

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Gesellschaft, Behinderung und Stigmatisierung

Stigmatisierungsprozesse bei Menschen mit einer
Behinderung und konkrete Ansätze zur Entstigmatisierung
und Inklusion im Regelschul- oder heilpädagogischen
Unterricht



eingereicht von: Selina van Koppenhagen

Begleitung: Roman Manser

Datum der Abgabe: 12. Dezember 2021

Abstract

Die Idee, einen differenzierten, inklusiven Unterricht zu gestalten, um die soziale Integration von Menschen mit einer Behinderung zu begünstigen und den Lernerfolg von heterogenen Schulklassen zu verbessern, ist keineswegs neu. Die Umsetzung in der schulischen Praxis gestaltet sich jedoch immer noch schwierig (vgl. Corno, 2008 in Wember & Melle, 2018, S. 58).

„[...] Jeder Mensch hat das Recht auf eine Bildung, die gleiche und gerechte Chancen eröffnet. Dagegen schafft Exklusion Vorbedingungen für eine Verletzung nicht nur der Menschenrechte, sondern auch der demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens. Die UN-Behindertenrechtskonvention [...] unterstützen die Inklusion deshalb in einem umfassenden Sinne, um Diskriminierungen in jeder Form [...] zu überwinden“ (Reich, 2016, S. 6).

Dies gilt auch für das Schweizer Schulsystem, welches Inklusion grundsätzlich befürwortet und integrative Lösungen einem separativen Schulsystem theoretisch bevorzugt („Integration und Inklusion“, o. J.). Doch auch wenn die gesetzlichen Weichen gestellt sind: In der Praxis wird vor allem die Inklusion von Schüler:innen mit einer Behinderung von vielen Lehrpersonen als besonders schwierige und herausfordernde Aufgabe erlebt (vgl. Bender, Drolshagen, Rose, Leišytė & Rothenberg, 2018, S. 218). Die Problematik von Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozessen spielt hierbei eine folgenschwere Rolle. Einerseits vereinfachen Stigmen komplexe Situationen, entlasten von Reflexion oder sichern Handlungsroutinen. Andererseits können die meist eindeutigen Grenzziehungen abwerten, aussondern und daher gezielte Personengruppen – wie bspw. Menschen mit einer Behinderung – diskriminieren. Inklusion verspricht hierbei, dass es „normal“ werden soll, verschieden zu sein. Dies bringt Hoffnung, dass durch eine gelingende Inklusion, differenzierten Unterricht und den Einsatz von geeigneten didaktischen Lehrmitteln, langfristige Prozesse der Entstigmatisierung entstehen könnten. Diese Arbeit untersucht diese Prozesse in Bezug auf das Schweizer Schulsystem, dafür bereits bestehende didaktische Materialien auf ihren Inhalt, sowie ihre Eignung als entstigmatisierende Instrumente für den heilpädagogischen Unterricht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	<i>Ausgangslage</i>	5
1.2	<i>Heilpädagogische Relevanz des Themas</i>	6
1.3	<i>Ziel dieser Arbeit</i>	7
1.4	<i>Fragestellungen</i>	7
2	Forschungsmethodik	8
2.1	<i>Inhalt und Aufbau dieser Arbeit</i>	8
2.2	<i>Literaturanalyse</i>	9
2.3	<i>Dokumentenanalyse</i>	10
2.4	<i>Inhaltsanalyse</i>	12
2.5	<i>Auswertung</i>	12
3	Stigmatisierung von Menschen mit einer Behinderung	13
3.1	<i>Gesellschaft und Kultur</i>	13
3.2	<i>Normalität</i>	15
3.3	<i>Das Phänomen der „Behinderung“</i>	17
3.3.1	<i>„Labeling Approach“ oder Etikettierung</i>	20
3.3.2	<i>Stigmatisierung und Stereotypisierung</i>	22
3.3.3	<i>Folgen der negativen Zuschreibungsprozesse</i>	25
3.4	<i>Leitbilder zur Entstigmatisierung</i>	26
3.4.1	<i>Normalisierungsprinzip</i>	27
3.4.2	<i>Selbstbestimmung</i>	27
3.4.3	<i>Empowerment</i>	28
3.4.4	<i>Integration und Inklusion</i>	28
3.4.5	<i>Partizipation und Teilhabe</i>	29
3.4.6	<i>Lebensqualität</i>	31
4	Das stigmatisierende Schweizer Schulsystem	32
4.1	<i>Behinderung durch Institutionalisierung</i>	32
4.1.1	<i>Entwicklung der Sonderschulen</i>	32
4.1.2	<i>Separation durch Sonderschulen</i>	33
4.2	<i>Von der Entstigmatisierung hin zur Inkludierung</i>	34
4.2.1	<i>Stufen von Exklusion zur Inklusion</i>	35
4.2.2	<i>Zielvorstellung Inklusion – Chancen und Grenzen des Bildungssystems</i>	36

4.2.3	Schulische Integration in der Schweiz	39
4.2.4	Inklusiver Unterricht.....	40
4.2.5	Lernen am gemeinsamen Gegenstand.....	41
4.2.6	Universal Design for Learning	42
4.2.7	Gemeinschaftsbildung als Grundsatz	43
4.3	<i>Bindeglied der Regel- und Sonderschule</i>	44
5	Didaktische Mittel zur Entstigmatisierung	46
5.1	<i>Bilderbücher</i>	46
5.2	<i>Filme</i>	48
5.3	<i>Spielmaterialien</i>	50
6	Diskussion	52
6.1	<i>Warum Entstigmatisierung?</i>	53
6.2	<i>Bilderbücher</i>	55
6.3	<i>Filme</i>	57
6.4	<i>Spielmaterialien</i>	58
6.5	<i>Wie entstigmatisieren?</i>	59
6.6	<i>Beantwortung der zentralen Fragestellung</i>	59
7	Ausblick / Fazit	62
8	Literaturverzeichnis	63
9	Abbildungsverzeichnis	68
10	Tabellenverzeichnis	69

Glossar

LP	Lehrperson/en
HPS	Heilpädagogische Schule
SHP	Schulische Heilpädagog:in
SuS	Schüler:innen
US	Unterstufe
MS	Mittelstufe
OS	Oberstufe

1 Einleitung

Zu Beginn dieser Masterarbeit wird die Ausgangslage wie auch das Hauptentwicklungsthema definiert und aufgezeigt. Dadurch soll eine persönliche Begründung der Themenwahl sowie die heilpädagogische Praxisrelevanz aufgezeigt werden. Zum Schluss dieses Kapitels werden drei Teilziele sowie die zentrale Fragestellung dieser Arbeit formuliert. Wie die Ziele im weiteren Verlauf beantwortet werden sollen, wird später im Kapitel 2 erläutert.

1.1 Ausgangslage

Vor dem Studium zur Vorschulstufenlehrperson hatte die Autorin die Möglichkeit, ein einjähriges Praktikum in einer Basisstufe an einer Heilpädagogischen Schule zu absolvieren. Sie fand sehr schnell an der individualisierten Schulform gefallen. Am Anfang hinterfragte sie das System der Sonderschule nicht, sondern begann, ihre eigenen Erfahrungen in der Regelschule zu reflektieren. Es entstanden Fragen wie: Warum ist das Schweizer Regelschulsystem nicht auch so hochindividualisiert? Haben nicht alle Schüler:innen das Recht auf einen solch hohen Betreuungsschlüssel? Doch eines Tages stand sie vor dem Klassenzimmer und bekam per Zufall ein kurzes Gespräch von drei Oberstufenschüler mit. Der eine Junge sagte: „Hää, aber warum sind wir den an dieser Schule?“ Das Mädchen antwortete abrupt: „Weisst du das nicht, man?“ Der dritte Junge sagte: „Weil wir behindert sind, natürlich! Wir sind zu dumm für die normale Schule.“

Diese Aussage liess die Autorin aufhorchen. Aus der Perspektive der Sonderschüler:innen hatte sie das Gesamtkonzept noch gar nie betrachtet. Das durch die Institution „Sonderschule“ Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung aus der „normalen Regelschule“ separiert wurden, hatte die Autorin bis zu diesem Zeitpunkt noch nie hinterfragt. In der Basisstufe war Separation oder „Andersartigkeit“ noch sehr selten Thema. In diesem Moment erkannte die Autorin, dass jedes System individuelle Chancen und Grenzen hat. Tom Shakespeare sagte in einem Interview: „Menschen sind nicht behindert, sie werden behindert“ (Praxmarer, 2021). Die Gesellschaft schafft Institutionen und Strukturen, die zur Zuschreibung „Behinderung“ führen. Die Schaffung von Sonderschulen kann als politische, bürokratisierte Ausdifferenzierung eines kontrollierbaren Subsystems gesehen werden. Oder anders formuliert: Gäbe es keine Sonderschule, so gäbe es auch keine Sonderschüler:innen (vgl. Häberlin, 2005, S. 78).

Doch wäre mit der Abschaffung der Sonderschulen alle Probleme gelöst? Wäre „Behinderung“ nullkommaplötzlich in allen Fällen kein abwertendes, negatives Stigma mehr? Und kann eine Gesellschaft überhaupt völlig inkludierend sein?

1.2 Heilpädagogische Relevanz des Themas

Eine professionelle, heilpädagogische Haltung zeichnet sich durch das allgemeingültige Ziel der Hilfe zur höchstmöglichen Selbstständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen aus. Jede Person hat das Recht in einem Zustand des „Glücklich sein“ leben zu dürfen (vgl. Häberlin, 2005, S. 46). Eine sehr edle und klar wünschenswerte Haltung. Doch leider ist das charakteristische Merkmal aller hochindustrialisierten Gesellschaften heutzutage die Leistungsorientierung. Die gesellschaftliche Position eines Menschen zeichnet sich nicht mehr durch zugeschriebene Eigenschaften, Rechte etc. aus, sondern wird durch die „Leistung“ jeder einzelnen Person „erworben“. Man definiert sich heute nicht mehr über die Ausbildung, nein, man definiert sich über die Weiterbildung. Diesen enormen Leistungsdruck verspüren viele Menschen – vor allem junge Erwachsene. Der Beruf ist daher ein grosses Indiz für die soziale Integration. Dennoch wächst die Zahl der Sonderschüler:innen stetig, Heilpädagogische Schulen platzen aus allen Nähten und immer mehr Schüler:innen erhalten einen Sonderschulstatus. Die Separation wird trotz vielfältigen Integrations- und Inklusionskonzepten und -ansätzen grösser. Unsere „Leistungsgesellschaft“ setzt insbesondere vollhandlungsfähige Individuen voraus (vgl. Thimm, 2006, S. 27f.). Wie soll dabei eine Person mit einer Behinderung mithalten können? Nicht nur unser Leistungsniveau, auch unsere nicht inkludierende Umwelt behindert schlichtweg viele Menschen in ihrem Alltag. Konzepte wie die „ICF-CY“ oder das „Universal Design“ tragen dafür wichtige Formulierungs- und Entwicklungsarbeit bei, für ein neues Verständnis von Behinderung. Dennoch werden viele Menschen mit einer Behinderung stigmatisiert und diskriminiert. Warum überhaupt kategorisieren wir Menschen in „behindert“ und „nicht-behindert“? Was bedeutet es in unserer Gesellschaft „normal“ zu sein?

Die Sonder- und Heilpädagogik reagierte in den letzten Jahrzehnten darauf mit einer immer differenzierteren Diagnostik. Der Ausbau von separativen Schulsystemen schritt zügig voran. Dies mit dem Ziel, Personen mit einer Behinderung immer spezifischer und besser fördern zu können, um sie dann schlussendlich so gut wie möglich in die Gesellschaft integrieren zu können. Im Prinzip ein sehr positives, wünschenswertes und vertretbares Ziel. Doch durch Separation Integration zu ermöglichen, impliziert einen Widerspruch. Auch immer mehr Eltern wehren sich aktiv „gegen eine institutionelle Aussonderung“ ihres Kindes und fordern eine verstärkte integrative Förderung (vgl. Hollenweger, 2006, S. 48). Wer leidet schlussendlich in unserem Schweizer Schulsystem unter der Separation? Wer wird schlussendlich durch seine Behinderung im Alltag diskriminiert? Und wie schafft man es, diesen Stigmatisierungsprozessen in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken?

1.3 Ziel dieser Arbeit

Anhand der beschriebenen Ausgangslage lautet nun das Ziel dieser Arbeit, eine systematische Literaturanalyse bezüglich der Thematik der Stigmatisierung von Menschen mit einer Behinderung zusammenzutragen. Dies, um schlussendlich konkrete, didaktische Materialien für den Unterricht in Heilpädagogischen Schulen oder Schulen mit integrativen Modellen zusammenzustellen, um einen gelingenden Prozess der Entstigmatisierung bzw. der Inklusion besser begleiten und/oder unterstützen zu können.

1.4 Fragestellungen

Folgende Fragestellung sollen nun im Verlaufe dieser Literaturarbeit beantwortet werden. Um die Strukturierung dieser Arbeit noch klarer aufzugliedern, wird diese in drei Etappen aufgeteilt, damit schlussendlich die zentrale Fragestellung beantwortet werden kann.

Teilfrage I: Warum werden Menschen mit einer Behinderung stigmatisiert?

Teilfrage II: Was trägt unser Schulsystem zur Stigmatisierung von Behinderung bei?

Teilfrage III: Welche didaktischen Materialien zur Entstigmatisierung gibt es für den heutigen Unterricht?

Zentrale Fragestellung: Welche didaktischen Materialien für den heilpädagogischen oder Regelschulunterricht gibt es, um der Stigmatisierung von Behinderung nachhaltig entgegenzuwirken und die Inklusion von Schüler:innen zu begünstigen?

2 Forschungsmethodik

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Fragestellungen methodisch erarbeitet und beantwortet werden sollen. Es wurde bewusst vorgezogen, um der Leserin bzw. dem Leser vorgängig einen Überblick für die gewählte Methodik zu verschaffen.

2.1 Inhalt und Aufbau dieser Arbeit

Die zentrale Fragestellung und die Teilfragen wurden bereits in Kapitel 1 definiert. In diesem Kapitel wird die Forschungsmethodik erläutert. Dazu gehören die Dokumenten- und Inhaltsanalyse sowie die Auswertung. Die Literaturanalyse beinhaltet die Themen Behinderung in Bezug auf Stigmatisierung allgemein und auf das Schweizer Schulsystem. Anschliessend folgen die Ergebnisse anhand einer Produktzusammenstellung für den heilpädagogischen Unterricht als Hilfsmittel zur Entstigmatisierung. Es folgen die Diskussion und die damit verbundene kritische Reflexion der zusammengestellten Produkte. Eine Empfehlung für den heilpädagogischen Unterricht sowie das Schlusswort bilden den Abschluss.

Das Aufzeigen von verschiedensten Definitionen und Literatur soll im Kapitel 3 die unterschiedlichen Begriffsverständnisse und damit den wesentlichen Teil des Bezugsrahmens festlegen. Die Literaturanalyse wurde bewusst in zwei Teile unterteilt, damit die Teilfragen 1 und 2 besser strukturiert werden. Im Kapitel 3 wird die kritische, aber zentrale Frage diskutiert, welche Ursachen dazu führen, dass Menschen mit einer Behinderung grundsätzlich stigmatisiert werden. Im Kapitel 4 wird dann aufgezeigt, welche Literatur und Konzepte bezüglich der Stigmatisierung des Schulsystems vorhanden sind und kritisch betrachtet. Es soll in diesem zweiten Teil die zweite Teilfrage, welchen Einfluss unser Schweizer Schulsystem auf die Stigmatisierung von Kindern mit einer Behinderung beiträgt, analysiert und beantwortet werden. Im Kapitel 5 beginnt die Auflistung der Ergebnisse mithilfe der Dokumentenanalyse. Anhand einer Zusammentragung neun verschiedener didaktischer Lehrmittel, welche es bereits zum Thema der Stigmatisierung bzw. für die Entstigmatisierung von Behinderung gibt, soll die Teilfrage 3 beantwortet werden. Diese sowie die zentrale Fragestellung sollen anschliessend im Kapitel 6 diskutiert sowie kritisch analysiert werden. Schlussendlich soll im Kapitel 7 die zentrale Fragestellung mit den vorausgegangenen Erkenntnissen beantwortet werden. Aus einer kritischen Reflexion soll sich abschliessend ein Ausblick für den aktuellen, heilpädagogischen Unterricht an Sonderschulen ableiten sowie eine Reflexion der gewählten Forschungsmethodik. Auf der folgenden Abbildung 1 wurde der methodische Verlauf dieser Arbeit durch eine eigene Darstellung zusätzlich visualisiert.

Welche didaktischen Materialien für den heilpädagogischen oder Regelschulunterricht gibt es, um der Stigmatisierung von Behinderung nachhaltig entgegenzuwirken und die Inklusion von



Abbildung 1: Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Schüler:innen zu begünstigen? Welche didaktischen Materialien für den heilpädagogischen oder Regelschulunterricht gibt es, um der Stigmatisierung von Behinderung nachhaltig entgegenzuwirken und die Inklusion von Schüler:innen zu begünstigen?

2.2 Literaturanalyse

Die Literaturanalyse untersucht in dieser Arbeit das Themengebiet der Stigmatisierung von Behinderung mit den folgenden, zentralen Suchbegriffen: Behinderung, Gesellschaft, Normalität, Heterogenität / Homogenität, „Andersartigkeit“, Stigmatisierung, Etikettierung, Labeling Approach, (soziale) Diskriminierung, Entstigmatisierung, integratives / separatives Schulsystem, Integration, Inklusion, Umgang mit Behinderung. Die Literaturanalyse beschränkt sich auf (teilweise übersetzte) deutschsprachige Literatur. Bezüglich des Schulsystems haben deutschsprachige Länder wie Deutschland oder Österreich ein anderes Schulsystem, was nur teilweise mit dem Schweizerischen

verglichen werden kann. Daher soll der Fokus in dieser Arbeit hauptsächlich auf dem Schweizer Schulsystem liegen, damit die heilpädagogische Relevanz in den Schweizer Sonderschulen adäquat aufgezeigt werden kann. Um eine geeignete Literaturrecherche gewährleisten und um sich in der Fülle der Forschungsliteratur orientieren zu können, wird Literatur nach dem folgenden System von Esselborn-Krumbiegel (2017) gesucht (Abbildung 2).

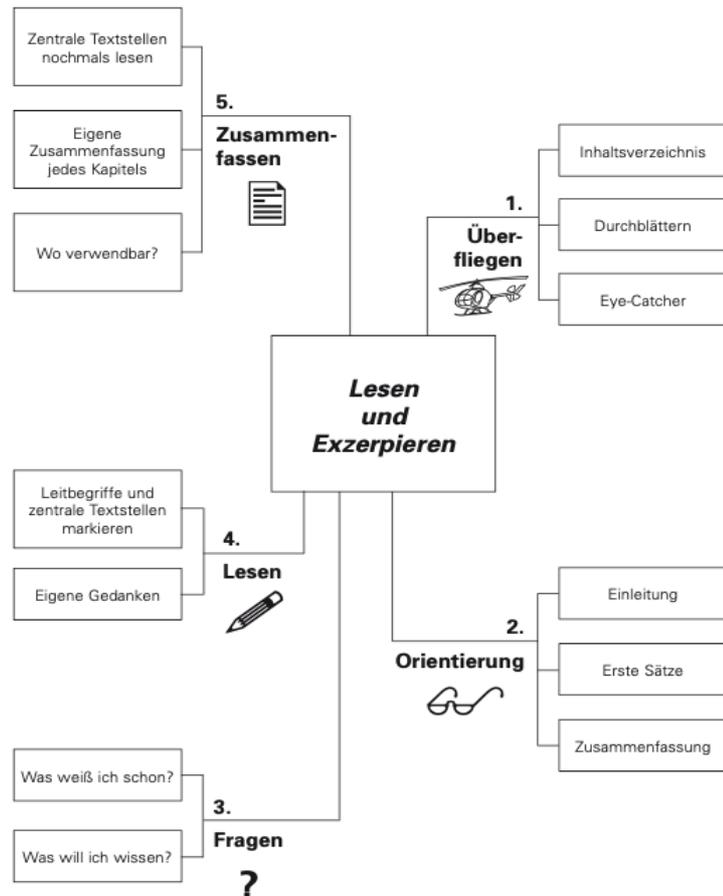


Abbildung 2: Lesen und Exzerpieren (Esselborn-Krumbiegel, 2017, S. 79)

Genutzt werden dafür einerseits die Online-Recherche-Plattformen von Hogrefe, Content-Select und UTB-E-Library oder Fachdatenbanken wie das

Fachportal Pädagogik. Mit den oben genannten Schlagworten wird die Suche nach geeigneter Literatur in den Bibliotheken (HfH Zürich, PH Bern, PH St.Gallen, St.Katharinen Bibliothek St.Gallen) genutzt. Um die Literatursuche optimal einzuschränken, wird dafür die Website Swiscovery verwendet.

Grundsätzlich werden wenn möglich die Hauptautor:in für die Begründung der wissenschaftlichen Aussagen genutzt. Teilweise wird aber die Methode des Lesens von Sekundärliteratur angewendet. Dies um das Verständnis des Themas zu vertiefen, die „Forschungslandschaft weiter zu erkunden und dadurch wiederum neue, wichtige Autor:innen zu finden oder um die eigene Position zu klären (im Sinne von, welche Informationen brauche ich noch, in Bezug auf die Fragestellung)“ (Esselborn-Krumbiegel, 2017, S. 76).

