

Bernasconi, T. (2022). ICF-orientierte Förderplanung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 733-748). Regensburg: Universitätsbibliothek.
<https://doi.org/10.5283/epub.53149>

ICF-orientierte Förderplanung

Tobias Bernasconi

1 Entwicklung und Bedeutung der ICF

1.1 Das Verhältnis der ICF zur ICD-10

Die »International Classification of Functioning, Disability and Health«, (ICF) wurde 2001 von der WHO veröffentlicht. Eine Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY) existiert seit 2007. Vorausgegangen war ein mehrere Jahrzehnte lang andauernde Prozess der Neujustierung, ausgehend von der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). Die ICIDH verstand sich als »tool for the classification of the consequences of disease (as well as of injuries and other disorders) and of the implications for the lives of the individuals« (WHO, 1993, S. 1). Dieser Klassifikation lag damit ein sogenanntes »Krankheitsfolgenmodell zugrunde (welches) Behinderung linear als Folge von Krankheiten« (Seidel, 2003, S. 245) verstand. Da so aber Aspekte aus dem direkten Umfeld der Person nicht ausreichend berücksichtigt wurden, entstand zunehmend Kritik an der ICIDH, die schließlich zu dem in den 1980er Jahren eingeleiteten Revisionsprozess führte.

Die 2001 veröffentlichte ICF kann dahingegen als Neujustierung und maßgebliche Veränderung im Bereich der Sichtweise von Behinderung gesehen werden. Innerhalb der WHO-Klassifikationen versteht sich die ICF als Ergänzung zur ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), welche im Gegensatz zur dargestellten Perspektive auf die Klassifikation von medizinischen Diagnosen zielt.

Für Deutschland existiert eine übersetzte und modifizierte Version, die mit der Abkürzung ICD-10-GM bezeichnet wird. Der deutsche Titel der Klassifikation lautet »Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme«, die 10 bezieht sich auf die aktuell gültige Revisionsnummer und der Zusatz GM steht für ‚german modification‘ (vgl. DIMDI, 2018). Im Jahr 2018 wurde von der WHO bereits eine überarbeitete Folgeversion der ICD mit der Nummer 11 veröffentlicht. Diese ist jedoch noch im Status der Bearbeitung und soll ab 2022 in Kraft treten (vgl. DIMDI, Online-Dokument).

Die ICD-10 klassifiziert ausschließlich Krankheiten bzw. deren Diagnosen und Symptome. Der tatsächliche Krankheitsstatus und die Folgen der Erkrankungen mit Blick auf die Funktionsfähigkeit sowie die individuelle Lebenssituation des Menschen werden dabei nicht berücksichtigt. ICD-10 und ICF ergänzen sich demnach wie folgt: Für die Diagnose einer Erkrankung ist die ICD-10 anwendbar. Die ICF beschreibt weitergehend die Auswirkungen der Erkrankung auf die funk-

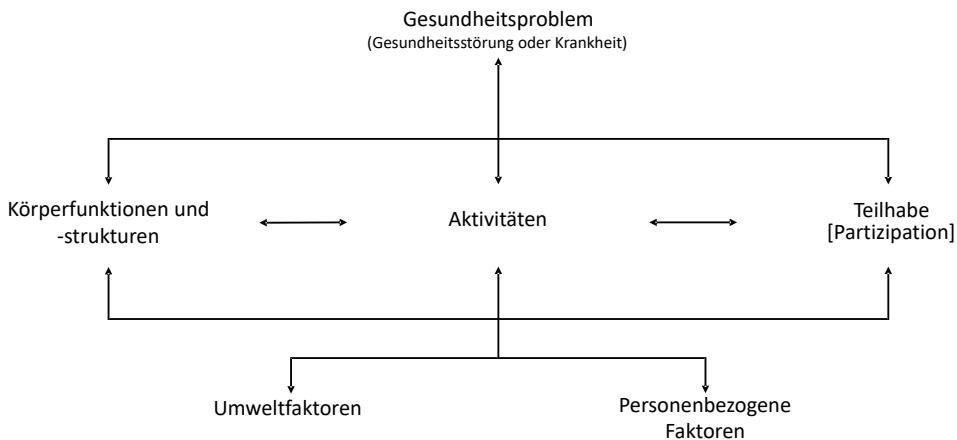


Abbildung 1: Beschriftung Bio-psycho-soziales Modell der ICF (vgl. DIMDI, 2015)

tionale Gesundheit. Die beiden Klassifikationen verhalten sich also komplementär zueinander. (vgl. Seidel, 2003, S. 245). Aus einer ICF-basierten Beschreibung allein lässt sich jedoch nicht auf eine ICD-10-Diagnose schließen. Das bedeutet, dass die ICF nicht als Diagnostikinstrument im engeren Sinne genutzt werden kann, d.h. aus einer ICF-orientierten Beschreibung einer Person ergibt sich nicht eine medizinische Diagnose oder eine Diagnose mit Blick auf bestimmte Fähigkeiten. Vielmehr soll die ICF die Lebenssituation einer Person mit einer spezifischen Diagnose und die Folgen derselben genauer beschreiben. Dabei fungiert Behinderung nicht länger als individuelle Beschreibung einer Schädigung, sondern als allgemeiner Oberbegriff, der ein mehrdimensionales Phänomen bezeichnet, welches aus der Interaktion von Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert (vgl. DIMDI, 2015, S. 171). Der Begriff Behinderung wird entsprechend vom Begriff der Schädigung im Sinne einer z. B. körperlichen Beeinträchtigung unterschieden. Der beschreibende Begriff in der ICF ist ‚functioning‘, was mit ‚Funktionsfähigkeit‘ ins Deutsche übersetzt wurde. Damit sind »alle Aspekte der funktionalen Gesundheit, und zwar sowohl bezogen auf körperlich-organisatorische Strukturen und Funktionen wie auch auf Aktivitäten bzw. Kompetenzen und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben« (Fischer, 2003, S. 304) gemeint. Die Funktionsfähigkeit eines Menschen im Sinne von Möglichkeiten zur Partizipation ist dabei abhängig von der gegenseitigen Beeinflussung möglicher Gesundheitsprobleme und der Kontextfaktoren im Lebenumfeld einer Person (vgl. DIMDI, 2005, S. 23).

Die ICF spricht demnach weder von einer eindeutigen medizinischen noch einer eindeutig sozialen Ursache für eine Behinderung, sondern die jeweils einseitige Sichtweise wird zugunsten eines biopsychosozialen Modells der Funktionsfähigkeit und Behinderung überwunden. Bio-psycho-sozial meint dabei, dass eine Behinderung als Folge bzw. im Zusammenspiel von körperlichen, psychologischen und sozial-gesellschaftlichen Faktoren entsteht. Abbildung 1 verdeutlicht den Zusammenhang und die Wechselwirkungen der einzelnen Komponenten.

