

## Auf was es ankommt, wenn man Kinder und Familien stärken will

### Wichtige Bausteine einer stärkenorientierten Heilpädagogik

Manfred Hintermair

#### Zusammenfassung

Der Beitrag stellt wesentliche Merkmale einer stärkenorientierten Heilpädagogik vor. Diese zielt darauf ab, Familien und Kinder in ihrer Autonomie zu stärken. Die Anleihe beim Empowerment-Ansatz verdeutlicht, welche Grundhaltungen Fachpersonen aufweisen müssen, um Familien bei der selbstbestimmten Gestaltung ihres Lebens zu unterstützen. Das Konzept der Lebensweltorientierung zeigt auf, warum es wichtig ist, in der Zusammenarbeit mit Familien deren Alltag und Lebensvorstellungen einzubeziehen. Schliesslich wird dargelegt, warum eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise hilfreich ist, um die Einflussmöglichkeiten in pädagogischen Prozessen realistisch einzuschätzen.

#### Résumé

Cet article présente les caractéristiques essentielles d'une pédagogie spécialisée axée sur les compétences, qui vise à renforcer l'autonomie des enfants et de leur famille. Empruntée à la notion d'empowerment, cette pédagogie met en évidence l'attitude fondamentale que les professionnelles et professionnels doivent adopter pour soutenir les familles dans l'organisation autodéterminée de leur vie. Le concept d'approche centrée sur le cadre de vie montre pourquoi il est important de tenir compte du quotidien des familles et leurs conceptions de la vie. Enfin, l'article expose l'utilité d'une vision systémique-constructiviste pour évaluer de manière réaliste les possibilités d'influence dans les processus pédagogiques.

**Keywords:** Empowerment, Lebensweltorientierung, pädagogische Wirksamkeit, Subjektorientierung, Selbstbestimmung / empowerment, mode de vie, efficacité pédagogique, approche centré sur la personne, autodétermination

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/z2024-04-01>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 30, 04/2024



### Zur Notwendigkeit einer stärkenorientierten Heilpädagogik<sup>1</sup>

Die Aussage einer Mutter eines Kindes mit Hörbeeinträchtigung aus den 1990er-Jahren soll diesen Beitrag einleiten: «So rückblickend hab ich nichts Positives in Erinnerung. Es war immer so ein Hoffen und Bangen und dann wieder ein Abstürzen, weil nichts kam. [...] Und dann die Frage: Liegt's an mir, daß [sic] ich einfach zu wenig mach?» (Hintermair, 1997, S. 158). Die Mutter bezieht sich in ihrer Aussage auf die Erfahrungen aus ihrer Zusammenarbeit mit der Fachkraft der Frühförderung, die in der Zeit nach der Diagnosestellung wöchentlich zur Förderung ihres Kindes und zu ihrer Unterstützung nach Hause kam. Welche grundsätzlichen Problemzonen pädagogischen Handelns zeigen sich in dieser Aussage?

- Die Rolle der Mutter wird darin gesehen, das im Alltag mit dem Kind umzusetzen, was ihr in der heilpädagogischen Begleitung vermittelt wurde. Ihr fehlt jedoch eine Lebensperspektive, die ihr Mut macht und Hoffnung gibt.
- Die Lebenswelt der Familie bleibt aussen vor. Pädagogik wird implementiert, ohne beispielsweise zu berücksichtigen, was die Familie bewegt, was die Mutter, der Vater, die Geschwister fühlen, denken, erleben, was sie sich wünschen, wie sie leben oder wie ihr Alltag aussieht.

<sup>1</sup> Der Beitrag bezieht sich in Teilen auf Ausführungen in Hintermair (2021, Kap. 2, 4, 5).

