



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Gemeinsam zum Ziel

Wir gestalten die Inklusive
Kinder- und Jugendhilfe!

Jana Demski, Susanne Leitner & Marie Dawin

Inklusion als Thema in der Qualifikation angehender Pädagog*innen.

**Analyse von Modulhandbüchern im Auftrag des
vom BMFSFJ geförderten Projektes
„Wissenschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII“**

Münster und Ludwigsburg im Januar 2024

Inhaltsverzeichnis

Einleitende Gedanken.....	4
1. Relevanz des Themas	5
2. Methodisches Vorgehen.....	7
2.1 Deduktiv-inhaltsanalytisches Vorgehen.....	7
2.1.1 Sampling.....	8
2.1.2 Anlage und theoretische Prämissen der Arbeit – Das Kategoriensystem.....	9
2.1.3 Einschränkungen im deduktiven Vorgehen.....	13
2.2.3 Ergebnisse	14
2.2.4 Exkurs in die Studiengänge der Pädagogik der Kindheit	19
2.2 Induktives Vorgehen: Verhandlung von Inklusion in Modulhandbüchern	21
2.2.1 Theoretische und rahmende Dimension	22
2.2.2 Normative Dimension	22
2.2.3 Operative Dimension.....	23
2.3 Exemplarische Analyse ausgewählter Studiengänge	26
3. Fazit der Auswertung	28
4. Empfehlungen	30
Literaturverzeichnis.....	33

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in den Modulhandbüchern.....	15
Tabelle 2.2	Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in den Ausbildungsplänen	16
Tabelle 2.3	Häufigkeit von "Inklusion" in Kombination mit anderen Codes	17
Tabelle 2.4	Relative Häufigkeit von "Rehabilitation(spädagogik)", "Sonderpädagogik" und "Heilpädagogik" in den allgemeinpädagogischen Bildungsgängen.....	18
Tabelle 2.5	Relative Häufigkeit von "Kinder- und Jugendhilfe" und "Hilfen zur Erziehung (HzE)" in den sonderpädagogischen Bildungsgängen.....	18
Tabelle 2.6	Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in Studiengängen der Pädagogik der Kindheit	19

Einleitende Gedanken

Die vorliegende Expertise wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Projektes „Wissenschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII“ (Bokelmann, 2024, S. 34 ff.) im Zeitraum von Ende Juli bis Anfang September 2023 angefertigt. In den Diskussionen zur KJSG-Reform zeigte sich, dass die Dialoge über die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bislang weitgehend getrennt voneinander geführt werden (Schönecker & Müller-Fehling, 2019, S. 98). Junge Menschen, denen eine körperliche und/oder sogenannte geistige Behinderung attestiert wird, werden durch den Zuständigkeitswechsel vom SGVB XII ins SGB VIII perspektivisch aber als Kinder und Jugendliche adressiert und nicht mehr vorrangig als Träger*innen ihres Merkmals *Behinderung* (Schönecker & Müller-Fehling, 2019, S. 97). Inwieweit die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe darauf vorbereitet ist, die Gesetzesreform umzusetzen, ist bislang eine offene Frage.

Der Auftrag für diese Expertise lag darin, Modulhandbücher in den Studiengängen (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Sonderpädagogik) und den Curricula der Ausbildungsgänge (Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Heilerziehungspflege) daraufhin zu untersuchen, welche Rolle Inklusion darin spielen. Wenn eine curriculare Verankerung von zu erreichenden Kompetenzen für Inklusion in Bildung und Erziehung bereits in den vielfältigen Ausbildungswegen stattfindet, müsste die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe auf anstehende Wandlungsprozesse besser vorbereitet sein, so die Annahme. Franzen et al. (2022) halten die Frage, was angehende Pädagog*innen auf die Gestaltung inklusiver Settings vorbereiten kann, allerdings für weitgehend unbeantwortet. Sie weisen aber mit Bezug auf eigene Forschungsergebnisse im Bereich der Grundschule auf die Bedeutung der Kombination von Theorie und reflektierten Praxiserfahrungen mit inklusiver Pädagogik hin. Inwiefern eine solche reflektierte und mit Praxis verknüpfte Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in den Studien- und Ausbildungsgängen realiter geschieht und gelingt, kann die Betrachtung von Modulhandbüchern und Curricula nicht aufzeigen. Obwohl diese wie Goldfriedrich (2023) bemerkt „nicht die Realität der universitären Lehre widerspiegeln, sind sie dennoch eine wesentliche Orientierung dafür, welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Einstellungen die Studierenden nach der erfolgreichen Teilnahme einer Lehrveranstaltung erworben haben sollten“ (S. 485). Einschränkend muss betont werden, dass sich die Untersuchung lediglich auf Modulhandbücher und damit auf die von Hochschulen strukturell verankerten und intendierten Studieninhalte beschränkt ist. Darüber, welche Inhalte in der Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen im Rahmen der Freiheit der Lehre und der realen, nicht völlig planbaren Interaktion von Lehrenden und Studierenden tatsächlich verhandelt werden, können hier keine Aussagen getroffen werden.