Die Möglichkeiten zu Aktivitäten und Teilhabe eines Menschen, die unter Berücksichtigung seiner Körperfunktionen und -strukturen werden dabei als wesentliche Faktoren für eine mögliche Behinderung betrachtet. Umgekehrt entsteht aus fehlender Teilhabe und Einschränkung der Aktivitätsmöglichkeiten Behinderung (vgl. Bernasconi & Sachse, 2019).

1.2 Einsatzbereiche der ICF

Die ICF versteht sich als Klassifikation für alle Menschen, da alle Menschen im Laufe ihres Lebens mit Partizipationseinschränkungen aufgrund von gesundheitlichen Problemstellungen und einem nicht zu ihren Bedürfnissen passenden Umfeld konfrontiert sein können. Die Besonderheit des biopsychosozialen Modells von Behinderung liegt damit vor allen darin, dass körperliche oder organische Schädigungen einbezogen werden, jedoch gleichzeitig und gleichberechtigt der Blick auf Kontextfaktoren gelenkt wird. Dabei steht übergreifend die Frage im Mittelpunkt, wie einer Person Teilhabe (im Original participation) an Alltagssituationen (Daily activities) ermöglicht werden kann bzw. aus welchen Gründen eine Teilhabe nicht möglich ist. Die ICF besagt somit vom Grundverständnis, dass letztlich die (materielle und personelle) Beschaffenheit der Umwelt die Funktionsfähigkeit und die Partizipation eines Menschen beeinflusst (vgl. Hollenweger, 2006, 36). Damit wird jedoch auch der Ausgangspunkt pädagogischer oder therapeutischer Interventionen vom Gesundheitsproblem hin zur Analyse der Partizipationssituationen gerückt (vgl. Pretis, 2019, S. 63f.).

Seit ihrer Veröffentlichung hat sich die ICF in kurzer Zeit in unterschiedlichen Bereichen implementiert: »It is heartening to see the spread of disciplines, specific health conditions and contexts within which the classification has been applied« (Jelsma, 2009, S. 5). Auch in Deutschland kommt der ICF eine wichtige Rolle zu, z. B. im Rahmen der Planung von Fördermaßnahmen in der Frühförderung (vgl. Kraus de Camargo & Simon, 2013; Pretis, 2019), der Beantragung von Hilfsmitteln, Rehabilitationsleistungen oder Eingliederungshilfen (vgl. Boenisch & Kamps, 2019) sowie der Interventionsplanung im therapeutischen Rahmen (vgl. Wolf, Berger & Allwang, 2016) oder im Kontext der Unterstützten Kommunikation (vgl. Bernasconi & Sachse, 2019). Neben der Betonung von Potentialen wird die ICF durchaus auch hinterfragt bzw. Vorschläge für die Weiterentwicklung gegeben (vgl. Hirschberg, 2012). Zudem taucht die ICF an unterschiedlichen Stellen im deutsche Rechtssystem an für die Behindertenhilfe relevanten Stellen auf (z. B. BGG, BTHG, vgl. BGBI, 2002; BGBI, 2016) und wird dort als Bezugspunkt benannt (vgl. DVfR, 2014; Bernasconi, 2019).

1.3 Schulische Kontexte und die ICF

Im schulischen Kontext wird der Nutzen der ICF international insbesondere für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen oder die Formulierung von smarten Zielen in der Förderung betont (vgl. Silveira-Maia, Lopes-dos-Santos & Sanches-Ferreira, 2017; Coelho & Pinto, 2018; Ellingsen, Karacul, Chen & Simeonsson, 2017; Castro-Kamp, Palikara, Gaona & Eirinaki, 2018). In Deutschland dagegen wurde bisher jedoch nur vereinzelt versucht, schulische Arbeit und ICF zu verbinden. Zwar wird die Möglichkeit, das Instrument für die schulische Förderplanung zu nutzen immer wieder beschrieben (vgl. Hollenweger, 2019), es existieren jedoch bisher dagehend nur eher wenige Ideen oder Erfahrungsberichte (vgl. z. B. Bellmont, Brunschwiler, Eberle, Lienhard & Scherrer, 2014; Lienhard-Tuggener, 2014).

Dabei ist es gerade im Kontext von Förderplanung durchaus relevant, sich zu fragen, wie nicht primär eine Schwierigkeit über die Person selber verändert werden kann, sondern wie insbesondere die Umweltbedingungen so angepasst werden können, dass eine potentielle Schwierigkeit abgebaut oder ein Entwicklungsprozess positiv unterstützt werden kann. Es entsteht damit eine neue Perspektive auf schwierige Alltags- und Entwicklungssituationen, indem der Blick vorwiegend auf die Kontextfaktoren gelenkt wird bzw. die Frage nach dem »warum« als Ausgangspunkt der Förderplanung entsteht und die Frage nach dem »was kann er oder sie noch

nicht« ablöst. Schwierigkeiten im Lernen oder in der Entwicklung haben nicht zwangsläufig einen direkten Bezug zu einem Gesundheitsproblem, sondern häufig z. B. zu Krisen oder besonderen Umständen in der Familie, zu kritischen Lebensereignissen oder anderen Problemen im Schulalltag. Verfügt ein Kind für diese Situationen »nicht über die erwarteten Kompetenzen, sollte zuerst gefragt werden, ob es genügend Gelegenheiten gehabt hatte, diese zu erwerben« (Hollenweger, 2019, S. 36). Es ist demnach auch bei der Förderplanung wichtig, den gesamten Lebenskontext einer Person mitzudenken und gleichsam die aktuelle Situation in der Schule bzw. in der Klasse zu fokussieren. Hier bietet die ICF Möglichkeiten, Situationen anders zu verstehen und gleichsam eine systematische Förderplanung umzusetzen.

2 ICF-Orientierung in der Förderplanung

2.1 Aktivitätenorientierung als Ausgangspunkt

In der ICF stehen Aktivitäten und die Teilhabe im Mittelpunkt der Beschreibung einer Situation. Durch eine solche aktivitätenbezogene Perspektive entstehen neue Handlungsspielräume und Ideen für die schulische Förderung. Die verstärkte Hinwendung zu Aktivitäten und Teilhabe sowie der relevanten Umwelt der Schülerinnen und Schüler rückt dabei die Person als Ganzes stärker in den Blickpunkt. »Teilhabe darf als sinnvolle und evolutionär erfolgreiche Strategie gesehen werden, Entwicklungsanforderungen meistern zu lernen« (Pretis, 2019, S. 63).

