

Elke-Nicole Kappus & Annemarie Kummer Wyss:

## **Kernkonzept «Teilhabe»**

Ein Arbeitspapier des MA SHP der PH Luzern

### **Einführung & Bezug zum Rahmenkonzept**

Inwiefern stellt die Organisation Schule chancengerechte Bedingungen für *alle* Lernenden her? Diese Frage gilt es vor dem Hintergrund des sozial-gesellschaftlichen Bezugsrahmens zu diskutieren, innerhalb dessen pädagogisches Handeln z.B. in «Schule» stattfindet. Ziel schulischer Bildung ist es, alle Lernenden zu befähigen, grösstmögliche Selbstbestimmung zu erlangen und ‚funktionsfähig‘ an der Gesellschaft teilhaben zu können (→Kernkonzept Funktionsfähigkeit & Behinderung). Die Ermöglichung von Teilhabe ist in diesem Verständnis als Systemleistung und Qualitätsmerkmal inklusiver Institutionen zu verstehen (→Kernkonzept Integration & Inklusion) und konkretisiert sich in der Eröffnung von Spielräumen für eine individueller Lebensführung.

## **Herleitung und Verständnis im MA SHP**

### **Definition(en) und Beschreibung**

Das Konzept der Teilhabe beschreibt das «Einbezogensein in eine Lebenssituation» (WHO, 2001), das sich seit den 1970er/80er Jahren in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sowie Berufs- und Politikfeldern etabliert hat. Dabei richtet es sich an unterschiedliche Zielgruppen<sup>1</sup> und wird je nach Kontext unterschiedlich definiert und mit spezifischen Erwartungen verknüpft. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit zählt der Begriff ‚Teilhabe‘ zu den sogenannten ‚fuzzy concepts‘, d.h. unscharf definierten Konzepten, die eine Vielzahl von Bedeutungen und Definitionsansätzen umfassen. Im Folgenden wird das Konzept in seiner *Mehrdimensionalität*, als *Rechtsbegriff* sowie als *Gestaltungs- und Möglichkeitsraum für individuelle Lebensführung* skizziert. Ziel ist es, ein gemeinsames Begriffsverständnis im MA SHP zu fördern und die fachliche Auseinandersetzung zu unterstützen.

### **Teilhabe als mehrdimensionales und relationales Konzept**

Das Leben von Menschen umfasst eine Vielfalt von ‚Situationen des Einbezogenseins‘, sodass Teilhabe nach verschiedenen Lebensbereichen bzw. Dimensionen differenziert werden kann (z.B. Wesselmann, 2019, Bartelheimer et al., 2022 u.a.). Darüber hinaus wird in der Literatur zwischen verschiedenen Formen und Stufen der Teilhabe unterschieden:

- *Dimensionen der Teilhabe*: Häufig wird z.B. zwischen politischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Teilhabe unterschieden. Darüber hinaus wird Teilhabe auch in Bezug auf je spezifische gesellschaftliche Institutionen erfasst, wie Institutionen der Bildung, Gesundheit, Wirtschaft etc. (z.B. Fuchs, 2015 in Hübner, 2023).
- *Formen und Stufen der Teilhabe*: Die Teilhabe- und Partizipationsforschung unterscheidet unterschiedliche Formen der Ausgestaltung und Intensität von Beteiligung: von Nichtpartizipation (z.B. in Form von

---

<sup>1</sup> Auch wenn sich der Diskurs bisweilen z.B. – wie im Bereich der politischen Bildung – an die gesamte Zivilgesellschaft wendet, stehen doch meist marginalisierte bzw. vulnerable Gruppen im Zentrum, wie z.B. armutsbetroffene Menschen, benachteiligte Kinder und Jugendliche, Menschen mit Fluchterfahrung und/oder Migrationshintergrund, Menschen mit Behinderung oder auch ältere Menschen, die von Einsamkeit betroffen sind etc. (zur Liste marginalisierter Gruppen siehe UNESCO 1994). Entsprechend lässt sich die Verwendung des Begriffs z.B. in der Sozialen Arbeit, im Gesundheitswesen, in der Arbeitsintegration und/oder der Integration von Migrant\*innen, in der Verwaltung, in der (inklusive) Bildung und im Politikbereich nachzeichnen.

