

# 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

Anpassung der behinderten Person an gesellschaftliche Strukturen, soll diese Behinderung behoben werden (vgl. ebd.). Sie soll so ausgeglichen werden, dass man sie im Alltag so wenig wie möglich wahrnimmt, wodurch eine relativ problemlose Eingliederung in Regelsysteme stattfinden kann. In der Gesellschaft existierende Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen werden zwar als hinderlich erkannt, die Gesellschaft spielt jedoch im individuellen Modell eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.).

Das soziale Modell von Behinderung bezieht eine konträre Position, wenn es Behinderung als „Produkt sozialer Organisation“ (Waldschmidt 2005: 18) und „systematische[s] – d.V.] Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind“ (ebd.), ansieht. Gesellschaftliche Strukturen behindern demzufolge die Teilhabe und führen zu sozialer Benachteiligung, nicht die medizinisch feststellbare Beeinträchtigung (vgl. ebd.). Das soziale Modell von Behinderung sieht die Verantwortung zur Lösung des Problems in der Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen, nicht in der individuellen Anpassung an gegebene Bedingungen (vgl. ebd.).

Beide Ansätze werden gleichermaßen kritisiert, da sie nicht alle Aspekte von Behinderung abdecken. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO - World Health Organization<sup>4</sup>) entwickelt 2005 die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), die eine Klassifikation von Gesundheit und gesundheitsrelevanten Bereichen ermöglicht (vgl. DIMDI 2005: 5). Darin enthalten ist das bio-psycho-soziale Modell, durch das eine Beschreibung von Behinderung möglich wird. Diese Klassifikation verbindet beide Perspektiven, einerseits die individuellen Beeinträchtigungen und andererseits die gesellschaftlichen Komponenten (vgl. ebd.). Dieses Modell wird der Komplexität der Zusammenhänge, der Entstehung und der Auswirkungen von Behinderungen eher gerecht als eine einseitige Sicht, entweder auf Beeinträchtigung oder auf gesellschaftliche Faktoren. Die ICF bietet also einen multiperspektivischen Ansatz, der insbesondere die Auswirkungen auf die Teilhabe an der Gesellschaft betrachtet. Der Fokus liegt dann auf der Einschränkung von Teilhabe, die durch die Kombination aus individuellen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren hervorgerufen werden, sodass eine Benachteiligung entsteht. Aus individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Benachteiligung entsteht somit Behinderung.

---

<sup>4</sup> Die deutsche Version der ICF wird vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) des WHO-Kooperationszentrums für das System Internationaler Klassifikationen herausgegeben.



**Abbildung 1: Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF**  
(vgl. DIMDI 2005: 23)

Damit wird ein weiterer relevanter Aspekt angesprochen, nämlich wie Teilhabe im Kontext von Behinderung betrachtet wird. Die ICF beschreibt Teilhabe als einen Prozess der Chance auf Beteiligung, Eingliederung, Einbezogenheit in verschiedene Lebensbereiche, in denen Menschen Anerkennung erfahren können (vgl. Metzler; Rauscher 2003: 237 f.).

Diese Lebensbereiche können unterteilt werden in:

- persönliche Selbstversorgung,
- Mobilität,
- Informationsaustausch,  
Beteiligung
- an sozialen Beziehungen,
- am häuslichen Leben und an der Hilfe für andere,
- an Bildung und Ausbildung,
- an Erwerbsarbeit und Beschäftigung,
- am Wirtschaftsleben,
- an der Gemeinschaft,
- am sozialen und staatsbürgerlichen Leben (vgl. ebd.).

Nimmt man diesbezüglich die sozialpolitische Perspektive ein, bietet sich die Herangehensweise des Teilhabebereichs der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen<sup>5</sup> an. Der Begriff der Teilhabe wird

---

<sup>5</sup> Hier wird bewusst der Begriff der Beeinträchtigung gewählt, da unter Behinderung hier die Kombination aus Beeinträchtigung und Benachteiligung verstanden wird (vgl. BMAS 2013: 31).



dort wie folgt definiert: Um Möglichkeiten „nutzen zu können“, muss man sie zum einen „nutzen dürfen“ – das heißt, es müssen die rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben werden – und zum anderen muss man Möglichkeiten „nutzen wollen“. Das heißt man verfügt über die nötigen Informationen und Erfahrungsräume, um Möglichkeiten als relevant wahrzunehmen. Dies führt dazu, dass Menschen selbst darüber entscheiden können, ob sie die Möglichkeiten nutzen möchten oder nicht (vgl. BMAS 2013: 63). Damit rückt der Teilhabebericht in der Analyse und Bewertung von Teilhabeoptionen, neben einer strukturellen, rechtlichen Komponente einen weiteren Aspekt von Teilhabe in den Fokus, nämlich den der individuellen Bewertung von Optionen, die sich dem Subjekt bieten.

