

Gesundheitsförderung – Rehabilitation – Teilhabe

RESEARCH

Luisa Demant

# Teilhabe an Bildung

Beratung und professionelles Handeln



Springer VS

---

# **Gesundheitsförderung – Rehabilitation – Teilhabe**

**Herausgegeben von**  
E. Wacker, München, Deutschland

---

Luisa Demant

# Teilhabe an Bildung

Beratung und professionelles Handeln

Luisa Demant  
London, United Kingdom

Dissertation Technische Universität München, 2016

Gesundheitsförderung – Rehabilitation – Teilhabe  
ISBN 978-3-658-17763-8      ISBN 978-3-658-17764-5 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-17764-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Vorwort

Kann Gesellschaftliche Teilhabe mit professionell gestützten Maßnahmen hergestellt werden? Gesellschaftliche Teilhabe drückt einerseits bestimmte Verhältnisse aus, die im Alltag vorgesehen sind bzw. sich dort vorfinden lassen. In der hier vorliegenden Arbeit geht es um Chancen von Heranwachsenden, Anteil an Bildung zu haben oder haben zu können. Der Maßstab hierzu ist jedoch vielfältig: Man könnte beispielsweise zunächst fragen, wieviel Bildung allen Menschen grundsätzlich zugedacht ist (etwa nach dem Gerechtigkeitsmaß der Menschenrechte). Danach wäre eine Teilhaberrelation zu definieren, die unterscheidet zwischen dieser Vision und einer betrachteten Wirklichkeit. So ließe sich schließlich ein Handlungsauftrag für Teilhabezugänge, z.B. im Bildungssektor, wissenschaftlich fundieren und an der Maßgabe der UN-Behindertenrechtskonvention bewerten.<sup>1</sup>

Die hier vorgelegte Doktorarbeit „Teilhabe an Bildung. Beratung als Vermittlungsinstrument zwischen strukturellen und individuellen Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung“ wählt weniger einen so grundsätzlichen, als vielmehr einen eher pragmatisch-empirischen Zugang. Ansatzpunkt dieser Erkundungsstudie ist, dass dem außerunterrichtlichen Geschehen in der Schule mehr und mehr Relevanz zugesprochen wird. Und gerade Situationen, in denen Steuerung erfolgen soll oder Richtungsentscheidungen anstehen und getroffen werden, verdienen somit Aufmerksamkeit. Die Autorin beleuchtet mit ihrer Feldstudie eine Schlüsselsituation im spezifischen Setting Grundschule mit hoher Alltagsbedeutung: nämlich die Beratung. Sie ist Interaktion, wird hier aber subjektiv zugespitzt, nämlich bezogen auf das selbst reflektierte professionelle Handeln aus der Perspektive von drei unterschiedlich qualifizierten Professionen: den Fachkräften der Grundschulpädagogik, der Förder- bzw. Sonderschulpädagogik und der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik.

---

<sup>1</sup> Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; 13. Dezember 2006 der Vereinten Nationen

Dass diese Fachkräfte offenbar agieren, ohne für Beratungsaufgaben eigens qualifiziert zu sein, erscheint paradox. Insofern handeln sie zwar autorisiert, denn Beratung zählt zu ihren Dienstpflichten, aber gewissermaßen zugleich als Laien. Hier setzt die Studie an und erkundet persönliche (mehr denn professionelle) Haltungen, die in Beratung zum Tragen kommen.

Beratung könnte als Vermittlungsinstrument dienen zwischen strukturellen und individuellen Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung. Dann käme den professionellen Kräften eine Mediatorenrolle zu. Zugleich begegnen Lehrerinnen und Lehrer im Elterngespräch – indirekt – sich selbst, und ebenso ihren Schülerinnen und Schülern (indem sie deren Chancen auf Bildungsteilhabe einschätzen). Im Beratungsformat treffen zugleich verschiedene Weltanschauungen, Lebenswelten und Anliegen in einer sozialen Situation in der Schule zusammen. Deren Gelingen oder Misslingen soll erkundet, analysiert und bewertet werden. Dies ist nicht lapidar, denn Bildung stellt ein biografisches Schlüsselement dar, in dem menschenrechtliche Ansprüche auf Chancengerechtigkeit ebenso wie Lebenslageaspekte eines geeigneten und fairen Zugangs zu Ressourcen ihren Ausdruck finden. Für gelingende Teilhabe bedarf es folglich eines förderlichen Zusammenspiels struktureller und individueller Aspekte im Bildungssystem. Eine wissenschaftliche Annäherung an diese verschiedenen Elemente erfolgt sachlogisch aus lebensweltlicher Perspektive, die Individuum und Struktur in ihrer engen Verwobenheit betrachtet. Die schillernden Bestandteile (vorhandener Wissensvorräte) im „Alltag“ der Beratung sollen so wahrgenommen und aufgespürt werden.

Im Portfolio des Schulsettings fest verankert findet sich der curricular gelenkte Wissenserwerb, der unterstützt werden soll und dessen Gelingen zugleich kontrolliert bzw. sanktioniert wird. Gerade weil in der Schule Beratungshandeln kaum professionell geformt ist, sollen in der Studie nun Variationen der Beratung wahrgenommen, analysiert und typologisiert werden. Denn Beratung gilt in der Schule als vielfach nützliches Konzept, auch wenn sie dort weder theoretisch reflektiert, grundlegend erlernt oder praktisch eingeübt ist. Auf diese Lücke im schulischen System hinzuweisen ist sicher ein Verdienst dieser Arbeit. Mögliche Lösungen, wie eine Neugestaltung der professionellen Qualifikation ebenso wie eine qualitätsorientierte Umgestaltung der Grundschulbildung, liegen noch in der Zukunft. Hier lädt die Arbeit in ein weites Beobachtungsfeld ein, ohne es in seinen vielen Dimensionen wirklich abschreiten oder gar bearbeiten zu können.