1. Relevanz des Themas

Seit das SGB VIII 1990 in Kraft getreten ist, gibt es eine Debatte über die Zuständigkeit für Eingliederungshilfeleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung. 1993 wurde der § 35 a SGB VIII als eigener Leistungstatbestand für Kinder und Jugendliche mit sogenannter seelischer Behinderung geschaffen, welcher bis heute gilt. Körperliche und geistige Behinderungen wurden bis 2019 unter § 53 ff. SGB XII gefasst. Als ‚kleine Lösung‘ kann die Modifizierung im Teil 2 des SGB IX bezeichnet werden, die jedoch zu Schwierigkeiten führt, da erziehungsbedingte und behinderungsbedingte Bedarfe nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Mehrfachbehinderungen ermöglichen kaum eine Aufspaltung in geistige und seelische Behinderungen, sodass es zu Zuständigkeitsschwierigkeiten und Verzögerungen kam (Hoppmann, 2021, S. 414). Zudem ist, wie unten gezeigt wird, der Begriff der Behinderung komplex und schwer eindeutig zu fassen.

Im 18. Koalitionsvertrag der Bundesregierung zwischen CDU, CSU und SPD wurde vereinbart: „Die Kinder- und Jugendhilfe soll auf einer fundierten empirischen Grundlage in einem sorgfältig strukturierten Prozess zu einem inklusiven, effizienten und dauerhaft tragfähigen und belastbaren Hilfesystem weiterentwickelt werden“ (CDU, CSU & SPD, 2013, S. 99). Das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG), das seinen Ursprung in der 18. Legislaturperiode (2013-2017) hatte, wurde erstmals 2017 im Bundestag beschlossen. Jedoch verzögerte sich seine Annahme, nachdem der Bundesrat den Entwurf mehrfach von der Tagesordnung nahm (Böllert, 2017, S. 9-10). Der umfassende Beteiligungsprozess 'Mitmachen – Mitgestalten' trug maßgeblich zur Weiterentwicklung und Präzisierung des Gesetzes bei, das schließlich in der 19. Legislaturperiode 2021 verabschiedet wurde und (im Wesentlichen) am 10. Juni 2021 in Kraft trat. Nachdem dieser strittige Reformprozess nunmehr abgeschlossen ist, stellt sich die Frage, welche Inklusionsperspektive das neue SGB VIII schon bietet und welcher Fokus noch bis 2028 gesetzt werden soll (Hoppmann, 2021, S. 415). Der Blick liegt bislang häufig nur auf der Differenz der Systeme der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe, dabei lassen sich Gemeinsamkeiten erkennen (Schönecker & Müller-Fehling, 2019, S. 104), doch braucht es hierfür neben Weiterbildungen in den Ausbildungsgängen (u.a. der Sozialen Arbeit) neue Fokussierungen, um den Aufgaben einer zukünftig inklusiven Kinder- und Jugendhilfe in der Praxis gerecht zu werden. So hat sich innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Arbeitsgruppe Inklusionsforschung gegründet, die sich zum Ziel gesetzt hat, dass Inklusion zum Bestandteil jeglicher erziehungswissenschaftlicher Lehre wird (Budde et al., 2023, S. 105). An einigen Studienstätten ist Inklusion bereits in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen verankert, wird jedoch eher als schulische Aufgabe verstanden (Budde et al., 2023, S. 109).

Zur Frage der Bedeutung von Inklusion aus sonderpädagogischer Sicht lässt sich ein komplexer und durchaus ambivalenter Diskurs feststellen. Dabei liegen dem Begriff Inklusion, wie noch gezeigt wird (2.1.2), differierende Konzepte zugrunde. Für Rauh (2023) ist der Begriff Inklusion zu einer normativ aufgeladenen „sozialwissenschaftlichen Leitsignifikanten“ (o.S.) geworden, was eine hohe Bedeutsamkeit für ein ganzes Feld an Disziplinen und Fragestellungen vermuten lässt. Auch Lutz et al. (2022)