- Der pädagogische Auftrag (= mit dem Kind arbeiten, üben) zeigt ein instruktives Verständnis von pädagogischer Wirksamkeit: Es wird davon ausgegangen, dass pädagogische Effekte unabhängig von den Bedürfnissen und Voraussetzungen des Kindes und der Mutter erzielt werden können, wenn die vorgeschlagenen Massnahmen nur richtig und konsequent umgesetzt werden.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass eine stärkenorientierte Heilpädagogik von anderen Voraussetzungen ausgeht und andere Ziele verfolgt, als sie im Beispiel sichtbar geworden sind. Die Ausführungen sind vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels<sup>2</sup> zu sehen, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Dieser lässt sich im Wesentlichen als Wandel von einem pathogenetisch<sup>3</sup> geprägten zu einem salutogenetisch<sup>4</sup> orientierten Verständnis von Krankheit / Gesundheit beschreiben. Der Fokus verlagerte sich von Entwicklungsstörungen und deren Ätiologie (Ursachen) hin zu Stärken, Ressourcen und Schutzfaktoren als Grundlage gelingender Entwicklungsprozesse.

Diese stärkenorientierten Sichtweisen speisen sich aus unterschiedlichen inhaltlichen Konzepten, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (z. B. Bandura, 1997; Antonovsky, 1997; Wustmann, 2004; Sen, 2000; Ravens-Sieberer et al., 1997; Hermes & Rohrmann, 2006). Allen Konzepten gemeinsam ist ein positiver Zugang zur menschlichen Entwicklung, wie er in der «Positiven Psychologie» (Seligman, 2011) integrierend beschrieben ist.

## Baustein I: Empowermentprozesse anregen

Die offensichtliche Verzweiflung der Mutter im obigen Zitat macht deutlich, dass es der pädagogischen Vorgehensweise an konzeptionellen Visionen fehlt, die über reine Handlungsempfehlungen für den Umgang mit dem Kind hinausgehen und den Eltern eine positive Lebensperspektive aufzeigen könnten. Als eine solche Vision hat sich in den letzten Jahrzehnten der Empowerment-Ansatz etabliert (Lenz, 2011). Herriger (2023, o. S.) beschreibt den Kern von Empowerment treffend als das «Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens». Das bedeutet, dass Familien mit einem Kind mit Behinderung dabei unterstützt werden sollen, (neue) Kräfte und Kompetenzen zu entdecken, die ihnen helfen, ihr Leben wieder aktiv und selbstbestimmt in die Hand zu nehmen (Keupp, 1992, S. 149).

An den Aussagen von Herriger und Keupp wird deutlich, wie ein «pädagogischer Werkzeugkasten» bestückt sein muss, damit er sich für die Situation von Menschen (in Not) als hilfreich erweisen kann: Es braucht kein Instrumentarium, mit dem den Menschen gesagt und gezeigt wird, «wo es lang geht». Vielmehr braucht es, so Herriger (2023), eine professionelle Haltung, die auf Paternalismus und fürsorgliche Belagerung verzichtet. Zudem gelte es, die Autonomie der Betroffenen zu respektieren und zu ihnen eine Beziehung auf Augenhöhe aufzubauen. Ansonsten ist die Gefahr gross, wie das gewählte Beispiel zeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien in Fördersackgassen endet.

Was eine Behinderung für das Leben einer Person bedeutet, lässt sich allein mit Förderplänen oder Vorschlägen, was bei einer bestimmten Behinderung (Hör- oder Sehbeeinträchtigung, kognitive Beeinträchtigung etc.) zu tun und zu lassen ist, nicht hinreichend fassen. Wenn Fachkräfte das «Heft in die Hand nehmen», besteht daher immer die Gefahr, dass sie ein Unterstützungspaket für Familien schnüren, in dem sich vor allem ihre eigenen professionell angeeigneten Strategien im Rahmen ihrer Denkkategorien wiederfinden, aber nicht unbedingt auch die Kompetenzen und Ressourcen, die die Hilfesuchenden mitbringen, sowie die lebensweltbezogenen Erfahrungen der Familien (Keupp, 1978).