Sie bietet aber einige Merkmale dafür, Beratung nicht einfach als wohlfeile Lösung zu sehen und einzusetzen. Es wird deutlich, dass es sich lohnen kann, sorgfältig und zielstrebig an der Verbesserung der bestehenden Beratungsangebote zu arbeiten. Aber ebenso wird klar, dass dies keine schlichte Aufgabe ist: Denn erstens sind Schülerinnen und Schüler verschieden, und ihre Vielfalt

wächst noch unter den konzeptionellen Vorgaben inklusiver Beschulung. Dies alleine legt schon die Latte für gelingende Beratung noch höher, weil bei gleichem Recht auf Bildung schulische Bildung so passgenau funktionieren soll, dass verschiedene Fähigkeiten heterogener Schülerschaften gefördert werden und zum Tragen kommen. Es bedarf dafür vor allem der Mühe, möglichst jede Begabungen zu erkennen und zu würdigen. Ob und wie hier beispielsweise Beratung vermitteln kann zwischen den Leistungsanforderungen eines selektiven schulischen Systems, in dem soziale Kompetenzen zugleich ebenso wachsen sollen wie Chancengleichheit (inklusive Schule), ist noch unklar und nicht erprobt, aber eine hochbrisante Frage. Es mangelt zweitens an Kenntnissen zu Inhalten, Ausgestaltungen und Wechselwirkungen in Beratungsformaten in der gegenwärtigen, wie in der zukünftigen neuen Schule, wie sie von der Kultusministerkonferenz (KMK) propagiert wird. Schließlich gilt es drittens das Augenmerk darauf zu richten, welche Haltungen die unterschiedlich qualifizierten Akteurinnen und Akteure ins Beratungsgeschehen „mitbringen“. Hier liefert die Studie interessantes empirisches Material und bietet zugleich Einblicke in den erlebten Beratungsalltag und dort wirksame Deutungen. Verschiedene Handlungstypen (bzw. –strategien) werden dabei sichtbar: direktive und abwertende Haltungen ebenso wie kooperative bzw. neutrale, seltener wertschätzende verbunden mit dem Versuch, eigene Vorurteile zu reflektieren und eine Beratungssituation auf gleicher Augenhöhe zu gestalten, und schließlich offene und reflektierte Haltungen. Letztere dürften dem intendierten Auftrag an Beratung am Nächsten kommen, finden sich aber nur bei wenigen Befragten.

Sollte also zukünftig Beratung vermehrt eine tragende Rolle im Schulgeschehen zukommen, wären auf individueller Ebene Erkundungen auf der Begegnungsebene im Beratungsgespräch ebenso zu empfehlen wie Aufmerksamkeit für die persönlich-emotionale Auseinandersetzung der Beratenden, sozialpolitische und lebensweltliche Einbettungen sowie zielgruppenspezifische Beratungsstrategien. Für eine Implementierung von Beratung im schulischen Alltag wären ergänzend strukturelle Aspekte der Betrachtung wert wie Teamwork, Zuständigkeitsfragen, Berufserfahrung, zufällige individuelle Kompetenzen sowie Normalitätserwartungen.

Leichte Funde sind dabei insgesamt nicht zu erwarten, selbst die teilhabefördernde Wirkung von Beratung ist keineswegs belegt. Alleine die Vorstellung, welche Vielzahl und Vielfalt von Elementen und Einflussfaktoren „im Raum sind“, und zwar jeweils bei allen Beteiligten des Beratungsgeschehens, gibt eher Anlass, kritisch über die „Beiläufigkeit“ nachzudenken, mit der von pädagogisch Tätigen kompetente Beratung eingefordert und erwartet wird. Diese Systemkritik adressiert insbesondere die Verhältnisebene. Erste Hinweise bietet die

Verfasserin dieser Studie zunächst dagegen auf der Verhaltensebene, die – so ihre Empfehlung - auf mehr (Selbst-)Reflexion gründen sollte.

Für die „neue Schule“ der KMK bleiben also noch viele Fragen offen und Wünsche nach „mehr“ Wissen werden geweckt, auch in dieser Studie, die schon deswegen zum Mit- und Weiterdenken einlädt, denn guter Rat wäre vermutlich der Mühe wert.

Prof. Dr. Elisabeth Wacker



# Danksagung

Herzlicher Dank gilt allen, die an der Entstehung und Fertigstellung dieser Arbeit mitgewirkt haben.

Prof. Dr. Elisabeth Wacker, die durch ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten und ihr fachliches Feedback die Arbeit erst möglich gemacht hat.

Dr. Dorothee Schlebrowski, die als Mentorin, Kollegin und Freundin die Arbeit von Anfang an begleitet hat. Danke für die vielen Stunden des Ratgebens, der fachlichen Diskussionen und wertschätzenden Rückmeldungen.

Ich danke dem Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik für die bereitgestellten Ressourcen und die freundliche Umgebung, die das Arbeiten sehr angenehm gemacht haben.

Allen InterviewpartnerInnen möchte ich danken, für ihre Zeit und ihr Vertrauen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Schließlich danke ich meinen Eltern Brigitte und Karl-Heinz Demant, die mich in allen meinen Zielen uneingeschränkt unterstützt haben.