Wenn davon ausgegangen wird, dass Lernen primär durch Interaktion in subjektiv bedeutsamen Zusammenhängen geschieht, liegt der Schluss nahe, eben diese Alltagssituationen auch als Ausgangspunkt für schulische Förderplanarbeit zu nutzen. Eine Förderung, die isoliert einzelne Entwicklungsbereiche fokussiert, mag Einzelkompetenzen unterstützen, es darf jedoch kritisch gefragt werden, inwieweit damit eine Übertragung in den Alltag und eine Steigerung von Teilhabe und Lebensqualität erreicht werden können. Einschränkungen der Teilhabe im Alltag können dabei gut beobachtet werden, die Ursachen dagegen liegen verdeckt. Das Modell der ICF bietet eine Möglichkeit, erste Hypothesen aufzustellen und Gründe für eine Teilhabeeinschränkung auf verschiedenen Ebenen zu suchen. Zentral ist dabei der Gedanke, dass Förderung, die ausgehend von der Beobachtung nur einen Förderbereich isoliert betrachtet, im Alltag keine Verbesserung der Teilhabe mit sich bringt. Ausgangspunkt und Ziel der Förderplanung, die sich an der ICF orientiert, sollte dagegen immer eine Teilhabemöglichkeit bzw. relevante Aktivität sein (vgl. Wolf et al., 2016, S. 132), um letztlich die Teilhabe einer Person in ihrem individuellen alltäglichen Umfeld zu verbessern. Alltagsrelevante Aktivitäten und die Teilhabe an ihnen stellen für die Schülerinnen und Schüler dabei relevante Entwicklungsmöglichkeiten dar. Teilhabe ist dann nicht mehr nur Teilnahme, sondern bekommt einen besonderen Stellenwert, nämlich als Ausgangs- und Zielpunkt für Förderung und Entwicklung.

Neben dieser theoretischen Begründung für ICF-orientiertes Arbeiten, taucht jedoch spätestens bei der praktischen Umsetzung das Problem auf, dass die ICF über 1400 Codes enthält und eine mehrhundertseitige Klassifikation darstellt. Wie sollen Lehrpersonen alltagstauglich und pragmatisch mit dem Instrument arbeiten (vgl. auch Lienhard-Tuggener, 2014, S. 130), wenn alleine das Einarbeiten in die Struktur und den Inhalt der Klassifikation als eine zu umfassende (und ggf. unpassende) Aufgabe erscheint? Es erfordert demnach eine Operationalisierung und Instrumentalisierung der Klassifikation durch geeignete und handhabbare Instrumente.

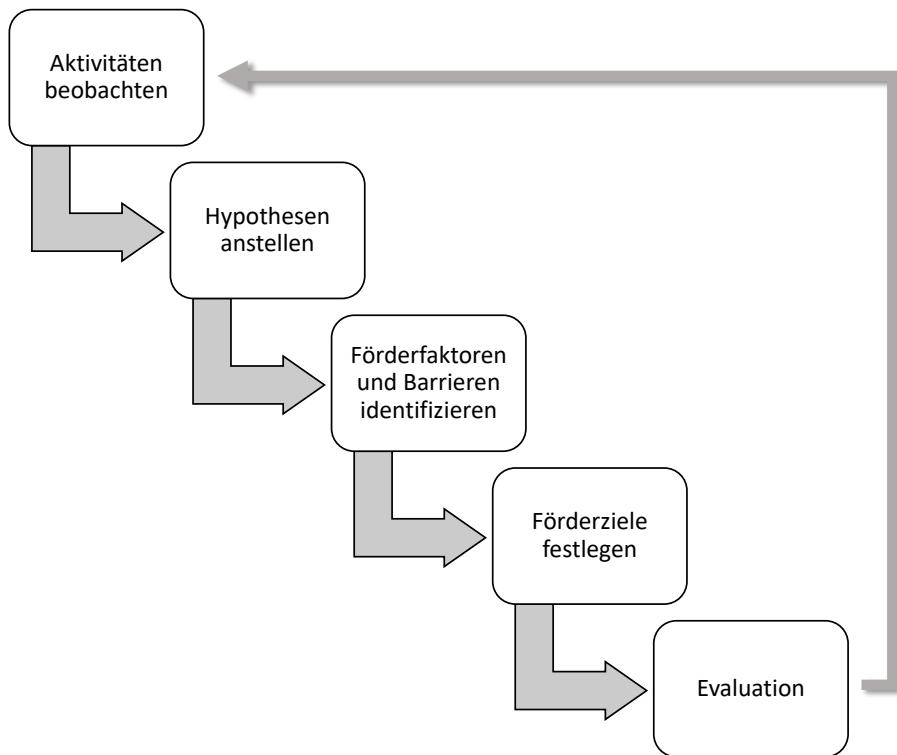


Abbildung 2: Beschriftung Kreislauf der Förderplanung

2.2 Möglichkeiten zur Förderplanung mit der ICF

Lienhard-Tuggener (2014, S. 130ff.) beschreibt theoretisch sowie durch anschauliche Beispiele wie die Philosophie der ICF im Rahmen schulischer Standortgespräche aufgegriffen und genutzt werden kann. Eine andere Art der Herangehensweise liegt in einer mehr pragmatischen, auf alltagsrelevante Aktivitäten bezogenen Vorgehensweise (vgl. Bernasconi, 2021). Dabei wird die Philosophie der ICF genutzt, um Förderideen mit Alltagsrelevanz mittels eines fünfstufigen Vorgehens zu entwickeln (siehe Abb. 2).

Der besondere Fokus auf den individuellen Alltag wird auch dadurch unterstrichen, dass zu Beginn der Überlegungen hinsichtlich der Förderplanung die Beobachtung von teilhabebezogenen Aktivitäten steht. Das Vorgehen lässt sich folgendermaßen skizzieren:

1: Beobachtung von teilhabebezogenen Alltagssituationen

z. B. ginn der Analyse steht der Blick auf die konkreten Aktivitäten innerhalb der Klasse bzw. des Schulalltags. Dies kann sich sowohl auf Unterrichtssituationen als auch auf andere Aktivitäten beziehen. Die ICF liefert über die integrierten neun Lebensbereiche einen Rahmen, in dem die beobachtbaren Aktivitäten verortet werden können. Bei der Beobachtung der Aktivitäten wird gleichsam der Blick auf die Teilhabe gerichtet. Es wird konkret gefragt, ob eine Schülerin oder ein Schüler an einer alltagsrelevanten und individuell bedeutsamen Situation teilhaben kann oder nicht. Fällt eine fehlende Teilhabe auf, so kann die identifizierte Aktivität zum Ausgangspunkt der Förderung werden.