betonen eine normative Dimension von Inklusion, formulieren diese aber verhaltener als „Impuls, der sich in die spezifischen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder übersetzen muss und dort auf eine widersprüchliche Gemengelage historisch ausdifferenzierter Strukturen und mehr oder weniger routinierter und schwer veränderbarer Prozessabläufe trifft“ (S. 9-10). Bezogen auf Fragen der Beschulung von Kindern mit Behinderungen gibt es hingegen durchaus anhaltende Bedenken, dass Inklusion unter bestimmten Bedingungen mit einer Abnahme von sonderpädagogischer Expertise und folglich mit Deprofessionalisierung einhergehen könnte, unter denen junge Menschen mit besonderen Bedarfen zu leiden hätten (Ahrbeck, 2017). Während die Aufnahme des Inklusionsbegriffes in die Kinder- und Jugendhilfe kürzlich beschlossen wurde, bescheinigt Hinz (2023) diesem Thema für die Schulpädagogik und Bildung bereits wieder ein Abebben. Neben anderen Aspekten in einem komplexen Gefüge zieht er als Grund dafür in Betracht, dass sich bildungspolitische Diskurse aber auch Forschung zu sehr um einen „umrissenen Personenkreis und ‚seine Inklusion‘“ (o.S.) gekümmert hätten.

Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass es im Sinne der Umsetzung der Gesetzesreform einer reflektierten Thematisierung von In- und Exklusion in den nicht-schulbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bedarf, die curricular verankert werden muss.

So soll diese Expertise einen ersten Ist-Stand abbilden, wie in diesen Studiengängen und Ausbildungsgängen bereits Inklusion berücksichtigt wird.

2. Methodisches Vorgehen

Modulhandbücher sind Dokumente, die – wie in der Einleitung erwähnt – eine eigene soziale Wirklichkeit herstellen. Sie sind letztlich verschriftlichte – mitunter verbilderte – Vereinbarungen (Wolff 2009) unterschiedlicher Akteure (hier: Studiengangs- und Hochschulleitungen, Akkreditierungsagenturen, Studierendenvertretungen, Fachgesellschaften etc.), die erst in der unterschiedlichen alltäglichen Vollzugswirklichkeit – hier Hochschul- und Studienalltag – ihre Wirkmacht entfalten. Das was z.B. durch die Dokumente regulativ eingeholt werden soll, kann auch als ein Ordnungsversuch im Alltag gelesen werden. Dokumente wie Modulhandbücher sind somit ein wesentlicher Bestandteil des organisationalen Prozessierens von Studiengängen und fachlicher Ausbildung.

Modulhandbücher werden im vorliegenden Beitrag entsprechend sowohl als Quellen für eine dokumentierte Wirklichkeit der Fachentwicklung angesehen als auch als Ereignisse selbst verstanden, die organisationale Verfahren und Entwicklungsprozesse prägen sowie anstoßen und zwar, weil ihnen z.B. in der Ausbildung Wirksamkeit zukommt (Schmidt 2016, S. 3). Die Dokumentenanalyse bietet zudem die Möglichkeit, „Zugänge zum Forschungsgegenstand auch dort [zu erhalten], wo Ereignisse über befragende oder teilnehmende Verfahren nicht zugänglich sind, da sie in der Vergangenheit liegen oder andere Zugangsbarrieren bestehen.“ (ebd.).

Das vorliegende Datenmaterial von Modulhandbüchern wurde in einem dreischrittigen Verfahren, einer Kombination aus deduktiven und induktiven Strategien, ausgewertet. So wurde aufgrund der schieren Datenmenge im **ersten Schritt** zunächst eine deduktive, inhaltsanalytische Kategorisierung vorgenommen, die in 2.1 vorgestellt wird. Das Sampling der untersuchten Dokumente wird in 2.1.1 vorgestellt. Die deduktiv verwendeten Kategorien werden in 2.1.2 begründet und erläutert. Um einen genaueren Eindruck davon zu gewinnen, wie die Schlagwörter in den Modulhandbüchern verhandelt werden, wurden sie quantitativ (2.1.3) ausgewertet.

Im **zweiten Schritt** wurden die Fundstellen der Kategorie **Inklusion** einer induktiven, an den ersten beiden Kodierschritten der Grounded Theory Methodologie (Strübing, 2004) angelehnten Untersuchung unterzogen (2.2).

In einem **dritten Schritt** (2.3) wurden ausgewählte Modulhandbücher exemplarisch einer tiefergehenden Analyse unterzogen. Die Kombination beider Verfahren brachte zwar Schwierigkeiten mit sich, etwa hinsichtlich einer einheitlichen Verwendung von Begriffen wie Code und Kategorie. Aus unserer Sicht überwogen aber die Vorteile, da so einerseits effizient in kurzer Zeit mit der für qualitative Verfahren recht großen Datenmenge umgegangen werden konnte und andererseits ein offenes und genaueres Betrachten der für uns zentralen Kategorie „Inklusion“ möglich wurde.