Interessant ist, dass im Gegensatz zum Armuts- und Reichtumsbericht (2013) die Eigenverantwortung zur Nutzung von Möglichkeiten beim Teilhabebericht nicht betont wird. Dies zeigt, welche unterschiedlichen Erwartungen an verschiedene Zielgruppen, die im Fokus von Sozialberichterstattung stehen, gerichtet werden. Gemeinsam haben die beiden Berichte jedoch den zugrunde liegenden Lebenslagenansatz, der in der Sozialen Arbeit und der Sozialberichterstattung häufig als Bezugsrahmen verwendet wird, um die verschiedenen Dimensionen von individuellen Lebenssituationen deutlich zu machen. Lebenslagen können als „Gesamtheit der sozialen Zusammenhänge, in denen Personen ihre materiellen und immateriellen Möglichkeiten nutzen“ (Engels 2006: 5) definiert werden. Damit werden drei Aspekte im Lebenslagenansatz vereint. Erstens wird der Blick auf Ressourcen gelenkt, die sich auf materielle Voraussetzungen und auf personenbezogene Merkmale stützen. Zweitens wird darauf geachtet, wie Menschen diese Ressourcen nutzen. Drittens liegt dieser Definition die Einsicht zugrunde, dass menschliches Handeln immer in sozialen Bezügen geschieht. Menschen gründen ihr Handeln also auf eigens gemachte Erfahrungen in ihrer alltäglichen Lebenswelt (vgl. Gröning 2011: 98), um es im Kontext von gemeinschaftlichem Leben zu gestalten (vgl. Engels 2006: 5).

Auf der Basis dieser Definition betrachtet der Teilhabebericht der Bundesregierung die Teilhabesituationen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Es wird beschrieben, dass ein Viertel aller Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland in allen Lebensbereichen schlechtere Teilhabechancen haben als Menschen ohne Beeinträchtigungen. Die Hälfte aller Menschen mit Beeinträchtigungen kann die begrenzten Handlungsspielräume nur teilweise durch andere Ressourcen, wie gutes Einkommen, feste Partnerschaft oder Unterstützung im sozialen Umfeld ausgleichen. Nur ein Viertel kommt mit dem eigenen Handlungsspielraum an Menschen ohne Beeinträchtigungen heran (vgl. BMAS 2013: 256).

Menschen mit Behinderungen sind somit eine Zielgruppe von sozialpolitischen Interventionen zur Verbesserung der Teilhabe an der Gesellschaft. Das

SGB IX stellt Leistungen zur Förderung der Teilhabe zur Verfügung. Diese fokussieren insbesondere die Bereiche der medizinischen Rehabilitation, der Teilhabe am Arbeitsleben, der Teilhabe am Bildungssystem und der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (vgl. SGB IX § 4). Der Gesetzgeber würdigt hiermit das anerkannte gesellschaftliche Problem, dass Menschen mit Behinderungen vielfach über keine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft verfügen. Staatliche Leistungen versuchen Benachteiligungen in Bezug auf Teilhabe an der Gesellschaft auszugleichen, um Menschen die Möglichkeit zu geben gleichberechtigte Teilhabe zu erfahren. Geldleistungen und Hilfen können zwar gewährt werden, jedoch ist die Bewertung der eigenen Teilhabesituation sehr individuell und ein Zugehörigkeitsgefühl nicht gesetzlich festlegbar (vgl. Felder 2012: 262). Deshalb soll im Folgenden der Aspekt von Individualität und Teilhabe näher betrachtet werden.