2.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse gehört zum zentralen Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung. Es handelt sich dabei um eine qualitativ-interpretative Analyse und wird daher sehr breit definiert. Es können dafür jegliche Dokumente, Materialien oder Gegenstände angewendet werden (vgl. Mayring, 2021, S. 46f.). Im Falle dieser Arbeit werden sich die Ergebnisse auf jeweils drei

methodisch-didaktische Materialien pro Kategorie beziehen: Bilderbücher, Filme und Spielmaterialien. Der Vorteil dabei ist, dass diese Materialien dabei bereits fertig sind. Es werden daher lediglich bei der Auswahl des Materialfundus subjektive Entscheidungen getroffen werden (ebd.). Der Ablauf der Dokumentenanalyse lässt sich in vier Stufen unterteilen (vgl. Mayring, 2021, S. 48f.):

1. Eine klare Formulierung der **Fragestellung**. Dies wurde bereits in Kapitel 1 dieser Arbeit gemacht.
2. Die Definierung, was als **Ausgangsmaterial** bestimmt werden soll, damit nach diesen Kriterien gesammelt werden kann. Wie bereits erwähnt, werden drei Bilderbücher, drei Filme und drei Spielmaterialien ausgewählt werden, welche Potential für Entstigmatisierungsprozesse haben.
3. Es soll eine **Quellenkritik** durchgeführt werden, um aussagen zu können, welchen Erkenntniswert die Materialien für die Beantwortung der Fragestellung haben.
 - a. **Art des Dokuments/Materials:** In Bezug auf diese Arbeit Bilderbücher, Filme und Spielmaterialien.
 - b. **Äussere Merkmale des Dokuments/Materials:** Bezieht sich auf den äusseren Zustand der Materialien.
 - c. **Innere Merkmale des Dokuments/Materials:** Inhalt oder Aussagekraft der Materialien.
 - d. **Intendiertheit des Dokuments/Materials:** Für diese Arbeit wird der Bezug zur Ent-/Stigmatisierung überprüft.
 - e. **Nähe des Dokuments/Materials:** Alle ausgewählten Materialien sind für einen heilpädagogischen Unterricht gedacht. Sie können aber auch von bzw. für Regelschüler:innen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleiter:innen oder weitere Fachpersonen genutzt werden.
 - f. **Herkunft des Dokuments/Materials:** Alle Materialien werden im Quellenverzeichnis angegeben. Daher wird dies nicht zusätzlich in der folgenden Tabelle beschrieben.
4. Zudem erfolgt eine **Interpretation** der Materialien im Sinne der Fragestellung, wobei interpretative Methoden angewendet werden sollen (ebd). Diese wird hauptsächlich im Kapitel 6 der Diskussion stattfinden. Gewisse Aussagen, die wichtig für den Bezug zur Stigmatisierung sind, können aber bereits in der Tabelle deponiert sein.

Damit die Dokumentenanalyse im Kapitel einheitlich durchgeführt wird, wurde anhand der oben genannten Faktoren die Tabelle 1 erstellt. Sie soll die Qualität der Analyse in dieser Arbeit

garantieren. Durch das einheitliche Raster können auch verschiedene Materialien mit derselben Dokumentenanalyse untersucht werden:

Art des Dokuments / Materials: Name		
Äussere Merkmale:	Autor/in: Erscheinungsjahr: Gestaltung:	Foto bzw. Abbild des Materials:
Innere Merkmale:	Inhalt: Aussagekraft:	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung		
Unterrichts- relevanz:	Geschätzter Aufwand: - ...	
Weitere Materialien / Verfügbar unter		

Tabelle 1: Tabelle zur Dokumentenanalyse in Anlehnung an Mayring (2021)

Diese Tabelle wird im Kapitel 5 für die Auswertung der Ergebnisse angewendet. Die Ergebnisse sollen möglichst ohne persönliche Wertung aufgezeigt werden, wobei in Ansätzen einer Wertung bei den Kriterien „Gestaltung“, „Aussagekraft“, „Bezug zur Ent-/Stigmatisierung“ und „Geschätzter Aufwand“ mitschwingt. Es wird jedoch versucht, aus einer neutralen, sachlichen, heilpädagogischen Haltung heraus, die Kriterien zu beantworten.

2.4 Inhaltsanalyse

Die „Inhaltsanalyse ist ein primär kommunikationswissenschaftliche Technik“ (Mayring, 2021, S. 114). Sie dient als wissenschaftliches Instrument, welches auch in der Pädagogik bzw. in diesem Fall in der Heilpädagogik angewendet werden kann. Dies bspw. zur Analyse von (vor-)schulischen Unterrichtsmaterialien. Spannend hierbei ist vor allem die Anwendbarkeit für eine bestimmte Zielgruppe (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 457). Es können dabei jegliche Arten der Materialien für die Analyse verwendet werden wie Texte, Bilder, Filme, Spiele etc. (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 459). Mithilfe der Inhaltsanalyse sollen daher in dieser Arbeit die Ergebnisse der unterschiedlichen didaktischen Materialien interpretiert und in ihrer Anwendbarkeit in Bezug auf die Fragestellung überprüft werden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 480). Diese Methodik wird im Kapitel 6, der Diskussion, angewendet werden. Um die Qualität sicherzustellen, wird versucht, einen vielfältigen Bezug zur vorausgearbeiteten Theorie zu erstellen.

2.5 Auswertung

In der Auswertung wird die Forschungsmethodik dieser Arbeit reflektiert und überprüft, ob die Methodik zum Endergebnis beitragen konnte bzw. welche Änderungen vorteilhaft gewesen wären. Es soll kritisch betrachtet werden, welche Ergebnisse bei der Recherche herausgekommen sind und ob die zentrale Fragestellung dadurch beantwortet werden konnte. Zudem soll eine Empfehlung sowie ein Ausblick für den heilpädagogischen Unterricht an Sonderschulen gemacht werden.

3 Stigmatisierung von Menschen mit einer Behinderung

In diesem Kapitel werden einerseits wichtige, zentrale Begriffe geklärt und verschiedene Definitionen aufgezeigt. Andererseits relevante, theoretische Konzepte dargestellt und in Bezug auf die im ersten Kapitel erste Teilfrage gesetzt: Warum werden Menschen mit einer Behinderung stigmatisiert?

3.1 Gesellschaft und Kultur

Wir alle – ob mit oder ohne Behinderung – sind Teil der „Gesellschaft“. Dieser Begriff gehört zum Grundwortschatz unserer Alltagssprache. Doch wie wird **Gesellschaft** heutzutage definiert? Hier einige Begriffsbestimmungen. Im Duden (o. J.) steht folgendes:

„Gesellschaft: Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben“ (ebd.).

Im Lexikon der Psychologie wird wie auch im Duden die Gesellschaft einerseits als „die Menschheit insgesamt“ bezeichnet. Andererseits wird folgende Definition beschrieben (Dorsch & Strohmmer, 2020, S. 688):

Gesellschaft als „[...] soziale Struktur, Beziehungen und Positionen in einer Vielfalt von Gruppierungen von Personen, aber als übergeordnete Einheit funktionierend“ (ebd.)

In der Soziologie möchte man den Begriff möglichst vom Begriff **Kultur** unterscheiden (ebd.):

„Die Gesellschaft hat eine bestimmte Kultur, d.h., in einer Gesellschaft gelten bestimmte Gebräuche, Verhaltensnormen und -gesetze (ebd.).“

Die Soziologie als Sozialwissenschaft untersucht des Weiteren die sozialen Aspekte des Zusammenlebens der Menschen in Gemeinschaften und Gesellschaften (ebd.).

Ritsert (2000) fasst zusammen, dass sich trotz der Verallgemeinerung der beiden Definitionen eine „berühmte anthropologische Grundvorstellung von Aristoteles“ zeigt. Der Mensch sei von Natur ein Wesen, dass auf „das Zusammenleben mit Seinesgleichen“ angewiesen ist (ebd.).

Die „Gesellschaft als Summe von Individuen, die durch ein Netzwerk sozialer Beziehungen miteinander in Kontakt und Interaktion stehen“ (J. Gould und W. L. Kolb, 1965, zitiert nach Ritsert, 2000, S. 25)

Urie Bronfenbrenner (1981) hat mit einem ökologischen Entwicklungsmodell die verschiedenen Netzwerke eines Individuums, in welchen sich der Mensch befindet, in vier Systeme unterteilt:

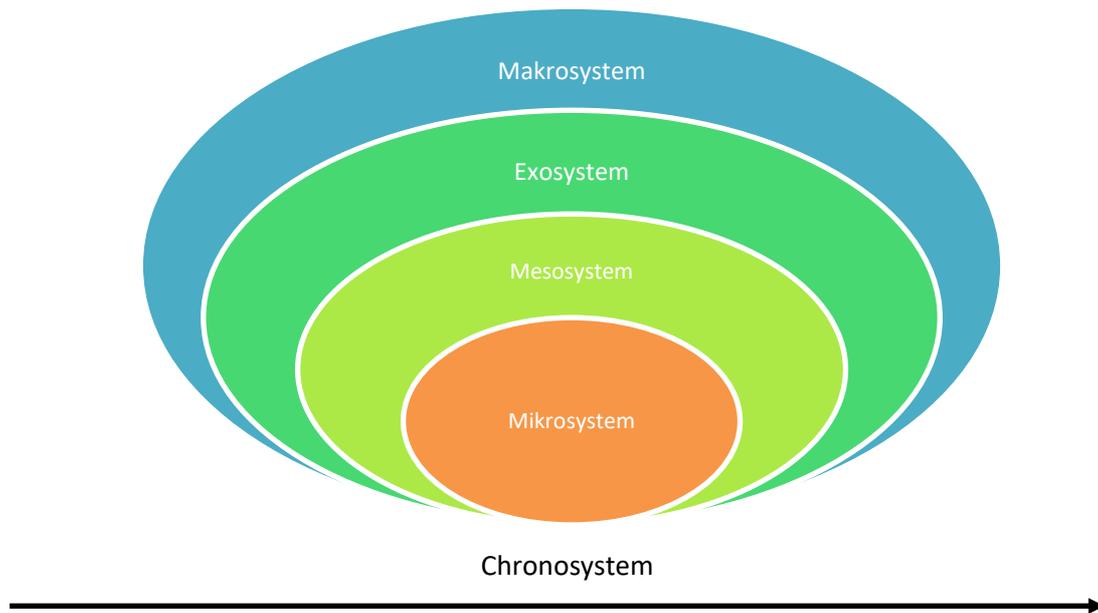


Abbildung 3: Verschachteltes System als Entwicklungskontext der einzelnen Individuen (Urie Bronfenbrenner, 1981, zitiert nach Flammer, 2017, S. 249)

Die Ökologie bedeutet nach Bronfenbrenner (siehe Abbildung 1) die Wechselbeziehungen zwischen Menschen und deren natürlicher Umwelt. Das System soll die Gesamtheit von Faktoren, die aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden sind und in Interaktion miteinander stehen, darstellen. Das gesamte Ökosystem eines Menschen unterteilt Bronfenbrenner in die oben genannten Systemebenen (vgl. Flammer, 2017, S. 249):

- **Mikrosystem** = „die unmittelbaren, aktuellen Beziehungen des Individuums“, wie bspw. die Mutter, der Vater, die Freundin, die Lehrperson
- **Mesosystem** = die Verbindung und gegenseitige Beeinflussung der einzelnen Mikrosysteme wie bspw. die Interaktion oder das Zusammenspiel zwischen Kindertagesstätte und Elternhaus
- **Exosystem** = Wechselbeziehungen, dem die Person nicht direkt angehört, so dass sie nur einen beschränkten oder gar keinen Einfluss auf dessen Gestaltung hat, „in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umwelt geschieht“ wie bspw. die Arbeitsstelle der Mutter eines Kindes
- **Makrosystem** = die Gesamtheit des „kulturellen und subkulturellen Rahmen“ in einer Gesellschaft, damit auch der Normen, Werte, Konventionen, Traditionen, Gesetze, Vorschriften und Ideologien
- **Chronosystem** = „biografische Wendepunkte“ wie bspw. die markanten Zeitpunkte in der Entwicklung und deren biografische Abfolge. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen

„normativen“ Chronosystemen (bspw. Schuleintritt) und „non-normativen“ (bspw. schwere Krankheit von Angehörigen) (ebd.)

Der Mensch ist somit von der ersten Interaktion an unweigerlich in die Gesellschaft und die dort herrschenden kulturellen Werte und Normen eingebunden.

3.2 Normalität

„Normal sein“ – doch was ist überhaupt „normal“? Auch diesen Begriff nutzen wir sehr häufig in unserer Alltagssprache und dies häufig in einem sehr breiten Kontext: Von einer „normalen Schülerin“ zu sein, über einen „normalen Job“ bis hin zu einem normalen „Samstagabend“.

„Die Norm ist eine ‚Richtschnur‘, Regel, leitender, verbindlicher Grundsatz, Wertmassstab, Vorschrift. Man unterscheidet logische, ethische oder ästhetische Normen [...]. Regel, im Sinne von Durchschnitt, das Übliche, Häufigste“ (Dorsch & Strohmeyer, 2020, S. 1253).

Betrachtet man also den Durchschnitt, so entdeckt man schnell die „Normal- oder Gauss-Verteilung“. Sie ist bspw. in der Statistik oder grundsätzlich in der Wissenschaft eine wichtige Formel (siehe Abbildung 4) für eine Wahrscheinlichkeits- bzw. Normverteilung benannt nach C.F. Gauss (vgl. Kamps, o. J.).

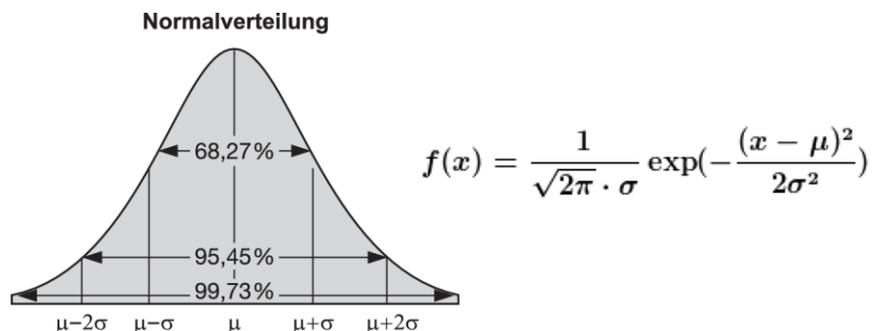


Abbildung 4: Normalverteilung nach C.F. Gauss

Mit dieser Formel lassen sich wissenschaftliche Normen eingrenzen. Gleichzeitig kann man so bestimmte Abweichungen und damit Kausalitäten erkennen wie bspw. bei Bluthochdruck oder Schwankungen im Aktienmarkt. Wie auf der Abbildung 4 zu erkennen ist, ist der mittlere Wert mit 68,27% „normal“. Man könnte auch sagen, statistisch betrachtet müssen zwei Drittel der Menschen dasselbe tun, damit etwas normal ist. „Das hängt stark davon ab, was wir eigentlich meinen – eine statistische Häufigkeit oder eine Normvorstellung“ (Wittmann, 2020). In der Statistik wird auch häufig der Begriff der Homogenität bzw. der Heterogenität zur Kennzeichnung der Gleichartigkeit bzw. Ungleichartigkeit auf einen Test angewendet (vgl. Dorsch & Strohmeyer, 2020, S. 776).

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird unter Normalität „die Übereinstimmung mit den Normen“ verstanden, wobei auch häufig die dafür Begriffe „Moral und Sitte“ verwendet werden. Diese sind in einer Gesellschaft, Kultur oder Subkultur „akzeptiert“ und gelten daher als „selbstverständlich“. (vgl. Gross, Groß & Buchli, 2008).

„Moral (und Sitte) sind die „Gesamtheit der das Urteil und Verhalten bestimmenden Normen“ (Dorsch & Strohmer, 2020, S. 1181)

Diese Normen beziehen sich dabei sowohl auf körperliche und seelische Eigenschaften sowie Verhaltensweisen und Lebensformen (vgl. Gross et al., 2008). Kluckhohn (1951) sagte, das Erlernen von Werten und Normen bleibe ein theoretisch und empirisch zu bewältigendes Problem, eine Daueraufgabe mit interdisziplinärem Anspruch (vgl. Dorsch & Strohmer, 2020, S. 1921). Wittmann (2020) zitiert in einem Artikel der Zeit Paula-Irene Villa Braslavsky, Professorin für Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Sie sagt: „In dem Begriff Normalität steckt eine widersprüchliche, fast paradoxe Ambivalenz. Zum einen die Annahme von Normalität als wertfrei mehrheitlich. Und auf der anderen Seite die Norm, die mit ‚sollen‘ zu tun hat. Was wir als normal verstehen, hängt besonders davon ab, was wir für gewünscht halten, für sozial akzeptiert. Normal wird so zum Qualitätsurteil, es gilt als ‚gut‘, ‚angemessen‘ oder ‚richtig‘. Es ist nicht die Frage, ob wir ‚normal sein wollen‘. Wir brauchen die Gesellschaft, das Miteinander. [...] Eine Orientierung an anderen, an Gruppen, Regeln, Vorstellungen und Erwartungen ist für unser Leben ganz entscheidend“ (P. Villa Braslavsky, 2020, zitiert nach Wittmann, 2020).

Normalität bedeutet daher die Abwesenheit von „Abnormität“ und umgekehrt. Es ist das uneingeschränkte Funktionieren im jeweiligen Sozial- bzw. Gesellschaftssystem. Mit diesem Normalitätsbegriff ist eine Haltung verknüpft, in der „normal“ gleich „wünschenswert“ bedeutet. Für Menschen mit einer Behinderung ist das ein äusserst problematisches und untaugliches Anpassungsziel, was sich wiederum negativ auf die Befindlichkeit der Person mit einer Beeinträchtigung auswirken kann (vgl. Mattner, 2000, S. 97ff.).

Daher kann das Definieren oder Absprechen einer Norm bzw. der Normalität zu Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung führen. Denn der Mensch definiert sich über die Unterschiede, um seine eigene Identität zu festigen (vgl. Wittmann, 2020). „Wir streben alle nach Individualität, nach Einzigartigkeit, nach Originalität. Es ist Teil unserer Normalität geworden, einzigartig sein zu wollen. Sonst gäbe es ja keine Liebe, keine Kreativität, keine technischen Innovationen“ (P. Villa Braslavsky, 2020, zitiert nach Wittmann, 2020).

3.3 Das Phänomen der „Behinderung“

Mattner (2000) beschreibt den medizinischen Krankheitsbegriff der Behinderung wie folgt:

„Eine Behinderung ist im Sinne des klassischen Krankheitsbegriffs eine irreversible Beeinträchtigung des Menschen als Folge eines vorausgegangenen Krankheitsprozesses oder einer angeborenen Schädigung“ (Tröster, 1990, S. 20, zitiert in Mattner, 2000, S. 9). „Nach diesem Verständnis ist eine Behinderung eine objektiv feststellbare, irreversible Beeinträchtigung eines betroffenen Menschen, der sich bemüht, entlang dieses „Handikaps“ sein Leben zu gestalten“ (Mattner, 2000, S. 9).

Der Soziologe Tom Shakespeare (2021) sagt in einem Interview mit SRF3, dass es eine Studie gab, die zeigte, dass eigentlich 15% der Bevölkerung mit einer Behinderung leben. Doch wie vielen Menschen in der Schweiz haben zurzeit eine Behinderung? Das Schweizer Bundesamt für Statistik schätzt aktuelle folgende Zahlen (siehe untenstehende Tabelle 2) von Menschen mit einer Behinderung (Bundesamt für Statistik, 2021):

Schätzung der Anzahl Menschen mit Behinderungen	Total	Mit starker Beeinträchtigung
Private Haushalte		
Erwachsene (16 Jahre und mehr)	1 551 000	347 000
Kinder (0 – 14 Jahre)	52 000	8 000
Kollektivhaushalte		
Institutionen für Menschen mit Behinderungen (ohne Sucht- oder psychosoziale Probleme)	44308	44308
... davon Interne	25 512	25 512
Alters- und Pflegeheime (0 – 64-Jährige)	5 651	5 651
Alters- und Pflegeheime (65-jährige und Ältere)	116 468	116 468
Weitere Kollektivhaushalte (Studentenheime, Strafanstalten usw.)	Unbekannt	Unbekannt
Total (Schätzung, Doppelzählungen möglich)	1 769 000	521 000

Tabelle 2: Menschen mit Behinderung (Bundesamt für Statistik, 2021)

Dazu schreibt das Bundesamt für Statistik (2021) auf der Website: „Gemäss verschiedenen Quellen kann die Anzahl Menschen mit Behinderungen auf rund 1,7 Millionen geschätzt werden. Davon gelten 27% als stark beeinträchtigt“ (ebd.). Auf die Schweizerbevölkerung mit aktuell 8.6 Millionen Einwohnern sind das fast 15% Menschen. Das bedeutet, dass die Studie von Shakespeare auch auf die Schweiz zutrifft.

Shakespeare (2021) sagt des Weiteren: „Wer über Behinderung und Krankheit spricht, spricht immer auch über die Normvorstellung in seiner Gesellschaft“ (Praxmarer, 2021). Doch warum werden Menschen mit einer Behinderung trotzdem in der Gesellschaft negativ bewertet? Die Schweizer Gesetzgebung definiert Behinderung wie folgt:

„In diesem Gesetz bedeutet Mensch mit Behinderungen (Behinderte, Behinderter) eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und weiterzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben“ (Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, 2004, Art. 2).

Grundsätzlich möchte man mit einer solchen Gesetzgebung Personen mit einer Behinderung schützen. Doch die Problematik der Definierung solcher Begriffe ist, dass dadurch eine Verstärkung der Begriffe, welche im Kern als negative Zuschreibung gedeutet werden, passiert (vgl. Schädler in Kulig, Schirbort & Schubert, 2011, S. 15). Die oben genannten Formulierungen können daher, je nach Art der Auslegung oder Betrachtungsweise, als diskreditierend aufgefasst werden. Sinn und Zweck der Gesetzgebung hat jedoch eigentlich:

„Das Gesetz hat zum Zweck, Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind. Es setzt Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und weiterzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben“ (Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, 2004, Art. 1).

Betrachtet man die Krankheit oder die Behinderung jedoch aus einem zu medizinischen Blickwinkel, kann es auch passieren, dass die Beeinträchtigung ein grosses Mehrinteresse erhält und das Individuum in den Hintergrund rückt. Diese „defektologische Fixierung“ führt im Endeffekt zu einem solch grossen Eigeninteresse (bspw. durch noch bessere Instrumente oder die Entstehung von Spezialberufen), dass am diagnostizierten Krankheitsbild unbedingt festgehalten werden muss, anstatt dieses reduzieren zu wollen (vgl. Mattner, 2000, S. 103).

