellenwert zu, oberhalb dessen bestimmte Bedürfnisse als *besonders* wahrgenommen werden. Dieser Schwellenwert ist nicht zuletzt auch im Zusammenhang mit den jeweils verfügbaren Ressourcen für Unterstützung und Förderung zu sehen.

Aus einer Betrachtungsweise, welche sich nur auf Defizite von Schülerinnen und Schülern bezieht, lassen sich keine Handlungsmöglichkeiten für den konkreten Unterricht oder Maßnahmen für eine Förderung ableiten, denn diese Maßnahmen sind stark situationsabhängig. Dazu braucht es die Analyse von konkreten Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler aufgrund verschiedener Faktoren in ihren Aktivitäten und an ihrer Partizipation eingeschränkt sind. → Siehe auch Kapitel Hollenweger. Durch eine inklusive Didaktik und durch den Einbezug spezifischer individueller Maßnahmen kann die Partizipation in der Situation gestärkt werden. → Siehe auch Kapitel Müller Bösch und Schaffner Menn. Die Lehrpersonen brauchen hierfür – neben differenziertem Wissen um mögliche Schwierigkeiten – Wissen um situationsbedingte Faktoren, welche die Partizipation stärken können. Spezifische pädagogische Interventionen richten sich auf Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Situation. In einer Unterrichtssituation zum Beispiel, in der die Lehrperson an der Wandtafel eine neue Arbeitsweise einführt, wird es andere Interventionen erfordern als in einer Situation, in der in einer Gruppe kooperatives Lernen gefordert ist. Die Situationen und dadurch auch die besonderen pädagogischen Bedürfnisse sind im Unterricht in einem stetigen Wandel. Die Lehrperson ist gefordert, diesem Wandel durch adaptive Unterrichtskompetenz zu entsprechen und ihre Unterstützung und Lernbegleitung den Situationen anzupassen.

Im Unterricht für alle gibt es unterschiedliche Situationen, welche differenzielle Maßnahmen erfordern können. Ziel dieser Maßnahmen ist die Partizipation und Teilhabe aller Lernenden an der aktiven Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten im sozialen Netz der Klasse. Alle Lernenden sollen dabei ihren Voraussetzungen entsprechend gefördert werden.

Dieses oben beschriebene Verständnis lässt sich wissenschaftlich als bio-psycho-soziales Modell bezeichnen. → Siehe auch Kapitel Hollenweger. Gesundheit (oder auch Behinderung) ist in diesem Modell ein funktional definiertes Phänomen, das sich nur im Zusammenspiel

biologischer, psychologischer und gesellschaftlicher Faktoren verstehen lässt:

Definition Behinderung ist eine Schwierigkeit der Funktionsfähigkeit auf
Behinderung biologischer, individueller oder sozialer Ebene, in einem oder mehreren Lebensbereichen, so wie sie von einem Individuum mit einem Gesundheitsproblem in Interaktion mit Kontextfaktoren erlebt wird. Übersetzung durch J. Hollenweger; im Original: Disability is a difficulty in functioning at the body, person, or societal levels, in one or more life domains, as experienced by an individual with a health condition in interaction with contextual factors (Leonardi, Bickenbach, Ustun, Kostanjsek und Chatterji, 2006).

Für die Analyse schulischer Situationen folgen aus diesem Verständnis drei wichtige Prämissen

1. Funktionsfähigkeit und Behinderung sind konzeptuell zu trennen von Krankheiten und Störungen;
2. Ein mehrdimensionales Verständnis von Funktionsfähigkeit und Behinderung ist einer eindimensionalen (= kategorialer) Umschreibung von Behinderungen vorzuziehen;
3. Funktionsfähigkeit und Behinderung sind nur im Kontext spezifischer Lebensumstände definierbar.