2: Interpretation

Im zweiten Schritt werden anhand des bio-psycho-sozialen Modells der ICF erste Schlussfolgerungen angestellt, warum eine Person an einer Situation nicht teilhaben kann? Dabei geht es

darum, zunächst Wechselwirkungen mit den Körperfunktionen und -strukturen aufzudecken bzw. ggf. auszuschließen (siehe auch Beispiel in Tabelle 1).

3: Analyse von Förderfaktoren und Barrieren

Mit Blick auf die konkrete Alltagssituation werden nun anhand der weiteren Domänen des bio-psycho-sozialen Modells der ICF Gründe für die fehlende Teilhabe gesucht. Dabei wird der Blick vor allem auf die Kontextfaktoren auf Seiten der betreffenden Person sowie der Umwelt gelenkt. Die angenommenen Gründe für die fehlende Teilhabe werden entsprechend der Kodierlogik der ICF als Förderfaktoren oder Barrieren beschrieben.

4: Konkretisierung der Förderplanung

Die Festlegung der Förderbereiche und die Planung entsprechender Maßnahmen entspricht der »traditionellen« Förderplanarbeit. Hier werden sowohl die Maßnahmen als auch verantwortliche Personen, Zeiträume, Materialien etc. beschrieben.

5: Evaluation der Maßnahmen und Rückbezug zur teilhaborientierten Aktivität

Die Überprüfung der eingesetzten Maßnahmen geschieht mit konkretem Bezug zur ursprünglichen Alltagsaktivität. Dabei gilt zu beachten, dass sich auch Kontexte, z. B. mit Blick auf materielle, personale oder soziale Voraussetzungen, verändern können. Letztlich muss sich die Förderplanarbeit aber daran messen, ob in der ursprünglichen Situation eine vermehrte Teilhabe der betreffenden Person ermöglicht wird.

3 Beispielhafte Analyse einer teilhaberelevanten Aktivität und Identifikation von Förderzielen

Dem Klassenteam fällt auf, dass Anna Schwierigkeiten hat, beim Lernen an Stationen alleine zu arbeiten. Sie beginnt dann, die anderen Schüler:innen zu stören.

4 Umsetzung im Alltag: Der Erhebungsbogen ICF-EBSAFT

Eine solche alltagsintegrierte und auf Teilhabe hin orientierte Förderplanarbeit beinhaltet demnach immer kurzfristige und »kleine« Förderziele, die jedoch direkt im individuell bedeutsamen Alltag umgesetzt werden können. Dies ermöglicht es auch, dass die Ziele kurzfristig evaluierbar und ggf. anzulassen sind. Darüber hinaus ergeben sich als weitere Vorteile einer systematischen Förderplanung, dass eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Bezugssystem bei der Planung von Fördermaßnahmen verwendet wird. Insbesondere in interdisziplinären Teams ist es eine große Hilfe, die gleiche Sprache zu sprechen und das gleiche Bezugssystem zu verwenden (vgl. Bernasconi, 2019). Der besondere Vorteil der ICF liegt dabei darin, dass sie als Bezugssystem anderen außerschulischen Einrichtungen wie SPZ, Sozialämtern, Ärzten etc. bekannt ist und so eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit erleichtert.

Es lassen sich jedoch folgende Fragen kritisch einwerfen:

- Welche Aktivität ist letztlich teilhaberelevant?
- Wie wird darauf geachtet, dass die Komplexität des bio-psycho-sozialen Modells nicht zu sehr reduziert wird bzw. wichtige Komponenten nicht beachtet werden?

Tabelle 1: Beschriftung Bobachtung, Ursachenforschung und Identifizierung möglicher Förderansätze

<p>1 Aktivitäten mit Blick auf Alltags- und Teilhabeverzug beobachten und auswählen.</p> <p>Beschreibung: Der Unterricht in der Organisationsform „Lernen an Stationen“ stellt eine teilhaberelevante Alltagsaktivität im Rahmen des Schultags dar, da für die Schülerinnen und Schüler zum einen fachliche Inhalte vermittelt werden und zum anderen in der Gruppe entwicklungsbezogene Kompetenzen erlangt werden können.</p> <p>Zudem können die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenen Tempo und an (zumeist) selbst gewählten Aufgaben arbeiten.</p> <p>Anna ist beim Lernen an Stationen häufig noch überfordert, eine passende Aufgabe zu finden. Zudem ist ihr nicht bewusst, dass die anderen Kinder in der Arbeitsphase ihrerseits am Arbeiten sind. Dadurch ist es ihr oft nicht möglich, die fachlichen Inhalte zu verfolgen, da er fortwährend durch Herumlaufen oder lautes Reden versucht, andere Kinder in Kommunikationssituationen zu entwickeln. Ihre entwicklungsbezogenen Kompetenzen (selbstständiges Arbeiten, Organisieren von Lern- und Arbeitssituationen, um Hilfe bitten oder Hilfesysteme nutzen etc.) kann sie so nur schwer weiterentwickeln.</p>	<p>2 Interpretationen anstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anna kann noch nicht gut einschätzen, was sie alleine kann und was nicht. • Die Aufgaben beim Lernen an Stationen sind für Anna nicht transparent. • Die Aufgabenbeschreibung ist überwiegend schriftlich, Anna fällt es schwer schriftliche Aufgaben in der Gänze zu verstehen • Die Auswahl aus mehreren Angeboten ist für Anna überfordernd. 	<p>3 Förderfaktoren und Barrieren identifizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anna hat Schwierigkeiten mit der Konzentration auf eine Aufgabe über einen Zeitraum von ca 10 Minuten • In Abhängigkeit der unterschiedlichen Interpretationen wird nach Barrieren und Förderfaktoren gesucht, z.B. mit Blick auf „Anna fällt es schwer schriftliche Aufgaben in der Gänze zu verstehen“
		<p>Barrieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anna erhält im Elternhaus keine Auswahlsituationen (Umweltfaktor) • Anna lebt mehr im hier und jetzt und hat (noch) keine Planungskompetenz entwickelt (Personenbezogener Faktor) • Anna fällt es schwer, schriftliche Informationen zu verarbeiten, Schwierigkeiten mit schriftlichen Informationen Bescheid (Umweltfaktor) • Anna ist bei fehlender klarer räumlicher Struktur schnell abgelenkt (Umweltfaktor) • ...
		<p>Förderfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anna macht gerne handlungsbezogene Aufgaben, (Personenbezogener Faktor) • Anna kann sich gut visuell orientieren, (Personenbezogener Faktor) • Anna ist in der Klasse nicht unbeliebt (Umweltfaktor) • Annas Eltern sind zu Zusammenarbeit bereit (Umweltfaktor) • ...
		<p>4 Förderbereich und -ziel bestimmen</p> <p>Entscheidung für die Veränderung von einem oder zwei Umweltfaktoren nach Abklärung und Ausschluss vermuteter körperlich-organischer Gründe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglichst exakte Beschreibung der Veränderung • Veränderung der Aufgabensteilung • Unterstützung bei der Erfassung der schriftlichen Informationen durch Integration visueller Informationen. • Mehr Auswahlsituationen im schulischen und außerschulischen Alltag anbieten und oben Annas Platz visuell im Raum deutlich machen • Festlegung der „Startstation“ oder einer Reihenfolge der zu bearbeitenden Stationen für Anna • Einführung einer Hilfekarte
		<p>5 Evaluation</p> <p>Die Maßnahmen werden nach einer festgelegten Zeit mit Blick auf die ursprüngliche Situation beurteilt.</p> <p>Bei Verbesserung der Situation können weitere Förderfaktoren integriert werden, um den Fördererfolg zu sichern oder eine neue Aktivität auszuwählen.</p> <p>Bei gleich gebliebenem Zustand der Aktivität können andere Förderfaktoren oder Barrieren in den Blick genommen werden.</p>