In der Heilpädagogik versucht man, mit verschiedenen Sichtweisen, einen breiten Blickwinkel auf verschiedene Thematiken zu erhalten. Cloerkes (2007) beschreibt eine Systematisierung anhand von vier Paradigmata, welche einst von Bleidick (1976) anhand von vier Denk- und Handlungsansätzen ausgearbeitet wurden, welche die Heilpädagogik stark beeinflusst haben. Bleidick (1976) strebte eine Verknüpfung der vier Paradigmen an, „um dem komplexen und mehrschichtigen Sachverhalt ‚Behinderung‘ besser gerecht werden zu können“ (Bleidick, 1976, zitiert in Cloerkes, 2007, S. 12). Diese stehen immer in Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich dadurch gegenseitig. Es zeugt von einer wissenschaftlichen Sichtweise, wenn man versucht,

alle vier Blickwinkel in ein Thema bzw. eine Problemstellung miteinzubeziehen. In Bezug auf die Relativität oder auch das Phänomen von Behinderung wurde die Abbildung 5 erstellt (vgl. Cloerkes, 2007, S. 10f.):

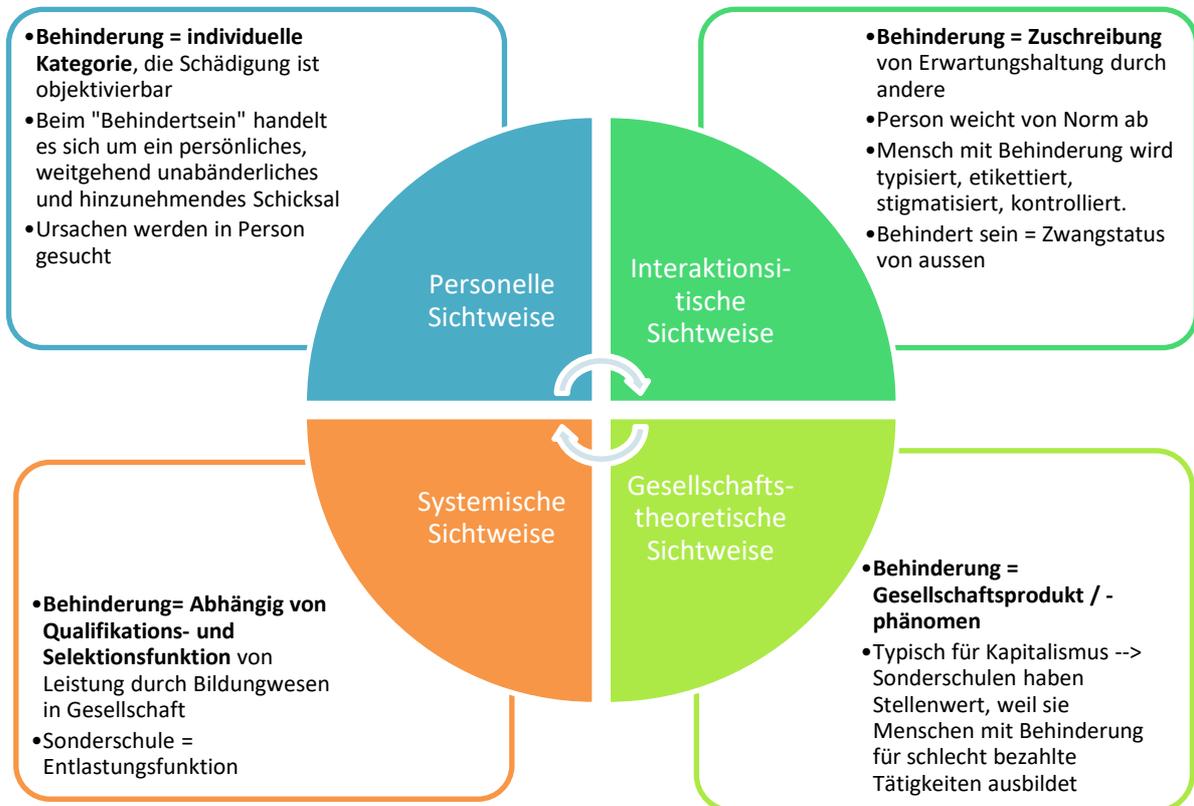


Abbildung 5: Vier Denk- und Handlungsansätze in Bezug auf Behinderung (eigene Darstellung vgl. Cloerkes, 2007, 10f.)

Dederich (2009) sagt, dass bereits seit einigen Jahrzehnten der Begriff „Behinderung“ zwar etabliert ist, es jedoch noch keine gängige Definition gibt. Er erläutert einige verschiedene Definitionen von Autoren und verweist schlussendlich auf das ICF Modell: „Auch wenn dieses Modell nicht unwiderrprochen geblieben ist [...], so scheint es gegenwärtig in der Behindertenpädagogik zumindest einen Minimalkonsens darstellen zu können“ (Dederich, 2009, S. 16).

Mit der „International Classification of Functioning, Sidability and Health“ oder auf Deutsch „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (kurz ICF, siehe Abbildung 3) ist es der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dennoch weitgehend gelungen, „in standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zu schaffen“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2001, S. 3). Es wurde ein bio-psycho-soziales Klassifikationssystem entwickelt, dass nicht die Symptome, sondern die betroffene Person ins Zentrum der Diskussion stellt. Diese länder- und fächerübergreifende einheitliche Sprache, die aus den Komponenten der Körperfunktionen und -strukturen, der möglichen Aktivitäten und der sozialen Teilhabe sowie der relevanten Umweltbedingungen besteht, kann länger- und fächerübergreifend angewendet werden (vgl. Kraus de Camargo et al., 2020, S.17ff.).

Behinderung wird im Kontext der ICF nicht als ein Merkmal einer Person, sondern situationsabhängig betrachtet. Das bedeutet, dass der Blick auf die gesamte Lebenssituation des Individuums gerichtet wird. Zudem dient das Wort „Behinderung“ lediglich als Oberbegriff für Schädigungen der Strukturen und Funktionen des Körpers, der Beeinträchtigungen der Aktivität und der Partizipation. Somit kann die ICF auf alle Menschen und Systeme – und nicht nur auf jene mit einer Behinderung – angewendet werden (vgl. Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 34).



Abbildung 6: Bio-psycho-soziales Rahmenkonzept von ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2001, S. 21)

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass eine Behinderung, ein **Fähigkeitskonflikt** ist. Ein Konflikt zwischen dem, was für eine Person gerade möglich ist und dem, was aktuell gefordert wird (vgl. Felkendorff & Luder, 2021, S. 28).

Menschen mit einer Behinderung erfahren trotz dieser Normalisierungsversuche und die Anpassung des Sprachgebrauchs Diskriminierung, Ausgrenzung und negative Zuschreibungen. Cloerkes (2007) formuliert dies wie folgt:

*„Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar.
Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für
das einzelne Individuum“ (Cloerkes, 2007, S. 9).*

Die nächsten drei Unterkapitel dienen vor allem zur klaren Begriffsdefinition von Etikettierung, Stigmatisierung und Stereotypisierung. Dies ist wichtig für eine korrekte Verwendung der Begrifflichkeiten in dieser Arbeit. Des Weiteren werden die in sich liegenden Prozesse sowie die Folgen dieser Zuschreibungen aufgezeigt.

3.3.1 „Labeling Approach“ oder Etikettierung

Interessant für die Heilpädagogik wurde ein Erklärungsansatz für abweichendes Verhalten: der „Labeling Approach“ (vgl. Mattner, 2000, S. 105). Dieser Ansatz wurde ursprünglich hauptsächlich

für den strafrechtlichen Kriminalisierungsprozess angewendet und hat seine Wurzeln ursprünglich innerhalb der soziologischen Handlungstheorie des symbolischen Interaktionismus. Dennoch wird er heutzutage in verschiedenen Theorien der Psychologie und Pädagogik angewendet (vgl. Singelstein, 2011, S. 130). In vielen soziologischen Theorien gilt es als unproblematisch, einer Person das Merkmal „abweisend“, „delinquent“ oder „kriminell“ zuzuschreiben. Dies wird mit dem Etikettierungsansatz jedoch hinterfragt und wie folgt definiert (vgl. Melzer, Schubarth & Ehninger, 2011, S. 64):

*„Der **Etikettierungsansatz** – oder auch **Labeling Approach** – geht davon aus, dass bspw. kriminell keine Eigenschaft einer Person ist, sondern das Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses (Labeling) (Singelstein, 2011, S. 130).“*

Singelstein (2011) kritisiert jedoch den Begriff scharf: Er sagt die Etikettierung bestimmter Verhaltensweisen und oder von Personen sei ein konkreter Ausdruck der „Herrschaftsförmigkeit“ von Sozialkontrolle. Der Labeling-Approach-Ansatz beschäftigt sich grundlegend mit der sozialen Normsetzung. Die Normsetzung besagt, dass jene Personen die „Macht“ haben, eher ihre interessen geleiteten Normen durchsetzen könnten. Die Normsetzung allein begründet allerdings noch nicht ein abweichendes Verhalten. Die Bestimmung des abweichenden Verhaltens durch gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse kommen zustande, weil sie den Verhaltensspielraum der „gelabelten“ Individuen reduzieren. Das „Labeln“ wiederum führt zu sekundär abweichendem Verhalten (weil das Individuum keinen anderen Ausweg wie das abweichend definierte Verhalten sucht) und daraus können sich dann abweichende Selbstdefinitionen bilden (vgl. Melzer, Schubarth & Ehninger, 2011, S. 64f).

Zentral für den Labeling-Approach-Ansatz ist daher die Unterscheidung des primären wie auch des sekundären abweichenden Verhaltens (Devianz), wobei Zweiteres von grösserer Bedeutung ist. Die primäre Devianz bezieht sich auf die verschiedenen Ursachen für abweichendes Verhalten. Sie wird bspw. durch Strafen oder Konsequenzen für die soziale Rolle und das Selbstkonzept der betreffenden Person stabilisiert und damit wird die abweichende Rolle irgendwann akzeptiert. Die sekundäre Devianz beruht allein auf der Reaktion und Rollenzuschreibung (Etikettierung) seitens der sozialen Umwelt (ebd.). Es wurde somit erkannt, dass abweichendes Verhalten zunächst keine Persönlichkeit- oder Charaktereigenschaft eines Individuums ist, sondern ein in der sozialen Interaktion durch qualitative Zuschreibung entstandenes Problem (vgl. Mattner, 2000, S. 106).

Dieser Etikettierungsansatz ist also für den Bereich der Behinderung von zentraler Bedeutung, da nicht nur die Person mit einem Stigma belegt wird, sondern auch von der sozialen Umwelt von aussen einer Rolle zugeschrieben wird (wie bspw. die Rollstuhlfahrerin oder der Mann mit einer geistigen Behinderung).

3.3.2 Stigmatisierung und Stereotypisierung

Mit der Kritik an der Behindertenpädagogik kam in den 70er Jahren ein wesentlicher Aspekt des Phänomens der Behinderung dazu: Behinderung sei das Resultat eines sozialen Zuschreibungsprozesses. Es sei eine Sichtweise, die durch eine von den üblichen Erwartungen abweichende Lebensform geprägt sei, wobei die soziale Umwelt die „Abnormität“ mit dem Etikett „Behinderung“ versieht (vgl. Mattner, 2000, S. 105).

Historisch betrachtet schufen bereits die Griechen in der Antike den Begriff **Stigma** als Verweis auf ein körperliches Zeichen. Dieses war dazu bestimmt, etwas „Ungewöhnliches“ oder „Schlechtes“ über den „moralischen Zustand des Zeichenträgers“ zu offenbaren. „Die Zeichen wurden in den Körper geschnitten oder gebrannt und taten öffentlich kund, dass der Träger ein Sklave, ein Verbrecher oder ein Verräter war – eine gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person, die gemieden werden sollte, vor allem auf öffentlichen Plätzen“ (Goffman, 1990, S. 9). Auch in späteren Gezeiten nutzten Menschen verschiedene Stigma der öffentlichen Zurschaustellung. Als Beispiel der Ausdruck des „Schlitzohrs“: Früher trugen Handwerker als Zeichen ihrer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft häufig einen goldenen Ohrring. Alle wussten, dass wenn ein Handwerker etwas Unglückliches angestellt hatte, ihm der Ring aus dem Ohr gerissen wurde. Dies zur Strafe und als sichtbares Zeichen dafür, dass er aus seiner Zunft ausgeschlossen wurde (vgl. Paál, 2019). „Ein bekanntes Beispiel des 20. Jahrhunderts war während der Zeit des Nationalsozialismus die Kennzeichnung von Häftlingen in mehreren Konzentrationslagern durch die Eintätowierung einer Häftlingsnummer auf dem linken Arm“ („Stigmatisierung“, 2021). Goffmann schreibt bereits 1990, dass der Begriff Stigmatisierung im weitgehendsten Sinne an den ursprünglichen, wörtlichen Sinn gebraucht wurde. Er schreibt ausserdem, dass eine Gesellschaft Mittel zur Kategorisierung von Personen schafft und ihnen wesentliche Eigenschaften also Attribute zuschreibt. Häufig handle es sich dabei um eine Person, die bspw. schlecht, gefährlich, schwach, fehlerhaft, unzulänglich oder handikapiert sei (ebd.). „Solch ein Attribut ist ein Stigma [...]. Der Terminus Stigma wird also in Bezug auf eine Eigenschaft gebraucht werden, die zutiefst diskreditierend ist, aber es sollte gesehen werden, dass es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditieren noch diskreditierend“ (Goffman, 1990, S. 11). Er nutzt zur Erläuterung ein spannendes Beispiel: Er bezieht er sich dabei auf einen Mann aus einer niederen Schicht, der sich jeweils unwohl fühlte, wenn er eine Bibliothek betrat und wiederum von einem Jungen aus der Mittelschicht, den keinerlei Gewissensbisse oder schlechte Gefühle beim Eintritt in die Bibliothek überkamen (ebd.).

Heutzutage wird die Stigmatisierung wie folgt definiert:

*„Ein Stigma ist etwas, wodurch jemand deutlich und meist in **negativer** Weise gekennzeichnet ist. In der Sozialwissenschaft steht Stigma für eine Beziehung zwischen einer persönlichen Eigenschaft und einem Stereotyp. Durch Stigmatisierung werden persönliche Eigenschaften etikettiert. Aufgrund dessen wird die betroffene Person mit unerwünschten Charaktereigenschaften in Verbindung gebracht. Folglich wird ihr als ‚Fremde‘ der Zugang zur gesellschaftlichen Mitte verwehrt. Reelle Diskriminierung kann folgen“ (Dorsch & Strohmer, 2020, S. 1715).*

Goffman (1990, S.9ff.) unterscheidet zu Beginn drei Identitäten vom Menschen:

1. **Die persönliche Identität:** Er beschreibt damit die „Einzigartigkeit“ eines jeden Menschen, die auf den jeweiligen Lebensdaten sowie den äusserlichen Merkmalen gründet.
2. **Die Ich-Identität:** Goffmann meint damit den Innenaspekt der Identität. Er beschreibt damit das subjektive Empfinden von Kontinuität und Eigenart, welche ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt.
3. **Die soziale Identität:** Hier ist der soziale Status gemeint, der die Menschen routinemässig untereinander in soziale Kategorien einordnet und auf belegbare Attribute gründet (ebd.).

Des Weiteren gibt es nach Goffman (1990, S.10) drei Typen von Stigmatisierung:

1. **Die physischen Deformationen:** Goffman nennt es der heutigen Zeit sprachlich nicht mehr angemessen „die Abscheulichkeiten des Körpers“.
2. **Die individuellen Charakterfehler:** Er benennt dabei Willensschwäche, beherrschende oder unnatürliche Leidenschaften, tückische und starre Meinungen und Unehrenhaftigkeit, Geistesverwirrung, Gefängnishaft, Sucht, Alkoholismus, Homosexualität, Arbeitslosigkeit, Selbstmordversuch und radikales politisches Verhalten.
3. **Die phylogenetischen Stigmata:** Also die Stigmata von Rasse, Nation oder Religionszugehörigkeit (ebd.)

Goffman (1990) nennt „alle anderen Personen“, die keinerlei solcher Auffälligkeiten nach aussen tragen, „die Normalen“ – was kritisch betrachtet sehr diskreditierend ist, dem Sprachgebrauch 1990 jedoch verständlich. Er betrachtete das Stigma „als Beispiel für die Kluft zwischen dem, was eine Person sein sollte (ihrer virtuellen sozialen Identität), und ihrer wirklichen sozialen Identität“ (vgl. Koschnick, 1984). Denn Stigmatisierung verändert nach Goffman das Verhältnis der Umwelt zur betroffenen Person und führt damit zur Beeinträchtigung ihrer Identität (vgl. Mattner, 2000, S. 109).

Frey (1983) kritisiert an Goffmans Theorie, dass eine unzureichende Erfassung des Innenaspektes der Menschen mit einer Behinderung miteinbezogen wird. Hans-Peter Frey (1983) untersucht

daher mit einem eigenen Modell die Identität jugendlicher Straftäter und unterscheidet drei Aspekte der Identität (Frey, 1983, S. 15 zitiert in Cloerkes, 2007, S. 182ff.):

1. **Externer Aspekt:** Ergebnis externer Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse
→ Sämtliche Erfahrungen des Individuums über seine sachliche und personale Umwelt
2. **Interner Aspekt:** Ergebnis interner Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse
→ Selbstreflektiver Prozess auf zwei Ebenen: Soziales Selbst (Wie sehen mich die anderen?) und Privates Selbst (Wie sehe ich mich selbst?)
3. **Integrations- und Balanceaspekt:** Spezifische Integrationsleistung einer Person
→ Auflösung oder Ausbalancierung von externen oder internen Zuschreibungsprozessen (ebd.)

Frey (1983) begründet so, dass Stigmatisierung immer automatisch passiert. Die betroffene Person ist der Stigmatisierung nicht ohne Optionen und Entscheidungsmöglichkeiten ausgeliefert (vgl. Cloerkes, 2007, S. 185). Dies bestätigt auch Goffman (1990), dass eine stigmatisierte Person verschiedene Strategien des Stigmamanagements anwenden kann. So handhaben unterschiedliche Menschen den Umgang mit den Stigmaprozessen. Sie kurvieren, ironisieren, haben einen offensiven Umgang, übernehmen ihre zugeschriebene Rolle, gehen in den Widerstand oder ziehen sich zurück (vgl. von Kardorff, 2015, S. 408). Dies ist wiederum auch eine wichtige Kritik am Stigmatisierungsansatz: Ein Mensch mit Behinderung muss nicht unweigerlich ein schlechtes Selbstbild oder eine Identitätsstörung als Folge der Stigmatisierungsprozesse haben. Empirische Studien belegen, dass durchaus auch positive Selbstbilder bei Menschen mit einer Behinderung gefunden wurden (vgl. Cloerkes, 2007, S. 173). Daher ist die Stigma-Identitäts-These nach Goffman (1990) in ihren Ansätzen zwar wertvoll, jedoch überholt. Auch, weil Goffman die sozialen Zuschreibungsprozesse zwar präzise erfasst hat, jedoch daran festhält, dass die Menschen durch ihre Behinderung und nicht durch die Gesellschaft beeinträchtigt werden, was heutzutage in umgekehrter Weise betrachtet wird (vgl. von Kardorff, 2015, S. 409).

Stigmata sind immer in sozio-kulturelle, komplexe Geflechte eingebettet, die nach Moscovici (2000) in sozialen Repräsentationen verankerte Vorstellungen von Normalität und Abweichung enthalten. Diese bilden ein Sammelbecken für stigmatisierte Begriffe, aus denen sich Vorurteile in Form von verdichteten Stereotypen bilden (vgl. von Kardorff, 2015, S. 409). Die Unterscheidung zum Begriff **Stereotyp** ist, dass der Begriff Stereotyp zwar eine Annahme oder Zuschreibung ist, aber grundsätzlich nicht nur negativ sondern auch neutral oder gar positiv angewendet werden kann (vgl. Dorsch & Strohmmer, 2020, S. 1708). Zudem wird heutzutage in der Sozialpsychologie der Begriff als „kognitive Struktur“ oder „mentale Repräsentation“ definiert, die unser Wissen und unsere Überzeugungen über eine **soziale Gruppe von Menschen** enthält (vgl. Bierhoff & Frey, 2011, S. 235).

Dennoch lässt sich zusammenfassen, dass Personen mit einer Behinderung einerseits in die stereotypisierte Gruppe von Menschen mit einer Behinderung kategorisiert sowie andererseits tendenziell eher individuelle, negative Stigmata zugeschrieben werden, was wiederum als persönliche Diskriminierung aufgefasst werden könnte (vgl. Mattner, 2000, S. 109).

3.3.3 Folgen der negativen Zuschreibungsprozesse

Warum Menschen mit einer Behinderung stigmatisiert werden, wurde nun konkret beantwortet. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist es jedoch notwendig zu wissen, welche Folgen Stigmatisierungsprozesse haben, um später aufzeigen zu können, welche Interventionsmöglichkeiten wir zur Entstigmatisierung es für die Unterrichtssituation gibt.

Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, versucht der Bund mit Gleichstellungsgesetzen auch in der Schweiz den Ansprüchen gegen Benachteiligung von Menschen mit Behinderung gerecht zu werden. In der Bundesverfassung unter Artikel 8 ist grundsätzlich die „Rechtsgleichheit“ vorgesehen:

*„Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“
(Bundesverfassung der Schweizer Eidgenossenschaft, 1999).*

Hierbei werden Menschen mit einer Behinderung explizit erwähnt:

„Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor“ (ebd.).

Dennoch ist es ein Fakt, dass viele Menschen mit einer Behinderung in jeglichen Bereichen diskriminiert werden. Durch die Abweichungen der „Norm“ wird je nach Gesellschaft, Kultur oder Subkultur unterschiedlich konzeptualisiert. Dies z.B. als Missgestaltung, Abartigkeit, Delinquenz oder politische bzw. ästhetische Provokation, aber auch als Krankheit. „Entsprechend unterschiedlich sind dann die gesellschaftlichen Reaktionen darauf: Von Hospitalisierung, Ausgrenzung, Diskriminierung und Stigmatisierung, Kriminalisierung, Strafverfolgung oder Verfolgung, bis zur Tolerierung und/oder Einweisung in spezifische Reservate“ (Gross et al., 2008, S. 24). Dies sind wiederum Akte der sozialen Diskriminierungen. „Diese entstehen, wenn eine Person oder eine Gruppe von Menschen die Gleichheit der Behandlung vorenthalten wird, die sie wünschen“ (G. W. Allport, 1954, zitiert in Bierhoff & Frey, 2011, S. 246).