DANKE!

# Inhalt

<b>Einleitung</b> .....	17
<b>1. Teilhabe an der Gesellschaft und an Bildung</b> .....	21
<b>1.1 Sozialpolitische Perspektive auf Teilhabe</b> .....	22
1.1.1 Menschen mit Behinderungen und Teilhabe .....	26
1.1.2 Individualität und Teilhabe .....	30
<b>1.2 Lebenswelttheoretische Perspektive auf Teilhabe</b> .....	31
1.2.1 Lebenswelttheoretische Grundannahmen .....	32
1.2.2 Lebenswelttheoretisches Teilhabemodell .....	36
<b>1.3 Zusammenfassung</b> .....	37
<b>2. Beratung und professionelles Handeln</b> .....	39
<b>2.1 Beratung – ein Definitionsversuch</b> .....	40
<b>2.2 Professionelles Handeln in sozialen Berufen und Beratung</b> .....	44
2.2.1 Rollenkonstellationen in Beratungssituationen .....	45
2.2.2 Beratung zwischen Hilfe und Kontrolle .....	48
2.2.3 Professionelles Handeln: Vermittlung und Reflexion .....	49
<b>2.3 Zusammenfassung</b> .....	54
<b>3. PädagogInnen in der Grundschule</b> .....	57
<b>3.1 Gesellschaftliche Funktionen der (Grund-)Schule</b> .....	58
3.1.1 Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion .....	59
3.1.2 Selektions- und Allokationsfunktion .....	60
3.1.3 Integrations- und Legitimationsfunktion .....	60
3.1.4 Kulturüberlieferung .....	61
3.1.5 Funktionen des Schulsystems und Teilhabe an Bildung .....	61
<b>3.2 Positionen und Rollen von PädagogInnen in der Grundschule</b> .....	63
3.2.1 LehrerInnen .....	63
3.2.2 SonderpädagogInnen .....	64
3.2.3 SchulsozialarbeiterInnen .....	65
<b>3.3 Beratung durch PädagogInnen in der Grundschule</b> .....	67
3.3.1 Persönliche Beziehung im Beratungsgespräch (Mikro-Ebene) .....	67
3.3.2 Vernetzung der Grundschule (Meso-Ebene) .....	71
3.3.3 Rechtliche Vorgaben für die Grundschule (Makro-Ebene) .....	72

3.4	<b>Zusammenfassung</b> .....	73
4.	<b>Kinder in der Grundschule</b> .....	75
4.1	<b>Inklusion vs. Integration</b> .....	76
4.2	<b>Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf</b> .....	78
4.3	<b>Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und sonderpäd. Förderbedarf</b> .....	81
4.4	<b>Zusammenfassung</b> .....	84
5.	<b>Schlussfolgerungen</b> .....	87
6.	<b>Empirische Untersuchung</b> .....	89
6.1	<b>Lebensweltanalyse in der qualitativen Sozialforschung</b> .....	89
6.2	<b>Zielsetzungen und Forschungsfragen</b> .....	91
6.3	<b>Leitfadengestütztes Interview als Erhebungsinstrument</b> .....	93
6.4	<b>Auswertungsmethode</b> .....	95
6.5	<b>Durchführung der Untersuchung</b> .....	103
6.5.1	Stichprobenauswahl .....	103
6.5.2	Interviewdurchführung .....	105
6.5.3	Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin .....	106
6.5.4	Die Situation der InterviewpartnerInnen .....	107
7.	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse</b> .....	111
7.1	<b>Einführung in die Ergebnispräsentation</b> .....	112
7.2	<b>LehrerInnen</b> .....	115
7.2.1	Beratung .....	115
7.2.2	Professionelles Handeln .....	120
7.2.3	Teilhabesituationen und -möglichkeiten der KlientInnen .....	122
7.2.4	Übersicht der Statements .....	128
7.3	<b>SonderpädagogInnen</b> .....	142
7.3.1	Beratung .....	142
7.3.2	Professionelles Handeln .....	146
7.3.3	Teilhabesituationen und -möglichkeiten der KlientInnen .....	149
7.3.4	Übersicht der Statements .....	155
7.4	<b>SchulsozialarbeiterInnen</b> .....	171
7.4.1	Beratung .....	171
7.4.2	Professionelles Handeln .....	174
7.4.3	Teilhabesituationen und -möglichkeiten der KlientInnen .....	179
7.4.4	Übersicht der Statements .....	184
7.5	<b>Beratungsstrategien</b> .....	201
8.	<b>Ergebnisdiskussion und Ausblick</b> .....	207
9.	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	225

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF .....	28
Abb. 2: Die Beratungsbeziehung auf Mikro-, Meso-, und Makroebene .....	42
Abb. 3: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring .....	96
Abb. 4: Kategoriensystem, professionelles Handeln.....	98
Abb. 5: Kategoriensystem, Teilhabe.....	99
Abb. 6: Kategoriensystem, KlientInnen.....	100
Abb. 7: Kategoriensystem, Beratung .....	101
Abb. 8: Kategoriensystem, Sonstiges .....	102
Abb. 9: Abbildung der Verteilung der InterviewpartnerInnen in zehn Grundschulen ...	105
Abb. 10: Dimensionen der Teilhabe .....	208
Abb. 11: Bezugsrahmen zweier Personen im Beratungsprozess.....	211
Abb. 12: Beratungssituation zwischen PädagogIn und Elternteil gerichtet auf die Teilhabe an Bildung eines Kindes .....	213