2.1 Deduktiv-inhaltsanalytisches Vorgehen

Die Inhaltsanalyse stammt aus der Kommunikationswissenschaft und ist besonders geeignet, um Textdatenmengen der Massenmedien auszuwerten. Der Ablauf der Inhaltsanalyse ist dabei systematisch. Es

werden Rohdaten aus dem Text extrahiert, aufbereitet und ausgewertet (Gläser & Laudel, 2009, S. 199). Ziel der quantitativen Analyse ist es, die manifesten Inhalte von einer großen Textbreite zu erfassen sowie daraus Erkenntnisse, Deutungen, Schlüsse und Interpretationen zu ziehen (Schneijderberg et al., 2022, S. 143).

In einem ersten Schritt wurde deduktiv vorgegangen und eine quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Um eine bessere Übersichtlichkeit zu ermöglichen, wurde dieser Schritt computergestützt mithilfe einer Such- und Retrievalfunktion vorgenommen (Schreier, 2013, S. 260-261). Das Programm, MAXQDA¹, wurde spezifisch für sozialwissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und verfügt über vielfältige Funktionen, wie das systematische Erstellen quantitativer Datenarrangements (Schneijderberg et al., 2022, S. 143-144). Daher wurden zunächst alle zu analysierenden Dokumente des Samplings in MAXQDA importiert.

2.1.1 Sampling

(von Marie Dawin)

Das analysierte Datenmaterial besteht aus einem Corpus an frei im Internet zugänglichen Dokumenten, die sich auf die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Sonderpädagogik) beziehen. Dabei wurden im ersten Schritt Studiengänge herangezogen, welche mit einem Bachelor oder Master abgeschlossen werden können². Im Folgenden werden die Bereiche Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit zu **genuin erziehungswissenschaftlichen Studiengängen** zusammengefasst. Die Studiengänge der Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik werden zu **sonderpädagogischen Studiengängen** zusammengefasst, da sie sich traditionell mit Behinderungen auseinandersetzen³.

Das Ausgangsmaterial besteht dabei aus **374** digitalen Modulhandbüchern sowie digitalen Bildungsplänen von Ausbildungen (Fachrichtung Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Heilerziehungspflege) in Deutschland. Studiengänge von Hochschulen in privater Trägerschaft und Fernuniversitäten wurden bei dieser Auswahl von Studycheck.de nicht miteinbezogen. So wurden 37 Modulhandbücher der Bildungswissenschaft, 51 der Erziehungswissenschaft, 18 der Pädagogik, 170 der Sozialen Arbeit, 13 der Sozialpädagogik, 12 der Heilpädagogik, drei der Rehabilitationspädagogik, 36 der Sonderpädagogik, also insgesamt **321** Modulhandbücher berücksichtigt. Im zweiten Schritt herangezogen wurden die Ausbildungspläne der Fachrichtungen Sozialpädagogik und Heilpädagogik/Heilerziehungspflege von den 16 Bundesländern. Lediglich die Pläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen und Saarland aus dem Fachbereich Heilpädagogik/Heilerziehungspflege konnten dabei nicht aufgefunden

¹ <https://www.maxqda.com/de>

² <https://www.studycheck.de/suche?q=sozialp%C3%A4dagogik> [Stand: Juli 2023]

werden. 34 Ausbildungspläne wurden berücksichtigt: 16 der Sozialpädagogik, acht der Heilpädagogik und zehn der Heilerziehungspflege.

2.1.2 Anlage und theoretische Prämissen der Arbeit – Das Kategoriensystem

Wie Goldfriedrich (2023) bemerkt, besteht hinsichtlich des **Inklusionsbegriffs** eine Pluralität an theoretischen Konzepten. Demzufolge bestehe ein „Kontinuum, dessen Pole mit den Bereichen der *full inclusion* und der *responsible inclusion* in Verbindung gebracht werden können“ (S. 482). *Full inclusion* beziehe sich dabei auf Ansätze einer „Pädagogik für alle“ (Goldfriedrich, 2023, S. 482), wobei mit *responsible inclusion* verantwortungsvolle Perspektiven auf von Ausgrenzung und Benachteiligung bedrohte oder betroffene Individuen betont werden. Geläufig sind zudem Ausdifferenzierungen hinsichtlich eines engen (an Behinderung orientierten) und weitem (Vielfalt hinsichtlich aller denkbarer Differenzlinien in Betracht ziehenden) Inklusionsbegriffes (Beck & Hartmann, im Druck). Mit Blick auf die bereits benannte Vielschichtigkeit des Begriffs schlägt Rauh (2023) sogar die Wortneuschöpfung Transklusion vor, mit der zu stark komplexitätsreduzierende Dichotomien von Exklusion und Inklusion überwunden und zudem eine vermehrte Beachtung von zeitlich-dynamischen Veränderungsprozessen in Macht- und Gesellschaftsstrukturen einbezogen werden könnten (o.S.).