Hinsichtlich der ersten Frage empfiehlt sich eine Orientierung an den Alltagsaktivitäten der Peer Group bzw. den Abläufen in der Klasse. Da Teilhabe als Begriff erheblich vielschichtig und in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben ist, kann als Orientierung die Beschreibung aus der ICF selbst herangezogen werden. Hier wird Teilhabe definiert als »Einbezogen sein, in einer Lebenssituation« (vgl. DIMDI, 2005, S. 16). Es gilt demnach zu fragen, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler z. B. die gleichen Möglichkeiten zur Kommunikation, zum Lernen, zur Organisation von Abläufen, zum Beitrag an Entscheidungsfindungen, zur Selbstversorgung, zum Einbringen von Ideen, zur Mobilität etc. besitzt wie die Klasse bzw. wie es die Abläufe in der Schule erfordern. Werden dabei Teilhabeschwierigkeiten deutlich, so kann dies als Hinweis auf eine teilhaberelevante Aktivität gesehen werden, die so zu einem begründbaren und individuell sinnvollen Förderziel für die Förderplanung wird.

Bezüglich der zweiten Frage sollte eine Struktur genutzt oder entwickelt werden, welche das bio-psycho-soziale Modell in ein alltagspraktisches Schema überträgt, insbesondere zur Analyse von Förderfaktoren und Barrieren. Eine Möglichkeit ist die Konkretisierung und Systematisierung der Förderplanung anhand eines Erhebungsbogen, welcher alle relevanten Bereiche der ICF beachtet und gleichsam pragmatisch im Alltag eingesetzt werden kann. Dabei steht zunächst die Beobachtung einer konkreten Alltagsaktivität im Fokus, es folgt die Hypothesenbildung für fehlende Teilhabe oder eine als problematisch eingeordnete Situation. Dabei werden die Ebenen der Körperfunktionen, der Aktivitäten oder der Kontextfaktoren bedacht und unter der Frage bearbeitet, welche Aspekte der einzelnen Bereiche die Alltagsaktivität in welcher Form beeinflussen? Wird eine Ursache auf der Ebene der Körperfunktionen erkannt, so kann zur weiteren Abklärung eine Übergabe an einen Arzt erfolgen oder der Aspekt wird zurückgestellt, da Lehrpersonen i.d.R. keine Veränderung der Körperfunktionen wie z. B. eingeschränktes Hörvermögen o.Ä. herbeiführen können. Auf der Ebene der Aktivitäten oder der Kontextfaktoren können jedoch konkrete Aspekte identifiziert werden, die als Förderziele in Frage kommen, z. B. eine Veränderung einer bestimmten Aktivität oder eine Anpassung der Kontextfaktoren auf personaler Ebene oder der Ebene der Umwelt. An dieser Stelle entstehen viele mögliche Veränderungsaspekte bzw. Förderfaktoren, weshalb es hilfreich sein kann, sich hier für eine kleine Anzahl zu entscheiden und die anderen Aspekte (zunächst) zurückzustellen. In der Praxis kann dies bedeuten, dass für eine Ebene bzw. Domäne der ICF kein aktueller Ansatz für die Förderung festgehalten, sondern lediglich auf einen Aspekt fokussiert wird. Durch den Kreislauf der Förderung können die identifizierten, doch zunächst zurückgestellten, Aspekte aber im Rahmen der Evaluation und als nächste bzw. weitere Förderziele wieder in den Fokus rücken. Auch wenn die Möglichkeiten und Grenzen zur Teilhabe an Alltagsaktivitäten natürlich immer auf ein komplexes Bedingungsgefüge zurückgehen, so ist es für eine pragmatische Planung von Förderideen wichtig, sich an einem Punkt der Förderplanung für ein (operationalisierbares) Ziel und entsprechende Maßnahmen zu entscheiden.

5 Ausblick und Grenzen

Die vorgestellte pragmatische Vorgehensweise in der Förderplanung ermöglicht es, systematisch eine kurzfristige Unterstützung bei Teilhabeproblemen im Alltag anhand aller Lebensbereichen der ICF zu planen. Mittels des Erhebungsbogens kann somit einerseits überlegt werden, warum bestimmte Alltagsaktivitäten erschwert sind (Teilnahme an Spielen, Essensbestellung abgeben, im Vorlesekreis bleiben etc.), andererseits können aber auch Lernbereiche in den Blick genommen und analysiert werden. Auch für Schwierigkeiten z. B. beim Lesen (d166) oder