# Abkürzungsverzeichnis

Abs. – Absatz  
ALG II – Arbeitslosengeld II  
AO-SF – Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung  
Art. – Artikel  
BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales  
BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung  
DIMDI – Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information  
GU – Gemeinsamer Unterricht  
ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health  
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement  
IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung  
NRW – Nordrhein-Westfalen  
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development  
OGS – Offene Ganztagschule  
PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study  
PISA – Programme for International Student Assessment  
SGB – Sozialgesetzbuch  
SPFH – Sozialpädagogische Familienhilfe  
UN-BRK – UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen  
WHO – World Health Organization

# Einleitung

Diese Arbeit betrachtet die vielfältigen, alltäglichen Beratungsaufgaben, die von LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SchulsozialarbeiterInnen in der Grundschule durchgeführt werden. Sie fragt zum einen, welche Kompetenzen herangezogen werden, um Beratung professionell durchzuführen, und zum anderen, auf welche Ziele die Beratungsarbeit ausgerichtet ist. Es wird fokussiert, wie Teilhabe an Bildung durch Beratung hergestellt werden soll.

Die Zusammenarbeit der Professionen ist darauf ausgerichtet, allen Kindern in einem sich wandelnden Schulsystem die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Die Einflussnahme durch Beratung, insbesondere in Situationen der Verunsicherung, kann einen hohen Stellenwert bei einer Entscheidungsfindung einnehmen, die sich beispielsweise um den weiteren schulischen Weg eines Kindes dreht. Neue Möglichkeiten durch Inklusion und Gemeinsamen Unterricht stellen ebenso Beratungsanlässe dar, wie Herausforderungen, die durch ungleiche Bildungschancen von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status oder einem Migrationshintergrund entstehen.

Obwohl Beratung eine wesentliche Aufgabe von PädagogInnen in der Grundschule ist, werden sie nicht selbstverständlich durch ihr Studium in Beratungsmethoden ausgebildet, und es stellt sich die Frage, wie sie Beratung dennoch gestalten. Um dem auf die Spur zu kommen, wird als Interpretationsrahmen die Theorie der Lebenswelt (Schütz; Luckmann 1975) herangezogen, die das Handeln von Menschen in ihren alltäglichen Bezügen analysierbar macht. Denn wie PädagogInnen Beratung durchführen hängt von verschiedenen Aspekten ab. Dazu zählen insbesondere ihre persönliche Perspektive auf die soziale Welt, ihre Einstellungen gegenüber sozialpolitischen und schulischen Strukturen sowie Einschätzungen über Möglichkeiten der Kinder und ihrer Eltern.

Der theoretische Teil der Arbeit betrachtet zunächst, was unter Teilhabe an Bildung sowohl aus sozialpolitischer als auch aus lebenswelttheoretischer Perspektive verstanden werden kann (Kapitel 1). Dabei wird auch diskutiert, ob Teilhabe in erster Linie durch (hohe) Bildungsabschlüsse definiert werden kann oder ob auch andere Komponenten für die Beurteilung „erfolgreicher“ Teilhabe herangezogen werden können. Grundsätzlich ist es wichtig zu betonen, dass sich

Teilhabe an Bildung für diese Arbeit nur auf den Bereich der Grundschule beschränkt und nicht für den außerschulischen Bereich oder über die gesamte Lebensspanne betrachtet wird.

Beratung stellt im pädagogischen Alltag in der Schule eine wesentliche Aufgabe dar. Deshalb wird im nächsten Schritt der Begriff der Beratung grundlegend diskutiert und in den Kontext des professionellen Handelns gestellt (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Ziele von Bildung und die Funktionen des Schulsystems dargestellt und somit der Handlungsspielraum der PädagogInnen auf struktureller Ebene abgesteckt (Kapitel 3). Insbesondere für Kinder, deren Teilhabechancen eingeschränkt sind, bedeutet Beratung durch PädagogInnen eine große Einflussnahme für ihren weiteren Lebensweg. Aus diesem Grund wird in Kapitel 4 der Zusammenhang von sozioökonomischen Faktoren, Herkunft und Behinderung im Speziellen betrachtet. Die Situationen und Möglichkeiten der SchülerInnen sowie ihrer Eltern in ihrer Lebenswelt werden diskutiert.

Das Forschungsinteresse richtet sich auf die PädagogInnen und fragt einerseits, welche strukturellen Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung gesehen werden. Es wird andererseits betrachtet, welche Einschätzungen PädagogInnen bezüglich individueller Möglichkeiten ihrer SchülerInnen und deren Eltern zur Teilhabe an Bildung vornehmen. Zu diesem Zweck werden leitfadengestützte Interviews mit LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SchulsozialarbeiterInnen geführt, die an Grundschulen arbeiten, welche sich durch inklusive Beschulung sowie hohe Problembelastungen im Stadtteil auszeichnen.

Es wird also untersucht, welche Vorstellungen PädagogInnen über erfolgreiche Teilhabe an Bildung haben. Dabei ist relevant, wie sie, aus ihrer Lebenswelt und Alltagsgestaltung heraus, die Situationen und Möglichkeiten ihrer KlientInnen einschätzen. Die dabei auftretenden Typisierungen werden auf ihren Einfluss auf die Beratungsstrategien hin untersucht. Die Wahrnehmung der eigenen Rolle als BeraterIn wird betrachtet. In einem weiteren Schritt wird die Passung der Lebenswelten von BeraterInnen und KlientInnen diskutiert. Relevant sind die Beschreibungen der Alltagsroutinen, die die vornehmliche Wirklichkeit der PädagogInnen ausmachen, in denen sie ihr Handeln vollziehen (vgl. Kapitel 1). Dafür ist insbesondere relevant, was PädagogInnen selbst als erstrebenswerte Teilhabe definieren, da diese Vorstellungen aus ihrem gewohnheitsmäßigen Besitz entspringen, das allem Handeln zu Grunde liegt (vgl. (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 28/ vgl. Kap. 1.2.1). Ebenso relevant ist, wie sie andererseits Beratung definieren und ihre Rolle und Einflussmöglichkeiten darin wahrnehmen.