Für Menschen mit einer Behinderung können diese einzelnen Zuschreibungsprozesse lebenslängliche, schwerwiegende und diskriminierende Folgen haben. Denn haben sich Stigmata

erst einmal entwickelt, so tragen verschiedene kognitive Etikettierungsprozesse zu ihrem Erhalt bei. Das menschliche Gehirn schenkt diesen Zuschreibungen mehr Aufmerksamkeit, speichern diese leichter ab und erinnert sich langfristig besser an diese Informationen. Auch werden diese Informationen in ihrer Bedeutung als höher eingeschätzt (confirmation bias). Stigmatisierungsprozesse und Stereotypisierungen können automatisch aktiviert werden. Sie haben unbewusst die Kontrolle über die eigenen Wahrnehmung und beeinflussen daher unbemerkt das eigene Verhalten (vgl. Bierhoff & Frey, 2011, S. 235ff.).

In der Schule wird dies bspw. durch die Separation von Kindern mit einer Behinderung in eine Sonderschule gemacht. Die „gesunden“ Menschen bewerten die für wertvoll gehaltenen Fähigkeiten moralisch und leiten so soziale Exklusionsprozesse ein. Menschen mit einer Behinderung weichen durch ein Stigma wie bspw. fehlenden kognitiven Leistungen von der Norm ab und können dadurch möglicherweise nicht in die „Regelschule“ gehen (vgl. von Kardorff, 2015, S. 408).

3.4 Leitbilder zur Entstigmatisierung

Nun soll zusammengefasst werden, welche Leitbilder und Ansätze es gibt, damit Menschen mit einer Behinderung ein normales Leben führen können und nicht von negativen Stigmata belastet werden. Anhand des Handbuchs „Inklusion und Sonderpädagogik“ wurde dafür eine Übersicht erstellt (siehe Abbildung 11). Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Leitgedanken einzeln erläutert.



Abbildung 7: Leitbilder zur Entstigmatisierung (Abbildung erstellt anhand des Kapitels „Leitbilder“ (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2015)

3.4.1 Normalisierungsprinzip

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Normalisierungsprinzip geschaffen. Thimm schreibt im Jahr 1994, die Kernaussage dieses Reformkonzeptes sei es, „dass allen benachteiligten Personengruppen die Möglichkeit gegeben werden soll, ein Leben so normal wie möglich zu führen“ (vgl. Franz & Beck, 2015, S. 102). Es bezieht sich einerseits auf die **Verbesserung der Lebensbedingungen** von Menschen mit einer Behinderung (Wohnen, Arbeit, Freizeit, Bildung, Teilhabe, soziale Beziehungen etc.) und andererseits auf die **Ermöglichung guter Entwicklungsbedingungen**. Dabei geht es um „die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und den Respekt vor der Würde des Menschen“ (ebd.). „Letztendliches Ziel ist das Ende der Stigmatisierung und Abwertung durch kulturell geachtete soziale Teilhabe“ (vgl. Franz & Beck, 2015, S. 104).

3.4.2 Selbstbestimmung

Nach der anthropologischen Grundannahme ist Selbstbestimmung, dass jeder Mensch nach Freiheit und eigenverantwortlichem Handeln strebt. Hahn (1994) schreibt, dass Selbstbestimmung eine unabdingbare Voraussetzung für das menschliche Wohlbefinden sei. Er impliziert so die Teilaspekte der **Selbstverantwortung, Selbstleitung** und **Selbstständigkeit**. Eine Realisierung der Selbstbestimmung geht grundsätzlich mit einer sinnhaften Form der Selbstverwirklichung einher (vgl. Schuppener, 2015, S. 108ff.).

Selbstbestimmung bei einer Person mit einer Behinderung ist daher ein relativer Begriff, welcher nach Bradl (2002) immer in Abhängigkeit vom sozialen Bezugssystem zu betrachten ist. Angestrebt wird dabei eine „grösstmögliche Unabhängigkeit von Fremdbestimmung in psycho-physischer, biologischer, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht“ (Schuppener, 2015, S. 108ff.). In Bezug auf die Heilpädagogik geht es dabei um eine Reflexion der eigenen, professionellen Grundhaltung. Der Mensch wird in seiner „unvermeidlichen Unvollkommenheit“ als vollständig und bereichernd akzeptiert, anerkennt und respektiert. Man orientiert sich an den Kompetenzen des Menschen, der Blick wird auf seine Ressourcen gerichtet. Es wird anhand einer hohen **Individualisierungsorientierung** gearbeitet (ebd.).

Im Bereich Behinderung gab es dazu auch immer wieder Kritik. Als schwierig wurde bspw. einerseits die Einflussnahme durch Erziehung und Bildung und dessen Machtgefälle betrachtet. Andererseits auch auf die Problematik der Selbstbestimmung vs. Vernachlässigung, welche fatale Auswirkungen hätte. Auch wenn dieser Ansatz in Bezug auf die Lebensbewältigungskompetenzen von Menschen mit komplexen Behinderungen schwierig umzusetzen ist, kann hier dennoch ein Verständnis der „Basalen Selbstbestimmung“ nach Weingärtner (2009) aus drei Elementen aufgezeigt werden (vgl. Schuppener, 2015, S. 108ff.):

1. **Selbstentscheiden** (Autonomieprinzip)
2. **Erfahren der eigenen Wirkung** (Selbstwirksamkeitsprinzip)
3. **Selbsttätigkeit** (Handlungsprinzip) (ebd.)

Wacker und Schäfers (2015) schreiben dazu, dass sich Selbstbestimmung grundsätzlich durch die der Teilhabe an der Gesellschaft realisieren lässt. Speck (2005) sagt zudem, dass durch die Achtung von Selbstbestimmung ein chancengleiches, soziales Miteinander entstehen kann, was nach Fischer (2010) als **Basis für die Inklusion** betrachtet werden kann (vgl. Schuppener, 2015, S. 110ff.).

3.4.3 Empowerment

Empowerment ist ein Handlungskonzept in der heutigen Sonder- und Heilpädagogik. Der Kerngedanke ist, Menschen mit einer Behinderung in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Selbstregulierung, Selbst- und Mitbestimmung zu stärken. Inklusion wird dabei als Grundsatz verstanden. Die heilpädagogische Herausforderung dabei bleibt, diesen Ansatz als ein ganzheitliches, lebensweltbezogenes Arbeitskonzept mit Menschen mit einer Beeinträchtigung freizusetzen. In der Fachdiskussion wird jedoch immer wieder diskutiert, dass die Diskrepanz von Selbst- und Fremdbestimmung bei Menschen mit komplexen Behinderungen äusserst gross sein kann und es dabei fragwürdig sei, inwiefern von aussen diese Prozesse beeinflusst werden. Empowerment dient dabei also mehr als Wegweiser und zielt darauf ab, dass Menschen mit einer Behinderung ihre Möglichkeiten bestmöglich erweitern und ihr Leben bestimmen können (vgl. Schlummer in Kulig et al., 2011, S. 32ff.).

3.4.4 Integration und Inklusion

Integration in der Soziologie bezieht sich auf die Kernfrage, wie aus einer gesellschaftlichen Einheit aus einer Vielzahl von Menschen und Gruppen eine zusammenhaltende Gesellschaft werden kann. In der Psychologie geht es vielmehr um das Blickfeld einer Person und die Beziehungen zu ihrer Umwelt. In der Sonder- und Heilpädagogik stehen bei integrativen Prozessen die Kooperation und das gegenseitige Lernen im Mittelpunkt (vgl. Heimlich, 2015, S. 118ff.). Eine grosse Kritik bezüglich der Integrationsprozesse bleibt, dass meistens nur jene Kinder und Jugendliche integriert werden, welche auch „integrationsfähig“ sind. Das bedeutet sie müssen gewisse kognitive und soziale Voraussetzungen für die Teilhabe am Unterricht haben. Schulische Heilpädagog:innen fungieren in diesem System häufig als Entlastung für die Klassenlehrperson. Sie holen die integrierten Kinder und Jugendlichen aus den Klassenzimmern und fördern sie individuell und dadurch häufig auch separativ (ebd.). „Die damit einhergehende Ausgrenzungstendenzen erschweren zugleich die soziale Integration und können soziale Diskriminierung begünstigen“ (vgl. Heimlich, 2015, S. 121). Auch das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ ist eine grosse Problematik des Integrationskonzepts. Um spezifische Massnahmen und Gelder für Schüler:innen mit besonderem

Förderbedarf zu erhalten, ist es erforderlich, diese mit der Zuschreibung „behindert“ zu etikettieren. Für die Schule ist es daher systemlogisch, so viele Kinder und Jugendlichen wie möglich zu etikettieren, um so viele Ressourcen wie möglich zu erhalten. Die Forschung konnte aufzeigen, dass solche Stigmatisierungsprozesse soziale Ausgrenzung und negative Persönlichkeitsentwicklungen bei den betroffenen Schüler:innen begünstigen. (vgl. Heimlich, 2015, S. 121ff.). Cloerkes (1997) schreibt dazu: „Letztlich führt Etikettierung zu einem sinkenden Selbstkonzept und damit erneut zu ungünstigen Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse“ (vgl. Heimlich, 2015, S. 122).

Integration bedeutet im lateinischen, die Wiederherstellung eines Ganzen und impliziert daher gleichzeitig die Separation. Dies im Gegensatz zur Inklusion, welche von vornherein auf jegliche Form der Separation verzichtet (vgl. Heimlich, 2015, S. 118). Der Begriff zielt auf eine Veränderung der Schulstrukturen durch die uneingeschränkte, gemeinsame Beschulung von allen Schüler:innen mit und ohne Behinderung ab (vgl. Biewer & Schütz, 2015, S. 123ff.).

Bezüglich Integration und Inklusion wird im nächsten Kapitel noch ausführlich Bezug auf das Schweizer Schulsystem genommen.

3.4.5 Partizipation und Teilhabe

Die beiden Begrifflichkeiten tauchen bereits vorgängig immer wieder auf und sind vor allem auch für das bio-psycho-soziale Modell der ICF von grosser Bedeutsamkeit. Teilhabe und Behinderung bedingen sich gegenseitig, da eine Behinderung aufgrund ihrer Schädigungen von körperlichen und/oder psychischen Strukturen und/oder Funktionen die Aktivitäten einer Person bzw. dadurch ihre Teilhabe einschränkt. Dies in Verbindung mit der Umwelt bspw. durch Barrieren, personenbezogene Faktoren oder einschränkende Wahlmöglichkeiten für die persönliche Lebensgestaltung. In der ICF ist der Teilhabebegriff mit dem Partizipationsbegriff gleichgestellt. Sie beziehen sich dabei auf 10 lebensbezogene Bereiche (Schwab, 2015, S. 127):

1. Lernen und Wissensanwendung
2. Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
3. Kommunikation
4. Mobilität
5. Selbstversorgung
6. Häusliches Leben
7. Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
8. Bedeutende Lebensbereiche
9. Gemeinschaftsleben
10. Soziales und staatsbürgerliches Leben (ebd.)

Schwalb und Theunissen (2009) ergänzen dazu: „Partizipation steht nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls – wie im Empowerment-Konzept angelegt – für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung“ (Schwab, 2015, S. 128). All dies gehört klar zu unseren



Abbildung 8: Bedürfnispyramide nach (Maslow, 1981, S. 150)

Bedürfnissen, wie sie bereits Maslow interpretiert hat (siehe Abbildung 8).

Krämer (2013) schreibt, dass der Unterschied zur Inklusion ist ausserdem, dass sich Inklusion meistens auf Institutionen bezieht (meist Schulen) und Partizipation sich gleichermassen auch auf nichtinstitutionelle Bereiche (vgl. Schwab, 2015, S. 127ff.).



Abbildung 9: Inklusion, Partizipation und Integration (eigene Darstellung nach Krämer, 2013, vgl. Schwab, 2015, S. 129)

Aktuell ist es zudem leider noch so, dass viele Menschen mit einer Beeinträchtigung einer „Scheinpartizipation“ unterliegen. Es gibt für sie zwar bereits einige Lebensbereiche, in welchen angepasste Konzepte Einhalt finden, jedoch ist ein Agieren ausserhalb dieser noch kaum möglich. Wichtig bei einer gelungenen Partizipation auf allen Ebenen ist, dass für die Betroffenen stets mehr Nutzen als Schaden entsteht und Schüler:innen nicht überfordert werden (vgl. Schwab, 2015, S. 130).

3.4.6 Lebensqualität

„Lebensqualität ist in den letzten Jahrzehnten zu einer wichtigen Zielperspektive in der Behindertenhilfe geworden“ (vgl. Schäfers, 2015, S. 132). Die folgenden acht Kerndimensionen sind wesentliche Faktoren für eine gute Lebensqualität:

- **„Emotionales Wohlbefinden** (Selbstwertgefühl, Freiheit von subjektiver Belastung, Spiritualität etc.)
- **Soziale Beziehungen** (Intimbeziehungen, Familie, Freundschaften, soziale Unterstützung etc.)
- **Persönliche Entwicklung** (Lern- und Bildungsmöglichkeiten, Kompetenzen, alltägliche Aktivitäten etc.)
- **Physisches Wohlbefinden** (Gesundheitszustand, Mobilität, Möglichkeiten der Erholung etc.)
- **Selbstbestimmung** (Wahlmöglichkeiten, persönliche Kontrolle etc.)
- **Soziale Inklusion** (Übernahme sozialer Rollen, Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen, Partizipation am Gemeindeleben etc.)
- **Rechte** (Privatsphäre, würdevolle Behandlung, Nichtdiskriminierung, Mitsprache- und Mitwirkungsrechte etc.)“ (Schäfers, 2015, S. 135)

Das Konzept der Lebensqualität ist eines der umfassendsten Leitbilder, worin sich zentrale personen- und umweltbezogene Faktoren vereinen. Der Blick auf die oben beschriebenen Kerndimensionen lässt vielfältige Bezüge für die aktuellen sowie in den vorherigen Kapiteln genannten Leitbilder der (Heil-)Pädagogik für Menschen mit Behinderung herstellen. Während Inklusion als objektives Konzept gedacht ist, welche das Einbezogen sein und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft anstrebt, interessiert sich das Konzept Lebensqualität vor allem auf die subjektiven Erfahrungen und Bewertungen während des Inklusionsprozesses. Diese werden dadurch nicht mehr nur aus Sicht der Gesellschaft bewertet, sondern auch wissenschaftlich aus Sicht der Menschen subjektiv interpretiert (vgl. Schäfers, 2015, S. 136). „Damit erweitert sich der Blick darauf, welche Möglichkeiten Inklusion bietet für ein gutes, erfülltes und qualitätsvolles Leben von Menschen mit und ohne Unterstützungsbedarf nach ihren eigenen Vorstellungen“ (vgl. Schäfers, 2015, S. 137).

Im nächsten Kapitel wird nun erläutert, wie die Ausgrenzungen und Stigmatisierungen von Schüler:innen im Schweizer Schulsystem entsteht bzw. minimiert werden soll.

4 Das stigmatisierende Schweizer Schulsystem

In diesem Kapitel werden wiederum wichtige, zentrale Begriffe geklärt und verschiedene Definitionen aufgezeigt. Andererseits werden aktuellen Theorien und Konzepte dargestellt, um schlussendlich die zweite Teilfrage zu beantworten: Was trägt unser Schulsystem zur Stigmatisierung von Behinderung bei?

4.1 Behinderung durch Institutionalisierung

Jantzen (1993) hat einen sehr kritischen Blick auf Institutionen wie Schule oder Ausbildungsplätze, die für Menschen mit einer Behinderung geschaffen wurden. Er sagt, dass Institutionen einen Unterwerfungscharakter haben. Man kann nicht einfach teilnehmen, man ist von ihnen abhängig. Als Beispiel ist jedes Kind Schulpflichtig und *muss* in die Schule gehen. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisiert Jantzen scharf. Denn in Institutionen liegt die Verantwortung immer bei den „Herrschenden“ und nicht bei den „Unterworfenen“ (vgl. Jantzen, 1993, S. 35). Um diese Problematik verstehen zu können, wird zu Beginn ein kurzer Blick auf die Entwicklung des Schulsystems geworfen. Später wird das Schweizer Schulsystem im Hinblick auf die Frage der Stigmatisierung von Behinderung weiter untersucht.

4.1.1 Entwicklung der Sonderschulen

Im 18. Jahrhundert wurde die Schulpflicht eingeführt. Bei der Durchsetzung wurde lediglich bei kranken Kindern abgesehen. Im Laufe des 18. und des 19. Jahrhundert erfolgte dann eine Unterteilung der Schüler:innen in „bildungsfähig“ und „bildungsunfähig“. Ersteres bedeutete, dass die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit zum Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) hatten. War dies nicht der Fall, so waren die Kinder und Jugendlichen „bildungsunfähig“ und eine staatliche schulische Versorgungspflicht wurde abgelehnt. Stattdessen sollten sich private Anstalten dieser Kinder annehmen (vgl. Dietze, 2019, S. 23ff.). Vor vier oder fünf Jahrzehnten gab es daher in den Schweizer Schulen kaum oder nur in sehr seltenen Fällen sonderpädagogische Massnahmen. Einerseits gab es viel weniger Möglichkeiten, andererseits waren sonderpädagogische Förderangebote klar von der Volksschule abgekoppelt. Blinde Kinder und Jugendlichen gingen bspw. in eine Blindenschule und blieben so vor der Öffentlichkeit weitgehend verborgen (vgl. Lienhard, 2011, S. 21). Der Gedanke der Hilfsschulen und der damit verbundenen Separation stellte bspw. Kielhorn 1887 auf der *Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung* fest: „Stellen Sie sich ein solches Kind vor, wie es unbeholfen und trübsinnig dasitzt auf der Schulbank, am Unterricht nicht teilnimmt, gleichgültig dreinschaut – und voller Angst umher stiert, wird es vom Lehrer zu einer Antwort aufgefordert, - oder wie es unstät umher zappelt, stets in Bewegung mit Hand und Fuss und Mund, seine Nachbarn beunruhigt und den Lehrer plagt“ (Kielhorn, 1887, S.

308, zitiert in Dietze, 2019, S. 25). Damit die Hilfsschulen begründet werden konnten, mussten die Interessensvertreter das Klientel der Hilfsschulen sehr genaue Kriterien definieren. Die Hilfsschule sollte für jene Kinder und Jugendliche sein, die geistig so geschwächt waren, dass sie nicht erfolgreich am Volksschulunterricht teilnehmen konnten (vgl. Dietze, 2019, S. 25). Anfang des 19. Jahrhunderts gab es plötzlich eine rasante Entwicklung von Hilfsschulen. Gleichzeitig wurde der Beruf der Hilfsschullehrkraft erfunden, was die Entwicklung begünstigte. Der Staat hatte in dem Sinne Interesse an einer Ausbildung der Hilfsschüler:innen, dass sie später durch die Sonderbeschulung ein möglichst selbstbestimmtes und vor allem selbstfinanziertes Leben führen konnten (vgl. Dietze, 2019, S. 32).

4.1.2 Separation durch Sonderschulen

Seit den 70er Jahren hat sich die Situation des letzten Jahrhunderts deutlich verändert. Der Ausbau von Sonderschulen und -klassen, sowie sonderpädagogischen Angeboten stieg deutlich an. Nach Safilios-Rothschild (1990) gehören Menschen mit einer Behinderung zu einer Minderheit. Ihnen wird zwar ein gesonderter Platz eingeräumt wie bspw. durch Sonderschulen, dies fördert aber wiederum die Isolation (vgl. Cloerkes, 2007, S. 36). Lienhard (2011) schreibt dazu: „Ein wesentlicher Grund dafür war eine verfeinerte Diagnostik: Man gab sich nicht mehr damit zufrieden, dass ein Kind, halt eben nicht so recht mitkommt in der Schule‘. Vielmehr versuchte man, die zugrunde liegenden Zusammenhänge und Ursachen herauszufinden“ (Lienhard, 2011, S. 21). Der Wortschatz der Diagnosen wurde immer differenzierter und damit grösser. Das Schulsystem reagierte mit vielen kleinen „Problemkategorien“ auf diese vielen neuen Begrifflichkeiten. Damit wuchs die Anzahl der Angebote, wobei kaum eines der bereits bestehenden abgeschafft wurde. Dies aus rein sozialen Gründen, denn man konnte die neu geschaffenen Berufszweige und Fachpersonen ja nicht einfach wieder abschaffen. Stattdessen wurde ein reger Ausbau von Angeboten und Pensen geschaffen, der immer unübersichtlicher wurde und kaum mehr zu überblicken war. Bedeutsam hierbei war: Die Separation nahm immer mehr zu, weil immer mehr Spezialangebote für Kinder und Jugendlichen mit geringen Beeinträchtigungen geschaffen wurden (vgl. Lienhard, 2011, S. 21ff.). „Die Bandbreite der ‚Normalität‘ wurde zunehmend schmaler“ (Lienhard, 2011, S. 23). Zudem konnte statistisch nachgewiesen werden, dass je mehr Sonderschulen in einem Staat bestehen, desto eher werden Kinder und Jugendliche diesen Angeboten auch zugewiesen (vgl. Lienhard, 2011, S. 28f.). Die institutionelle Zuweisung von Schüler:innen mit einer Behinderung wird zudem nicht anhand einer Kontext- oder Teilhabeanalyse, sondern anhand klinischer, medizinischer Massstäbe oder Tests körperlicher oder mentaler Normalität gemacht. Die Verfahren und Testungen dieser Feststellungsmethoden sind grundsätzlich defizitorientiert (vgl. Cloerkes, 2007, S. 45f.).