### *1.1.2 Individualität und Teilhabe*

Der Lebenslagenansatz deutet in seiner Konzeption bereits die Verzahnung von strukturellen Voraussetzungen und individuellen Aspekten von Teilhabe an. Die Schwierigkeit liegt in erster Linie in der Festlegung von Schwellen, die eine Lebenssituation als gut oder normal klassifizieren und auf der anderen Seite festlegen, ab welchem Niveau der einzelnen Teilhabekomponenten eine prekäre Lebenslage entsteht, der durch staatliche Interventionen entgegengewirkt werden muss (vgl. Engels 2006: 7). Diese Betrachtungsweise lenkt den Blick auf gesellschaftlich benachteiligte Gruppen und deren Lebensführung (vgl. Röh 2013: 73). Gleichzeitig werden Lebensumstände beurteilt. Hier muss man sich der Herausforderung stellen, die Individualität von Lebensentwürfen erst einmal wertneutral zu betrachten, ohne in eine Defizitorientierung abzugleiten, die grundsätzlich die Ausgangssituation für die Benennung von sozialen Problemen ist (vgl. Stallberg; Springer 1983: 23). Insbesondere in einer Gesellschaft, die durch „Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Lebensformen“ (Beck 1986: 195) (z.B. in der Familie) gekennzeichnet ist, existieren divergente Lebensentwürfe nebeneinander.

Die individuellen Aspekte von Teilhabe umfassen auf der einen Seite die persönliche Gestaltung und Bewertung der eigenen Lebenssituation sowie die damit verbundene Inanspruchnahme von Möglichkeiten. Auf der anderen Seite leben Menschen in sozialen Gefügen, in denen gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt werden kann. Gesellschaftliche Zugehörigkeit ist ein höchst individueller Akt, der durch das Selbstbild eines Menschen sowie dessen Lebenserfahrungen beeinflusst wird. Diese kann im Alltag in verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche entstehen. Betrachtet man die Einbezogenheit in soziale Beziehungen zeigt

der Teilhabebericht auf, dass Menschen mit Beeinträchtigungen deutlich häufiger allein und seltener in festen Partnerschaften leben (vgl. BMAS 2013: 69). Festzuhalten ist, dass Menschen, die allein leben, nicht zwangsläufig einsamer sind oder über „weniger“ Teilhabe verfügen, als Menschen, die in einer Beziehung oder Wohngemeinschaft leben. Die Frage ist jedoch, ob die Wohnform selbst gewählt wurde und ob andere soziale Kontakte bestehen, die das Leben vereinfachen können, oder ob die separierte Wohnform eine Folge von Ausgrenzungserfahrungen auf Grund der Beeinträchtigung ist.

Im Folgenden wird der Begriff der Teilhabe aus lebenswelttheoretischer Perspektive betrachtet, um eine genauere Vorstellung davon zu entwickeln, wie Teilhabe im Alltag des Individuums entsteht. Darauf aufbauend verbindet die Arbeit die Betrachtung der Teilhabesituationen von benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft mit einer Perspektive, die davon ausgeht, dass jede Person der Gesellschaft in einer individuellen Teilhabesituation lebt. Für die professionelle pädagogische Arbeit ist dies eine wichtige Perspektivenverschiebung, wie im späteren Verlauf der Arbeit näher erläutert wird.

## **1.2 Lebenswelttheoretische Perspektive auf Teilhabe**

Dieser Absatz bezieht sich auf die Wurzeln der Lebenswelttheorie (Schütz 1971/1975), eine soziologische Theorie, die aus der Tradition der Kritik am Wissenschaftssystem entstanden ist (Husserl 1962) und die Phänomenologie begründet. Husserl (1962) kritisierte die fälschlich angenommene Objektivität von Wissenschaft. Auf dieser Kritik aufbauend, beginnt er eine Theorie der Lebenswelt zu entwickeln. Diese fußt auf der Wahrnehmung der sozialen Welt des Einzelnen. Wissenschaft soll so einen Weg finden, den Zusammenhang zwischen Forschung und der Lebenswelt des Menschen herzustellen. Dies hat eine konkrete, realitätsnahe Abbildung der sozialen Welt zur Folge. Die Phänomenologie wendet sich von abstrakten, realitätsfremden Berechnungen als Kern wissenschaftlicher Erkenntnisse ab (vgl. Gröning 2011: 97). Schütz führt diese Überlegungen fort und analysiert in seinen Arbeiten die Aufschichtung der alltäglichen Lebenswelt. Dies soll den Forschungsgegenstand vom untersuchten Subjekt her denken, wodurch dessen Umwelt und Eingebundenheit in der sozialen Welt reflektiert werden kann (vgl. Srubar 2007: 14). Im Folgenden werden einige Grundannahmen der Strukturen der Lebenswelt erläutert, wie sie Schütz/Luckmann (1975) darlegen. Die lebenswelttheoretischen Grundannahmendienen der Zuspitzung des Forschungsinteresses.