Der vorliegenden Arbeit wurde ex ante kein eigenes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, weshalb auf den Verweis auf eine Arbeitsdefinition bewusst verzichtet wird. Dieses wurde nicht nur quantitativ, sondern auch durch induktives Kodieren näher untersucht. Dabei ließen sich Tendenzen feststellen, die auf dem o.g. Kontinuum eingeordnet werden können (→ s. Kapitel 2.3).

Weitere Suchbegriffe:

Um die Suchstrategie nach inklusionsrelevanten, -nahen und -verwandten Inhalten in den Modulhandbüchern über eine reine Suche nach dem Wort *Inklusion* hinaus zu erweitern, wurde in den Häufigkeitsauszählungen zusätzlich nach Treffern für weitere Begriffe gesucht, die relevant erschienen. Die Auswahl dieser Begriffe erfolgte weniger systematisch als heuristisch in Abstimmung zwischen Auftraggeber*innen und Autorinnen dieser Expertise. Die angenommenen Zusammenhänge werden im Folgenden transparent gemacht.

Umfassende Definitionen und Einordnungen in Forschungskontexte der **Zielwörter/Kategorien** sind in diesem Zusammenhang nicht möglich.

Inklusion kommt im neuen SGB VIII als Adjektiv (in § 77 Abs. 1., § 79a und § 80 Abs. 2) vor, häufiger und explizit geht es jedoch um **Teilhabe** (Hoppmann, 2021, S. 415). In § 1 SGB VIII ist formuliert, dass Jugendhilfe

2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern [soll], entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können.

Zwischen den Begriffen Inklusion, Teilhabe und **Diversität** besteht Beck und Hartmann (2023) folgend insofern ein Zusammenhang, als innere und äußere Lebensrealitäten von Individuen – auf veränderbare und zukunfts offene Weise – vielfältige Diversitätsdimensionen aufweisen, die ihre Teilhabechancen beeinflussen. Um Inklusion in pädagogischen Settings zu gewährleisten, so argumentieren die Autor*innen, sei es wichtig, dass Pädagog*innen sich dieser Diversitätsdimensionen bewusst sind und selbstreflexiv mit ihrer eigenen Positioniertheit umgehen. Dieser Aspekt legt die Beachtung einer intersektionalen Perspektive auf Inklusion nahe. Haas und Penkwitt (2023) weisen darauf hin, dass **Intersektionalität** für die inklusive Pädagogik lange Zeit eine wenig beachtete Perspektive war, die in den vergangenen zehn Jahre aber zunehmend diskutiert wurde. Als Ursache machen sie „die vermehrte Rezeption bildungsstatistischer Befunde, die auf eine Koppelung gesellschaftlicher Ungleichheitsdimensionen mit der Strukturkategorie Behinderung verweisen“ (o.S.) aus. Lindmeier (2023) spricht von einem „Einwandern“ des ‚Travelling Concepts‘ Intersektionalität in die deutsche Sonder- und Inklusionspädagogik“ (o.S.). Dabei verweist er auf widerstreitende Diskurse darüber, inwiefern **Behinderung** für eine intersektionale Inklusionsforschung als „Masterkategorie“ (Lindmeier, 2023, o.S.) fungiert – oder umgekehrt sogar in den Hintergrund rückt. Auf das letztgenannte Bedenken verweist auch Wesselmann (2022):

So wichtig intersektionale Perspektiven sind, die einen differenzierteren Blick auf das Zusammenwirken von (ausgrenzenden) Differenz- und Ordnungskategorien in Bildungskontexten ermöglichen, besteht dabei das Risiko die Prozesse der gesellschaftlichen Konstruktion einer einzelnen Differenz(ierungs)kategorie, hier Dis/Ability bzw. Nicht/Behinderung einschließlich ihrer Wirkmacht nicht im Detail betrachten zu können. (S. 66)