Des Weiteren ist ein grosses Problem die soziale Ungleichheit: „Behinderung ist ungleich verteilt [...]. Das Risiko, behindert zu werden, steigt mit sinkender Sozialschichtzugehörigkeit oder ‚Armut‘, und zwar prinzipiell für alle Behinderungsarten“ (Cloerkes, 2007, S. 90). Es konnte belegt werden, dass Lehrpersonen bestimmte soziale Herkunftsmerkmale der Schüler:innen (bspw. Sozialschichtzugehörigkeit der Familie) sowie physische Abweichungen der Norm (z.B. Sprachauffälligkeiten oder Hautfarbe) zu zuschreibenden Tendenzen führen. Es wurde deutlich, dass diese informellen Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse einen grossen Einfluss bezüglich der Schulkarriere (z.B. Zuweisung in Sonderschule) sowie auf die Identitätsentwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen haben (vgl. Thimm, 2006, S. 93). Menschliches Handeln ist immer an der Summe der Erwartung anderer orientiert. Man möchte sich daher „rollenkonform“ verhalten bspw. als Mutter, Studentin, Patient etc., andernfalls wären Sanktionen möglich (vgl. Cloerkes, 2007, S. 164). Mattner (2000) schreibt dazu, dass vor allem für Schüler:innen mit einer Lernbehinderung dieser Mechanismus ein besonderes Problem darstellt. Es wurde offenkundig, dass ein **mit dem Label „Lern-Behinderung“ etikettiertes Kind** tendenziell die mit dem Etikett von aussen herangetragener Erwartungshaltung im Sinne einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ (Pygmalioneffekt) erfüllt und damit sukzessive die **Identität eines Kindes bspw. mit einer Lernbehinderung entwickelt**. Über den Prozess der *selbsterfüllenden Prophezeiung* übernimmt das etikettierte Kind die ihm übertragene Rolle und wir daher zur dummen Schülerin bzw. zum dummen Schüler, von der oder dem man keine herausragende Leistung mehr erwartet (vgl. Mattner, 2000, S. 106).

4.2 Von der Entstigmatisierung hin zur Inkludierung

Eine wichtige Frage bleibt nun, wie man konkret diesem negativen Zuschreibungsprozess entgegenwirken kann. Aus der Wirkungsforschung weiss man, dass es nur wenig Evidenz bezüglich rein informationsbasierter Kampagnen gibt. Ob und wie es zu einer Einstellungsänderung kommt, hängt von Faktoren ab wie bspw. der Glaubwürdigkeit der Quellen oder von lokalen Anti-Stigma-Kampagnen (vgl. von Kardorff, 2015, S. 410ff.). „Der mit der UN-Behindertenrechtskonvention beschrittene Weg in eine inklusive Gesellschaft bietet ein günstiges Fenster zur Entstigmatisierung von Menschen mit Beeinträchtigung [...]“ (vgl. von Kardorff, 2015, S. 411). Damit scheint für die Schulen **Inklusion** als der wichtigste Grundsatz zur Entstigmatisierung zu sein bzw. zu werden. Doch lohnt es sich, einen inklusiven Unterricht anzubieten? Lehrpersonen, die einen solchen Unterricht praktizieren, bieten Schüler:innen unterschiedliche Möglichkeiten zur Aneignung von Informationen zu, ihr Wissen aufzubauen und sich auszudrücken. „Damit unterstützen sie die Motivation und das Interesse der Lernenden (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 94).“

4.2.1 Stufen von Exklusion zur Inklusion

Die schwierigste Unterscheidung ist die Definition von Integration und Inklusion. In Bezug auf die Schweiz beschreibt die „Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik“ die Unterschiede wie folgt:

*„**Integration** bezeichnet die Eingliederung von Menschen in Systeme (z.B. eine Schule), die für die Allgemeinheit erstellt wurden. Dies im Unterschied zur Separation, bei der spezielle Strukturen für eine Auswahl von Menschen geschaffen wurden. Integration ist nicht als Zustand, sondern als Prozess zu verstehen“ („Integration und Inklusion“, o. J.).*

*„**Inklusion** wird häufig als Vision verstanden, in deren Richtung die Gesellschaft sich entwickeln soll. Die Gleichwertigkeit und die Unterschiedlichkeit der Menschen finden ihren Platz, die Vielfalt ist Normalität. Schulische Inklusion meint die vollzeitige, wohnortsnahe Regelschulung aller Schüler:innen. Die Schule hat sich den Kindern und Jugendlichen anzupassen. Schulische Inklusion duldet keine Sonderschulen. Selektion widerspricht der Inklusion“ (ebd.).*

Zu Beginn soll ein Überblick über die Stufen von Exklusion bis Inklusion für ein gemeinsames Begriffsverständnis geschaffen werden. Abbildung 9 soll zusätzlich die genannten Stufen visualisieren (vgl. Lienhard, 2011, S. 14f.):

- **Exklusion:** Bestimmte Personengruppe, der das Recht auf Bildung vorenthalten wird.
- **Segregation:** „Aussonderung“, Separierung oder Konzentration nach Fähigkeiten oder Eigenschaften.
- **Separation:** Im Falle dieser Arbeit, sind die Sonderschulen gemeint. Natürlich gibt es noch viele weitere, spezifischere, separative Schulsysteme.
- **Kooperation:** Meint Berührungspunkte zwischen Regel- und Sonderschulen (bspw. Durchführung gemeinsamer Projekte oder teilintegrative Angebote).
- **Assimilation:** Anpassung von Schüler:innen mit Beeinträchtigung an die Regelschule, ohne strukturelle Veränderungen.
- **Integration:** Bewusster Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in Regelschule, welche zusätzlich angemessene Förderung erhalten.
- **Inklusion:** Eine Schule, die in sämtliche Schüler:innen aus jeweiligem Einzugsgebiet aufnimmt. Das Angebot ist binnendifferenziert und damit auf alle Kinder und Jugendlichen mit allen Niveauunterschieden ausgerichtet (ebd.).

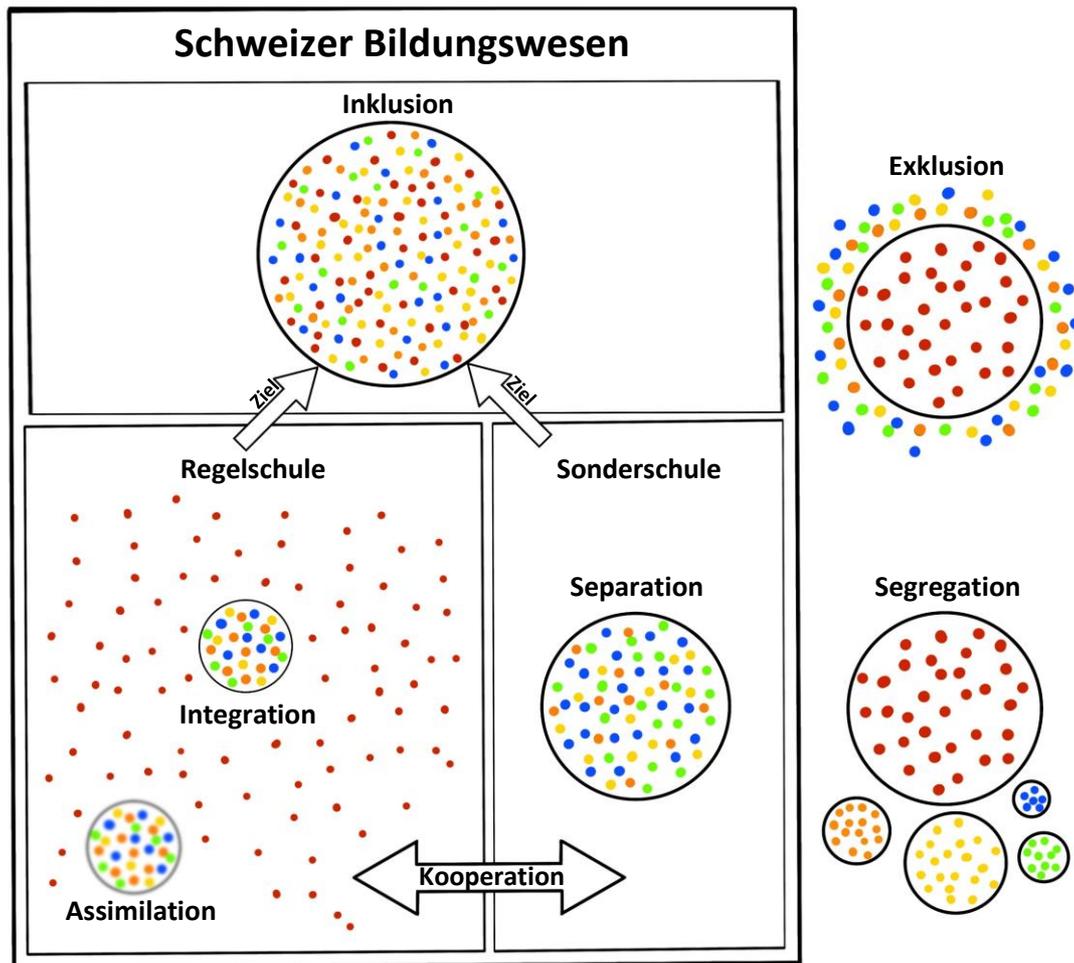


Abbildung 10: Ikonische Darstellung verschiedener Stufen zwischen Exklusion und Inklusion (eigene Darstellung in Anlehnung an Lienhard, 2011, S. 14)

Wie man auf der Darstellung sieht, ist die grundlegende Durchsetzung eines inklusiven Bildungswesens ein bürokratisches, systemisches und politisches Problem. Es gibt viele Gegner, die sich gegen Inklusion stellen. Dennoch ist es die einzige Möglichkeit, sich grundsätzlich und systematisch offensichtlicher Separation, Diskriminierung und Stigmatisierung nachhaltig entgegenzuwirken. Lindmeier (2019) sieht Inklusion als das „Gebot der Bildungsgerechtigkeit“ (vgl. Christian Lindmeier, 2019, S. 45). Doch auf welchen Begriff soll man sich nun festlegen? Lienhard empfahl im Jahr 2011, dass man besser noch von **Integration** sprechen soll. Die folgenden Gründe im nächsten Kapitel zeigen auf, warum eine solche Haltungsänderung nicht in einem Tag geschieht und von vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist (vgl. Lienhard, 2011, S. 15).

4.2.2 Zielvorstellung Inklusion – Chancen und Grenzen des Bildungssystems

Welche konkreten Hürden gibt es? Warum ist Inklusion im Schweizer Schulsystem so schwierig umzusetzen? Und welche Konzepte gibt es bereits, die ein inklusives Bildungssystem begünstigen könnten? In der folgenden Auflistung wurden einige Gründe zusammengetragen. Dazu wurden teilweise einige konkrete Literaturbeispiele für eine Begünstigung von Inklusion angegeben:

- Die **Gesetzgebung** der einzelnen Kantone in der Schweiz: Die Schulbildung unterliegt den Kompetenzen der einzelnen Kantone und Gemeinden – es ist also politisch gesteuert. Es gibt in der Schweiz daher nicht ein homogenisiertes Schulsystem und ist deshalb sehr vielfältig. Es gibt keine Gesetzgebung, die die einzelnen Kantone und Gemeinden dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem einzuführen (vgl. Liesen in Liesen & Hoyningen-Süess, 2007, S. 152). Auch müssten Arbeitsprofile angepasst werden, neue schulorganisatorische Bedingungen geschaffen werden, zu denen die Gesetzeslagen noch fehlen (vgl. Grummt, 2019, S. 398f.).
- Das **unflexible Bildungssystem**: Die Volksschule hat eine lange Tradition und sie in ihren Grundmanifesten zu erschüttern, muss aus Respekt ein langsamer, aber kontinuierlicher Prozess sein. Die damit verbundene Umgestaltung – also eine komplette Auflösung von Volks-, und Sonderschulen sowie Mittel- und Gymnasialschulen – trifft auf viele Interessens- und Organisationskonflikte, die es anzuerkennen gilt (vgl. Liesen in Liesen & Hoyningen-Süess, 2007, S. 159). Alternative Modelle wie bspw. das Churer Modell stossen dabei auf politische bzw. finanzielle Schwierigkeiten (Thöny, 2017).
- **Selektions- und Allokationsfunktion der Schule**: Diese müsste grundsätzlich überprüft werden. Zwar sollte immer noch das Ziel sein, die Kinder und Jugendlichen in die unterschiedlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Positionen zu vermitteln. Die Frage jedoch, wie diese Funktion angegangen werden kann in Anbetracht des sozioökonomischen Hintergrundes bspw. bezüglich Schulnoten, „Übergangsempfehlungen“ der Lehrpersonen oder Beeinträchtigungen (vgl. Textor, 2015, S. 190f.).
- Dies führt zum **„Curricularen Dilemma“** als die Unverträglichkeit von zwei verschiedenen Unterrichtsprinzipien: Im Falle der Schweiz wäre dies einerseits das hochindividualisierte Sonderschulsystem vs. die standardisierten Bildungsziele (Kompetenzen) des Lehrplan 21. Das Problem bezüglich Inklusion: Dass sich die gegebenen Leistungsunterschiede nicht als Stigmatisierung auf die Schüler:innen auswirkt → **Leistungsbewertung als Inklusionsproblem in der heutigen Leistungsgesellschaft** (vgl. Speck, 2019, S. 97ff.). Liesen (2007) schreibt als Pendant, dass es einige Punkte dazu gibt, die zu den Voraussetzungen gehören. Einerseits muss die schweizerische, demokratische Grundordnung akzeptiert und respektiert werden. Andererseits gehört es dazu, „Interessenskonflikte zu akzeptieren, die sich ergeben, wenn Lernen, Leistung, Teilhabe, Achtung und Anerkennung in institutionalisierter Form realisiert werden sollen, mit der Konsequenz, den Fokus nicht auf die institutionelle Realisierungsform zu legen, sondern darauf, was Menschen innerhalb

solcher Formen tatsächlich tun oder sein können“ (Liesen & Hoyningen-Süess, 2007, S. 141).

- Konsequenzen für die **Berufsausbildung der Schüler:innen**: Wenn Inklusion als tragfähiges Konzept entwickelt werden sollte, hat dies Konsequenzen in die Berufsausbildung. Wie würde man bspw. die Leistungsbewertung für Lehrbetriebe angehen? Auch dort müssten viele Denkansätze angeregt werden (vgl. Liesen & Hoyningen-Süess, 2007, S. 160).
- Die Rolle der **Schulleitungen** in Bezug auf neue **Schulkonzepte**: Didaktische Prinzipien aber bspw. auch Schulzimmer müssten neu organisiert werden, um die Heterogenität der Schüler:innen gerecht werden zu können. Die Schulleitungen bestimmen zu einem Grossteil wie und mit welchen Konzepten sie die Schule leiten möchten bzw. die notwendigen Gelder eingesetzt werden (vgl. Liesen & Hoyningen-Süess, 2007, S. 81). Als konkretes Beispiel: Das „Churermodell“ hat viele spannenden Ansätze hin zu einem binnendifferenzierten Unterricht (vgl. Broschüre von Thöny, 2017).
- **Grundhaltung und Unterricht von Lehrpersonen** gegenüber Inklusion: Eine wichtige Komponente für eine inklusive Schule ist dabei die „Lehrerkooperation“ oder „Teamarbeit“). Dazu viele weitere konkrete Beispiele bezüglich der Grundhaltung sowie einer Anpassung des Unterrichts: Textor (2015) hat eine ganze Reihe von Theorien und didaktischen Modellen zusammengetragen (vgl. Textor, 2015, S. 119ff.).
- **Aus- und Weiterbildung von Schulpersonal**: Neue theoretische Ansätze, die grundlegende Akzeptanz von Vielfalt sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit müssten einerseits in die aktuellen Ausbildungen von Lehrpersonen wie auch bereits bestehende Schulkorpusse eingeführt werden. Bereits bestehende Konzepte aus den Umliegenden Ländern könnten hierzu beigezogen werden. Filippini Steinemann formulierte dies bereits 1995 (vgl. Filippini Steinemann, 1995, S. 275ff.).
- **Elternarbeit**: Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern ist eine fundierte Aufklärungsarbeit zu leisten und hohe Kooperationsformen erforderlich (vgl. Textor, 2015, S. 195).
- **Sonderstatus Behinderung**: Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, geht es hier um das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“. Solange Schüler:innen einen Sonderstatus (bspw. zusätzliche Förderstunden aufgrund einer Diagnose) erhalten, ist eine „Besonderung“ trotz der Inklusionsbemühungen nicht vermeidbar und daher die Grundidee der Inklusion im Vorhinein unterlaufen (vgl. Grummt, 2019, S. 105). Ein schulischer „Behinderungsstatus“ ist grundsätzlich kategorial organisiert. Das bedeutet, dass auch wenn Lehrpersonen eine inklusive Haltung haben, sie dennoch administrative „Ja-oder-nein-Entscheidungen“ bezüglich schulischem Förderbedarf fällen müssen (vgl.

Felkendorff & Luder, 2021, S. 27). Wocken (2015) beschrieb dies als Problem der Ressourcensicherung und -legitimation (vgl. Wocken, 2015, S. 13).

Der Prozess zu einem inklusiven Bildungssystem hin, wird noch lange dauern. Der Begriff **Inklusion** sollte daher als *Zielvorstellung* bzw. als eine über dem Bildungssystem stehende *Grundhaltung* definiert werden (vgl. Lienhard, 2011, S. 15).

4.2.3 Schulische Integration in der Schweiz

Da aufgezeigt werden konnte, dass in der Schweiz Inklusion noch eine Zielvorstellung bleibt, wird noch ein kurzer Blick auf die aktuelle schulische Integration in der Schweiz gemacht.

Die Integration von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf ist in der Regelschule in den nationalen und kantonalen Gesetzen verankert (vgl. „Schule und Integration – SZH“, o. J.). Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, tragen in der Schweiz die Kantone die Verantwortung für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen – auch mit besonderem Bildungsbedarf. Auch hier wird die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen und Angebote kantonal definiert (vgl. „Sonderpädagogik“, o. J.). Jeder Kanton ist dazu verpflichtet, ein kantonales Konzept im Bereich der Sonderpädagogik auszuarbeiten, welches von der kantonalen Behörde genehmigt werden muss. Diese können auf der Website von der „Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik“ einzeln nachgeschlagen werden (vgl. „Kantonale Konzepte – SZH“, o. J.). In der Schweiz stehen Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf oder mit einer Behinderung sowohl integrative als auch separative schulische Settings zur Verfügung. Es wird grundsätzlich in Schulische Integration, Sonderschulen und Sonderklassen sowie Spital- und Klinikschulen unterschieden (vgl. „Schule und Integration – SZH“, o. J.). In Anbetracht der Schweizer Gesetzgebung empfiehlt die Stiftung integrative vor separierenden Lösungen vorzuziehen. Dies aber unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und sowie der Schulorganisation (vgl. „Integration und Inklusion“, o. J.). Die Kantone können jedoch den Massnahmenvollzug selbstständig durchsetzen und überprüfen (vgl. „Kantonale Konzepte – SZH“, o. J.).

Wie bereits im vorherigen Kapitel kurz erwähnt wurde, ist eine der grossen Hauptproblematiken in der Schweiz das „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“. Im ersten Schritt müssen diagnostische Testung den Status „Behinderung“ oder „Förderbedarf“ erhalten, damit die Ressourcen gesichert werden können. Dies, damit auch Gelder von den Kantonen vergeben werden können. Dies geschieht nur, wenn die Schüler:innen mit Beeinträchtigung nachweislich und anerkanntermassen bedürftig sind. Dafür müssen nachvollziehbare Gründe aufgeführt werden – also

Stigmatisierungsprozesse in Form von Etikettierungen und Zuschreibungen in Gang gesetzt werden (vgl. Wocken, 2015, S. 14).

4.2.4 Inklusiver Unterricht

Doch wie kann nun eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einer Behinderung konkret in den Unterricht integriert werden? Lienhard (2011) stellt 10 didaktische Prinzipien für einen inkludierenden Unterricht zusammen:

1. **Lebenswelten der Lernenden einbeziehen:** Gelerntes mit bestehendem Wissen und Erfahrungen verknüpfen, um die Chancen zu erhöhen, dass die Schüler:innen die Lerninhalte nachhaltig abspeichern.
2. **Inhalte variantenreich anbieten:** Unterschiedliche Menschen finden unterschiedliche Aufgaben interessant, was bedeutet man muss die Heterogenität einer Klasse ernstnehmen und daher Inhalte möglichst Lernanregend aufbereiten.
3. **Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Schwierigkeiten anbieten:** Bei einer Binnendifferenzierung empfehlen sich mindestens drei Niveaus, welche gut gekennzeichnet werden müssen (bspw. mit ★ / ★★ / ★★★ oder drei immer gleichen Farben).
4. **Beim Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden ansetzen:** Ziel des Unterrichts sollte sein, dass die Schüler:innen ihre vorhandenen Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickeln können.
5. **Lernende mit einer Lernumgebung herausfordern:** Dies durch eine gelungene Binnendifferenzierung und bei Bedarf müssen die Ziele oder Lernumgebung nochmals durch spezifische Individualisierungen angepasst werden.
6. **Lernende nutzen ihr Wissen:** Wissen und Können werden erweitert, weil Lernen ein sozialer Prozess ist. Der Austausch mit anderen Schüler:innen ist daher essentiell. In einem integrativen Setting werden kooperative Lernformen genutzt als Helfersysteme eingesetzt: Die schulleistungstärkeren Lernenden müssen den Inhalt über ihre eigenen Kompetenzen hinaus aufbauen und erweitern, die Schulleistungsschwächeren profitieren vom Wissen der anderen.
7. **Zeit nehmen für vollständige Lernprozesse:** Automatisierung gelingt erst, wenn die Lerninhalte vorgängig sorgfältig erarbeitet wurden.
8. **Fertigkeiten und Wissen immer wieder repetieren:** Lohnt sich vor allem jeweils zu Beginn der Lektion, denn neue Lerninhalte greifen immer wieder auf frühere Kenntnisse bzw. das Vorwissen auf.

4.2.6 Universal Design for Learning

Das „Universal Design“ soll architektonische Planungen so kreieren lassen, dass alle Menschen automatisch inkludiert werden. Es soll bspw. als „normal“ angesehen werden, dass ein Gebäude rollstuhlgängig konstruiert wird, sodass Rollstuhlfahrende sich nicht diskriminiert fühlen. Der Ansatz wurde dann 2013 von Anne Meyer, David H. Rose und David Gordon für die Schule zum sogenannten „Universal Design for Learning“ (kurz UDL) weiterentwickelt. Ziel ist es, einen differenzierten Unterricht für eine vielfältige Klasse anzubieten und so sicherstellen, dass Bildung allen gleichermassen ermöglicht wird. Die drei zentralen Fragen für die Gestaltung eines solchen Unterrichts sind wie folgt (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 94):

1. **„Steuerung der Wahrnehmung und Sinne:** Wie können Inhalte sachlogisch repräsentiert werden, damit alle Lernenden einen Zugang finden und durch die Aneignung zu vertieftem Verstehen gelangen?
2. **Organisations-, Lern- und Kommunikationsstrategien:** Wie können die aktive Lernhandlung und die Steuerung der Verarbeitung und des Ausdrucks vielfältig unterstützt werden, damit ein individueller Aufbau und eine Verinnerlichung von Wissen und Können für alle ermöglicht wird?
3. **Emotions- und Motivationssteuerung:** Wie kann die Motivation von konzentriertem, selbstreguliertem und ausdauerndem Lernen durch vielfältige Angebote bei allen Lernenden initiiert und durch die Lehrperson begleitet werden?“ (ebd.)