### 1.2.1 Lebenswelttheoretische Grundannahmen

Setzt man die Lebenswelt eines Menschen als Grundlage zur Beschreibung einer Lebenssituation, so wird in der Tradition der Lebenswelttheorie eine Person nicht als Individuum verstanden, das allein ohne Beziehungen zu anderen Menschen oder Strukturen existiert, sondern immer in einer Wirklichkeit, die durch materielle und immaterielle Ressourcen gekennzeichnet ist (vgl. Thiersch; Grunwald; Königter 2005: 196). Diese Wirklichkeit gliedert sich in die Erfahrung des Raums, der Zeit und in die Erfahrung von sozialen Beziehungen (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 54, 61, 73). Der Begriff der Lebenswelt eines Menschen schließt auf der einen Seite die Wirkwelt des Alltags ein. Er umfasst darüber hinaus Typisierungen, die sich in Form von Annahmen und Vorurteilen über die soziale Welt äußern (vgl. Srubar 2007: 24). Damit ist der Begriff der Lebenswelt weitergefasst als der Begriff des Alltags. Für die Beschreibung von Teilhabe sind beide Elemente der Lebenswelt: Alltag und Typisierungen relevant. Teilhabe richtet sich auf die Wahrnehmung von Optionen im Alltag. Dies setzt ein gleichzeitiges Wissen über Möglichkeiten voraus, das in Bezug zu anderen Menschen in gesellschaftlichen Strukturen entsteht.

Der Alltag ist die „vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen“ (Schütz; Luckmann 1975: 23), in der sich menschliches Handeln und Denken vollzieht. Alltag umfasst das, was dem Menschen als unproblematisch erscheint, die Welt, die er vorfindet und nicht hinterfragt, ebenso wie die Erkenntnis, dass andere Menschen diese Realität teilen, ein Teil der eigenen Erfahrungen sind und soziales Handeln aufeinander bezogen ist (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 24). Im Alltag liegt dann jeder Handlung ein Wissen über die soziale Welt zugrunde, die die Alltagsgestaltung durch Routinen ermöglicht. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (vgl. Thiersch; Grunwald; Königter 2005: 168). Menschen erlangen dadurch die Fähigkeit, Routinen zu entwickeln, die die alltägliche Komplexität reduzieren, wodurch sie handlungsfähig bleiben (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 23). Der dadurch entstandene „[...] Wissensvorrat [ist] nicht ein logisch integriertes System, sondern nur die Totalität meiner sedimentierten situationsbedingten Auslegungen, die außerdem teilweise aus eigenen, teilweise aus sozial übermittelten „traditionellen“ Problemlösungen bestehen“ (ebd.: 31 f.). Diese haben den Status von Gebrauchsanweisungen, die den unhinterfragten Wissensvorrat, also den „gewohnheitsmäßigen Besitz“ bilden (ebd.: 28). Der menschliche Wissensvorrat zeichnet sich durch Selbstverständlichkeiten aus, die von Situation zu Situation bestätigt werden. Wenn neue Erfahrungen widerspruchlos in das ausgebildete Bezugsschema passen, bestätigen sich die Erfahrungen, wodurch Routinen zur Alltagsbewältigung

gefestigt werden. Erst dann, wenn eine Erfahrung nicht problemlos in den gewohnheitsmäßigen Besitz eingeordnet werden kann, entsteht eine Irritation des Bezugsschemas. Die Kette des Selbstverständlichen wird unterbrochen, wodurch das Bezugsschema weiter ausgelegt oder modifiziert werden muss, um die Situation zu lösen (vgl. ebd.: 1975: 29). Die Problemlösung kann im Austausch mit anderen Menschen, also in sozialen Begegnungen, geschehen. Der Mensch ist in der sozialen Welt auf verschiedene Weise mit anderen Menschen verbunden. Sei es durch das Wissen über die Existenz von anderen Menschen, die Gerichtetheit des eigenen Handelns auf andere Menschen oder die direkte Begegnung in „face-to-face“ Situationen, in denen Gespräche stattfinden.