Nach einem solchen Verständnis haben Lehrpersonen und die Schule als Institution einen zentralen Anteil an der Lernsituation aller Schülerinnen und Schüler und damit auch bei Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Lehrpersonen agieren (a) als Partizipationspartner der Kinder und Jugendlichen, (b) als Umweltfaktor und Umweltgestalter der Lernprozesse im Unterricht und der Schule und natürlich auch (c) als Individuum mit eigener Funktionsfähigkeit und Behinderung. Bei der Planung von Förderung in der Schule sind diese Anteile am Lernprozess der Schülerinnen und Schüler wichtig.

Praktisches Handeln als gemeinsame Aktivität

Förderung von allen Kindern, eben auch von Kindern mit SEN, kann im Begriffsverständnis der Aktivitätstheorie (vgl. AT der dritten Generation: z. B. Engeström, 1987, 1999) als *Tätigkeit* aufgefasst werden. Das Motiv für die besondere Förderung eines Kindes ist ein pädagogisches, indem nämlich die Reduktion von Differenz in den an Schulen relevanten Diversitätsdimensionen angestrebt wird wie zum Beispiel die

Möglichkeit, Texte zu lesen, zu verstehen und selber auch produzieren zu können. Die umfassende Tätigkeit Förderung unterteilt sich in einzelne *Handlungen* (zum Beispiel die Planung von unterschiedlichen Fördermaßnahmen während eines Schuljahrs), welche durch gemeinsam verantwortete Ziele im Förderteam gesteuert werden. Diese Handlungen wiederum unterteilen sich in einzelne *Operationen* (zum Beispiel konkrete Leseförderungstrainings durchführen, Recht Schreibprogramme anleiten, die Arbeit der Kinder damit begleiten), die sich aus instrumentellen Bedingungen ergeben. Dabei stellt die Tätigkeit Förderung eine kollektive Tätigkeit dar (zum Beispiel durch mehrere Personen, die ihre je individuell ausgeführten Handlungen jeweils auf die Ziele ausrichten).

Eine inklusive Schule ist angewiesen auf spezifische, professionelle sonderpädagogische Förder- und Unterstützungsangebote. Die Abschaffung einer disziplinären Sonderpädagogik zugunsten einer *Pädagogik der Vielfalt* würde bedeuten, dass es den Lehrpersonen alleine obliegt, über diese Wissensbestände und dieses praktische Können zu verfügen und sie weiterzuentwickeln. Es dürfte sehr schwierig sein, angehende Lehrpersonen im Rahmen ihrer allgemeinen Ausbildung zusätzlich auch noch auf diese Aufgabe vorzubereiten, das heißt, neben ihrer anspruchsvollen Unterrichtspraxis von ihnen auch noch die spezifische sonderpädagogische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu fordern. Wenn das aber nicht gelingt, ist das Ergebnis ein substanzieller Verlust von Wissen und Praxiskönnen und damit ein massiver Verlust an gezielter Förderung für die betroffenen Kinder. Inklusive Förderung und Unterstützung gelingt nur in Anbindung an eine entsprechende Praxis und dem damit verbundenen Austausch von Praxiswissen mit weiteren Personen. Dazu braucht es spezialisierte Netzwerke, Ausbildungsgänge und Weiterbildungsangebote von und für Spezialistinnen und Spezialisten. Notwendig ist deshalb eine Klärung der Aufgaben, Kompetenzen und gegenseitigen Pflichten zwischen spezifisch ausgebildeten Fachpersonen mit spezifischem Wissen und entsprechender Praxis einerseits und Klassenlehrpersonen andererseits.

- Pädagogisch-therapeutische Fachpersonen (PTF) im Bereich Sonderpädagogik, Therapie usw. verfügen über das fachliche Wissen und Können in Bezug auf die diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen und die Entwicklung individuell angepasster, pädagogisch-therapeutischer Förderziele, Fördermaßnahmen und Unterrichtsmaterialien. Sie arbeiten aktiv mit den Regelschullehrpersonen im gemeinsamen Unterricht zusammen. Pädagogisch-therapeutische Fachperson (PTF)

men. Sie unterstützen und fördern Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Bezug auf individuelle Lern- und Entwicklungsziele.