Für die praktische Zusammenarbeit von Fachkräften mit Familien bedeutet dies, dass es im Wesentlichen um das Auffinden und Fördern von Stärken, Kompetenzen und Ressourcen der betroffenen Familien geht und weniger um das

<sup>2</sup> Wechsel von einer vorherrschenden wissenschaftlichen Grundauffassung zu einer anderen

<sup>3</sup> Pathogenese: Entstehung und Entwicklung von körperlichen und psychischen *Krankheiten* (Infodrog, 2018)

<sup>4</sup> Salutogenese: Modell, das sich mit der Frage nach der Entstehung von *Gesundheit* und den dahinter liegenden Prozessen beschäftigt (Infodrog, 2022)

Beschreiben des Leids, der Schwierigkeiten, der Defizite, der Mängel, ohne dabei zu übersehen, dass die Familien durchaus subjektives Leid erfahren und erleben können. Schachtner (zit. nach Stiemert-Strecker et al., 2000) hat darauf hingewiesen, dass Ressourcen immer auch dann vorhanden sind, wenn vorübergehend Hilfsbedürftigkeit eingetreten ist. Eine «Ressourcenbrille» aufzusetzen, verstellt den Fachkräften also nicht unnötig den Blick auf das, was (im Kontext der jeweiligen Behinderung) fachlich wichtig ist. Sondern sie hilft ihnen vielmehr, den Blick für das zu schärfen, was die Kraft für Veränderungen enthält.

Nach Schachtner (zit. nach Stiemert-Strecker et al., 2000, S. 45) zeichnet sich eine Arbeit, die sich am Empowerment-Ansatz orientiert, durch folgende Punkte aus:

- Sie verzichtet auf professionelle Fertigprodukte, auf vorschnelles Handeln und stülpt den Menschen keine fremden Lösungsmodelle über.
- Sie setzt auf die Kompetenz der Betroffenen, indem sie beobachtet, wie die Betroffenen handeln, wie sie nach Lösungen für ihre veränderte Situation suchen und welche Lösungen sie bereits erfolgreich umsetzen.
- Sie setzt sich den Lebensverhältnissen der Menschen aus, respektiert und anerkennt die Menschen in ihrem So-sein und begleitet sie auf ihrem Weg, (wieder) stark zu werden.

## Baustein II: Lebenswelt- und alltagsorientiert denken und handeln

Damit Fachpersonen erfolgreich mit Familien zusammenarbeiten können, müssen sie sich an deren Lebenswelt orientieren. Thiersch (2020) sagt, dass «Menschen [...] nicht anders als in ihrer Lebenswelt gesehen und verstanden werden [können]» (S. 9). Um die Lebenswelt von Menschen zu verstehen, muss man sich auf ihren Alltag einlassen: «Alltag ist das Medium, in dem Menschen ihr Leben erfahren und gestalten» (ebd., S. 34). Alltag umfasst Abläufe und Gewohnheiten, die zum gewohnten, meist unhinterfragten Teil des Lebens geworden sind. Aus diesen Alltagsroutinen entwickeln sich Kompetenzen, die Sicherheit und Vertrauen schaffen und Verlässlichkeit garantieren (ebd., S. 38). Sie bestimmen das Verständnis, das Menschen von der Welt haben.

*Beratungs- und Unterstützungsangebote müssen sich an der realen Lebenswelt der Familien orientieren, um Veränderungen zu bewirken.*

So unspektakulär das auch klingen mag: In den Erfahrungen des Alltäglichen, in den Routinen und Regelmässigkeiten, liegen die energetischen Potenziale für Entwicklung und Veränderung. Dies wurde bereits in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation festgehalten (World Health Organisation, 1986). Darin steht, dass die Gesundheit von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt wird: «dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben» (ebd., o. S.). Beratungs- und Unterstützungsangebote für Familien müssen sich daher an der realen Lebenswelt der Familien orientieren, um Veränderungen zu bewirken.

Dies gilt besonders für die Heilpädagogik, da sie Menschen in den Blick nimmt, deren verlässlicher Alltag durch die Diagnose einer Behinderung erschüttert wurde. Erfahrungsberichte zeigen, dass viele Familien vorübergehend ihren Lebenskompass verlieren, weil sie – in den Worten von Thiersch (2020) – «aus ihren Selbstverständlichkeiten, Routinen und Erwartungen, aus ihren Lebens- und Arbeitsarrangements herausgeworfen» (S. 133f.) werden und vor der Herausforderung stehen, ihr Leben neu zu gestalten.