Zu definieren, was genau Behinderung sei, ist wie Kastl (2017) bemerkt, jedoch keinesfalls trivial, da „es bis jetzt keine allgemeingültigen Indikatoren für die Definition und damit die Operationalisierung von Behinderung gibt“ (S. 40). Sie selbst schlägt vor, Behinderung als „nicht terminierbare, negativ bewertete Abweichungen von generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen, die sich aus der Interaktion von körpergebundenen Relikten eines Schädigungsprozesses mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen ergeben“ (Kastl, 2017, S. 88) zu verstehen. Neben dem Begriff der Behinderung werden als Differenzkategorien traditionell sonderpädagogischen Zugriffs Störungsbilder oder sonderpädagogische Förderbedarfe diskutiert, die durch **Diagnostik** festgestellt (oder: hergestellt) werden. Diagnostik scheint nicht nur bei der Exklusion, sondern insbesondere auch bei der Inklusion insofern eine Rolle zu spielen, als dass im Kontext der Schulen die individuell passende Förderung einzelner Schüler*innen als zentral für die Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen Unterstützung und Förderung betrachtet wird. Diagnostik gilt dabei als Weg, individuelle Lernstände, Entwicklungsaufgaben oder auch – je nach Kontext – Störungsbilder zu identifizieren, um das pädagogische Angebot möglichst passgenau zu gestalten (Jäntsche et al., 2022) und je nach diagnostischem Verfahren Krisen des Lernens, der Erziehung und des Selbst sinnverstehend und dialogisch zu entschlüsseln und Verstrickungen in pädagogischen Interaktionen zu reflektieren. „International wird im Zusammenhang

mit inklusiver Lehrer*innenbildung wiederkehrend darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen zur individuellen Förderung und diagnostisch orientierte Unterrichtsentwicklung benötigen“ (Greiten et al., 2023, S. 274). Kritisch kann jedoch gefragt werden, inwiefern Vermessungs- und (technizistische) Förderlogiken sich mit humanistischen Vorstellungen von Bildung und Inklusion vereinbaren lassen (Silkenbeumer, 2015; Willmann, 2018). Neben anderen Kritikpunkten weist Willmann (2018) etwa auf die Gefahr hin, dass durch das diagnostische Auffinden und Fördern individueller Bedarfe unter dem Deckmantel, in inklusiven Settings jedem jungen Menschen gerecht zu werden, in Wahrheit „traditionelle Normalitätsvorstellungen aufrechterhalten [werden], mit deren Hilfe sich die Sonderpädagogik zugleich ihre alleinige Zuständigkeit für die „schwierigen Fälle“ sichert“ (Willmann, 2018, S. 109). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Beck (2023), die bezogen auf das Bundesland Baden-Württemberg, auf Diagnostik verweist. Ihr zufolge lassen sich hinter Maßnahmen, die offiziell der Inklusion dienen sollen, „politisch motivierte Strategien zum Systemerhalt erahnen, die nach außen hin den Eindruck vermitteln, den internationalen Forderungen würde entsprochen werden“ (S. 264). Fragen von Zuständigkeit werden in jenen schulischen Settings, die in der real existierenden Praxis in Deutschland als inklusiv bezeichnet werden, häufig mit dem Verweis von **Kooperation** zwischen Sonderpädagog*innen und allgemeinen Lehrkräften beantwortet. Wir verstehen hier Kooperation nicht als allgemeine Vernetzung (z. B. mit Eltern und Akteur*innen im Sozialraum), sondern in Bezug auf (angehende) Fachkräfte, als multiprofessionelle pädagogische Praxis, die entsprechender organisationaler Arrangements bedarf. Goldfriedrich (2023) weist auf Ergebnisse hin, die in Bezug auf Schulen Kooperation als „Schlüsselement“ (S. 484) zur Inklusion bezeichnen. Auch Reh und Wilke (2021) sehen die multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrer*innen „als ein zentrales Merkmal und Gelingensbedingung für den inklusiven Unterricht“, wobei auf die Notwendigkeit der Einbettung in Schulentwicklungsmaßnahmen hingewiesen wird (o.S.; siehe auch Maykus/Wiedebusch/Herz et al. 2021; Lütje-Klose/Urban/Werning/Willenbring 2005; Wild/Lütje-Klose/Gorges et al. 2020). Ethnografische Studien (z. B. Wagner, 2023) haben allerdings gezeigt, dass bei der multiprofessionellen Kooperation nicht nur häufiger beachtete strukturelle Herausforderungen zu überwinden sind, sondern auch mit Dynamiken auf (inter-)personalen Ebenen umgegangen werden muss – so können Kränkungen und Angst vor Statusverlust Inklusionsbestrebungen im Weg stehen –, etwa, wenn Sonderpädagog*innen auf separativen Settings innerhalb einer inklusiven Schule setzen, um der Degradierung zur „Hilfslehrerin“ (Wagner, 2023, S. 228) zu entgehen. Modi der Handlungskoordination im Rahmen berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit pädagogischer Akteur:innen in Schulen sind gut erforscht und zeigen, dass es auf Zuständigkeiten bezogene Aushandlungsnotwendigkeiten gibt (u.a. Dietrich/Kunze/Peukert 2021).