Wie eine Lehrperson ihren Unterricht gestaltet, trägt massgeblich dazu bei, wie **sichtbar** eine „Behinderung“ im Schulalltag wird. Diese „Sichtbarkeit von Beeinträchtigungen“ kann wiederum zu ungünstigen Zuschreibungsprozessen führen. Die oben genannten Fragen können daher zur Überprüfung für einen entstigmatisierten, inklusiven Unterricht genutzt werden (vgl. Müller Bösch & Schaffner Menn, 2021, S. 95).

Müller Bösch und Menn (2021) haben die Elemente der Umsetzung einer inklusiven, entwicklungslogischen Didaktik für einen entstigmatisierenden Unterricht zusammengetragen (S. 96):



Abbildung 12: Elemente der Umsetzung eines inklusiven, entwicklungslogischen Unterrichts (eigene Darstellung nach Müller Bösch & Menn, 2021, S. 99)

Die oben genannten, wesentlichen Merkmale wurden bereits durch Feuser (2005) untersucht. Sie sind für eine gelingende Inklusion massgeblich.

4.2.7 Gemeinschaftsbildung als Grundsatz

Trotz eines hoch binnendifferenzierten und individualisierten Unterrichts ist die Gemeinschaftsbildung von zentraler Bedeutung. In einem heterogenen Setting gehören Spannungsfelder zwischen Gleichheit und Verschiedenheit unweigerlich dazu. Stigmatisierungsprozesse können nur durch eine „**Kultur des Dazugehörens**“ unterbrochen werden. Ein Fundament von Respekt, Bereitschaft zur Kooperation und Solidarität ist grundsätzlich für das gesellschaftliche Zusammenleben zentral (vgl. Lienhard, 2011, S. 81f.).

Kern aller Lernprozesse sind Beziehungen und ist daher von grosser Bedeutsamkeit für inklusive Settings. Die nachfolgende Abbildung zeigt den Prozess der Gemeinschaftsbildung mit dem obersten Ziel der gegenseitigen Wertschätzung auf (vgl. Lienhard, 2011, S. 82).



Abbildung 13: Beziehung als Fundament, Wertschätzung als Ziel (eigene Darstellung nach Lienhard, 2011, S. 81ff.)

Man könnte nun noch viel mehr Methoden zur Erreichung eines inklusiven Unterrichts aufzeigen, denn die Liste ist noch lange nicht komplett. Doch um die Teilfrage noch konkreter beantworten zu können, stellt sich die Frage, wie man diese inklusionsbegünstigenden Methoden ins Schweizer Schulsystem integrieren kann.

4.3 Bindeglied der Regel- und Sonderschule

Das Schweizer Schulsystem hat sich grössten Teils auf den Lehrplan 21 geeinigt, wobei jeder Kanton sich gewisse Anpassungen vorbehalten hat. Die Kompetenzen des Lehrplans gelten grundsätzlich für alle Schüler:innen. Doch wie ist der Lehrplan 21 für einen heilpädagogischen Unterricht einsetzbar? Die Broschüre „Anwendung des Lehrplan 21 für Schüler:innen mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen“ bietet für einen inklusiven Unterricht eine grundlegende Struktur und dient dadurch als Bindeglied zwischen Regel- und Sonderschule. Sie orientiert sich an den Bildungszielen und Zyklen des Lehrplan 21, richtet sich dabei aber an alle Schüler:innen und ist dadurch hochentstigmatisierend (vgl. Hollenweger & Bühler, 2019, S. 5f.).

Die Problematik bei der Inklusion von Schüler:innen mit einer Behinderung in Bezug auf den Lehrplan 21, zeigt sich durch die detaillierten Kompetenzen, die erreicht werden müssen. Viele davon sind zu komplex und nicht entwicklungslogisch für Schüler:innen mit besonderem Bedarf. In der Broschüre werden diese bedeutsamen Lern- und Bildungsziele so erweitert, dass sie auch für

Schüler:innen mit komplexen Behinderungen beschreibbar werden. Die drei zentralen Zielbereiche Befähigung zu einem eigenständigen Leben (Personalisierung), der Aufbau von Kompetenzen (Elementarisierung) und der Erwerb von Erfahrungen (Kontextualisierung) bilden die Grundlage für die Erweiterung der Fachbereiche (siehe Abbildung) (vgl. Hollenweger & Bühler, 2019, S. 7). Durch diese Broschüre kann einer

Selektion von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung entgegengewirkt werden, da sie die Möglichkeit bietet, einen inklusiven Unterricht beschreibbar zu machen. Im Zentrum steht die Befähigung für eine erfolgreiche Lebensbewältigung aller Schüler:innen (vgl. Hollenweger & Bühler, 2019, S. 12). Durch diese Broschüre ist eine Verbindung des Regel- und Sonderschulbereichs möglich.

Das nächste Kapitel richtet den Blick auf die konkreten, didaktischen Hilfsmittel, welche mit ihrem Einsatz im Klassenraum positiv für eine Entstigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung beitragen könnten.

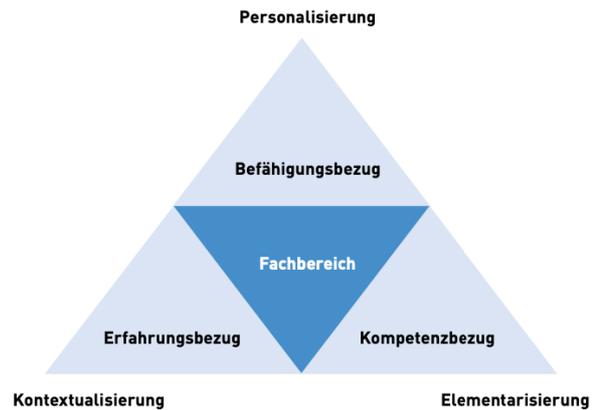


Abbildung 14: Erweiterung der Fachbereiche (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 7)

5 Didaktische Mittel zur Entstigmatisierung

Wichtig vorab ist, dass die Thematik „Entstigmatisierung von Schüler:innen mit einer Behinderung“ mehrheitlich nicht konkret in didaktischen Mitteln behandelt wird. Die Thematik ist meistens „Umgang / Inklusion von Schüler:innen mit einer Behinderung“. Wie in der Literaturanalyse erläutert wurde, ist eines der grossen Probleme die systematische Bezeichnung der Behinderung, welche unweigerlich zur „Andersartigkeit“ führt. Daher wurden vor allem auch Materialien gesucht, welche Themen wie „Umgang mit Behinderung“, „Andersartigkeit“, „Heterogenität“ und „Normalität“ beinhalten. Um die Ergebnisse besser strukturieren und eingrenzen zu können, wurden drei Kategorien für den Unterricht an Heilpädagogischen Schulen gewählt: Bilderbücher, Filmsequenzen und Spielmaterialien. Diese können je nach Bedürfnis für folgendes Publikum eingesetzt werden: Für Schüler:innen, Familien, Fachpersonen, Schulleitungen und jegliche somit Schulen. Alle Materialien haben einen Bezug zur Fragestellung dieser Arbeit und wurden für das zuvor genannte Publikum ausgewählt. Es soll nun die Teilfrage 3 „Welche didaktischen Materialien zur Entstigmatisierung gibt es für den heutigen Unterricht?“ beantwortet werden.

5.1 Bilderbücher

Bilderbücher sind vor allem für jüngere Kinder ein grossartiges Hilfsmittel, auch komplizierte Sachverhalte verstehen zu können. Dank der riesigen Bandbreite findet man sehr viele entstigmatisierende und aufklärende Bücher. Die folgenden drei stehen dafür exemplarisch.

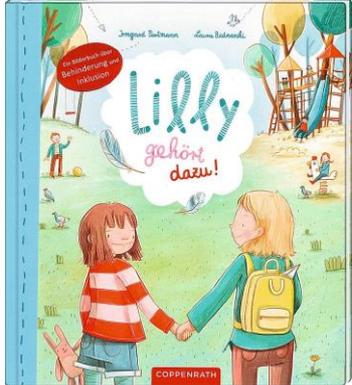
Bilderbuch „Lilly gehört dazu!“		Abbild des Materials:
Äussere Merkmale:	Autorin: Irmgard Partmann Erscheinungsjahr: 2020 Gestaltung: gezeichnet, alltagsnah, unverblümt	
Innere Merkmale:	Inhalt: Familienalltag / Geschwister mit Trisomie 21, Umgang mit Behinderung, Inklusion Aussagekraft: Klare Themenwahl, wahrheitsgetreue Situationsdarstellungen	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Das Buch widmet sich Thema Umgang mit Behinderung inkludierend und zeigt einen möglichen, ehrlich aufklärenden Einblick in Familienalltag. Es verdeutlicht, dass Liebe nichts mit Können oder Leistung zu tun hat. Auf den Zeichnungen erkennt man nicht eindeutig, welches Kind Trisomie 21 hat.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Mittel <ul style="list-style-type: none"> - Thema, bei Integration von Kind mit Trisomie 21 - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum 	

Tabelle 3: Bilderbuch "Lilly gehört dazu!" (vgl. Partmann, 2020)

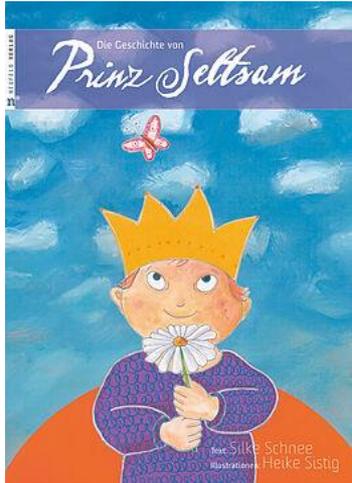
Bilderbücher von „Prinz Seltsam“		Abbilder der Materialien:
Äussere Merkmale:	<p>Autorin: Silke Schnee</p> <p>Erscheinungsjahr: 2012 (1.), 2013 bzw. Neuauflage für Erstleser:innen 2019 (2.), 2013 (3.)</p> <p>Gestaltung: gezeichnet, kinderfreundlich, fiktiv</p>	
Innere Merkmale:	<p>Inhalt erstes Bilderbuch: Kind mit Trisomie 21, Umgang mit Andersartigkeit / Behinderung</p> <p>Inhalt zweites Bilderbuch: Heterogenität und Inklusion als „Normalität“</p> <p>Aussagekraft: Fiktive Auseinandersetzung mit Thema, Problematik der Andersartigkeit, Inklusion als Bereicherung</p>	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	<p>Das erste Bilderbuch widmet sich Thema Umgang mit Andersartigkeit und zeigt durch eine fiktive Geschichte, wie ein Junge mit Trisomie 21 durch eine „Heldentat“ in die Gemeinschaft aufgenommen wird. Der Name des Prinzen kann positiv oder negativ aufgefasst werden.</p> <p>Im zweiten Band ist das Hauptthema Inklusion, wobei diese als „normal“ dargestellt wird.</p>	
Unterrichtsrelevanz:	<p>Geschätzter Aufwand: Mittel bis viel, wenn man alle Materialien erarbeitet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thema, Integration von Kind mit Trisomie 21 - Anders sein als Bereicherung – Inklusionsgedanke fördern - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum 	
Weitere Materialien:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilderbuch „Prinz Seltsam“ 2. Bilderbuch „Prinz Seltsam und die Schulpiraten“ 3. Kamishibai-Erzählkarten des ersten Bilderbuchs inkl. methodisch-didaktischer Kommentar 	

Abbildung 16: Bilderbuch „Prinz Seltsam“

Abbildung 17: Bilderbuch „Prinz Seltsam und die Schulpiraten“

Tabelle 4: Bilderbücher von „Prinz Seltsam“ (vgl. Schnee & Sistig, 2012, (Schnee & Sistig, 2013) (Schnee, 2013)

Bilderbuch „Alle behindert!“		
Äussere Merkmale:	Autorin: Monika Osberghaus Erscheinungsjahr: 2019 Gestaltung: gezeichnet, bunt, einzelne Steckbriefe von Kindern	Abbild des Materials: 
Innere Merkmale:	Inhalt: Inklusion – alle Menschen sind verschieden und genau richtig, wie sie sind Aussagekraft: Individualität jedes Einzelnen wird durch 25 einzelne Geschichten aufgezeigt	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Das Buch beinhaltet Steckbriefe mit Kindern, die ganz unterschiedlich sind. Es soll dabei um alle Kinder gehen: Ein Mädchen hat Trisomie 21, eines ist hochbegabt, ein Junge ist der grösste Angeber und ein anderer ist Spastiker. Besonderheiten sind „normal“ und der bunte Mix soll durch konkretes ausformulieren der Behinderungsformen entstigmatisieren.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Mittel <ul style="list-style-type: none"> - Thema, bei Integration von Kind mit Besonderheit - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum 	

Tabelle 5: Bilderbuch „Alle behindert!“ (vgl. Osberghaus, 2019)

5.2 Filme

Filme schaffen es, ob als Reportage oder Trickfilm, jegliche Altersgruppen abzuholen. Es ist ein gutes Medium vor allem für Oberstufenschüler:innen, welche Bilderbücher nicht mehr so ansprechend finden.

Kurzfilm „The Interviewer“		
Äussere Merkmale:	Regisseur: Genevieve Clay-Smith, Robin Bryan Erscheinungsjahr: 2012 Gestaltung: humorvoll, anregend, authentisch	Abbild des Films: 
Innere Merkmale:	Inhalt: Inklusionsproblematik Aussagekraft: Jede:r hat seine Stärken, man muss nur herausfinden welche	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Der Kurzfilm zeigt zu Beginn eine „normale“ Bewerbungssituation, welche sich jedoch abrupt ändert. Äusserst aussergewöhnlich ist es, dass ein Mann mit Trisomie 21 ein Bewerbungsgespräch durchführen würde. Der Film zeigt auf, dass es möglich sein kann, Menschen mit einer Beeinträchtigung in unsere Gesellschaft zu inkludieren.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Klein <ul style="list-style-type: none"> - Thema Inklusion - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum 	

Tabelle 6: Kurzfilm „The Interviewer“ (Bryan, Winkler, Clay-Smith, Smith, & Sproutflix, 2012)

Reportage „Uma und ich“		Abbild des Films:
Äussere Merkmale:	Regisseurin: Tabea Hosche Erscheinungsjahr: 2016 Gestaltung: authentisch, sorgenerfüllt, voller Liebe	
Innere Merkmale:	Inhalt: Umgang mit Behinderung / Kind mit einem seltenen Gendefekt Aussagekraft: Es wird aufgezeigt, welche alltäglichen, ganz ungeahnten Schwierigkeiten und Probleme, eine Behinderung mit sich bringen können.	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Die Dokumentation zeigt Uma, ein Mädchen mit einem seltenen Gendefekt. Die Eltern filmen ihren Alltag mit allen Höhen und Tiefen. Der Film ist durch seine Authentizität sehr aufklärend und dadurch entstigmatisierend.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Mittel bis gross <ul style="list-style-type: none"> - Thema Inklusion - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum 	
Weitere Materialien:	Teil 1: Uma und ich: Glück, Schmerz und Behinderung Teil 2: Uma und wir Teil 3: Uma Ebba Joseph: Geschwister sein Online verfügbar in der ARD Mediathek.	

Tabelle 7: Reportage „Uma und ich“ (Hosche, 2016)

Abbildung 20: Reportage „Uma und ich: Glück, Schmerz und Behinderung“

Kurzfilm „Mon petit frère de la lune“		Abbild des Films:
Äussere Merkmale:	Regisseur: Frédéric Philibert Erscheinungsjahr: 2007 Gestaltung: illustriert, vereinfacht, ehrlich	
Innere Merkmale:	Inhalt: Autismus-Spektrums-Störung, Andersartigkeit, Inklusion Aussagekraft: Wenn sich ein Kind ganz anders verhält, wie man es erwartet und wie man damit umgehen könnte.	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Im Kurzfilm erzählt ein kleines Mädchen aus ihrer Erfahrung, warum ihr kleiner Bruder anders ist als alle anderen. Es werden ehrlich die Probleme aufgezeigt, die diese Behinderungsform haben kann. Auf poetische Art und Weise werden die Probleme ehrlich illustriert. Schlussendlich wird gezeigt, wie die Schwester es schafft, einen Teil in der Welt des Bruders zu werden.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Klein <ul style="list-style-type: none"> - Thema Autismus-Spektrums-Störung, Andersartigkeit, Umgang mit Behinderung - Aufklärungsarbeit mit betroffenen Zielpublikum → auf Französisch, daher eher für ältere SuS 	

Tabelle 8: Kurzfilm „Mon petit frère de la lune“ (Philibert, 2007)

Abbildung 21: Kurzfilm „Mon petit frère de la lune“

5.3 Spielmaterialien

Hier wurde wiederum lediglich eine kleine Auswahl an Spielmaterialien aufgezeigt. Es wurde jedoch versucht, drei Materialien zu wählen, welche für jegliche Gruppierungen und unterschiedliche Behinderungsformen genutzt werden können, sodass eine bestmögliche Inklusion der Schüler:innen mit Behinderung stattfinden kann.

Spielmaterial: Handpuppen		
Äussere Merkmale:	Gestaltung: Jegliche Handpuppen (oder auch Fingerpuppen), je nach Thema einsetzbar (Tiere, Menschen, Fabelwesen, gross, klein etc.)	Abbild des Materials:  Abbildung 22: Verschiedene Handpuppen
Innere Merkmale:	Inhalt: Kommunikationshilfsmittel, Leitfigur Aussagekraft: Können ein Bindeglied zwischen Erwachsenen und Kindern oder zwischen Kindern sein.	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Können Stigmen auflösen, indem sie als Kommunikationshilfe zwischen den Kindern vermitteln. Die Kinder können einfacher Fragen stellen, die sie sich vielleicht nicht trauen.	
Unterrichtsrelevanz:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitfigur bei Thema Entstigmatisierung von Behinderung - Für junge SuS (Kindergarten, US) - Vielseitig einsetzbar 	
Verfügbar unter:	Bei jeglichen Lehrmittelverlagen, im Spielwarenladen oder sonst bestellbar im Internet.	

Tabelle 9: Spielmaterial Handpuppen

Spielmaterial: Farbiges Schwungtuch (oder Fallschirm)		
Äussere Merkmale:	Gestaltung: Farbiges, grosses, rundes Tuch mit Griffen, häufig im Set mit Bällen	Abbild des Materials:  Abbildung 23: Farbiges Schwungtuch
Innere Merkmale:	Inhalt: Bewegungs-, Rhythmus- und Wahrnehmungsspiel Aussagekraft: Vielseitig für jegliche Gruppen einsetzbar.	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Ein Spiel, bei dem alle mitmachen können. Es gibt viele verschiedene Spielvarianten, welche für viele verschiedene Gruppen geeignet sein können. Auch Kinder mit einer geistigen und/oder körperlichen Behinderung können dabei mitspielen und werden so inkludiert. Ihre Behinderung rückt so in den Hintergrund und sie werden Teil der Gruppe.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Klein <ul style="list-style-type: none"> - Thema Inklusion - Für SuS bis und mit MS 	
Verfügbar unter:	Bei jeglichen Lehrmittelverlagen, im Spielwarenladen oder sonst bestellbar im Internet.	

Tabelle 10: Spielmaterial farbiges Schwungtuch

Spielmaterial: Colorcards „Soziales Verhalten“		
Äussere Merkmale:	Gestaltung: 44 A5 Bildkarten, gezeichnet	Abbild des Materials: 
Innere Merkmale:	Inhalt: Bildmaterial für Gespräche Aussagekraft: Bilder und Situationen, welche das soziale Verhalten zum Thema haben, wie z.B. einen Menschen mit Behinderung zu diskriminieren, Lärmbelästigung, jemandem den Weg weisen, Fairness, usw.	
Bezug zur Ent-/ Stigmatisierung	Die Karten können neue Gesprächssituationen anregen und dadurch vermeidliche Probleme entstigmatisieren. Sie helfen Kindern soziale Situationen besser zu verstehen und können so Verständnis schaffen.	
Unterrichtsrelevanz:	Geschätzter Aufwand: Mittel <ul style="list-style-type: none"> - Thema Entstigmatisierung - Soziale Themenarbeit mit Kindern ab der US 	
Verfügbar unter:	Bestellbar beim K2 Verlag	

Abbildung 24: Colorcards „Soziales Verhalten“

Tabelle 11: Spielmaterial Colorcards „Soziales Verhalten“

Im nächsten Kapitel werden nochmals die Teilfragen sowie die zentrale Fragestellung dieser Arbeit konkret ausformuliert und beantwortet. Es wird der Stellenwert dieser Ergebnisse diskutiert und versucht, diese in Beziehung zur Fachliteratur zu setzen.

6 Diskussion

Als Gedankenstütze nochmals die Auflistung der Teilfragen sowie der zentralen Fragestellung:

Teilfrage I: Warum werden Menschen mit einer Behinderung stigmatisiert?

Teilfrage II: Was trägt unser Schulsystem zur Stigmatisierung von Behinderung bei?

Teilfrage III: Welche didaktischen Materialien zur Entstigmatisierung gibt es für den heutigen Unterricht?

Zentrale Fragestellung: Welche didaktischen Materialien für den heilpädagogischen oder Regelschulunterricht gibt es, um der Stigmatisierung von Behinderung nachhaltig entgegenzuwirken und die Inklusion von Schüler:innen zu begünstigen?