Professionelle Beratung und Unterstützung hat erstens die wichtige Aufgabe, die bisherigen Lebensmuster der Familien zu berücksichtigen. Und zweitens soll sie dazu beizutragen, dass neue Denk- und Handlungsmuster für die Familien vorstellbar und realisierbar werden und vor allem in ihren Alltag integriert werden können. Das würde beispielsweise im Fall eines Kindes mit einer Hörbeeinträchtigung bedeuten, dass die Eltern im Laufe der heilpädagogischen Begleitung zunehmend verstehen lernen, welche Herausforderungen sich für ihr Kind sowohl in der Kommunikation als auch in den Beziehungen mit anderen Personen des sozialen Umfelds (Geschwister, Peers im Kindergarten etc.) ergeben (können). Die Eltern erfahren aber auch, wie sie ihr Kind dabei unterstützen können, diese Herausforderungen zu

bewältigen. Die Fachpersonen vollziehen in diesem Begleitprozess gewissermassen einen Balanceakt zwischen Verstehen, Unterstützen, Anerkennen des Bisherigen und gleichzeitig Motivieren, Anstossen, Herausfordern, damit auch Veränderungen und Weiterentwicklung stattfinden können. Es ist wichtig, fortlaufend zu prüfen, wo man als Fachkraft «beistuern kann» (Tsirigotis, 2012, S. 206), damit die Familien an Stärke, Stabilität und Perspektive (wieder-)gewinnen.

### Baustein III: Entwicklungsimpulse setzen

Die Sozialwissenschaften verfügen mittlerweile über einen reichen Fundus an evidenzbasiertem Wissen zu den verschiedensten Aspekten der kindlichen Entwicklung. Das ist gut so und wichtig, weil pädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit eine wissenschaftliche Vorstellung davon brauchen, wie sich Kinder entwickeln, welche Prozesse ihre Entwicklung steuern und wie Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert werden können.

Dennoch wird mit der Fülle an evidenzbasierten Ergebnissen nicht automatisch auch gleich die pädagogische *Roadmap* inklusive einer Erfolgsgarantie mitgeliefert. Das verdeutlichen Aussagen aus der Wissenschaft wie «Everything works for somebody, but nothing works for everybody» (Marschark, 2018, S. 2) oder «What is likely to work, for which children in which circumstances does remain uncertain» (Young et al., 2006, S. 327). Sie wirken auf den ersten Blick nicht wie die grossen Mutmacher, spiegeln aber recht gut die Realitäten wider, die den pädagogischen Alltag mit seinen Handlungsoptionen bestimmen.

Um die Botschaft in Aussagen wie diesen zu verstehen, ist die Unterscheidung zwischen «trivialen» und «nicht-trivialen» Systemen hilfreich, die der Kybernetiker von Foerster getroffen hat (2003, S. 59ff.). Bei trivialen Systemen führt der gleiche Input immer zum gleichen Output (= man drückt den Lichtschalter und die Lampe leuchtet), somit ist das Ergebnis vorhersagbar. Dem entgegengesetzt enthalten nicht-triviale Systeme (Menschen, soziale Systeme etc.) sogenannte selbstreferenzielle Strukturen. Das heisst, der Output, den ein solches System produziert, wird ihm teilweise wieder als Input zugeführt. Dies hat zur Folge, dass Entwicklungsprozesse bei Kindern lediglich angestossen werden können und die internen Prozesse des Kindes ausschlaggebend sind für seine Reaktionen. Rotthaus (1998) hat das in Anlehnung an systemisch-konstruktivistische Theorien ähnlich beschrieben, dass «Menschen [...] nicht in verlässlicher Weise zu einem ganz bestimmten, von einem anderen festgelegten Verhalten zu veranlassen [sind]» (S. 66).