Instrumentalisierung oder blosser Anweisung), über Vorstufen der Partizipation (wie Information, Anhörung, Einbeziehung) bis hin zur tatsächlichen Partizipation (Mitbestimmung, teilweise Entscheidungskompetenz oder Entscheidungsmacht). Im Teilhabediskurs gilt die Stufe der ‚Einbeziehung‘ vielfach als Mindestvoraussetzung, um von Teilhabe sprechen zu können (Arnstein, 1969, Trojan, 1990, Wright, 2010 u.a.). Heimlich (2014) unterscheidet auch sprachlich zwischen verschiedenen Perspektiven, in dem er z.B. zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein unterscheidet.

Teilhabe wird häufig im Zusammenhang mit demokratischen Prozessen in pluralisierten Gesellschaften verstanden: als *Recht* aller Menschen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, ihre Fähigkeiten und Potenziale zu entfalten und ihr Leben und ihre Umwelt aktiv mitzugestalten. Im Zentrum steht dabei das Prinzip individueller Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Teilhabe löst damit das traditionelle – oft paternalistisch geprägte – Verständnis von Fürsorge und Versorgung ab, das Menschen, die gesellschaftlich marginalisierten und vulnerablen Gruppen angehören bzw. zugerechnet werden, vorwiegend als Objekte der Unterstützung adressierte (vgl. Fossgreen, 2005; Schwab, 2022). Die Forderung nach Teilhabe richtet sich gegen das Ausgeschlossensein von gesellschaftlicher Mitwirkung und unterstreicht die Notwendigkeit, Teilhabebarrieren zu erkennen und abzubauen. Gleichzeitig betont sie die Bedeutung von Befähigung und Ermächtigung, die es Individuen ermöglichen, ihre Entwicklung eigenständig zu gestalten und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen mitzuwirken. Damit ist das Konzept eng verknüpft mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und Nichtdiskriminierung sowie mit den Begriffen Inklusion, Exklusion und Empowerment bzw. Befähigung.

Ebenso wie Inklusion wird die Ermöglichung von Teilhabe als eine Systemleistung demokratischer Gesellschaften und als ein Qualitätsmerkmal inklusiver Institutionen verstanden (→Kernkonzept Integration & Inklusion). Die Möglichkeiten der Teilhabe ergeben sich immer aus dem Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Bedingungen. Nach Wesselmann (2019, S. 96) geht es im Teilhabe-Diskurs im Kern um zwei Fragen: «1) Wie wird gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren? und 2) Wieviel Ungleichheit akzeptiert die Gesellschaft?». Diese Fragen machen deutlich, dass Teilhabe für eine neue Form gesellschaftlicher Zugehörigkeit steht, die nicht länger – wie es im klassischen Nationalstaat der Fall war – durch Geburt, (Herkunfts-)Sprache und (Herkunfts-) Kultur gegeben ist, sondern durch aktive Mitgestaltung entsteht. Damit verweist das Konzept der Teilhabe auch auf aktuelle Diskurse rund um Zugehörigkeit und „Belonging“ (Yuval-Davis, 2006) als Grundlage gesellschaftlichen Zusammenhalts. Mit Blick (nicht nur) auf den Sozialisationsauftrag der Schule zeigt sich vor diesem Hintergrund, dass Massnahmen der Assimilation und Kompensation verstärkt durch partizipative Ansätze zur Teilhabe und Mitgestaltung ergänzt oder ersetzt werden.

## Teilhabe als Rechtsbegriff

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK) verpflichten sich die Vertragsstaaten, Barrieren abzubauen, welche Menschen mit (und ohne) Behinderung und/oder chronischen Krankheiten an der «vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern» (UN-BRK 2006, in der Schweiz in Kraft getreten 2014).

Art. 24 der UN BRK behandelt ausdrücklich das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung «ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengerechtigkeit». Um dieses Recht zu verwirklichen, verpflichten sich die Vertragsstaaten laut Absatz 1, ein integratives Bildungssystem zu gewährleisten mit dem Ziel, «Menschen mit Behinderung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen» (BRK 24.1.c). Bildungsinstitutionen, insbesondere die obligatorischen öffentlichen Schulen, stehen damit vor der Aufgabe, diese Ziele in ihren Strukturen und Praktiken umzusetzen. Gefordert ist ein Bildungssystem, das die volle und wirksame Teilhabe aller Lernenden verfolgt, indem es sich aktiv mit den Herausforderungen und möglichen Einschränkungen – sowie deren Überwindung – auseinandersetzt, die verschiedenen Formen und Ausprägungen von Behinderung für den Zugang zu und die Teilhabe an Bildung mit sich bringen (können). Zugleich sollen alle Schüler\*innen befähigt werden, die Gesellschaft so mitzugestalten, dass eine «wirkliche Teilhabe» aller Menschen – mit und ohne Behinderung – möglich und selbstverständlich ist.