- Lehrperson — Eine Lehrperson (Klassenlehrperson oder Fachlehrperson) gestaltet einen differenzierten, inklusiven Unterricht, plant lehrplanbezogen die Lernziele aller Schülerinnen und Schüler und überprüft, ob sie sie erreichen. Sie schafft ein positives und auf gegenseitiger Hilfe und Rücksichtnahme basierendes Klassenklima. Sie ist in der Lage, Lernschwierigkeiten und besondere Lern- und Verhaltensvoraussetzungen wahrzunehmen. Die Lehrperson arbeitet für eine solche Förderung mit der PTF zusammen. Sie gestaltet die Zusammenarbeit mit den Eltern und im Schulteam und übernimmt die Verantwortung für die schulische Gesamtsituation aller Schülerinnen und Schüler.

Wie kommt in einer inklusiven Schule dieses spezifische Know-how für die Förderung in einem inklusiven Schulsystem den Kinder zugute, die es benötigen? Eine einzelne Lehrperson alleine kann diesem Anspruch nicht gerecht werden. Eine inklusive Schule erfordert die Zusammenarbeit eines multiprofessionellen Schulteams. Inter- und intradisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrpersonen an der Regelschule und den pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen erweist sich dabei als Arbeitsform, welche die Kompetenzen der Lehrpersonen verbessert (vgl. Baumert und Kunter, 2006) und zur Professionalisierung in den Bereichen inklusive Unterrichtsgestaltung und individuelle Förderplanung beiträgt (vgl. Luder, Gschwend, Kunz und Diezi-Duplain, 2011). Dabei ist es wesentlich, die gemeinsame Praxis an gemeinsam formulierten Förderzielen auszurichten: «Die Freiheitsgrade der disziplinären Praxis sollen ... nicht verringert werden, die interdisziplinäre Ausrichtung der pädagogisch-therapeutischen Handlungen hingegen soll verstärkt werden» (Kunz, Gschwend und Luder 2011, S. 21).

- Professionelle Zusammenarbeit — Professionelle Zusammenarbeit zeigt sich in verschiedenen Formen, wie Klassenlehrperson (KLP) und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen (PTF) zusammenarbeiten können (vgl. Kunz, Luder, Gschwend und Diezi-Duplain 2012). Wenn ein Tandem oder Team, bestehend aus mindestens einer KLP und einer PTF, sich optimal ergänzt und aufeinander abgestimmt ist, dann kann von getrennten jeweiligen Zuständigkeiten und einer Überlappung von gemeinsam verantworteten Aufgaben gesprochen werden. Die Personen bleiben einerseits in ihren Funktionen mit klaren Aufgabenbereichen unabhängig und bringen andererseits ihre unterschiedlichen Kompetenzen im Unterricht ein. Beide Personen teilen sich die Verantwortung für das Gelingen schulischer Förderung.

Geht man von multiprofessionellen Lehrerteams aus, die in flexiblen Formen schulischer Arbeitsorganisation zusammenarbeiten, dann gibt es auch eine Reihe möglicher Kombinationen, die nicht als *getrennte Zuständigkeiten* aufgefasst werden müssen. So kann das gesamte Team für eine bestimmte Fragestellung zuständig sein, die Aufgaben und Funktionen sind jeweils unterschiedlich und untereinander koordiniert. Aber auch hier bedingt dies eine klare Rollenaufteilung entlang der Kompetenzen einzelner Personen. Auf der Basis des Modells *getrennte Zuständigkeiten mit einer Schnittmenge* lassen sich diesbezüglich solche Absprachen spezifischer und gemeinsamer Aufgaben von Klassenlehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen bestimmen. In der Tabelle 1 werden exemplarisch für die Bereiche Unterricht, individuelle Förderung und Förderplanung, Evaluation und Beurteilung sowie Zusammenarbeit und Koordination solche Aufgaben beschrieben, die auf Praxiserfahrungen und entsprechenden Empfehlungen beruhen (vgl. u.a. Ramírez Moreno 2010, Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011). Sie werden nicht als abschließende Zusammenstellung, sondern als mögliche Beispiele und Diskussionsgrundlagen verstanden.