Die bereits bestehenden Forschungsarbeiten zum Themengebiet Beratung, Professionalisierung von Beratungsarbeit in der Schule sowie Teilhabe fokussieren in unterschiedlichen Ausprägungen verschiedene Teilaspekte des oben skizzierten Forschungsvorhabens:

Heiner (2004) betrachtet in ihrer Forschungsarbeit „Professionalität in der Sozialen Arbeit“ unter anderem Aspekte von Beratungsarbeit in institutionellen Beratungsstellen für wohnungslose junge Erwachsene (vgl. Heiner 2004: 63) und untersucht die darin enthaltenen, teils widerstreitenden Vermittlungspositionen der BeraterInnen zwischen strukturellen und institutionellen Anforderungen und der stark abweichenden individuellen Lebensverhältnisse. Sie arbeitet sieben Komponenten heraus, die einen produktiven Umgang mit dieser Vermittlungsposition erschweren (vgl. Heiner 2004: 131 f./ vgl. Kapitel 2.2.2; Kapitel 2.2.3).

Tiefel (2004) legt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Beratungsbegriff vor und betrachtet professionelles Handeln im Setting der Erziehungsberatungsstelle unter der Prämisse der Reflexion. Sie arbeitet heraus, dass Reflexion das wesentliche Merkmal des professionellen Handelns für Beratung ausmacht (vgl. Tiefel 2004: 24/vgl. Kapitel 2.2.3).

Willmann und Hüber (2004) betrachten in ihrer Studie „Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung“ die Konstruktion der Rollenidentität von BeratungslehrerInnen und ihre Eingebundenheit in das Kollegium (vgl. Willmann; Hüber 2004: 224). Sie nehmen damit LehrerInnen in den Blick, die speziell für Beratungsanlässe ausgebildet sind und somit eine Sonderstellung unter den KollegInnen einnehmen. Es geht dabei nicht um Bezugnahme auf die KlientInnen oder die Verwirklichung von Teilhabe an Bildung.

Bezogen auf inklusive Settings und Teilhabe an Bildung finden Moser und Kropp (2014) in ihrer Studie über die Aufgabenteilung von SonderpädagogInnen und LehrerInnen in inklusiven Settings heraus, dass alltägliche Beratungsaufgaben bei beiden Professionen ungefähr gleich verteilt sind (vgl. Moser; Kropp 2014: 26). Es fällt auf, dass SonderpädagogInnen im Falle einer Weiterqualifikation diese im Bereich der Beratung absolviert haben (vgl. Moser 2014: 101/ vgl. Kapitel 3.2.2; Kapitel 3.2.3; Kapitel 4.2).

Auf diesen Studien aufbauend, betrachtet die vorliegende Untersuchung die Beratungsarbeit von drei Berufsgruppen (LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SchulsozialarbeiterInnen), die gemeinsam in der Grundschule an der Teilhabe an Bildung für alle Kinder (auch Kinder mit Behinderungen) arbeiten. Es wird bewusst der Fokus auf PädagogInnen gelegt, die Beratung in ihrem Alltag anwenden, jedoch keine Sonderposition im Kollegium haben, wie dies beispielsweise bei BeratungslehrerInnen der Fall ist. Denn das Ziel ist es, alltägliche Handlungsroutinen der Beratung zu beleuchten und den Vorstellungen über gelingende Teilhabe an Bildung näher zu kommen. Der lebenswelttheoretische Ansatz bietet



die Möglichkeit Settings, in denen Teilhabe stattfinden soll zu analysieren um herauszukristallisieren, nach welchen Regeln dieser Bereich funktioniert. Zusätzlich kann darauf aufbauend die Logik der Lebenswelten der in diesem Bereich agierenden Akteure aufgedeckt werden. Für diese Arbeit bedeutet das konkret, erstens die Ziele von Schule zu betrachten, die den Rahmen für die pädagogische Arbeit liefern, zweitens die Alltagsroutinen, Normalitätsvorstellungen, sozialen Beziehungen und Handlungsmotivationen der PädagogInnen zu erfassen und drittens zu beleuchten, wie die Chancen und Möglichkeiten für SchülerInnen und deren Eltern durch PädagogInnen eingeschätzt werden. Denn nur als relevant wahrgenommene Möglichkeiten können in Beratungssituationen zum Thema werden (vgl. Kapitel 2). Darüber hinaus wird gefragt, wie durch Beratung eine Brücke geschlagen werden kann zwischen Strukturen, die Möglichkeiten zur Teilhabe bereitstellen, und Menschen, die diese Möglichkeiten innerhalb ihres gewohnheitsmäßigen Bezugsschemas (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 28) überhaupt erst als relevant wahrnehmen müssen. Diese Betrachtungsweise liefert einen Beitrag zur Reflexion von Beratungshandeln, das genau dies zum Ziel haben sollte: Teilhabesituationen zu verstehen, um darauf aufbauend strukturelle Möglichkeiten mit individuellen Voraussetzungen zu kombinieren.