Bartelheimer et al. (2022) weisen darauf hin, dass sich die Forderung nach Teilhabe somit von einer «diskursiven Figur» zum «anspruchsbegründenden Rechtsbegriff» gewandelt hat, ohne dass definiert ist, «wo ein

„Mindestmass“ an Teilhabe beginnt und wo „volle“ Teilhabe erreicht ist» (S. 18f). Zur Orientierung definieren Bartelheimer et al. (2022, 26f.) sieben «Wesenskerne» des Teilhabekonzepts (die uns zum Teil vertraut vorkommen nach der obigen Lektüre zur Mehrdimensionalität):

1. Teilhabe zielt als relationaler Begriff auf das Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichen Bedingungen.
2. Teilhabe nimmt eine subjektorientierte Perspektive ein.
3. Teilhabe beschreibt Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung in einem gesellschaftlich üblichen Rahmen.
4. Teilhabe impliziert Wahlmöglichkeiten.
5. Teilhabe ist mehrdimensional.
6. Teilhabe ist Leitidee sozialer Gerechtigkeit.
7. Teilhabe markiert einen zu schützenden Spielraum der Lebensführung. (siehe nächster Absatz)

## **Teilhabe als die Gestaltung von «Spielräumen individueller Lebensführung»**

Während Inklusion auf den Aufbau von Strukturen setzt, welche Menschen die Einbeziehung in soziale Zusammenhänge ermöglichen, thematisiert Teilhabe die «Spielräume individueller Lebensführung» (Bartelheimer et al., 2022, S. 28). Teilhabe bezeichnet, was «seitens einzelner Menschen tatsächlich verwirklicht wird bzw. werden kann» (Wansing, 2012, S. 96). Aufgabe der Sonder-/Heilpädagogik im Kontext einer inklusiven Pädagogik ist es somit, Bereiche eingeschränkter Teilhabe (im Bildungsbereich und darüber hinaus) zu identifizieren, Barrieren ab- und Kompetenzen aufzubauen sowie die Person beim Aufbau einer verantwortungsvollen Autonomie zu unterstützen (Schmidt & Dworschak, 2011).

Das Konzept der Teilhabe hat sich in der Schweiz in den letzten Jahren im Bereich der inklusiven Pädagogik über das sog. ICF-Modell etabliert, das auf dem bio-psycho-sozialen Modell und dessen dynamischem Verständnis von Behinderung als Resultat der Wechselwirkung verschiedener Faktoren aufbaut (→ Kernkonzept Funktionsfähigkeit & Behinderung). Dieses Verständnis, in dem Teilhabe sowohl als Ziel als auch als Indikator für gelungene Inklusion erscheint, liegt beispielsweise den Instrumenten der Standortbestimmung und des Standortgesprächs zugrunde (vgl. Hollenweger & Lienhard, 2011, Hollenweger, 2015).

In der (Heil-/Sonder-)Pädagogik soll zudem über den von der ICF gesetzten Rahmen der funktionalen Gesundheit hinausgedacht werden, um die Wechselbeziehung zwischen der Verfasstheit von Individuen und gesellschaftlichen Bedingungen zu erkennen und das Teilhabeverständnis von Menschen mit (und ohne) Behinderungen zu rekonstruieren (Bartelheimer et al., 2022, S. 20ff.). Zur theoretischen Fundierung eines solch erweiterten Verständnisses schlagen Bartelheimer et al. (2022) u.a. den Einbezug des Ansatzes der Lebenslagen (Engels 2006) sowie des Capability-Ansatzes (Sen 2010; Nussbaum 1999; 2015) vor. Darüber hinaus kann auch auf pädagogische Traditionen der Teilhabe und Partizipation zurückgegriffen werden – etwa auf die Ansätze von Paulo Freire (1974; 2008) –, um Lehrpersonen zu befähigen, die Vision einer umfassenden Teilhabe in und durch Bildung konstruktiv-kritisch zu reflektieren und professionell umzusetzen.