Erziehung oder Förderung verlieren durch diesen «Eigensinn» der Kinder jedoch nicht an Bedeutung. Es müssen lediglich die Prämissen für pädagogische Ziele und pädagogisches Handeln anders gesetzt werden. So weist Rotthaus (1998, S. 70ff.) darauf hin, dass eine pädagogische Fachkraft nicht bei jeder neuen Interaktion mit einem Kind aufgrund der «Unberechenbarkeit» kindlichen Handelns immer wieder von vorne beginnen müsse. Vielmehr könne eine Fachkraft, je länger und besser sie ein Kind kenne, mit immer höherer Wahrscheinlichkeit vorhersagen, welche Reaktionen ein Kind zeigen wird. Das ändere aber nichts daran, dass pädagogisch intendierte Handlungen immer ein Anregungsangebot bleiben. Aus diesem wählt das Kind eigenständig aus, es ist als Anregung zur Selbstsozialisation zu verstehen. Die Fachkräfte erschaffen nach Rotthaus (1998) mit ihren Ideen, Handlungen, Regeln und natürlich ihren Worten lediglich den «Möglichkeitsraum», den «Verhaltensspielraum», der von Kindern genutzt werden könne, aber nicht zwingend auch genutzt werden müsse. Erziehung und somit auch heilpädagogische Förderung bleibt somit immer auch ein spannendes Abenteuer mit nicht von vorneherein (z. B. bei der Förderplanung) schon vorhersehbaren und erwartbaren pädagogischen Effekten. Und das ist gut so.

Die Kunst pädagogischen Handelns besteht also darin, die Erlebnisweisen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder in Erfahrungskategorien zu «übersetzen», die die Kinder selbst kennen oder die sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt wiederfinden können (Schmitt-Wenkebach, 1977, S. 7). Für ein Kind, das zu Hause wenig Spielzeug hat, ist ein attraktives Spiel beim wöchentlichen Besuch der Frühförderfachkraft sicherlich anregend und ermöglicht Förderimpulse. Dennoch ist die Verwendung des wenigen Spielzeugs, das zu Hause vorhanden ist (oder auch anderes Material aus dem Lebensraum der Familie), möglicherweise hilfreicher, weil es in der Lebenswelt des Kindes vorkommt oder für das Kind jederzeit verfügbar ist. Daraus ergeben sich womöglich intensivere und nachhaltigere Lernerfahrungen. Dies ist in jeder

Hinsicht herausfordernd, da die Fachkräfte tagtäglich eigenaktiv Lösungen entwickeln und Entscheidungen treffen müssen. Die Verantwortung dafür kann ihnen niemand abnehmen. Diese Vorstellung mag bei manchen Fachkräften Enttäuschungen, Ängste oder Verunsicherungen auslösen («Gibt es denn keine klaren Richtlinien, an denen ich mich orientieren kann?»). Sie sollte aber eher als grosse Chance gesehen werden, insofern es eben keine vorgefertigten «Lösungen» gibt, die umgesetzt oder gar ausgeführt werden müssen. Sondern es kommt wesentlich darauf an, wie eine Fachkraft ihre Beziehung und ihre Zusammenarbeit mit den Kindern gestaltet. Ansonsten könnten ihre Aufgaben in Zukunft tatsächlich von einer künstlichen Intelligenz übernommen werden.

*Es kommt wesentlich darauf an, wie eine Fachperson ihre Beziehung und Zusammenarbeit mit den Kindern gestaltet.*

## Fazit

Eltern und Kinder sind keine einfachen Input-Output-Systeme, in die Fachkräfte auf der einen Seite etwas hineingeben und auf der anderen Seite ein gewünschtes Verhalten herauskommt. In Anlehnung an Leyendecker (1998) ist es daher weder in der Beratung von Familien noch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern möglich, Empfehlungen löffel- oder portionsweise zu verabreichen. Fachpersonen können allenfalls förderliche Bedingungen dafür schaffen, dass Eltern und Kinder ihren eigenen Weg finden.

Es kommt somit vor allem auf das pädagogische Geschick der Fachkräfte an, Bedingungen zu schaffen und Angebote bereitzustellen, aus denen sich die Familien das herausnehmen können, was sie in ihrer Situation unterstützt und stärkt (Hintermair, 2000). Eine stärkenorientierte Heilpädagogik ist somit immer auch ein Plädoyer für Offenheit und Flexibilität in der Gestaltung von Bildungsprozessen.



em. Prof. Dr. phil.  
Manfred Hintermair  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
[manfred.hintermair@googlemail.com](mailto:manfred.hintermair@googlemail.com)