ICF(-CY)-orientierter Erhebungsbogen zur Systematischen und alltagsbezogenen Förder- und Teilhabeplanung (ICF-EBSAFT)						
Name: Ggf. Klasse/ Einrichtung: Erstellt durch:	Geburtsdatum: Schuljahr: Datum:					
<p>1. Beobachtungen / Kenntnisse zu den Aktivitäten und Auswirkungen auf die Teilhabe – IST-Zustand</p> <p>Anhand von alltäglichen Beobachtungen können sich generalisierte Beschreibungen ergeben, welche den Ist-Zustand des Kindes darstellen.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aktivitäten (Auswahl), Bearbeitung, Lösung, Ergänzung möglich; nicht jeder Bereich muss berücksichtigt werden)</th> <th>(generalisierte) Beobachtungen</th> <th>Hypothesen oder Einschätzung und Auswirkungen auf Partizipation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Bewusste (absichtliche) sinnliche Wahrnehmung Elementares Lernen (Lernen durch Handlung, Nachahmen, Üben, gezieltes Nachfragen) Elementares Lernen Kultertechniken, (Pränumerischer und Präsymbolischer Bereich) Lesen lernen, Rechnen lernen, Schreiben lernen) Wissensanwendung: Lesen (Strategien), Schreiben (Regeln), Rechnen (mathematische Verfahren), Denken (Konzepte formulieren und handhaben), Probleme erkennen und lösen <p>Lernen und Missverständnisse</p> </td> <td> <p>Hausliches Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> Selbstversorgung Mobilität <p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> Kommunikation als Empfänger: verbal, non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körperausdruck), symbolisch, schriftlich, Gebärden Kommunikation als Sender: prä-verbal, sprechen, Non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körpersprache), Gebärden, Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen Konversation <p>Die Körperposition verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> Gegenstände tragen, bewegen und handhaben Gehen und sich fortbewegen Transportmittel benutzen Sich waschen / seine Körperteile pflegen/Toilette benutzen Sich kleiden Essen und Trinken Auf seine Gesundheit achten Auf seine Sicherheit achten <p>Beschaffung von Lebensnotwendigkeiten (Waren und Dienstleistungen, Wohnraum)</p> <ul style="list-style-type: none"> Haushalt und Mahlzeiten </td> </tr> </tbody> </table>		Aktivitäten (Auswahl), Bearbeitung, Lösung, Ergänzung möglich; nicht jeder Bereich muss berücksichtigt werden)	(generalisierte) Beobachtungen	Hypothesen oder Einschätzung und Auswirkungen auf Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> Bewusste (absichtliche) sinnliche Wahrnehmung Elementares Lernen (Lernen durch Handlung, Nachahmen, Üben, gezieltes Nachfragen) Elementares Lernen Kultertechniken, (Pränumerischer und Präsymbolischer Bereich) Lesen lernen, Rechnen lernen, Schreiben lernen) Wissensanwendung: Lesen (Strategien), Schreiben (Regeln), Rechnen (mathematische Verfahren), Denken (Konzepte formulieren und handhaben), Probleme erkennen und lösen <p>Lernen und Missverständnisse</p>	<p>Hausliches Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> Selbstversorgung Mobilität <p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> Kommunikation als Empfänger: verbal, non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körperausdruck), symbolisch, schriftlich, Gebärden Kommunikation als Sender: prä-verbal, sprechen, Non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körpersprache), Gebärden, Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen Konversation <p>Die Körperposition verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> Gegenstände tragen, bewegen und handhaben Gehen und sich fortbewegen Transportmittel benutzen Sich waschen / seine Körperteile pflegen/Toilette benutzen Sich kleiden Essen und Trinken Auf seine Gesundheit achten Auf seine Sicherheit achten <p>Beschaffung von Lebensnotwendigkeiten (Waren und Dienstleistungen, Wohnraum)</p> <ul style="list-style-type: none"> Haushalt und Mahlzeiten
Aktivitäten (Auswahl), Bearbeitung, Lösung, Ergänzung möglich; nicht jeder Bereich muss berücksichtigt werden)	(generalisierte) Beobachtungen	Hypothesen oder Einschätzung und Auswirkungen auf Partizipation				
<ul style="list-style-type: none"> Bewusste (absichtliche) sinnliche Wahrnehmung Elementares Lernen (Lernen durch Handlung, Nachahmen, Üben, gezieltes Nachfragen) Elementares Lernen Kultertechniken, (Pränumerischer und Präsymbolischer Bereich) Lesen lernen, Rechnen lernen, Schreiben lernen) Wissensanwendung: Lesen (Strategien), Schreiben (Regeln), Rechnen (mathematische Verfahren), Denken (Konzepte formulieren und handhaben), Probleme erkennen und lösen <p>Lernen und Missverständnisse</p>	<p>Hausliches Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> Selbstversorgung Mobilität <p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> Kommunikation als Empfänger: verbal, non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körperausdruck), symbolisch, schriftlich, Gebärden Kommunikation als Sender: prä-verbal, sprechen, Non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körpersprache), Gebärden, Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen Konversation <p>Die Körperposition verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> Gegenstände tragen, bewegen und handhaben Gehen und sich fortbewegen Transportmittel benutzen Sich waschen / seine Körperteile pflegen/Toilette benutzen Sich kleiden Essen und Trinken Auf seine Gesundheit achten Auf seine Sicherheit achten <p>Beschaffung von Lebensnotwendigkeiten (Waren und Dienstleistungen, Wohnraum)</p> <ul style="list-style-type: none"> Haushalt und Mahlzeiten 					
<p>• Eine Einzelaufgabe übernehmen (Aufgabe angehen, Selbstorganisation, Schritte der Aufgabenlösung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mehrfaachaufgaben übernehmen (+ unterteilen) • Aufgaben in mehrere Schritte unterteilen • Die tägliche Routine durchführen (Zeitplanung, Zeitteilung und Ausführung) • Verantwortung übernehmen, mit Krisensituationen umgehen • Sein Verhalten steuern (Verlässlichkeit, Neues akzeptieren) <p>Umgang mit Anforderungen</p>						
<p>• Kommunikation als Empfänger: verbal, non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körperausdruck), symbolisch, schriftlich, Gebärden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation als Sender: prä-verbal, sprechen, Non-verbal (Zeichnen, Fotos, Körpersprache), Gebärden, • Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen • Konversation <p>Die Körperposition verändern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gegenstände tragen, bewegen und handhaben • Gehlen und sich fortbewegen • Transportmittel benutzen • Sich waschen / seine Körperteile pflegen/Toilette benutzen • Sich kleiden • Essen und Trinken • Auf seine Gesundheit achten • Auf seine Sicherheit achten <p>Beschaffung von Lebensnotwendigkeiten (Waren und Dienstleistungen, Wohnraum)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haushalt und Mahlzeiten 						

Abbildung 3: Beschriftung Erhebungsbogen ICF-EBSAFT (Seite 1)