# 1. Teilhabe an der Gesellschaft und an Bildung

Die Verwirklichung von Teilhabe an der Gesellschaft jedes Menschen ist ein anerkanntes Ziel politischer Bemühungen. Eine Konkretisierung des Teilhabebegriffs wird insbesondere dann relevant, wenn betrachtet wird, wie Menschen in gesellschaftliche Bereiche einbezogen oder ausgeschlossen werden und dabei eine Benachteiligung von bestimmten Personengruppen zu vermuten ist oder festgestellt wird (vgl. Bartelheimer 2007: 5).

Das Grundgesetz (Art. 1 Abs 1 GG) sichert jedem Menschen in Deutschland ein menschenwürdiges Existenzminimum zu und spricht in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1 GG) jedem Hilfebedürftigen die materiellen Voraussetzungen zu, um physische Existenz zu sichern und ein Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben zu gewährleisten (vgl. Lenze 2010: 5). In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, welche verschiedenen Elemente der Begriff der Teilhabe umfasst und was es konkret bedeutet, an der Gesellschaft teilzuhaben oder ein Mindestmaß an Teilhabe zu erreichen. Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden zwei Perspektiven auf Teilhabe dargestellt: Einerseits geht es um die Verwendung des Begriffs aus sozialpolitischer Sicht. Andererseits um einen lebenswelttheoretischen Teilhabebegriff. Die sozialpolitische Perspektive deckt auf struktureller Ebene Vorstellungen darüber auf, was als erfolgreiche Teilhabe in der Gesellschaft angesehen wird. Dadurch wird deutlich, worauf Unterstützungsangebote für benachteiligte Personen oder Gruppen zielen. Als Beispiel für eine Gruppe, die die Diskussion um erfolgreiche oder eingeschränkte Teilhabe betrifft, wird die Situation von Menschen mit Behinderungen angeführt. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen in der Schule für diese Arbeit eine gesteigerte Relevanz hat.

Anschließend wird ein Teilhabebegriff entworfen, der sich an der Theorie der Lebenswelt von Schütz und Luckmann (1975) orientiert. Dadurch lässt sich beschreiben, aus welchen Komponenten sich Teilhabe im Alltag zusammensetzt. Dies erweitert die Perspektive, weg von einer eindimensionalen Sicht auf hilfebedürftige EmpfängerInnen von sozialen Dienstleistungen, die ihre Situation verbessern können oder sollen, hin zu einer mehrdimensionalen Perspektive, die

auf die Passung zwischen den verschiedenen Teilhabesituationen und Lebensrealitäten von PädagogInnen und HilfeempfängerInnen schaut.

Diese beiden Betrachtungsweisen von Teilhabe (sozialpolitisch und lebenswelttheoretisch) sind im Kontext dieser Arbeit aus verschiedenen Gründen relevant. Professionelles Handeln von PädagogInnen in der Grundschule ist geleitet von politischen und schulischen Zielsetzungen. Sie geben indirekte Hinweise auf Vorstellungen über gelingende Teilhabe an der Gesellschaft und Teilhabe an Bildung. Wie diese Zielsetzungen im Alltag der Menschen ankommen und umgesetzt werden, hängt jedoch mit der individuellen Alltagsbewältigung zusammen. Dabei spielt auch eine Rolle, ob Optionen, die durch Infrastruktur und Organisation von Gesellschaft (z.B. das Vorhandensein von Schulplätzen und Arbeitsplätzen oder staatlichen Unterstützungsleistungen) bereitgestellt werden, auch angenommen werden können (vgl. Thiersch 2013: 186). Der lebenswelttheoretische Teilhabebegriff bietet einen Ansatzpunkt, um die eigene Position und Eingebundenheit als PädagogIn zu reflektieren. Er bietet andererseits die Möglichkeit, die Logik der Alltagsroutinen von KlientInnen zu verstehen, um Beratung darauf aufzubauen.

## **1.1 Sozialpolitische Perspektive auf Teilhabe**

Der Begriff der Teilhabe wird in Deutschland in unterschiedlichen Kontexten diskutiert. Immer dann, wenn bestimmte Gruppen in der Gesellschaft von einer mangelnden Teilhabe betroffen oder bedroht sind, wird der Begriff besonders relevant. Die Heterogenität der Menschen in Deutschland impliziert unterschiedliche Möglichkeiten an der Gesellschaft teilzuhaben. Ungleichheitsforschung und Gerechtigkeitsdiskurse befassen sich mit der Frage, wie gerechte Teilhabe hergestellt werden kann. Es wird diskutiert, wie allen BürgerInnen Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden kann, die den Zugang zu allen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Prozessen eröffnet (vgl. Fink 2011: 20). Leisering (2004) führt als Diskussionsgrundlage für gesellschaftliche Teilhabe verschiedene Aspekte auf, die sich auf diverse gesellschaftliche Normen beziehen, wie u.a. Gleichstellung, soziale Anerkennung und Beteiligung am gesellschaftlichen Leben (vgl.: 33).