Die eben beschriebenen Schlagworte (Inklusion, Teilhabe, Behinderung, Intersektionalität, Diagnostik, Kooperation, Diversität bzw. Diversity⁴) konnten durch die Code-Suche automatisch im Material gefunden werden. Sie wurden mithilfe von Wortformen durch eine Lemma-Liste gefunden und kodiert.

⁴ Das Wort „Vielfalt“ wurde nicht berücksichtigt, was nachträglich als Fehlerquelle betrachtet werden kann.

Zudem wurden die zwei Bereiche noch unterschiedlich betrachtet:

Der Bereich der allgemeinen Pädagogik (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit) wurde auf die Inhalte des zweiten Bereichs hin untersucht (2.2.3.4). So wurden diese Studien- und Ausbildungswege explizit nach den Begrifflichkeiten Rehabilitation(spädagogik)⁵, Sonderpädagogik und Heilpädagogik durchsucht. Damit wird der Idee Rechnung getragen, dass eine Öffnung der differenten Bereiche notwendig ist, um im Sinne der Inklusion handeln zu können.

Die Studien- und Ausbildungsgänge der Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik, also jene Studiengänge, die sich genuin mit dem Phänomen der Behinderung im Kontext von Erziehung und Bildung beschäftigen, wurden daraufhin untersucht, inwiefern sich auch die Codes **Kinder- und Jugendhilfe** und **Hilfen zur Erziehung (HzE)** darin finden ließen (2.2.3.4). Die Kinder- und Jugendhilfe charakterisiert neben der Schule das institutionelle Aufwachsen aller jungen Menschen (Schröer & Struck, 2018, S. 116). Dabei ist die soziale Infrastruktur des Aufwachsens junger Menschen und der Unterstützung ihrer Familien, die sozialstaatlich regulierte Angebote der Betreuung, Erziehung und Bildung sowie des Schutzes, der Förderung und Beteiligung beinhaltet. Mit dem Ziel der individuellen Befähigung zur Entwicklung selbstbestimmter Lebensentwürfe und gemeinwohlorientierter Lebenspraxen sowie der strukturellen Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe ist sie Ausdruck der Wahrnehmung einer öffentlichen Verantwortung für gleichberechtigte Lebenschancen und den Abbau sozialer Ungleichheiten (Böllert, 2018, S. 3 ff.).

Der Bund gibt den gesetzlichen Rahmen für die Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII vor, die durch eigene Landesgesetze ausgefüllt, ergänzt und erweitert werden kann (BMFSJF, 2020, S. 45). Nicht nur von den sozialpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen sollte eine Öffnung auf inklusionspädagogisches Wissen fokussiert werden, sondern auch die Studien- und Ausbildungsgänge der Sonderpädagogik sollten sich gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe öffnen, um eine gute multiprofessionelle Kooperation von Fachkräften beider Bereiche zu ermöglichen. So kann es hilfreich sein, bestimmte Formen von Sprachgebräuchen und Systemlogiken gegenseitig zu kennen und zu verstehen, damit in emotional aufgeladenen und dringlichen Situationen der pädagogischen Praxis, in der systemübergreifenden Kommunikation möglichst wenig vermeidbare zusätzliche Stolpersteine entstehen. Als Beispiel seien Situationen genannt, in denen ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung vorliegt und Schule und Jugendamt sich in gegenseitigen Vorwürfen über das (unverständliche) Agieren des je anderen Systems verstricken, anstatt effektiv zusammen zu arbeiten (Leitner, 2021). Insbesondere Wissen über die Hilfen zur Erziehung kann den Professionellen dieser Bereiche helfen, allen Familien adäquate Unterstützungsformen anzubieten, wenn diese Hilfe geeignet und notwendig zu sein scheint (Wabnitz, 2015, S. 74 ff.).

⁵ Unter Rehabilitation(spädagogik) wurde neben Rehabilitation auch konkret nach Rehabilitationspädagogik gesucht, für beide wurde die Lemma-Auswahl von MAXQDA übernommen.

Ist dieses Wissen auch in diesen Studiengängen- und Ausbildungsgängen vorhanden, kann Familien schneller und passgenau Hilfe ermöglicht werden.