2. Kenntnisse und Einschätzung der Umweltfaktoren																					
Beschreibung von Aspekten in der Umwelt des Kindes, welche ggf. fördernde oder hemmende Auswirkungen auf die Teilhabe an den identifizierten Aktivitäten haben.																					
<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Kontakt angemessen initiiieren, gestalten und aufrechterhalten • Familiäre, intime, soziale, formelle und informelle Beziehung 	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th style="text-align: center;">eher fördernd</th> <th style="text-align: center;">eher hemmend</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Umweltfaktoren in der Familie und im privaten Umfeld</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Umweltfaktoren in der Freizeit oder im außerschulischen Kontext</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			eher fördernd	eher hemmend	Umweltfaktoren in der Familie und im privaten Umfeld				Umweltfaktoren in der Freizeit oder im außerschulischen Kontext											
		eher fördernd	eher hemmend																		
Umweltfaktoren in der Familie und im privaten Umfeld																					
Umweltfaktoren in der Freizeit oder im außerschulischen Kontext																					
<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation an Erziehung und Bildung (auch Berufsbildung • Arbeit und Beschäftigung 	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th style="text-align: center;">eher fördernd</th> <th style="text-align: center;">eher hemmend</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Umweltfaktoren im schulischen und gef. therapeutischen Kontext</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Produkte und Technologien (Hilfsmittel, Infrastruktur, Gebäude, Einrichtung, ...)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Unterstützung und Beziehungen (Gruppensituation, Freunde, Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen, ...)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Einstellungen (der professionellen Bezugspersonen zum Kind und seiner Familie/Herkunft, der anderen Kinder und deren Eltern, ...)</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			eher fördernd	eher hemmend	Umweltfaktoren im schulischen und gef. therapeutischen Kontext				Produkte und Technologien (Hilfsmittel, Infrastruktur, Gebäude, Einrichtung, ...)				Unterstützung und Beziehungen (Gruppensituation, Freunde, Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen, ...)				Einstellungen (der professionellen Bezugspersonen zum Kind und seiner Familie/Herkunft, der anderen Kinder und deren Eltern, ...)			
		eher fördernd	eher hemmend																		
Umweltfaktoren im schulischen und gef. therapeutischen Kontext																					
Produkte und Technologien (Hilfsmittel, Infrastruktur, Gebäude, Einrichtung, ...)																					
Unterstützung und Beziehungen (Gruppensituation, Freunde, Beziehungen des Kindes zu Erwachsenen, ...)																					
Einstellungen (der professionellen Bezugspersonen zum Kind und seiner Familie/Herkunft, der anderen Kinder und deren Eltern, ...)																					
<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftliches Leben (Feierlichkeiten, Vereine, Politisches Leben und Staatsbürgerschaft, Menschenrechte) • Erholung und Freizeit (Sport, Spiel, Kunst und Kultur, ...) 	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th style="text-align: center;">eher fördernd</th> <th style="text-align: center;">eher hemmend</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Personenbezogene Faktoren auf der Ebene des Kindes (Interessen, Motivation, Kenntnisse, individuelle Besonderheiten)</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			eher fördernd	eher hemmend	Personenbezogene Faktoren auf der Ebene des Kindes (Interessen, Motivation, Kenntnisse, individuelle Besonderheiten)															
		eher fördernd	eher hemmend																		
Personenbezogene Faktoren auf der Ebene des Kindes (Interessen, Motivation, Kenntnisse, individuelle Besonderheiten)																					
<ul style="list-style-type: none"> • Interne/externe Belastungen und Beliebtheit • Bedeutende Beziehungen und Beziehungsnetzwerke • Lebensbereiche • Lebensbedürfnisse und Interessen 																					

Abbildung 4: Beschriftung Erhebungsbogen ICF-EBSAFT (Seite 2)

<p>3. Körperfunktionen und Körperstrukturen</p> <p>Hier können weitere Informationen angeführt werden, die aufgrund medizinischer Diagnosen sowie pädagogischer, psychologischer oder therapeutischer Diagnostik festgestellt wurden. Auch ungesicherte Erkenntnisse oder Fragen für eine weitere Diagnostik können dokumentiert werden.</p>	<p>4. Zusammenfassende Beschreibung der Teilhabesituation des Kindes und vermutete Wechselwirkungen</p> <p>Hier zusammenfassende Beschreibung stellt die Gesamtsituation des Kindes (bzw. die individualisierte Alltagssituation) unter Berücksichtigung der Beschreibung zu den Aktivitäten und zur Partizipation ($\rightarrow 1$), der Umweltfaktoren ($\rightarrow 2$), und ggf. der Kenntnisse über die körperfunktionen und -strukturen ($\rightarrow 3$) dar.</p> <p>Es schließt sich die konkrete Zielformulierung ($\rightarrow 5$) für einen Bereich oder eine Aktivität bzw. die allgemeine Entwicklungszielformulierung an</p>								
<p>5. Teilhabebbezogene Zielformulierung</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Allgemeines Ziel</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Individualisiertes Feinziel</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"></td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table>				Allgemeines Ziel	Individualisiertes Feinziel				
Allgemeines Ziel	Individualisiertes Feinziel								

Abbildung 5: Beschriftung Erhebungsbogen ICF-EBSAFT (Seite 3)

Aufmerksamkeit fokussieren (d160) oder Kommunizieren als Empfänger (d310) gibt es immer individuell unterschiedliche Gründe, die letztlich aus einem Zusammenspiel von individueller Konstitution und Umweltbedingungen resultieren. Die Orientierung am Modell der ICF kann dabei Lehrpersonen sowohl bei Planung von Unterstützung für neue oder noch nicht bekannte Schülerinnen und Schüler, als auch für bekannte Personen hilfreich sein. Sie ermöglicht es, kurzfristige Förderziele zu entwickeln oder neue Impulse für Förderplanarbeit mit Blick auf teilhaberelevante Alltagsaktivitäten zu erhalten. Zudem lässt sich das vorgestellte Verfahren auch gut in bestehende Methoden z. B. zur kooperativen Förderplanung (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2017) einbinden.