Die verschiedenen Formen von Beziehungen, wie sie im Alltag stattfinden, werden nun näher erläutert, um im späteren Verlauf der Arbeit die Analyse des Beratungshandelns zu unterstützen. Die Theorie der Lebenswelt beschreibt sehr detailliert, welche verschiedenen Grade von Beziehungen vorhanden sein können (vgl. ebd.: 73 ff.). Hier soll etwas vereinfacht insbesondere auf die Unterscheidung von konkreten sozialen Begegnungen und auf Beziehungen zu Menschen eingegangen werden, die durch ihre Rollen und Aufgaben in der Gesellschaft für den Einzelnen relevant werden. In diesem Zusammenhang wird die Typenbildung beschrieben, die für die spätere Auswertung der Interviews relevant wird.

Beziehungen gliedern sich demnach in soziale Begegnungen, die einen intimen bis hochgradig anonymen Charakter haben können. Von intim zu anonym sinkt der Grad an Unmittelbarkeit der Begegnung beider Personen. Eine Skala von intim zu anonym kann wie folgt beschrieben werden:

- Lebendige Wir-Beziehungen (mit großer Wahrscheinlichkeit immer wieder herstellbar, außer bei Tod)
- Frühere ZeitgenossInnen von Bezugspersonen (leicht wiederherstellbare Kontakte)
- ZeitgenossInnen, von deren Existenz man weiß und die in Kürze getroffen werden können
- ZeitgenossInnen, von deren Existenz man durch das Wissen der Sozialwelt weiß (z.B. Postbeamte oder Müllabfuhr)
- Institutionelle Wirklichkeiten, über deren Struktur man zwar unterrichtet ist, deren MitarbeiterInnen jedoch anonym sind, die jedoch ausfindig gemacht werden können
- Institutionelle Wirklichkeiten, die wesentlich anonym sind und denen nie begegnet wird  
(das kapitalistische Wirtschaftssystem)

- Sozial ausgeformte objektive Sinnzusammenhänge (Grammatik einer Sprache)
- Artefakte im breitesten Sinn, die als Zeugnisse auf subjektive Sinnzusammenhänge unbekannter Personen rückverweisen (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 85).

Konkrete soziale Begegnungen, die einen intimen Charakter haben, finden zwischen zwei Personen statt, die auf bewusste Weise Raum und Zeit für eine Weile teilen. Dazu gehört die Erfassung spezifischer Merkmale des anderen und die Frage danach, *wie* das Gegenüber einem selbst zugewandt ist. Die situationsabhängigen räumlichen, zeitlichen und sozial-biographischen Faktoren haben Einfluss auf die Erfahrung des Gegenübers (vgl. ebd.: 78). Weiterhin nehmen Menschen in der sozialen Begegnung das Gegenüber als den anderen wahrnehmendes Wesen wahr, wodurch sie in der Fremderfahrung gespiegelt werden. In dieser Situation wird die Intersubjektivität der Lebenswelt deutlich. Sie ist in diesem Moment die Gesamtheit der gemeinsamen Erfahrungen (vgl. ebd.: 80).

In jede konkrete Situation treten Menschen mit ihrem ganz spezifischen eigenen Erfahrungs- und Wissensvorrat ein, der auch Typisierungen von anderen Menschen enthält. Diese Typisierungen sind einerseits in direkten Begegnungen mit anderen Menschen relevant. Hier bekleiden Menschen verschiedene Rollen, die typische Attribute beinhalten und ihre Handlungen und Verhaltensweisen für den anderen vorhersehbar und einschätzbar machen (vgl. Goffman 2003: 5). Andererseits sind Typen relevant, wenn es um das Wissen über die Strukturen der sozialen Welt geht, die Informationen darüber enthalten, welche Leistungen man von diesen, in diesem Moment noch anonymen Personen, erwarten kann. Denn der größte Teil der Sozialwelt besteht aus Menschen, die als ZeitgenossInnen bezeichnet werden. Dies sind Menschen, mit denen man nicht unmittelbar in einer Beziehung steht, man weiß aber um ihre Existenz und ist sich im Klaren, dass der Kontakt relativ einfach hergestellt werden kann (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 81).