In diesem Zusammenhang geht man davon aus, dass Ungleichheit und Diversität in einer Gesellschaft normal sind. Es muss jedoch erkannt werden, wann Maßnahmen zum Ausgleich von eingeschränkten Möglichkeiten etabliert werden müssen. Dies ist immer dann notwendig, wenn gesellschaftliche Ungleichheit eingeschränkte Chancen auf Teilhabe an gesellschaftlichen Bereichen

nach sich zieht. Sozioökonomische Faktoren werden dabei ebenso betrachtet wie individuelle Merkmale der Teilhabe. In diesem Kontext stehen auch die Zielsetzungen des vierten Armuts- und Reichtumsbericht über die Lebenslagen in Deutschland, der durch verwirklichte Teilhabechancen die Stabilisierung von sozialem Frieden, gesellschaftlichem Zusammenhalt und lebendiger Demokratie realisiert sieht (vgl. Armuts- und Reichtumsbericht 2013: 19). Die Aufgabe der Politik sei es, Armutsrisiken abzubauen und Chancen zur sozialen Mobilität zu gewähren, also Strukturen zu schaffen, die Menschen die Möglichkeit geben „aus eigener Kraft akzeptable Teilhabeergebnisse zu erzielen“ (Armuts- und Reichtumsbericht 2013: 19). Als Bezugsrahmen für ein „akzeptables“ Teilhabeergebnis wird hierbei in erster Linie der (Wieder-)Einstieg in Arbeit gesehen, wodurch die Eigenverantwortung des Einzelnen betont wird, gegebene Chancen zu nutzen (ebd.). Menschen werden dadurch in ihren Kompetenzen gewürdigt, aber auch in die Pflicht genommen, staatlich gebotene Hilfen zu nutzen. Dies entspricht den Grundsätzen der sozialen Marktwirtschaft.

Teilhabe richtet sich jedoch nicht nur auf ökonomische Absicherung, Bedarfsdeckung und Leistungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Der Fokus wird ebenso auf soziale Merkmale gelegt, die sich an Personen und ihren gesellschaftlichen Rollen orientieren. Es geht um Positionen, die askriptiv sind, also nicht erworben werden können. Diese drücken sich durch Ungleichheitskomponenten aus, die sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft beziehen, wie beispielsweise Alter, Generationszugehörigkeit, Rolle in der Familie, Geschlecht, Nationalität etc. (vgl. Leisering 2004: 37). Diese Aspekte liegen quer zu den Bereichen der sozioökonomischen Ungleichheit und müssen in die Überlegungen um Teilhabe an der Gesellschaft einbezogen werden. Es geht dabei weniger um Zuteilung von Gütern, sondern mehr um Fragen der Teilhabe an sozialen Gefügen (ebd.).

Zusammenfassend beschreibt Bartelheimer (2007) die Aspekte von Teilhabe in vier Dimensionen. Menschen haben danach erstens an der Gesellschaft teil, wenn sie durch eine Erwerbsarbeit selbstständig ihren Lebensunterhalt bestreiten können. Sie haben zweitens teil, wenn sie in ihrem privaten Bereich durch informelle, soziale Nahbeziehungen Unterstützung erhalten können. Als dritten Aspekt von Teilhabe nennt Bartelheimer die Fähigkeit der Menschen ihre Rechte zu kennen und wahrzunehmen. Teilhabe sei viertens erreicht, wenn Menschen sich kulturell engagieren oder kulturelle Angebote in Anspruch nehmen können. Diese Teilhabebereiche sind in enger Verbindung zu betrachten, sie können sich ergänzen oder kompensieren (vgl. Bartelheimer 2007: 11). Diese Einteilung deckt einen Großteil der Aspekte von Teilhabe ab, ist jedoch nicht vollständig, da beispielsweise politische Teilhabe oder Teilhabe an Bildung nicht enthalten sind.

Als einen Aspekt von Teilhabe fokussiert diese Arbeit das Bildungssystem, das den Grundstein für Teilhabe am Arbeitsleben und in der Gesellschaft

legt. Also Bildungsziele gelten laut Bildungsbericht (2014) folgende: individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie die Herstellung von Humanressourcen. *„Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen“* (Bildungsbericht 2014: 1). Die Ausrichtung von Bildung berücksichtigt somit die Unterschiedlichkeit von Menschen in ihren Fähigkeiten. Sie soll eine individuelle Lebensplanung fördern. Gleichzeitig zielt sie darauf ab, den Zugang zum Arbeitssystem zu ermöglichen. Die weiterhin formulierten Ziele von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit beziehen sich in direkter Verbindung auf die oben beschriebenen quer liegenden Ungleichheitskomponenten. Verschiedene Studien (z.B. PISA<sup>2</sup> und IGLU<sup>3</sup>) belegen jedoch den engen Zusammenhang zwischen Benachteiligung und Herkunft, Elternhaus, Geschlecht und Nationalität (vgl. Nold 2010: 139). Die ungleich verteilten Chancen werden im selektiven Schulsystem besonders deutlich. Dem soll durch die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit entgegen gewirkt werden. Hierfür werden Maßnahmen etabliert, die sich auf als benachteiligt deklarierte gesellschaftliche Gruppen richten. Seit 2011 reagiert die

---

<sup>2</sup> PISA (Programme for International Student Assessment). “The PISA 2012 Technical Report describes the methodology underlying the PISA 2012 survey, which tested 15-year-olds’ competencies in mathematics, reading and science and, in some countries, problem solving and financial literacy. It examines the design and implementation of the project at a level of detail that allows researchers to understand and replicate the resulting data and analyses” (OECD o.J./o.S.).

<sup>3</sup> IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“), international PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“) genannt, ist eine internationale vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) alle fünf Jahre durchgeführt wird. IGLU erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit. Der Fokus richtet sich dabei nicht nur auf die Schülerleistungen, sondern auch auf deren schulische und häusliche Bedingungsfaktoren. Deutschland beteiligt sich an IGLU seit der ersten Studie im Jahr 2001 (vgl. BMBF o.J./o.S.).