Im Gegensatz zu einer streng ICF-basierten Förderung versteht sich die vorgestellte Vorgehensweise letztlich als eine ICF-orientierte Förderung, bei der vor allem die besondere Philosophie und der Fokus auf Alltagsaktivitäten und Teilhabe in den Mittelpunkt gestellt wird, gleichzeitig aber nicht nach einem strengen Schema kodiert wird. Natürlich besteht die Möglichkeit, die Förderziele auch anhand der Kodierlogik und mittels der Codes der ICF zu verschriftlichen. Dies kann z. B. in der Kommunikation mit anderen Disziplinen (Ärzten; Psychologen, Sozialarbeiter) oder bei Transitionsprozessen die Verständigung und den Austausch der beteiligten Professionen erleichtern. Dies gilt insbesondere auch für inklusive schulische Kontexte (vgl. Pretis, Kopp-Sixt & Mechtel, 2019). Hier ermöglicht eine ICF-orientierte Förderplanung einerseits spezifische Förderideen für vermehrte Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu entwickeln. Andererseits kann der Blick aber auch auf das Gesamtgefüge der Klasse gelenkt und Barrieren sowie förderliche Faktoren für Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler geschärft werden. Dabei kann die oftmals noch bestehende Teilung der Aufgaben von Lehrkräften für Sonderpädagogik sowie den allgemeinpädagogischen Lehrkräften (vgl. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015, S. 72f.) zugunsten eines alltagsorientierten Blicks auf Teilhabesituation vermindert werden.

Die Reduzierung von Barrieren, die zu vermehrter Teilhabe an Alltagsaktivitäten und Lernsituationen führen, stellt letztlich ein zentrales Ziel in der schulischen Förderplanarbeit dar, unabhängig vom Lernort oder von einem möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die ICF als primär beschreibendes Instrument ermöglicht es dabei, die individuelle Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern verstärkt in den Blick zu nehmen und diese in einem Bezug zur Teilhabe an Lernen, Bildung und Freizeit zu setzen. ICF-Orientierte Förderplanung ist damit kurzfristig, zielgerichtet und flexibel. Sie ermöglicht eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und kann Lehrpersonen dabei helfen, individuell bedeutsame und umsetzbare Ziele zu finden und zu beschreiben. Hinsichtlich der Frage nach einer verbindlichen Vorgabe zur ICF-basierten oder ICF-orientierten Förderplanung sowie der Frage nach der Notwendigkeit und dem Umfang des Kodierens mittels der ICF ergibt sich, dass sich Schulen in dieser Hinsicht aktiv mit der Thematik auseinandersetzen müssen. Eine einheitliche Vorgabe für alle Schulen scheint aufgrund der Vielzahl der schulischen Vor-Ort-Bedingungen sowie der Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen nicht zielführend. Aber wie bei jeder Förderplanung in der schulischen Praxis ist es letztlich eine Schulentwicklungsaufgabe, sich innerhalb der Einrichtung auf Grundzüge und Umsetzungsstandards für die Förderplanarbeit zu verständigen. Die Orientierung an der Philosophie der ICF ermöglicht dabei eine nachhaltige und dauerhaft die Teilhabe an alltagsrelevanten Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler unterstützende Vorgehensweise.

Literatur

- Bellmont, D., Brunschwiler, M., Eberle, A.K., Lienhard, P. & Scherrer, H. (2014). Weiterentwicklung der Förderplanung an einer heilpädagogischen Schule – konkret. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 48-54.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2019). ICF und UK: Chancen einer aktivitätsbezogenen Perspektive. In: J. Boenisch, & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. (S. 365-371). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. & Sachse, S.K. (2019): ICF-orientierte Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. *Frühförderung interdisziplinär*, 38, 127-134.
- Bernasconi, T. (2020). ICF-orientierte schulische Förderplanung. Potentiale für die Teilhabe an alltagsrelevanten Aktivitäten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71, 125-134
- BGBI (2002): Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 28: Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG), vom 27. April 2002, ausgegeben zu Bonn am 30. April 2002, 1467 – 1482.
- BGBI (2016): Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 66: Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz BTHG), ausgegeben zu Bonn am 29. Dezember 2016, 3234-3341.
- Bundschuh, K. (2015). Grundlagen der Förderplanung. In H. Schäfer, C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch inklusive Diagnostik* (S. 269-286). Weinheim: Beltz.
- Castro-Kemp, S., Palikara, O., Gaona, C. & Eirinaki, V. (2018). ›No policy is an island‹: how the ICF international classification system may support local education planning in England. In: *Disability and Rehabilitation*, 20.11.2018. DOI: 10.1080/09638288.2018.1529828.
- Coelho, V., Pinto, A.I. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*, 3. DOI: 10.3389/feduc.2018.00016 DIMDI (2005). ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Hrsg. v. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information. Online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- DVfR – Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (2014). Nutzung der ICF im deutschen Rehabilitationssystem. Heidelberg. Online verfügbar unter https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/StN_Förderung_der_Nutzung_der_ICF_Stand_9_10_14.pdf
- Ellingsen, K., Karacul, E., Chen, M.-T. & Simeonsson, R. (2017). The ICF goes to school: Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability. In S. Castro & O. Palikara (Hrsg), *An Emerging Approach for Education and Care. Implementing a Worldwide Classification of Functioning and Disability*. London: Rouledge
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2019): Schulsysteme und Behinderung. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 22-29) Bern: hep.

- Hirschberg, M. (2012). Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren – Vorschläge zur Weiterentwicklung der ICF. *Teilhabe*, 51, 20-24.
- Hollenweger, J. (2019). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30-54) Bern: hep.
- Jelsma, J. (2009). Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health: A literature survey. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 1, 1-12.
- Kamps, N. & Boenisch, J. (2019). Rechtliche Grundlagen der UK-Versorgung. In: J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. (S. 357-364). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus de Camargo, O. & Simon, L. (2013). *Die ICF-CY in der Praxis*. Bern: Huber
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). Förderplanung auf der Basis der ICF – so kann sie gelingen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 128-136.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 212-220.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26, 61-80.
- Mutzeck, W. (2007). Förderplanung. In: K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 79-84). Stuttgart: Klinkhardt.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Reinhardt.
- Pretis, M., Kopp-Sixt, S. & Mechtl, R. (2019). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule*. München: Reinhardt.
- Schuhmacher, J. (2004). Planen mit Gewinn – Wem nützen individuelle Förderpläne? In Verband Sonderpädagogik Nordrhein-Westfalen eV. (Hrsg.), *Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit* (S. 13–24). Gladbeck.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P. & Sanches-Ferreira, M. (2017). How the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth changed the Individualized Education Programs in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 573-583, DOI: 10.1080/13603116.2016.1218950.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München: Reinhardt.
- Theunissen, G. (2005). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, Hans (2011). Unwörter der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 80, 186-191.
- Wolf, H.-G., Berger, R. & Allwang, N. (2016). Der Charme der ICF-CY für die interdisziplinäre Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 35, 127-137.

Prof. Dr. Tobias Bernasconi ist Sonderschullehrer und Kommunikationspädagoge. Er hat die Professur für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung an der Universität zu Köln. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Erziehung von Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung, Unterstützte Kommunikation, Inklusion.