TABELLE 1_Aufgabenklärung für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen (Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten) (in Anlehnung an Kunz und Gschwend 2011)

Bereich	Zuständigkeit primär bei der Lehrperson	Schnittmenge: gemeinsame Zuständigkeit	Zuständigkeit primär bei der pädagogisch-therapeutischen Fachperson
Unterricht	Gestaltung eines integrationsfähigen Unterrichts (innere Differenzierung und Individualisierung)	Individuelle Unterstützung und Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Teamteaching) Gemeinsame Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung	Entwicklung individuell angepasster Förder- und Unterrichtsmaterialien Gezielte Förderung und Unterstützung in Bezug auf individuelle Lern- und Entwicklungsziele
Individuelle Förderung und Förderplanung	Erkennen von Lernschwierigkeiten und Entwicklungsauffälligkeiten	Zielsetzung und Vereinbarung von Maßnahmen	diagnostische Erfassung von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen Case Management / Verfassen individueller Förderpläne

Evaluation und Beurteilung	Beurteilung aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Lehrplanziele	Prognostische Beurteilung und Laufbahnberatung	Diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen (im Sinne pädagogischer / Verlaufsdiagnostik) Führungsrolle beim Verfassen individueller Lernberichte
Zusammenarbeit und Koordination	Hauptansprechperson für die Eltern und Gesamtverantwortung für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse	Zusammenarbeit mit Eltern und im Schulteam	Einbringen von fachlichem sonderpädagogischem Wissen, Beratungsangebote Koordination der Zusammenarbeit mit externen Stellen

Inklusive Sonderpädagogik – mit einem Widerspruch umgehen

Sonderpädagogik Sonderpädagogik (englisch: «special needs education») geht von besonderen Lern- und Lehrsituationen aus. Dies heißt, dass es daneben auch übliche, nicht besondere Lern- und Lehrsituationen gibt. Dieses Verständnis wird von Vertreterinnen und Vertretern einer Inklusionspädagogik (z. B. Jantzen, Boban, Hinz) infrage gestellt. Von ihnen wird argumentiert, dass die Schaffung einer Kategorie «besonderer» pädagogischer Bedürfnisse eine künstliche Abgrenzung ist. Dieser Argumentation folgend ist jedes Kind besonders und hat auch besondere pädagogische Bedürfnisse im Vergleich zu anderen Kindern. Eine besondere Pädagogik für eine bestimmte Gruppe von Kindern ist demzufolge nicht nur unnötig, sondern vor allem mit negativen Konsequenzen wie Stigmatisierung, systematischer Unterforderung und Diskriminierung verbunden. Einfacher formuliert: Wenn die allgemeine Pädagogik gut genug für alle Schülerinnen und Schüler ist, braucht es keine Sonderpädagogik.

Von sonderpädagogischer Seite her kann dagegen argumentiert werden, dass es pädagogische Bedürfnisse einzelner Kinder gibt, die das in der Praxis bestehende Schulsystem überfordern. Eine adäquate Förderung dieser Kinder erfordert spezielles Know-how, besondere Rahmenbedingungen oder spezifische Ressourcen, die üblicherweise

in der Schule nicht zur Verfügung stehen und die für den größten Teil der Schülerinnen und Schüler auch nicht notwendig und nicht angemessen sind.