Bezogen auf ein Beratungsgespräch lässt sich dies folgendermaßen verdeutlichen. In einem Beratungsgespräch treffen sich (mindestens) zwei Personen in einer konkreten sozialen Begegnung, sie teilen für eine gewisse Zeit Raum und Zeit. Rollen und Typisierungen, die in diesem Moment entstehen sind z.B. BeraterInnen und Ratsuchende, LehrerInnen und Eltern, Deutsche und MigrantInnen etc. Von beiden Parteien werden bestimmte Verhaltensweisen erwartet, die ihrer Rolle entsprechen sollen. Dem ZeitgenossInnen wird ein Deutungs- und Erwartungsschema zugeschrieben, das die eigene Person als Typus enthält. Menschen orientieren ihr Verhalten primär nicht an individuellen Eigenschaften anderer, sondern an Verhaltenstypisierungen, also erwarteten Handlungsabläufen. In den

Köpfen befinden sich Typisierungsschemata über Verhalten, die mehr oder weniger garantiert sind. Diese können rechtlich oder traditionell festgelegt sein, wodurch sie vorhersehbar werden. Ebenso können sie einem klaren Mittel-Zweck Schema folgen, wodurch sie einschätzbar werden (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 96). Gleichzeitig sind beide Personen in ihrer sozialen Begegnung in ein größeres System eingebunden, das Wissen über die soziale Welt beinhaltet. Dieses Wissen ist durch abstrakte und zu dem Zeitpunkt vielleicht noch unbekannte Strukturen bestimmt. So sind BeraterInnen Teil des Schulsystems, kennen dessen Strukturen sowie Zielsetzungen, aber auch Möglichkeiten. Sie kennen darüber hinaus die Strukturen des weiterführenden Hilfesystems und wissen, dass dort „Jemand“ Hilfe für die Lösung von Problemen anbietet.

Betrachtet man die Lebenswelt von Personen, ist neben dem Entwurf des gewohnheitsmäßigen Besitzes sowie der Einbindung in soziale Begegnungen ebenso von Relevanz, was unter Handeln zu verstehen ist. Dies ist für diese Studie insbesondere für die Analyse des professionellen Handelns von PädagogInnen relevant (vgl. Kapitel 2.2; Kapitel 7.2.2; Kapitel 7.3.2; Kapitel 7.4.2). Schütz beschreibt Handeln als den Prozess des Tuns, unter einer Handlung versteht er das Ergebnis des Handelns (vgl. 1971: 77). Handeln kann durch aktives Tun geschehen oder durch Unterlassen erfolgen. Dies geschieht, wenn man sich in eine Situation nicht einmischt und dadurch eine gewünschte Situation eintritt (vgl. ebd.: 78). Das alltägliche Leben wird von einem pragmatischen Motiv geleitet. Menschen analysieren die Welt nur insoweit, wie es für die Bewältigung des Alltags notwendig ist. Dabei beziehen sie sich auf den fraglosgegeben Bezugsrahmen, der ein Repertoire an Verhaltensmöglichkeiten bereithält (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 25). Das Handeln wird durch eine Motivation angestoßen, ist also motiviertes Verhalten. Es wird zwischen zwei, dem Handeln zu Grunde liegenden Motivationen unterschieden. Auf der einen Seite nennen Schütz/Luckmann „Um-zu-Motive“, die den Zweck des Handelns, also den beabsichtigten Endzustand des Handelns erklären. Menschen die ein „Um-zu-Motiv“ verfolgen, richten ihr Handeln auf die äußere Welt, also auf andere Personen. Demzufolge entsteht Handeln, das durch ein „Um-zu-Motiv“ motiviert ist in sozialen Beziehungen. Die Absicht des Handelns ist auf die Zukunft gerichtet (vgl. Schütz 1971: 80). Ein „Um-zu-Motiv“ wäre also eine Beratung durch LehrerInnen mit Eltern eines Kindes, um zu erreichen, dass das Kind im Unterricht den Lernstoff besser nachvollziehen kann. Das beabsichtigte Ziel wäre, dass das Kind dadurch bessere schulische Leistungen erbringt. Auf der anderen Seite gibt es die „Weil-Motive“. Diese lassen auf die Ursache des Handelns schließen. Sie sind somit auf Erklärungsversuche gerichtet, die in der Vergangenheit der handelnden Person liegen (vgl. ebd.: 82). Die Lehrerin möchte beispielsweise, dass das Kind im Unterricht still sitzt,