Nach Bronfenbrenner (1981) leben wir alle in einem Makrosystem von biologischen Wechselbeziehungen. Dies, zwischen Personen wie der Mutter, dem Nachbarn und dem Hund sowie der natürlichen Umwelt wie dem Zuhause, der Schule oder dem Arbeitsplatz. Alles steht in Interaktion miteinander (vgl. Flammer, 2017, S. 249). Die meisten Menschen haben daher das Ziel, in dieses System, also in die Gesellschaft integriert zu werden. Das Modell der ICF stellt dies anhand der Aktivität und der Partizipation dar. Hat ein Mensch in unserer Gesellschaft eine Behinderung, hat er oder sie erwiesener Massen eingeschränkte Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeiten. Man könnte nun argumentieren, dass jede Person einmal einen „schlechteren Tag“ hat, mit der Grippe im Bett liegt oder wegen aktueller, schwieriger Lebensereignisse zeitweise schulische Probleme hat und dadurch eingeschränkte Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeiten hat. Die Antwort ist nein. Denn hat eine Person, die eine dauerhafte Behinderung wie eine geistige, Seh- oder Körperbehinderung, ist sie daher auch lebenslanglich auf individuelle Art und Weise in ihren Aktivitäts- und Partizipationsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft eingeschränkt (vgl. Hollenweger, 2021, S. 33) und dadurch in ihren Möglichkeiten bzgl. der sozialen Bedürfnissen (vgl. Maslow, 1981, S. 150). Man könnte nun meinen, dass dies nicht viele Menschen in der Schweiz betrifft. Doch das Bundesamt für Statistik zeigt: Fast 15% der Schweizer Bevölkerung hat eine bleibende Behinderung (2021).

Sichtbar wird dieses Phänomen vor allem beim Schuleintritt, wo Schüler:innen bereits in eine „**Regel-**“ oder „**Sonderschule**“ eingeteilt werden. Unser Sprachgebrauch impliziert in diesen Fällen von Anfang an ein Selektionsverfahren in eine **besondere** Schulsituation, die eben nicht der **Regel**, der Norm entspricht. Jegliche Begrifflichkeiten, Kategorien, Dienste, Handlungsgrundsätze, Fördermassnahmen und zusätzliche Ressourcen, welche Schüler:innen mit einer Behinderung benötigen, sind politisch reguliert. Es geht dabei immer um die Finanzierung der Unterstützungsleistungen (vgl. Felkendorff & Luder, 2021, S. 27). Unser Schulsystem ist in einem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma gefangen, welches politisch gesteuert wird (vgl. Heimlich,

2015, S. 121ff.). Und obwohl die Schweiz das Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2014 (UN-BRK) unterschrieben und sich damit in der Pädagogik für einen inklusiven, gleichberechtigten Weg entschieden hat: Unser Schulsystem kann immer noch durch spezifisch diagnostizierte Kompetenzdefizite sowie den Anspruch der Schüler:innen an spezifische Bedürfnisse und Bedarfe die Exklusion von Schüler:innen an Sonderschulen und -klassen veranlassen. Das mag in gewissen Fällen eine individuelle Lösung sein. Doch auch viele Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung werden damit im Schweizer Schulsystem immer noch offensichtlich stigmatisiert und erhalten dadurch effektiv schlechtere Bildungschancen was wiederum diskriminierend ist (vgl. Felkendorff & Luder, 2021, S. 31).

6.1 Warum Entstigmatisierung?

Es stellt sich die Frage, warum man eine solche Zusammenstellung von didaktisch-entstigmatisierenden Mitteln in einer Schule überhaupt benötigen könnte. Es wird viel von Inklusion gesprochen. Hätte man diese Arbeit nicht nur mit diesem Begriff thematisieren können? Wie in den beiden vorherigen Kapiteln erläutert wurde, ist eine Integration von einer neuen Schüler:in in ein bestehendes Klassensystem schwierig. Doch stellt man sich nun vor, die Schüler:in hat zusätzlich eine komplexe Behinderung, so wird die Thematik schnell diffus und unzugänglich für den Regelschulbereich. Die einfachste Lösung? Die Exklusion in ein spezialisiertes, separatives Schulsetting. Die hohe Bündelung von gut ausgebildeten Fachpersonen, der hohe Personalschlüssel, die bunte Durchmischung vieler Kinder mit einer Beeinträchtigung, die kleinen Klassensettings, die reizarme Umgebung, die individuelle Förderplanung – all das ist für das Kind von grossem Vorteil, vor allem, wenn es eine sehr ausgeprägte Behinderungsform hat. Hat die Schüler:in jedoch vorzugsweise Schul- oder Verhaltensauffälligkeiten, wird es irgendwann verstehen, dass es ausselektioniert wurde, weil es „nicht integrierbar“ oder ganz unpädagogisch und grausam stigmatisierend „zu dumm“ war. Während dieser Selektion entsteht eine Minderheit und dadurch viele, negative Zuschreibungsprozesse der untersten, „am wenigsten intelligentesten“ Schicht in unserer Gesellschaft. Es kann sein, dass die Schüler:in unter einem dieser negativen Stigmen wirklich zu leiden beginnt. Wir schaffen durch die Exklusion eine Schulsituation, die je nach Schüler:in grosse Trauer und Wut entstehen lassen kann. Dies weil es möglicherweise merkt, dass ein Fähigkeitskonflikt besteht (vgl. Felkendorff & Luder, 2021, S. 28ff.). Doch wäre es umgekehrt in der Regelschule besser aufgehoben? Der Notendruck, die Lernzielanpassung sowie angepasste Prüfungen, die möglicherweise separative Förderung der SHP verringert den sozialen Druck der anderen Schüler:innen ohne Beeinträchtigung kaum. Der Wunsch eines jeden Kindes ist, dazuzugehören. Die Realität ist leider: Meistens wird in viel zu grosse Klassensettings, lediglich ein einzelnes Kind mit einer Beeinträchtigung integriert. Langanhaltende Freundschaften zu schliessen,

beliebt zu werden oder gute Noten zu erzielen ist sehr schwierig. Ein „Gegenüber“ zu finden, dass all die vielen Schuljahre einem zur Seite steht, scheint noch schwieriger, weil die Entwicklung heterogen verläuft. Denn meistens klappt dies in jüngeren Schuljahren, später dann, ab der Mittelstufe, bemerken die anderen Schüler:innen die Andersartigkeit des einzelnen Kindes und zeigen dies ganz klar durch abgrenzendes Verhalten. Durch diese Stigmatisierungsprozesse entstehen unweigerlich diskriminierende und ausgrenzende Situationen für die betroffenen Schüler:innen. Es muss nicht sein, dennoch ist die Gefahr gross, dass das Selbstkonzept und die Identitätsentwicklung der Schüler:innen sich negativ entwickelt. Dadurch ist die Chance gross, dass negative, selbsterfüllende Prophezeiungen oder Selbstbilder bei den Betroffenen entstehen (vgl. Mattner, 2000, S. 106). Für eine gelingende Inklusion, müssten (nebst vielen Punkten, die ab Kapitel 4.2.2 erläutert werden) zwei grosse Hindernisse gemeistert werden: Einerseits müsste sich das Schweizer Schulsystem stark verändern. Man müsste sich an inklusiven Modellen wie bspw. dem Churermodell orientieren und das ganze System von unten nach oben neu umstrukturieren (Thöny, 2017). Und andererseits von grosser Bedeutung wäre, dass man viel Aufklärungsarbeit leisten müsste, um die vielen negative Stigmata und Vorurteile von Menschen mit einer Behinderung abzuschaffen – also zu entstigmatisieren (vgl. von Kardorff, 2015, S. 410ff.). Dennoch werden beide Begriffe als zentral erachtet und ergänzen sich gegenseitig. Eine gilt als erstrebenswert eine grundsätzliche Haltungsänderung als Zielvorstellung: Von der Entstigmatisierung hin zur Inklusion.

Die Arbeit an einer Heilpädagogischen Schule oder die Begleitung von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung durch die Regelschule: Diese Settings sind äusserst vielfältig und man wird als Schüler:in, Schulleiter:in oder Fachperson immer wieder mit diesen Stigmen konfrontiert. Die didaktischen Materialien dieser Arbeit beantworten mit ihrer Zusammenstellung die Teilfrage 3. Die Ergebnisse werden nun einzeln kritisch in Bezug auf ihre „Entstigmatisierungsmöglichkeit“ analysiert. Es wurden daher einerseits Materialien zusammengetragen, welche eine vermeintlich positive bzw. entstigmatisierende Integration oder Inklusion einer Schüler:in mit Behinderung begünstigen und unterstützen sollen. Oder konkret in einer Heilpädagogischen oder Regelschule bei möglichen Themen, Fragen oder Problemen als Interventionsmöglichkeit benutzt werden kann. Andererseits kann es für ein grosses Zielpublikum zur Entstigmatisierung als Aufklärungs-, Informations- oder Diskussionsmaterial genutzt werden. Welches Material dafür am besten geeignet wäre, kommt dabei auf die individuelle Situation an. Für die Ergebnisse wurden jeweils drei Materialien für drei Kategorien gewählt: Bilderbücher, Filme und Spielmaterialien. Die zusätzliche Kategorie „Lehrmittel“ wäre spannend gewesen, wurde jedoch in Anbetracht auf den Umfang dieser Arbeit weggelassen. Es wird nun versucht, Schritt für Schritt die einzelnen

Materialien in der Diskussion zu analysieren, in Bezug zur Fachliteratur sowie zur Fragestellung zu setzen bzw. kritisch auf die Anwendbarkeit im (heilpädagogischen) Unterricht zu reflektieren.

6.2 Bilderbücher

Alle Bilderbücher sind eher für jüngere Schüler:innen oder Erwachsene geeignet. Zwei der drei Bilderbücher behandeln die Behinderungsform Trisomie 21. Hier hätte man eine differenziertere Auswahl treffen können. Integriert man jedoch ein Kind mit Trisomie 21, ist die Auswahl gut.

Als erstes Bilderbuch wurde «Lilly gehört dazu!» gewählt. Es ist ein eher neueres Werk vom Jahr 2020. Das Buch handelt von einem Mädchen, das eine jüngere Schwester mit Trisomie 21 hat. Sie erzählt darin, warum sie Lilly so gerne hat. Es ist sehr ansehnlich illustriert, die Zeichnungen sind farbig und für jüngere Kinder ansprechend. Die Situationen werden ehrlich und gut verständlich dargestellt. Es werden Lillys Schwierigkeiten (z.B. Tempo, Feinmotorik) aufgezeigt, aber auch ihre Stärken (z.B. Mitgefühl, Freude). Das Buch behandelt vor allem, wie der Umgang mit Lilly als Schwester ist. Es wird als Inklusionsbuch verkauft, jedoch sieht man Lilly hauptsächlich im Familienalltag. Hier wäre es auch wichtig zu zeigen, wie Lilly sich ausserhalb des schützenden Familienrahmens verhält, wie sich ihre Stärken und Schwächen zeigen. Das Aussehen von Lilly wird thematisiert, jedoch ist auf den Illustrationen der Unterschied zu wenig klar zu erkennen. Die «typischen» Stärken und Schwächen von Kindern mit Trisomie 21 sind wirklichkeitsnah dargestellt. Das Bilderbuch verschafft der Leser:in einen realistischen Einblick in den Familienalltag eines Kindes mit Trisomie 21. Auch wird thematisiert, dass gewisse Menschen Lilly «seltsam» finden. Für Schulen oder die Aufklärungsarbeit (bspw. mit Eltern) eignet sich daher das Buch sehr gut. Vermutlich können sich vor allem auch Eltern, die ein Kind mit Trisomie 21 haben, gut damit identifizieren. Durch den ehrlich aufklärenden Umgang mit der Behinderung des Mädchens, kann das Buch eine Entstigmatisierung begünstigen und bei Unwissenheit aufklären.

Der Titel des zweiten Bilderbuchs ist «Prinz Seltsam». Das Buch ist bereits ein wenig älter, vom Jahr 2012. Dies erklärt vermutlich auch die Wahl des Namens des Prinzen Noah. «Seltsam» an sich könnte man als stigmatisierend werten, daher ist der Titel ungünstig gewählt. Heutzutage würde man vermutlich das Wort «anders» wählen. Die Geschichte handelt von einem Königspaar, das sich nochmals ein Kind wünscht. Als sie das Kind erblicken, findet der König, dass Noah „irgendwie seltsam“ aussieht. Nichtsdestotrotz wächst er im Königreich auf, ist aber zu Beginn nicht wirklich von der Gesellschaft akzeptiert. In dem er aber eine «Heldentat» vollbringt und den «schwarzen Ritter» verjagt, wird er in die Gemeinschaft aufgenommen. Einerseits ist es eine schöne Geschichte, weil es das Kind mit einer Behinderung als Helden darstellt. Andererseits ist der Anspruch, dass ein Kind mit einer Behinderung, zuerst eine „Heldentat“ vollbringen muss, ehe es wegen seiner Andersartigkeit von der Gesellschaft angenommen wird, äusserst diskriminierend. Man könnte nun

sagen, dass dies leider der Realität entspricht. Viele Menschen mit einer Behinderung sind auch heutzutage noch nicht uneingeschränkt in unserer Gesellschaft akzeptiert. Dennoch braucht das Buch genau jene Stigmata, die es doch grundsätzlich aus der Welt zu schaffen gibt. Daher wurde bei diesem Ergebnis noch zusätzlich das zweite Bilderbuch „Prinz Seltsam und die Schulpiraten“ aufgeführt. Es ist gut für Erstlesende im Unterricht anwendbar und die Thematik ist viel mehr entstigmatisierend bzw. inkludierend. Der Prinz soll neu in die Schule gehen, um etwas zu lernen. Er muss dafür mit einem Schulschiff reisen. Es gibt viele verschiedene Schulschiffe für viele verschiedene Schüler:innen und warum? Keiner weiss es, weil es schon immer so war. Dies ist äusserst entstigmatisierend. Als sie in einen Sturm kommen und nur alle gemeinsam aus dem Dilemma herauskommen, das steht natürlich ganz im Sinne von Gemeinschaft, Heterogenität und Inklusion. Beide Bilderbücher können bei einer Erarbeitung zum Thema Inklusion gut angewendet werden, jedoch ist es wichtig, dass genau die besagten Stigma wie der Name des Prinzen gemeinsam mit den Schüler:innen besprochen und dadurch entstigmatisiert wird.

Das dritte Bilderbuch namens „Alle behindert!“ ist kein klassisches Bilderbuch mit einer Geschichte. Es sind 25 Steckbriefe von 25 Kindern. Nicht alle haben eine „diagnostizierbare“ Behinderung. Einige sind auch einfach „Angeber“ oder „mögen keinen Spinat“. Das Buch entstigmatisiert jegliche Behinderungsformen. Die Hauptaussage ist, dass wir doch alle nicht ganz „normal“ sind, denn das gibt es gar nicht. Es zeigt die Heterogenität der Gesellschaft in all ihren wunderbaren Facetten auf. Wichtig ist hier vor allem einen korrekten methodischen Einsatz. Das Buch klärt nicht über Behinderungsformen auf, es ist ein Inklusionsbuch, dass Stigmen entschärft.

Die 10 didaktischen Prinzipien von Lienhard (2011), das Lernen am gemeinsamen Gegenstand nach Feuser (1995) oder die Gemeinschaft / Beziehung als Grundprinzip sind Beispiele für gute Methoden für den heilpädagogischen Unterricht. Diese Liste ist jedoch nicht vollständig, sicherlich gibt es noch viele weitere gute Methoden. Wichtig für diese Arbeit ist eine Kombination des didaktischen Materials mit der Methodik. Erzählt man den Kindern einfach das Bilderbuch, hat dies vermutlich nur wenig Effekt in Bezug auf die Entstigmatisierung. Durch spezifische Fragen, den Einbezug der Ideen der Schüler:innen etc. beginnt ein sich veränderndes Denken. Alle Bilderbücher eignen sich, um sich thematisch mit jüngeren Schüler:innen Stigmen von Menschen mit Behinderung anzunähern und diesen nachhaltig entgegenzuwirken. Ob Stigmen aufgelöst werden können, ist fragwürdig, es können aber sicherlich bereits festgelegte Denkprozesse nochmals in Bewegung gebracht werden. Inkludiert man eine Schülerin mit Trisomie 21 in eine Klasse, so wäre diese Auswahl an Bilderbüchern äusserst geeignet. Möchte man aber grundsätzlich auf die Thematik Behinderung und ihren Umgang eingehen, so könnte man sicherlich noch weitere Werke mit vielen verschiedenen Behinderungsformen finden.

6.3 Filme

Die Filme sind vor allem für Oberstufenschüler:innen und Erwachsene geeignet. Hier wurden bewusst drei unterschiedliche Behinderungsformen gewählt.

Im ersten Film geht es um einen jungen Mann namens James mit Trisomie 21, der irrtümlicherweise ein Vorstellungsgespräch mit einem Anwalt führt. Der Anwalt denkt zuerst, es sei ein schlechter Scherz – ein Mensch mit einer Behinderung kann das doch gar nicht. Doch als James ihm gezielte Fragen zu seinem Jobinteresse stellt, lässt sich der Anwalt auf die unbekannte Situation ein. Plötzlich erscheint der Vater und tadelt James, er wisse doch, dass er das nicht machen dürfe. Doch der Anwalt interveniert und gibt James die Chance, seinem Vater zu beweisen, dass er dieser Aufgabe gewachsen ist. Schlussendlich arbeitet der Anwalt dort und James unterstützt ihn – schlussendlich werden die Fähigkeiten von James genutzt und wird ein bedeutsamer Teil der Firma, er wird inkludiert. Der Film zeigt auf, dass eine Inklusion möglich ist. Es ist wichtig, von jedem einzelnen Menschen herauszufinden, was genau seine Stärken sind und diese konkret zu fördern. Natürlich ist es fiktiv, dennoch: Solche Inklusionsprojekte benötigen klar eine gute Ressourcenverteilung, sie wären aber auch mit Sicherheit eine Bereicherung. Es wäre ein Schritt in eine Gesellschaft, die Inklusion leben würde.

Der zweite Film ist eine Reportage über Uma, ein Mädchen mit einem seltenen Genfehler. Die Mutter Tabea Hosche dokumentiert das Familienleben mit allen Höhen und Tiefen. Der Einblick in ihre familiäre Situation mit den vielen Problemen, welche die Behinderung von Uma mit sich bringt (Epilepsie, Schwerhörigkeit, Medikamente, aggressives Verhalten etc.). Es ist eine gnadenlos ehrliche Reportage über das Leben mit einem Kind, das eine Behinderung hat. Die Dokumentation ist sehr aufklärend und kann Unwissenden, eine wertvolle Einsicht über einen solchen Alltag verschaffen. Viele ethische Fragen werden im Film thematisiert, unter anderem Inklusion. Spannend hierbei auch ist, dass die Eltern unweigerlich von der Aussenwelt abgeschnitten wurden (Arztbesuche, Krankheit). Es zeigt aber auch, wie oft ein solches Leben die ganz typischen Alltagsprobleme hat, welche Eltern mit Kindern ohne Behinderung auch haben. Dadurch wird die ganze Situation relativiert und es wird möglich, sich in die Situation hineinzusetzen. Auch hier wieder eine klare Entstigmatisierung durch die absolut ehrliche Darstellung. Die Methode der Dokumentation ist dafür optimal geeignet.

Der dritte Film ist ein Kurzfilm. Er ist auf französisch, daher eher ab dem Jugendalter geeignet. Man muss aber nicht unbedingt fließend französisch sprechen, da die Illustrierung viel aussagt. Es geht um ein junges Mädchen, das von ihrem autistischen Bruder erzählt. Durch die Bilder wird schon fast philosophisch dargestellt, dass ihr Bruder in einer kleinen, anderen Welt lebt. Sie erzählt von seinen Schwächen, aber auch von seinen Stärken und wie es ihr gelingt, eine Verbindung zu ihm herzustellen. Gerade für Eltern mit einem autistischen Kind, kann dieser Film sicherlich eine starke

Identifikation auslösen. Durch die Bilder wird klar: Dieser Junge ist „anders“, doch auch bei ihm ist es möglich, ihn in seine Umwelt zu inkludieren. Auch er hat wunderbare Stärken, die es für eine gelingende Inklusion zu entdecken gilt. Die Schwere der Thematik wird auf eine verspielte, leichte Art dargestellt, die sehr entstigmatisierend sein kann.

Alle drei Filme können als Diskussionsgrundlage für eine gelingende Entstigmatisierung angewendet werden. Der Umfang der Fragen, die mit der Reflexion der Filme kommt, kann enorm ausgeschöpft werden und dabei allfällige Stigmata, die Gruppierungen haben können, können besprochen werden. Diese Filme eignen sich auch sehr für einen Themen- oder Elternabend, Informationsanlass mit Eltern oder eine Projektwoche mit Oberstufenschülern in einer Regelklasse oder Heilpädagogischen Schule. Wichtig ist aber vor allem mit Oberstufenschüler:innen, dass die Filme nochmals besprochen werden. Dies kann methodisch sehr vielfältig aufgearbeitet werden. In einer Heilpädagogischen Schule mit Hilfe der Unterstützten Kommunikation, aber auch bspw. in Form von Rollenspielen oder eines Kunstprojektes. Hier auch nochmals den Verweis auf die beiden Fortsetzungen: Uma wird im zweiten Teil eingeschult und im dritten Teil bekommt sie noch einen Bruder.

6.4 Spielmaterialien

Es wurde versucht, bewusst Spielmaterialien zu wählen, die einerseits entstigmatisierend und in diesem Sinne auch für eine grösstmögliche Inklusion eingesetzt werden können.

Das erste Spielmaterial erscheint sehr simpel: die Handpuppe. Dennoch kann sie bei jüngeren Kindern eine Verbindung herstellen. Eine Leitfigur kann zu einer Identifikationsfigur werden, wobei Themeninhalte, die durch die Handpuppe vermittelt werden, enorm an Bedeutung bekommen. Auch schwierige Themen wie der Umgang mit einem Kind, das eine Behinderung hat, kann über die Handpuppe thematisiert werden und dadurch an Schwere verlieren. Sie kann zudem als Kommunikationsvermittler zwischen einem Kind mit und ohne Behinderung dienen, wenn bspw. das Kind mit einer Behinderung nicht gut sprechen kann. Und dadurch lässt sich annehmen, dass eine Handpuppe bei Stigmata über bestimmte Kinder helfen kann, Situationen zu entschärfen und durch die Erwachsenenperson als Puppenspieler:in neue, entstigmatisierende Inhalte zu vermitteln. Zudem kann je nach Thema eine passende Puppe ausgewählt werden. Durch das meist weiche, angenehme Material kann die Puppe auch bei Schüler:innen mit einer Schwerstbehinderung zum Berühren und Kuseln angeboten werden. Sie ist dadurch bei allen Menschen einsetzbar.