Mit der Gegenüberstellung dieser beiden Argumentationen ergeben sich zwei wesentliche Fragen für die Praxis:

1. Wie können «besondere» pädagogische Bedürfnisse definiert werden, und wie unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler von solchen ohne besondere pädagogische Bedürfnisse?
 - Eine mögliche Antwort auf diese erste Frage ergibt sich über einen bio-psycho-sozial definierten Behinderungsbegriff, wie dies zum Beispiel eine Begriffsdefinition auf der Basis der ICF leistet. → Siehe auch Kapitel Hollenweger.
2. Wie können Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gefördert werden, ohne sie Nachteilen wie Stigmatisierung, Unterforderung oder Diskriminierung auszusetzen? In welchen Situationen brauchen einzelne Lernende bzw. einzelne Gruppen von Lernenden spezifische Anpassungen des Unterrichts? Wie können solche Situationen aussehen? Welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrpersonen, um in solchen Situationen ohne die genannten Nachteile intervenieren zu können?
 - Eine mögliche Antwort auf die zweite Frage ist die inklusive Umsetzung sonderpädagogischer Förderung und das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht der Regelschule. → Siehe auch Kapitel Müller Bösch und Schaffner Menn.

Aufbau des Studienbuchs

Es geht in diesem Buch um besondere Situationen in der Schule, im Unterricht. Das Studienbuch unterstützt einen Unterricht für alle, ohne Ausschluss von Lernenden, und hat damit vor allem Maßnahmen in konkreten Unterrichtssituationen und damit auf der Mikroebene des Bildungssystems (vgl. Fend, 2006) im Fokus. Daneben werden Handlungsmöglichkeiten auf der Mesoebene (Schuleinheit und professionelle Zusammenarbeit im Team) sowie Aspekte auf der personalen Ebene (Einstellungen, Grundhaltungen) aller Beteiligten immer wieder aufgegriffen und ausgeführt.

Das Buch hat zum Ziel, sonderpädagogische Grundlagen in kompakter Form zu vermitteln und Handlungsmöglichkeiten im Unterricht aufzuzeigen. Es orientiert sich in allen Bereichen des Buches

ICF: Umweltfaktoren

nicht an den Defiziten des Kindes, sondern an Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen in konkreten Unterrichtssituationen.

Fokussiert werden Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Situationen im Unterricht, in denen unterschiedliche besondere Bedürfnisse bei einzelnen oder mehreren Lernenden auftreten: Den besonderen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen müssen Lehrpersonen in der Praxis kompetent begegnen können. Lehrpersonen haben den Auftrag, im Unterricht der Vielfalt an Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und alle Lernenden zielbezogen zu fördern. Das Studienbuch orientiert sich hier an einer Vielfalt von Situationen, welche kategorisiert werden, und an den Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen im inklusiven Unterricht.

Nach dem einführenden ersten Teil, in dem grundlegende Modelle und Konzepte einer inklusiven Schule besprochen werden, widmet sich der zweite Teil der Praxis inklusiven Unterrichts: Wie kann Unterricht didaktisch so gestaltet werden, dass gemeinsamer Unterricht aller Schülerinnen und Schüler möglich wird?

Als Struktur für den dritten, differenziellen Teil nutzt das Buch die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)* der WHO (z. B. in Deutsch erhältlich bei: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information «DIMDI» 2005). → Siehe auch Kapitel Hollenweger. Entlang der Kapitel der Domain *Aktivität und Partizipation* werden Handlungsmöglichkeiten im Unterricht aufgezeigt:

- Handlungsmöglichkeiten im Bereich des Lernens und der Wissensanwendung
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich Spracherwerb und Begriffsbildung
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich Mobilität
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich Aufgaben und Anforderungen
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich Selbstversorgung
- Handlungsmöglichkeiten im Bereich Gemeinschaft, soziales und staatsbürgerliches Leben