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. DGVT-Verlag.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Hermes, G. & Rohrman, E. (Hrsg.) (2006). *Nichts über uns – ohne uns. Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. AG SPAK.
- Herriger, N. (2023). *Empowerment – Potenziale nutzen (Grundlagen – Vertiefung)*. <https://www.empowerment.de/grundlagen> [Zugriff: 26.09.2023].
- Hintermair, M. (1997). Zur Notwendigkeit eines alternativen Verständnisses von Beratung und Förderung in der Hörgeschädigtenpädagogik. In K.-B. Günther (Hrsg.), *Der Elternratgeber. Leben mit hörgeschädigten Kindern. Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern* (S. 155–165). Verlag hörgeschädigte kinder.
- Hintermair, M. (2000). Die Rolle der Familie im System der Frühförderung von hörgeschädigten Kindern. *Hörgeschädigte Kinder*, 37, 88–94.
- Hintermair, M. (2021). *Hörgeschädigte Kinder und ihre Familien stärken*. Median.

- Infodrog (2018). *Pathogenese*. Präventionslexikon. <https://www.infodrog.ch/de/wissen/praeventionslexikon/pathogenese.html#top> [Zugriff: 12.03.2024].
- Infodrog (2022). *Salutogenese*. Präventionslexikon. <https://www.infodrog.ch/de/wissen/praeventionslexikon/salutogenese.html#top> [Zugriff: 12.03.2024].
- Keupp, H. (1978). Gemeinpsychologie als Widerstandsanalyse des professionellen Selbstverständnisses. In H. Keupp & M. Zaumseil (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Organisation psychischen Leidens* (S. 180–220). Suhrkamp.
- Keupp, H. (1992). Riskante Chancen aktueller gesellschaftlicher Umbrüche und ihre Bedeutung für den Behindertenbereich. *Frühförderung interdisziplinär*, 13, 145–156.
- Lenz, A. (Hrsg.) (2011). *Empowerment – eine integrierte Handlungsstrategie in der psychosozialen Praxis. Ein Handbuch für eine ressourcenorientierte Praxis*. DGVT-Verlag.
- Leyendecker, C. (1998). Je früher, desto besser?! *Frühförderung interdisziplinär*, 17, 3–10.
- Marschark, M. (2018). *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies and decisions faced by parents and educators* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford University Press.
- Ravens-Sieberer, U., Cieza, A. & Bullinger, M. (1997). *Gesundheitsbezogene Lebensqualität – Hintergrund und Konzepte*. Verlag MSD Sharp & Dohme GmbH.
- Rotthaus, W. (1998). *Wozu erziehen? Entwürfe einer systemischen Erziehung*. Carl-Auer-Systeme.
- Schmitt-Wenkebach, B. (1977). Zum gegenwärtigen Standort des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes «Elternbildung». In B. Schmitt-Wenkebach (Hrsg.), *Elternbildung als sozialpädagogische Aufgabe* (S. 1–10). Luchterhand.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sen, A. (2000). *Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. Goldmann.
- Stiemert-Strecker, S., Teuber, K. & Seckinger, M. (2000). Partizipation und Qualität in der psychosozialen Arbeit – ein Dialog. In S. Teuber, S. Stiemert-Strecker & M. Seckinger (Hrsg.), *Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte* (S. 35–53). DGVT-Verlag.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Beltz.
- Tsirigotis, C. (2012). «All inclusive» heisst nicht «Entweder – Oder», sondern «Sowohl – als Auch». Mit welchen professionellen Haltungen in Beratung und Schule gelingen Streifzüge ins Inklusions(träume)land? In M. Hintermair (Hrsg.), *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen* (S. 197–220). Median-Verlag.
- von Foerster, H. (2003). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 41–88). Piper.
- World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. World Health Organization. Regional Office for Europe*. Deutsche Fassung: [https://www.dguv.de/medien/inhalt/praevention/themen\\_a\\_z/gesundheitsfoerderung/anlage\\_1.pdf](https://www.dguv.de/medien/inhalt/praevention/themen_a_z/gesundheitsfoerderung/anlage_1.pdf) [Zugriff: 12.03.2024].
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz.
- Young, A., Carr, G., Hunt, R., McCracken, W., Skipp, A. & Tattersall, H. (2006). Informed choice and deaf children: Underpinning concepts and enduring challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (3), 322–336. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj041>