Als zweites Spielmaterial wurde der Fallschirm oder das farbige Schwungtuch gewählt. Als rhythmisches, sportliches Material ist es vor allem für grössere Gruppen geeignet. Durch die regelmässigen Schwünge ist es ein tolles, erlebnisreiches und vielfältiges Material. Es gibt auch kleinere Tücher, mit denen man weniger Luft aufwirbeln kann, wodurch das sinnliche Erlebnis

verringert wird. Man kann es schwingen, sich auf den Fallschirm legen, den Luftzug spüren oder gemeinsam verschiedene Figuren machen. Zusätzlich gibt es kleine Plastikbälle, die man auf den Fallschirm legen kann, die man durch die Luft fliegen lassen kann. Auch mit einer körperlichen Behinderung ist der Spielspass meistens gross. Für weitere Ideen gibt es zusätzliche Lehrmittel mit Spielideen. Gemeinsamkeit als Konzept kann hier vollkommen gelebt werden. Bei diesem Spielmaterial können alle Schüler:innen mitmachen. Ist es für das Kind nicht möglich zu schwingen, kann dies eine Hilfsperson übernehmen und das Kind ist trotzdem mitten im Geschehen. Auch mit einem Rollstuhl kann man bspw. auf das Tuch fahren und sich vom Luftstrom einschliessen lassen. Es können dadurch viele positive, gemeinsame Momente erlebt werden, was für eine Entstigmatisierung bzw. Inklusion unabdingbar sind.

Das letzte Spielmaterial ist eher etwas für stärkere oder ältere Schüler:innen. Es braucht ein gewisses Situations- und Sprachverständnis, damit man die Bilder auf den Karten versteht und darüber diskutieren kann. Dennoch sind sie sehr klar und verständlich illustriert. Für die Abschaffung von Stigmen und die Entstehung einer echten Inklusion müssen wir alle einen guten, moralischen und ethischen Kompass in uns tragen. Es ist wichtig, dass die Schüler:innen in ihrem Sozialverhalten und ihrer Emotionsregulation gestärkt werden. So bilden wir eine positive Gesellschaft in der Schule aus, für die der Inklusionsgedanke zur völligen Normalität gehört.

6.5 Wie entstigmatisieren?

Doch kann man diese Materialien auch mit unserem (Regel-)Schulsystem in Verbindung bringen? Die Broschüre „Anwendung des Lehrplan 21 für Schüler:innen mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen“ bietet für eine „Inklusionsgesellschaft“ eine gute Grundlage. Sie ist durch ihre breiten und differenzierten Denkansätze hochentstigmatisierend. Es werden nicht einzelne, genau ausformulierte Kompetenzen definiert, es werden vielmehr Handlungsfragen und eine erweiterte Anwendung der Fachbereiche vorgestellt. Eine differenzierte, individuelle „Befähigung“ für das Leben in unserer Gesellschaft wird angestrebt. Das Ziel, Kompetenzen zu erlernen und in diesen, eine Befähigung fürs Leben zu erfahren. Diese Broschüre verbindet und bestätigt die Anwendbarkeit didaktischen Materialien mit dem Sonder- und Regelschulbereich bei der Arbeit mit Schüler:innen mit komplexen Behinderungen (vgl. Hollenweger & Bühler, 2019).

6.6 Beantwortung der zentralen Fragestellung

Die Beantwortung beruht nun auf der Analyse der Fachliteratur sowie der Auswertung der Ergebnisse. Es ist daher wichtig vorab zu klären, dass keinerlei Studien die folgenden Aussagen untersucht haben. Durch das Zusammentragen, Auswerten und Interpretieren der gewonnenen Erkenntnisse lassen die folgenden Vermutungen und Aussagen die Fragestellung beantworten. Zur Erinnerung nochmals die zentrale Fragestellung: *Welche didaktischen Materialien für den*

heilpädagogischen oder Regelschulunterricht gibt es, um der Stigmatisierung von Behinderung nachhaltig entgegenzuwirken und die Inklusion von Schüler:innen zu begünstigen?

Alle Materialien können als didaktische Aufklärungs- und Entstigmatisierungshelfer eingesetzt werden. *Wie* die Heilpädagog:in oder Lehrperson schlussendlich methodisch den Unterricht umsetzt, damit es auch eine gezielte Interventionsmöglichkeit entgegen Stigmen ist, konnte in dieser Arbeit lediglich erwähnt, jedoch nicht genauer untersucht werden. Fakt ist leider: **Es wird immer Stigmen von Minderheiten geben.** Der Mensch liebt es, Kategorien zu bilden, Gruppierungen zu machen und dies vor allem in Bezug auf Minderheiten. Dennoch gibt es Hoffnung. Je inkludierender eine Gesellschaft ist, desto mehr werden sich Stigmen auflösen und Minderheiten integriert werden (vgl. Goffman, 1990, S. 9ff.). Doch was kann man dagegen tun? **Wissen ist aufklärend und entstigmatisierend.** Viele Menschen haben grundsätzlich vor Unbekanntem und Neuem Angst. Aufklärungsarbeit kann diese Angst wie bspw. einer Behinderung nehmen und dadurch entstandene Stigmata auflösen (vgl. von Kardorff, 2015, S. 409ff.). Viele Menschen wissen nicht, wie man mit Menschen mit einer Behinderung umgehen soll, weil sie in ihrem Umfeld und Alltag keine Erfahrungen mit ihnen machen. Menschen mit einer Behinderung werden meist von Beginn an in Sonder- oder Spezialschulen beschult und anschliessend in Institutionen für eine lebenslange Betreuung übergeben. Dieser «geschützte Rahmen» hat Vor- und Nachteile. Schlussendlich werden sie jedoch grösstenteils von unserer Gesellschaft ausgeschlossen. Erwachsene aber gerade auch Kinder oder Jugendliche mit einer geistigen Behinderung zeigen teilweise Verhaltensweisen, die nicht der Norm entsprechen. Der Umgang bedarf Fachkunde. Je mehr wir alle Menschen an unserer Gesellschaft ohne Hürden teilhaben lassen, desto eher sind wir über die verschiedenen Behinderungsformen aufgeklärt und vorurteilhafte Stigmata lösen sich auf. **Die Bereitschaft für Veränderung entsteht durch Aufklärung.** Die Schule leistet hierbei einen wichtigen Beitrag. Sie bildet die zukünftige Gesellschaft aus. Daher lohnt es sich, einen inklusiven Unterricht im Schweizer Schulsystem anzustreben. Da diese Veränderungen jedoch nur langsam fortschreiten, wurden in den Ergebnissen dieser Arbeit didaktische Materialien zusammengetragen, die bereits heute eine Entstigmatisierung von Behinderungsformen im Regelschul- oder heilpädagogischen Unterricht begünstigen:

- **Bilderbücher können bei jüngeren Schüler:innen negative Zuschreibungen entstigmatisieren und den Blick auf Betroffene verändern:** Dies durch die ansprechende, aufklärende Art und Weise Heterogenität, Gemeinschaft, Inklusion und Andersartigkeit zu thematisieren. Die Schüler:innen werden in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt und können so durch neues Wissen eher Verständnis für Menschen mit einer Behinderung aufbringen. Um eine Gesellschaft nachhaltig zu verändern, muss man die Kinder und

Jugendlichen von klein an ehrlich aufklären, gemeinsam mit ihnen Probleme thematisieren und Lösungsansätze kreieren.

- **Filme sind ein Aufklärungs- und Diskussionsmedium:** Ob für jung oder alt. Filme begeistern uns und lenken unsere Aufmerksamkeit stark auf sich. Die ausgewählten Filme haben alle eine aufklärende und entstigmatisierende Wirkung. Ob durch eine Dokumentation des Lebens mit einem Kind mit einer Behinderung oder durch eine fiktive Situation – ein Film bietet stets eine grosse Diskussionsfläche. Und dies führt anschliessend meist zu neuen Denkansätzen.
- **Spielmaterialien sind Inklusionshelfer:** Spielmaterialien gibt es für jegliche erdenkliche Situationen, für gross und klein. Die drei Ausgesuchten sind spezifisch auf Inklusion ausgerichtet. Durch sie spielen und lernen auch sehr heterogene Gruppen gemeinsam mit demselben Material.
- **Die methodische Anwendung der SHP / LP ist von zentraler Bedeutung für eine gelingende, nachhaltige Entstigmatisierung:** Mithilfe von Methoden wie bspw. dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand, vielfältigen Differenzierungen oder einer starken Beziehungsarbeit kann eine Fachperson viel bewirken. Dies auch auf den Bezug zur Stigmatisierung von Behinderung.

Im letzten Kapitel werden abschliessend die Konsequenzen für die Heilpädagogik in Forschung und Berufsalltag zusammengefasst.

7 Ausblick / Fazit

Die Fragestellung konnte anhand der aufgestellten Forschungsmethodik durchgeführt und beantwortet werden. Es wurde keine konkrete Studie zu diesen didaktischen Materialien durchgeführt. Dennoch konnte aus der Analyse der Fachliteratur sowie der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse, welche auf theoriegestützten Aussagen basieren, die Fragestellung bestätigt werden.

Die Stigmatisierung von Behinderung ist in unserer Gesellschaft ist leider immer noch ein Problem. Viele Menschen mit einer Beeinträchtigung erfahren Diskriminierung durch Exklusion und einer verminderten Aktivität und Partizipation. Es wäre von grosser Bedeutung für die Langzeitforschung, ob durch eine frühbeginnende, fortwährende, inklusive und entstigmatisierende Beschulung, diesen negativen Zuschreibungsprozessen entgegengewirkt werden könnte. Zudem sind Modelle wie das „Churermodell“ oder das „Universal Design for Learning“ noch jung und müssen noch genauer im Unterrichtsetting erforscht werden. Dennoch zeigen sich bereits jetzt in Studien positive Effekte pro Inklusion.

In den Schulen gibt es wegen dem bestehenden, politischen Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma immer noch viele Hürden, dass eine nahtlose Inklusion möglich wäre. Dennoch ist es bereits heute möglich, einen bestmöglich entstigmatisierenden, inklusiven Unterricht anzubieten. Die Zusammenstellung der neun didaktischen Materialien ist lediglich beispielhaft. Man könnte die Liste noch stark erweitern und so Fachpersonen in ihrer Entstigmatisierungs- bzw. Inklusionsarbeit positiv unterstützen. Dennoch konnte mit diesen Ergebnissen aufgezeigt werden, dass eine spezifisch überlegte Wahl von einem didaktischen Material bereits heute ganz unterschiedliche Auswirkungen haben kann, im besten Fall Stigmen von Menschen mit einer Behinderung bekämpft und Inklusion begünstigt. Dies für jegliche Zielgruppen wie Schüler:innen, Eltern, Schulleitungen, Therapeut:innen oder Fachpersonen. Die Heilpädagogik bzw. die Arbeit der Heilpädagog:innen mit ihrer inklusiven, professionellen Haltung kann diese Zielvorstellung im Berufsalltag leben und bestmöglich fördern.

8 Literaturverzeichnis

- Bender, C., Drolshagen, B., Rose, A.-L., Leišytė, L. & Rothenberg, B. (2018). Entwicklung einer inklusionsorientierten universitären Lehramtsausbildung – Massnahmen der Organisationsentwicklung und Qualifizierung der Lehrenden. In S. Hussmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (2011). *Sozialpsychologie - Individuum und soziale Welt* (Bachelorstudium Psychologie). Bern: Hogrefe.
- Bryan, R., Winkler, E., Clay-Smith, G., Smith, H., & Sproutflox. (2012). *The Interviewer*. New York, NY: Sproutflox.
- Bundesamt für Statistik. (2021). Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 21.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/menschen-mit-behinderungen.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. (2004). *Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG*. Zugriff am 14.1.2021. Verfügbar unter: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/behindertengleichstellungsgesetz-behig.html>
- Bundesverfassung der Schweizer Eidgenossenschaft. (1999, April 18). *Rechtsgleichheit*. Zugriff am 21.7.2021. Verfügbar unter: https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#art_7
- Christian Lindmeier. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung - Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten - eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161–173.
- Dederich, M. (2009). Behinderung und Anerkennung - Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. In W. Jantzen (Hrsg.), (Band 2). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2001). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu-Isenburg: MMI Medizinische Medien Informations GmbH.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern - Empfehlungen und Organisationsbedingungen* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Dorsch, F. & Strohmer, J. (2020). *Lexikon der Psychologie*. (M.A. Wirtz, Hrsg.) (19., überarbeitete Auflage.). Bern: Hogrefe.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). *Von der Idee zum Text - eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben* (utb 2334 Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen) (5., aktualisierte Auflage.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feuser, G. (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung* (2. Auflage). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2013). Die "Kooperation am gemeinsamen Gegenstand" - eine Entwicklung induzierend Lernen. In Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282-238). Kohlhammer.
- Filippini Steinemann, C. (1995). *Es ist normal, verschieden zu sein - Die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung in der öffentlichen Schule in Italien*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hogrefe.
- Gesellschaft. (o. J.). *Duden*. Zugriff am 15.7.2021. Verfügbar unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaft>
- Goffman, E. (1990). *Stigma - über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 140). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Gross, D., Groß, D. & Buchli, G. (2008). *Normal - anders - krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin* (Schriftenreihe Humandiskurs - medizinische Herausforderungen in Geschichte und Gegenwart). Berlin: MedWissVerl-Ges.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (Band 78). Wiesbaden: Springer.
- Haeblerlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik* (1.). Bern: UTB Haupt.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (utb-Titel ohne Reihe). Julius Klinkhardt.
- Hollenweger, J. (2006). Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Hosche, T. (2016). *Uma und ich: Glück, Schmerz und Behinderung (1/3)* (Menschen hautnah). WDR. Zugriff am 11.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ardmediathek.de/video/menschenhautnah/glueck-schmerz-und-behinderung-13/wdr/Y3JpZDovL3dkci5kZS9CZWl0cmFnLTh3mMTM0MTZkLWQ5MjctNGNkNi05NWRLWI1NjFmYmZiMjFhYg/>

- Hussmann, S. & Welzel, B. (Hrsg.). (2018). *DoProfil: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Integration und Inklusion. (o. J.). *Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik*. Zugriff am 23.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2>
- Jantzen, W. (1993). *Das Ganze muss verändert werden - zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt*. Berlin: Edition Marhold.
- Kamps, Prof. Dr. U. (o. J.). *Definition: Normalverteilung*. Wiesbaden: Springer.
Zugriff am 16.7.2021. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/normalverteilung-39769>
- Kantonale Konzepte – SZH. (o. J.). *Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik*.
Zugriff am 23.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte>
- Koschnick, W. J. (1984). *Stigma - Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften*. München: Saur.
- Kraus de Camargo, O. A., Simon, L., Ronen, G. M., Fichtl, G. & Johannesen, J. (2020). *Die ICF-CY in der Praxis*. (P.L. Rosenbaum, Hrsg.) (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Bern: Hogrefe.
- Kulig, W., Schirbort, K. & Schubert, M. (Hrsg.). (2011). *Empowerment behinderter Menschen - Theorien, Konzepte, Best-Practice* (1.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Lienhard, P. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration: auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Liesen, C. & Hoyningen-Süess, U. (2007). *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*. In K. Bernath (Hrsg.), (1.). Bern: Haupt.
- Mattner, D. (2000). *Behinderte Menschen in der Gesellschaft - zwischen Ausgrenzung und Integration* (Kohlhammer Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (Hrsg.). (2021). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung* (2. Auflage.). Bad Heilbrunn: UTB / Klinkhardt.
- Osberghaus, M. (2019). *Alle behindert!: 25 spannende und bekannte Beeinträchtigungen in Wort und Bild* (2. Auflage.). Leipzig: Klett Kinderbuch.

- Paál, G. (2019). Woher kommt der Ausdruck „Schlitzohr“? *SWR 2 online*. Zugriff am 18.7.2021.
Verfügbar unter: <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/kultur/1000-antworten-1326.html>
- Partmann, I. (2020). *Lilly gehört dazu!* ([1. Auflage].). Münster: Coppenrath.
- Philibert, F. (2007). *Mon petit frère de la lune*. Frankreich. Zugriff am 11.11.2021. Verfügbar unter:
https://www.youtube.com/watch?v=T_2lhly_8zo
- Praxmarer, K. (2021). *Menschen sind nicht behindert, sie werden behindert*. Zürich: Schweizer Radio und Fernsehen. Zugriff am 19.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.srf.ch/play/tv/sendung/sternstunde-philosophie?id=b7705a5d-4b68-4cb1-9404-03932cd8d569>
- Reich, K. (2016). Chancengerechtigkeit und Inklusion. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, (1), 31–45.
- Ritsert, J. (2000). *Gesellschaft: ein unergründlicher Grundbegriff der Soziologie*. Campus.
- Schnee, S. (2013). *Die Geschichte von Prinz Seltsam: Bilderbuchgeschichten für unser Erzähltheater* (Entdecken. Erzählen. Begreifen.). München: Don Bosco.
- Schnee, S. & Sistig, H. (2012). *Die Geschichte von Prinz Seltsam: wie gut, dass jeder anders ist!* (2., durchges. Aufl.). Schwarzenfeld: Neufeld.
- Schnee, S. & Sistig, H. (2013). *Prinz Seltsam und die Schulpiraten*. Schwarzenfeld: Neufeld.
- Schule und Integration – SZH. (o. J.). *Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik*. Zugriff am 23.7.2021. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/themen/schule-und-integration>
- Singelstein, T. (2011). *Die Sicherheitsgesellschaft: Soziale Kontrolle Im 21. Jahrhundert*. (3. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Sonderpädagogik. (2021). *EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Zugriff am 23.7.2021. Verfügbar unter:
<https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion - Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Ernst Reinhardt.
- Stigmatisierung. (2021, Mai 13). *Wikipedia*. Zugriff am 18.7.2021. Verfügbar unter:
<https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Stigmatisierung&oldid=211913235>
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten Didaktik für Förder- und Regelschule* (2. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thimm, W. (2006). *Behinderung und Gesellschaft - Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten* (Edition S) (Band 2). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Thöny, R. (2017). *Churermodell - Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. Chur.

Verfügbar unter: <https://www.churermodell.ch/>

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Wittmann, J. (2020). Normalität: Warum wollen wir überhaupt normal sein? *Die Zeit*.

Wocken, H. (2015). Das Haus der inklusiven Schule Baustellen - Baupläne - Bausteine (Inklusion und Schule / Hans Wocken Band 1, Ed. 6). *Lebenswelten und Behinderung* (6. Aufl., Band 14). Hamburg: Feldhaus, Edition Hamburger Buchwerkstatt.

9 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Stigma-Stempel (eigene Darstellung) Stempelbild gefunden am 12.11.2021 unter https://www.stempel-versand.ch/de/holzstempel-rechteckig-60-x-20-mm	1
Abbildung 1: Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)	9
Abbildung 2: Lesen und Exzerpieren (Esselborn-Krumbiegel, 2017, S. 79)	10
Abbildung 3: Verschachteltes System als Entwicklungskontext der einzelnen Individuen (Urie Bronfenbrenner, 1981, zitiert nach Flammer, 2017, S. 249)	14
Abbildung 4: Normalverteilung nach C.F. Gauss	15
Abbildung 5: Vier Denk- und Handlungsansätze in Bezug auf Behinderung (eigene Darstellung vgl. Cloerkes, 2007, 10f.).....	19
Abbildung 6: Bio-psycho-soziales Rahmenkonzept von ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2001, S. 21).....	20
Abbildung 7: Leitbilder zur Entstigmatisierung (Abbildung erstellt anhand des Kapitels „Leitbilder“ (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2015).....	26
Abbildung 8: Bedürfnispyramide nach (Maslow, 1981, S. 150).....	30
Abbildung 9: Inklusion, Partizipation und Integration (eigene Darstellung nach Krämer, 2013, vgl. Schwab, 2015, S. 129)	30
Abbildung 10: Ikonische Darstellung verschiedener Stufen zwischen Exklusion und Inklusion (eigene Darstellung in Anlehnung an Lienhard, 2011, S. 14).....	36
Abbildung 11: Lernen am gemeinsamen Gegenstand nach G. Feuser (2005, 2013).....	41
Abbildung 12: Elemente der Umsetzung eines inklusiven, entwicklungslogischen Unterrichts (eigene Darstellung nach Müller Bösch & Menn, 2021, S. 99)	43
Abbildung 13: Beziehung als Fundament, Wertschätzung als Ziel (eigene Darstellung nach Lienhard, 2011, S. 81ff.)	44
Abbildung 14: Erweiterung der Fachbereiche (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 7)	45
Abbildung 15: Bilderbuch "Lilly gehört dazu!"	46
Abbildung 16: Bilderbuch „Prinz Seltsam“	47
Abbildung 17: Bilderbuch „Prinz Seltsam und die Schulpiraten“	47
Abbildung 18: Bilderbuch „Alle behindert!“	48
Abbildung 19: Kurzfilm „The Interviewer“	48
Abbildung 20: Reportage „Uma und ich: Glück, Schmerz und Behinderung“	49
Abbildung 21: Kurzfilm „Mon petit frère de la lune“	49
Abbildung 22: Verschiedene Handpuppen.....	50
Abbildung 23: Farbiges Schwungtuch	50
Abbildung 24: Colorcards „Soziales Verhalten“.....	51

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Tabelle zur Dokumentenanalyse in Anlehnung an Mayring (2021)	12
Tabelle 2: Menschen mit Behinderung (Bundesamt für Statistik, 2021).....	17
Tabelle 3: Bilderbuch "Lilly gehört dazu!" (vgl. Partmann, 2020)	46
Tabelle 4: Bilderbücher von „Prinz Seltsam“ (vgl. Schnee & Sistig, 2012, (Schnee & Sistig, 2013) (Schnee, 2013).....	47
Tabelle 5: Bilderbuch „Alle behindert!“ (vgl. Osberghaus, 2019).....	48
Tabelle 6: Kurzfilm „The Interviewer“ (Bryan, Winkler, Clay-Smith, Smith, & Sproutflix, 2012).....	48
Tabelle 7: Reportage „Uma und ich“ (Hosche, 2016).....	49
Tabelle 8: Kurzfilm „Mon petit frère de la lune“ (Philibert, 2007)	49
Tabelle 9: Spielmaterial Handpuppen	50
Tabelle 10: Spielmaterial farbiges Schwungtuch.....	50
Tabelle 11: Spielmaterial Colorcards „Soziales Verhalten“	51