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011). *Förderplanung*. Kanton Zürich: Bildungsdirektion.
- Diezi-Duplain, P. (2011). Modelle und Verfahren von Förderplanung. In: R. Luder, R. Gschwend, A. Kunz, A. und P. Diezi-Duplain (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 105–128). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (with the Introduction to the German Edition). Helsinki: Orientakonsultit. Zugriff am 26.2.2014 unter: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engestrom, Y., Miettinen, R. und Punamäki, R.-L. (Hrsg.). *Perspectives on Activity Theory* (S.19–38). Cambridge University Press, Cambridge.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–179.
- Hengartner, E., Hirt, U., Wälti, B. und Primarschulteam Lupsigen (2006). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Zug: Klett.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R. und Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 5–12.
- Kunz, A., Gschwend, R. (2011). Kooperation im Rahmen der Förderplanung. In: R. Luder, R. Gschwend, A. Kunz, A. und P. Diezi-Duplain (Hrsg.). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis* (S. 105–128). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kunz, A., Gschwend, R., Luder, R. (2011). Webbasierte interdisziplinäre Förderplanung bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8 / 2011, 19–26.
- Leidner, M. (2012). *Verschiedenheit, besondere Bedürfnisse und Inklusion. Grundlagen der Heilpädagogik*. Hohengehren: Schneider.
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. (Hrsg.) (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Plösser, M. (2013). Diversity. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (1), 60–63.
- Ramírez Moreno, M. (2010). *Leporello Zusammenarbeit in der Sekundarstufe*. Zürich: Schulamt der Stadt Zürich.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information «DIMDI». (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Zugriff am 26.2.2014 unter: www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information «DIMDI». (2010). *Internationale Klassifikation der Krankheiten (ICD-10)*. Zugriff am 26.2.2014 unter: www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-who/version2011/systematik/
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T. B., Kostanjsek, N. und Chatterji, S. (2006). The definition of disability: what is in a name? *The Lancet*, 368, 1219–1220.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Links

ICF (WHO): <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
 ICF über DIMDI: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>

Schulsysteme und Behinderung

Kai Felkendorff und Reto Luder

Leserinnen und Leser mögen sich angesichts der Überschrift dieses Kapitels fragen: «Wieso Schulsysteme und Behinderung? Viele Schülerinnen und Schüler haben halt Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme, sind lernzielbefreit in bestimmten Fächern – ist es da angebracht, gleich von Behinderung zu reden?» Auch viele Schülerinnen und Schüler, denen *besondere pädagogische oder gar sonderpädagogische* Bedürfnisse oder Förderbedarfe attestiert wurden, denen ein Schulausschluss wegen *Schulunfähigkeit* droht, die schulinterne Logopädie oder Nachteilsausgleiche für eine Dyslexie bei der Aufnahmeprüfung ins Gymnasium in Anspruch nehmen, würden von sich sagen: «Ich bin doch nicht behindert!»

Behinderung Doch ist es der Begriff der Behinderung (englisch: «disability»), der sich im Bildungswesen international etabliert hat als Oberbegriff für die hier zur Diskussion stehenden Phänomene. Er fungiert als *ein* Kernbegriff für die Analyse von Ungleichheiten im Hinblick auf Bildungs- und Lebenschancen, für die Analyse von Ex- und Inklusionsprozessen und -regeln und für die Entwicklung der Programmatik einer menschenrechtlich begründeten «Bildung für alle» (Allemann-Ghionda, 2013, insbes.S. 126 ff.). «Disability», seltener «dis/ability» oder, noch seltener

Ability und Disability und scheinbar neutral formuliert: «ability»¹, bezeichnen in den gängigen Auflistungen eine der Dimensionen, auf denen Diskriminierung in und Ausschluss aus Bildungsorganisationen oder Bildungssystemen lokalisiert werden.