Bundesregierung auf die ungleichen Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit Regelungen über Leistungen für Bildung und Teilhabe, die in den §§ 28 und 29 im SGB II formuliert werden (vgl. BMAS o.J.). Die Leistungen umfassen Geldleistungen für die Teilhabe an „[...] *Schulausflügen und Klassenfahrten* (§ 28 Abs. 2 SGB II), *die Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf* (§ 28 Abs. 3 SGB II), *Schülerfahrtskosten* (§ 28 Abs. 4 SGB II), *Lernförderung* (§ 28 Abs. 5 SGB II), *Mittagsverpflegung* (§28 Abs. 6 SGB II) und *zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft* (§28 Abs. 7 SGB II)“ (Klerks 2011: 147). Das politisch verfolgte Ziel ist dabei, insbesondere Kinder aus einkommensschwachen Familien in die Lage zu versetzen einen Schulabschluss zu erreichen. Es geht dabei hauptsächlich um die Beseitigung von finanziellen Hürden, die an der Teilhabe von bereits bestehenden Angeboten hindern, nicht um die Schaffung von neuen Angeboten (vgl. ebd.). Im Zuge dessen werden in einigen Städten Deutschlands, in Stadtvierteln mit erhöhter Problembelastung (Arbeitslosigkeit, hoher MigrantInnenanteil, bildungsferne Elternhäuser) SchulsozialarbeiterInnen eingestellt, um durch Beratung die Beantragung der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets anzuleiten. Hier soll Teilhabe an Bildung also durch Geld- und Sachleistungen sowie durch pädagogische Arbeit und Beratung sichergestellt werden. Die Berechtigung zum Bezug der Leistungen gewinnen die Familien durch ihren zugeordneten Status als Sozialhilfe- oder ArbeitslosengeldempfängerInnen. Die Leistungen werden von staatlicher Seite, also durch gesellschaftliche Strukturen, bereitgestellt. Gleichzeitig wird die Verantwortung der LeistungsempfängerInnen betont, Möglichkeiten zu nutzen (vgl. Armuts- und Reichtumsbericht 2013: 19). Es ist jedoch zu beachten, dass die erforderlichen Kompetenzen zur Gestaltung von Teilhabe bei den LeistungsempfängerInnen sehr unterschiedlich verteilt sind. Um Teilhabe zu gewährleisten, muss sich das Bildungssystem also mit der Heterogenität der Kinder und ihrer Eltern auseinandersetzen. Dies wird insbesondere durch die Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aktuell (vgl. Art. 24 UN-BRK). Diese Thematik steht in dieser Arbeit in engem Zusammenhang mit den Leistungen zur Teilhabe an Bildung, da die Kinder, die einen Status des Sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten, häufig aus sozial benachteiligten Familien stammen (vgl. Kapitel 4). Das Ziel des Bildungssystems muss es sein, allen Kindern, ob mit oder ohne Behinderung, Chancen zu eröffnen, um erfolgreich an Bildung teilzuhaben.

Im Folgenden wird der Begriff der Teilhabe zunächst allgemein auf die Situation von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft bezogen (vgl. Kapitel 1.1.1), um darauf aufbauend Teilhabe an Bildung von Kindern mit Behinderungen konkreter zu betrachten. Interessant ist dabei die enge Verknüpfung von

sozioökonomischen Voraussetzungen der Kinder und der Zuweisung eines Behinderungsstatus, der zu Einschränkungen der erfolgreichen Teilhabe an Bildung führt (vgl. Kapitel 4.1; Kapitel 4.2).

### 1.1.1 Menschen mit Behinderungen und Teilhabe

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland rücken Menschen mit Behinderungen noch stärker als zuvor in den Fokus sozialpolitischer Aktivitäten sowie wissenschaftlicher Forschungsbemühungen. Die UN-BRK konkretisiert die bestehenden Menschenrechte für die Belange von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft. Sie verdeutlicht damit, dass Menschen mit Behinderungen nicht automatisch die gleichen Bedingungen zur Verwirklichung von Teilhabe an der Gesellschaft vorfinden. Die UN-BRK bekräftigt den Anspruch, dass alle Menschen ein Recht auf volle Teilhabe an der Gesellschaft haben und ihre Rechte ohne Diskriminierung, auf Grund persönlicher Merkmale, einfordern können (vgl. UN-BRK Art. 3).

Bevor der Begriff der Teilhabe auf die Situation von Menschen mit Behinderungen bezogen werden kann, soll zunächst die Vielschichtigkeit des Behinderungsbegriffs erklärt werden. Die Unterschiede zwischen medizinischen und sozialen Modell von Behinderung stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Diskussion wird in Kapitel 4 auf die Situation von Kindern (mit Behinderungen) in der Grundschule bezogen.

Das SGB IX (Gesetz über Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) definiert Behinderung wie folgt: *„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“* (SGB IX, Art. 2 (1)). Diese Definition macht Behinderung einerseits an einer individuellen Beeinträchtigung (über einen Zeitraum von mindestens 6 Monaten), im Verhältnis zu einem nicht weiter spezifizierten alterstypischen Zustand, und andererseits an der durch gesellschaftliche Barrieren bestehenden Einschränkung der Teilhabe an der Gesellschaft fest. Die Entstehung dieser Definition geht auf zwei Perspektiven von Behinderung zurück: die individuell-medizinische Perspektive und das soziale Modell von Behinderung.

Das individuell-medizinische Modell *„setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und deutet sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist“* (Waldschmidt 2005: 17). Durch medizinisch-therapeutische Maßnahmen und