weil dies ihren Normalitätsvorstellungen von Unterricht entspricht. Sie ist überzeugt, nur so ordentlichen Unterricht durchführen zu können. Diese Überzeugung entspringt ihrem biographisch geformten gewohnheitsmäßigen Besitz sowie den anerkannten Strukturen des Arbeitsplatzes. Solange sich Handelnde im Handlungsablauf befinden, werden diese Weil-Motive nicht reflektiert, sondern werden fraglosgegeben als richtig angenommen (vgl. ebd.: 81). Erst wenn das angestrebte Ziel durch das Handeln nicht erreicht wird, entsteht eine Irritation, die zu einer Reflexion des Handelns anregt, wodurch die Weil-Motive erkennbar werden. Handeln geschieht in der Wechselwirkung zwischen Person und sozialer Welt. „*Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert*“ (Schütz; Luckmann 1975: 25).

### 1.2.2 *Lebenswelttheoretisches Teilhabemodell*

Während sich die sozialpolitische Perspektive von Teilhabe stärker auf die strukturellen Voraussetzungen bezieht, die für Teilhabe notwendig sind, nimmt der phänomenologische Ansatz die Perspektive auf der Ebene des alltäglichen Erlebens und der darin enthaltenen Aufsichtung der Lebenswelt ein. Diese Lebenswelt ist, wie gezeigt werden konnte, äußeren Strukturen bestimmt. Sie hält auf der individuellen Ebene Optionen des Handelns bereit, die die Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen (vgl. Thiersch; Grunwald; Köngeter 2005: 168). Es wurde zuvor im Detail dargelegt, wie Menschen die Komplexität des Alltags durch die Ausbildung ihres *gewohnheitsmäßigen Besitzes* reduzieren. Es wurde erläutert, in welcher Weise sie in einer Wechselbeziehung zu ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen stehen (vgl. Kapitel 1.2.1). Die Gesamtheit der Komponenten soll hier als Teilhabesituation bezeichnet werden. Diese vier Komponenten sind: 1. der *gewohnheitsmäßige Besitz*, also das was unhinterfragt als gegeben angenommen wird; 2. *Alltagsbereiche*, also Situationen des Lebens, in denen man in verschiedenen Rollen auftritt und bestimmte Funktionen erfüllt; 3. das Einbezogensein in *soziale Beziehungen*, die in unterschiedlichen Anonymitätsgraden stattfinden und das Leben in einer Gesellschaft bestimmen; sowie 4. *Motivationen*, die dem Handeln zugrunde liegen und beeinflussen, wie Alltag gestaltet wird. Folgt man dieser Betrachtung von Teilhabe, so befindet sich jede Person in einer Teilhabesituation, die sich durch den Alltag ausdrückt und die von außen nicht als gut oder schlecht beurteilt werden soll. Sie bildet vielmehr die biographisch gewachsene Vorstellung von Normalität, nach der das Leben gestaltet wird. In diesem Rahmen wird die eigene Identität entworfen. „*In der gelingenden*



*Bewältigung des Alltags erfahren Menschen Befriedigung, sie finden sich in einem gelingenden Leben“ (Thiersch 2013: 183).*