Auch in neueren deutschsprachigen Einführungs- und Übersichtswerken zum Themengebiet *Schule und Heterogenität*, welche die traditionelle Grenzziehung zwischen Sonderpädagogik und Nicht-Sonderpädagogiken überwinden wollen, zeigen sich Bedeutung, Erfolg und Funktion der Behinderungsterminologie. So stellt Sturm (2013, S. 64)

1 Die UNESCO listet eine ausdrücklich unabgeschlossene Reihe von Differenzdimensionen auf und charakterisiert diese Dimensionen als «gesellschaftlich zugeschriebene oder wahrgenommene»: «The UNESCO Convention against Discrimination in Education (1960) and other international human rights treaties prohibit any exclusion from or limitation to educational opportunities on the bases of socially ascribed or perceived differences, such as sex, ethnic origin, language, religion, nationality, social origin, economic condition, ability, usw.» (UNESCO, 2014).

«behinderungsbedingte Heterogenität» – nicht jedoch bedarfs- oder bedürfnisbedingte Heterogenität, und auch nicht fähigkeitsbedingte Heterogenität – als eine von vier ausgewählten Differenzdimensionen vor, die «im Kontext von Schule und Unterricht im Zusammenhang mit der eingeschränkten Verwirklichung von Chancengerechtigkeit bestehen».

Dabei ist dieser so erfolgreiche Begriff überaus umstritten: Die Frage, was Behinderung sei, ist ebenso strittig wie die nach der Reichweite des Begriffs: Was zählt dazu, was nicht? Was gerade noch (nicht)? Gleiches gilt für die Legitimität der Verwendung dieses Begriffs: Kann es überhaupt gerechtfertigt sein, jemanden als «Mensch mit Behinderung» zu bezeichnen? Weshalb all dies zur Debatte steht, verdeutlicht Waldschmidt (2010), wenn sie die Position der Disability Studies zusammenfasst: Die «internationalen Disability Studies betonen, dass es sich bei Behinderung nicht um eine eindeutige Kategorie handelt, sondern um einen höchst komplexen, eher unscharfen Oberbegriff, der sich auf eine bunte Mischung von unterschiedlichen körperlichen, psychischen und kognitiven Merkmalen bezieht, die nichts anderes gemeinsam haben, als dass sie mit negativen Zuschreibungen wie Einschränkung, Schwäche oder Unfähigkeit verknüpft werden» (Waldschmidt, 2010, S. 14).

Darf man überhaupt von Behinderung sprechen?

Wie konnte sich ein offenbar so belasteter, unscharfer, abwertender Begriff in Politik und Wissenschaft durchsetzen? Eine mögliche Erklärung liefert seine Mehrdeutigkeit. Diese Mehrdeutigkeit lässt Raum für programmatische, den eigenen Standpunkt reflektierende Aus- und Umdeutungen. Akteure in Politik und Wissenschaft können festhalten: «Behinderung ist für uns nicht A, sondern B» – zum Beispiel kein individuelles Defizit, kein Oberbegriff für irgendwelche negativ konnotierten Merkmale von Personen, sondern einer für Strukturen, Situationen oder Akte der Unterdrückung und des Ausschlusses, für Barrieren aller Art, für reduzierte Teilhabe. Ihren bekanntesten Ausdruck fanden Deutungen, die auf ein neues, anderes Verständnis von Behinderung abstellen, in öffentlichen Äußerungen wie «Ich lasse mich nicht behindern.»

Behinderung ist ein mehrdeutiger Begriff

Im Zuge solcher Rekonzeptualisierungen blieb Behinderung als analytische Kategorie nicht nur weiterhin verwendbar, sondern gewann an Legitimität hinzu. Wer Behinderung zum Beispiel mit *Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigungen* oder mit *reduzierten Teilhabechancen* in eins setzt, der hält Behinderung für eine geeignete und gerechtfertigte Kategorie für die Beschreibung sozialer Wirklichkeit – und für etwas Unerwünschtes: Er oder sie kann dazu aufrufen, es möge mehr gegen Behinderungen unternommen werden, wie etwa gegen Armut oder Rassismus.