## **Verständnis im MA SHP**

Die Auseinandersetzung, wie eine volle und wirksame Teilhabe in Bildung und Gesellschaft ermöglicht werden kann, ist in stetiger Entwicklung und niemals abgeschlossen. Entsprechend setzen wir uns in der Ausbildung mit der langen Tradition und den vielfältigen Instrumenten und Methoden der (Schulischen Heil-)Pädagogik auseinander, um Individuen im schulischen Kontext zur „individuellen Lebensführung“ und „zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ zu befähigen. Zukünftige SHP sollen dafür

- einen differenzierten und kritischen Blick auf aktuelle bildungspolitische und fachspezifische Teilhabe-Diskurse werfen sowie
- Konzepte der Lebenslage oder den Capability-Ansatz verstehen und nutzen können,
- deren Relevanz und Nutzen für ihr Berufsfeld und ihren spezifischen Berufsauftrag erkennen und

- eine sachorientierte professionelle Haltung und wissenschaftsorientierte Praxis der Teilhabe entwickeln.

So kann das Teilhabe-Konzept in seiner «fuzziness» berufsfeldorientiert weiterentwickelt und eine professionelle und kooperative Praxis im Kontext von Inklusion und Chancengerechtigkeit etabliert werden, z.B. rund um die verwandten Konzepte des UDL (Universal Design of Learning) oder des Prinzips des «Gemeinsamen Unterrichts» (→Kernkonzept Gemeinsamer Unterricht).

## Literaturverzeichnis

- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobwslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In: G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 13-34). Springer.
- Engels, D. (2006). Lebenslagen und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. In: „*Sozialer Fortschritt*“ (5), 109-117.
- Fossgreen, K. (2005). *Von Fürsorge zu Teilhabe. Was bedeutet eigentlich Teilhabe?* Fürst-Donnersmarck-Stiftung. <https://www.fdst.de/aktuelles/was-bedeutet-eigentlich-teilhabe/#:~:text=Als%20Leistungen%20zur%20Teilhabe%20gelten,am%20Leben%20in%20der%20Gemeinschaft>
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Kreuz-Verlag.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Waxmann.
- Heimlich, U. (2014). Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (4), 1-5.
- Hübner, K. (2023). *Partizipation und Teilhabe: Was war? Was ist? Kommt was?* In: Kulturelle Bildung /KUBI-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie und Praxis kultureller Bildung. <https://doi.org/10.25529/yhzv-gz08>
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2011). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Handreichung. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Hollenweger, J. (2015). Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 4(1), 31-41.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2015). *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Karl Alber.
- Schmidt, M. & Dworschak, W. (2011). Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7), 269-280.
- Schwab, S. (2022). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 130-134). Klinkhardt.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Beck.
- Trojan, A. (1990). Bürgerbeteiligung – Die 12-stufige Leiter der Beteiligung von Bürgern an lokalen Entscheidungsprozessen. In GesundheitsAkademie (Hrsg.), *Bürger aller Städte beteiligt Euch... „Gesundheit für alle bis zum Jahr 2000“?* Themenband 2. Bremen: GesundheitsAkademie.

- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. [https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche\\_UNESCO-Kommission/08\\_Dokumente/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- Wansing, G. (2012). Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In A. Welke (Hrsg.), *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen* (S. 93-103). Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Wesselmann, C. (2019). Teilhabe und/oder Partizipation – eine Auseinandersetzung mit Schlüsselbegriffen einer demokratieorientierten Sozialen Arbeit. In: M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit: Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Reflexionen zur Demokratieförderung und Partizipation* (S. 93-103). Verlag Barbara Budrich.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organisation (WHO).
- Wright, M. T. (Hrsg.) (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Hans Huber.
- Yuval-Davis, N. (2006). *Belonging and the politics of belonging: Patterns of Prejudice*. Taylor & Francis.

## Weiterführende Links

- ▷ Rahmenkonzept Kernkonzepte im MA SHP: Hier wird ein Überblick über die 5 Kernkonzepte und deren gegenseitigen Bezüge gegeben.
- ▷ Verortung im Studienplan: Hier wird sichtbar, in welchen Modulen des MA SHP der PH Luzern die Kernkonzepte in welcher Weise thematisiert werden.
- ▷ Direktlinks zu allen Kernkonzepten: Integration & Inklusion, Funktionsfähigkeit & Behinderung, Teilhabe, Gemeinsamer Unterricht, Professionsverständnis