Problematisch wird dies jedoch, wenn Menschen sich in ihrem Alltag an Lebensumstände gewöhnen, die von Macht- und Unterdrückungsstrukturen geprägt sind (vgl. ebd.). Menschen arrangieren sich mit Umständen des Lebens, indem sie Strategien zur Bewältigung eines bedrückenden Alltags finden. Es stellt sich die Frage der Diskrepanz zwischen den gegebenen Verhältnissen und den möglichen Verhältnissen, also die Frage nach einem gelingenderen Alltag (vgl. ebd.: 181). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Veränderungen jeder Lebenssituation möglich sind, denn Teilhabesituationen sind nicht konsistent. Der gewohnheitsmäßige Besitz kann irritiert und somit problematisch werden, wodurch Menschen gezwungen sind, sich auf die Suche nach Lösungen zu machen. Sie müssen also ihren fraglosgegebenen Besitz erweitern. Dies kann aus zwei Gründen geschehen. Auf der einen Seite kann ein Mensch durch Erfahrungen in der sozialen Welt, durch die Beziehungen zu anderen Personen, irritiert werden, wodurch eine Reflexion der eigenen Vorstellungen ausgelöst wird. Ein noch nicht dagewesenes Problem tritt auf, das neuer Auslegungsschemata bedarf (vgl. Schütz; Luckmann 1975: 29). Auf der anderen Seite kann die Situation problematisch werden, wenn andere Personen das Verhalten einer Person als schwierig oder unangenehm empfinden und dies spiegeln. Fällt z.B. ein Kind in der Schule durch unangepasstes Sozialverhalten auf und fühlen sich PädagogInnen dadurch in den schulinternen Routinen gestört, so wird das Verhalten des Kindes zum Problem, auch wenn es dem Kind als normales oder unproblematisches Verhalten erscheint. Die Aufgabe der PädagogInnen ist es dann, zwischen Anforderungen des Systems und den individuellen Möglichkeiten der beteiligten Personen zu vermitteln.

Die lebenswelttheoretische Perspektive auf Teilhabe hat zum Ziel, sich von einer, an den KlientInnen orientierten Problematisierung der Lebensumstände zu verabschieden. Es müssen alle AkteurInnen einer pädagogischen Situation, hier betrifft es die Beratungssituation, in den Fokus genommen werden.

### **1.3 Zusammenfassung**

Die Vielschichtigkeit des Teilhabebegriffs wird in diesem Kapitel dargestellt. Es werden Schwierigkeiten bei der eindeutigen Definition und Operationalisierung des Begriffs erläutert. Dazu zählt die Herausforderung festzustellen, wann Teilhabe als „gut“ zu beurteilen und wann Teilhabe als „verbesserungswürdig“ anzu-

sehen ist, wodurch ausgleichende Maßnahmen vom Staat ergriffen werden müssen. Sozialpolitische Maßnahmen zur Förderung von Teilhabe beziehen sich immer auf benachteiligte Personengruppen, die hier gewählten Beispiele sind Menschen mit Behinderungen und Familien mit niedrigem sozialem Status (Bildungs- und Teilhabepaket).

Die Herleitung eines lebenswelttheoretischen Teilhabebegriffs erläutert auf der Ebene des Alltags, den Zustand der Teilhabe und kristallisiert vier Dimensionen der Teilhabe heraus: 1. biographisch gewachsener gewohnheitsmäßiger Besitz; 2. Alltagsbereiche, in denen Menschen in verschiedenen Rollen auftreten; 3. soziale Beziehungen, die sich durch verschiedene Anonymitätsgrade und Typisierungen auszeichnen; und 4. Motivationen, die dem Handeln zugrunde liegen. Auf dieser Grundlage wird der Alltag organisiert, bewertet und gemeistert. Diese Herangehensweise erweitert den Blick auf das schwer zu definierende Konstrukt von Teilhabe um den Aspekt der Individualität der Alltags- und somit Teilhabegestaltung. Es hinterfragt die Normalitätsvorstellungen sowie die Konstruktion von Problemgruppen in der Gesellschaft. Die lebenswelttheoretische Betrachtungsweise von Teilhabe bietet eine Grundlage der Analyse von Verhaltensweisen und Problemlösestrategien. Sie bietet die Möglichkeit der Reflexion über die privaten und beruflichen Kontexte, in die Menschen eingebunden sind. Betrachtet man die professionelle Beziehung in Beratungssituationen in der Grundschule, treffen also (mindestens) zwei Personen mit je eigenen Teilhabesituationen aufeinander.

Die Annahme ist, dass auf Grund der Analyse der jeweiligen Teilhabesituation, Möglichkeiten sichtbar gemacht werden können. Probleme, die im Verlauf von Beratungsgesprächen auftauchen können, können somit reflektiert werden. Dies könnte ein Schritt zur Professionalisierung der Beratungsarbeit von PädagogInnen in der Grundschule sein.



<http://www.springer.com/978-3-658-17763-8>

Teilhabe an Bildung

Beratung und professionelles Handeln

Demant, L.

2017, XV, 217 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-17763-8