2.1.3 Einschränkungen im deduktiven Vorgehen

Die Codes wurden mithilfe des Autocodierens und der Lemma-Liste der dargestellten Worte in MAXQDA gesucht, was jedoch auch Einschränkungen mit sich bringt. „Durch die systematische Herausnahme der Textstellen ... erfolgt eine Dekontextualisierung der Informationen“ (Schneijderberg et al., 2022, S. 145) und es kann zu Fehlern kommen. Schneijderberg et al. (2022) schlagen vor, dass nicht alle kodierten Segmente überprüft werden müssen, sondern eine Stichprobe gezogen werden kann, die Standardfehler bestimmt (S. 167), um beispielsweise das Problem mit Synonymen auszuschalten (Schneijderberg et al., 2022, S. 161) (Beispiel bei der Schlagwortsuche Inklusion: inklusive der Aufgabenstellung). Im Rahmen dieser Auswertung wurde sich jedoch entschieden, alle kodierten Segmente einer Überprüfung zu unterziehen, um ein genaues Ergebnis herauszufiltern. In diesem Schritt sind Regeln entstanden. So wurden Literaturhinweise nicht beachtet – Kopf- und Fußzeilen bzw. sich wiederholende Eigennamen für einen Studiengang („Integrationsmanagement“) ebenso nicht. Auch englische Begrifflichkeiten wurden hier aufgrund einer fehlenden Vergleichbarkeit herausgenommen (Diversity = diversity, Behinderung = disability). Inhaltlich ergab sich die Herausforderung, dass einige Codes thematisch andere Bezüge als die Kinder- und Jugendhilfe aufwiesen. So wurden Codes, die im Zusammenhang mit Migration, Arbeit mit älteren Menschen oder dem Arbeitsmarkt standen, bereinigt und nur thematisch adäquate Codes mit Bezug auf die KJH verwendet. Neben den genannten Suchbegriffen wurde anfangs in Erwägung gezogen, auch die Begriffe **Integration** und **Beeinträchtigung** zu berücksichtigen. Diese Erwägung wurde im Laufe des Prozesses aber wieder verworfen. Im Falle von Integration zeigte sich, dass dieser Begriff vor allem im Kontext Migration auftauchte, was noch ganz andere Themen als die hier adressierten beinhalten würde. Im Falle von Beeinträchtigung zeigten sich keine relevanten Fundstellen, die nicht in einem Atemzug mit Behinderung aufzufinden gewesen wären.

So wurden aus anfänglich 24703 automatisch erstellten Textstellen 19275. Da bei dieser Datenmenge weitere Fehler kaum ausgeschlossen werden konnten, wurde eine Zufallsstichprobe aus MAXQDA gezogen und 100 kodierte Segmente geprüft (Schneijderberg et al., 2022, S. 168). Nach Steinhardt et al. (2017) gilt je nach Datenmenge eine Fehlerwahrscheinlichkeit von 10 % auch 20 % als akzeptabel. Bei dieser Stichprobenziehung ergab sich eine Fehlerquote von 3 %. Es wird als ausreichend beschrieben, diese Wahrscheinlichkeit anzugeben, aber Werte dadurch nicht zu korrigieren, d. h. aufgrund der Fehlerwahrscheinlichkeit zu normalisieren (Schneijderberg et al., 2022, S. 168). So wurde auch hier verfahren, d.h. die Daten wurden anhand der Kategorien zugeordnet und dargestellt. Mayring (2012) schlägt für die Ergebnisdarstellung und für die Suche nach Gruppenunterscheidungen Zusammenhangsanalysen vor. Hier sind u.a. Kreuztabellen möglich, wie sie später Verwendung finden (S. 34).

2.2.3 Ergebnisse

In Anbetracht der entwickelten Codes ist zu Beginn festzuhalten, dass in 17 Dokumenten nichts kodiert wurde. Dies lässt sich in drei Dokumenten auf fehlende Texterkennung zurückführen, andere Gründe werden u.a. in der exemplarischen Analyse eines Studienortes in 2.3 thematisiert. So zeigen sich im Folgenden die Ergebnisse aus **357** Modulhandbüchern und Ausbildungsplänen.

1. U1
2. U2
3. U3
4. U4
5. U5
6. U6
7. U7
8. U8
9. U9
10. U10
11. U11
12. HS1
13. FS1
14. HS2
15. HS3
16. HS4
17. HS5 (ohne Texterkennung)
18. HS6 (ohne Texterkennung)

Insgesamt ergaben sich **19275 kodierte Textstellen**: 4013 zur Inklusion, 1787 zur Teilhabe, 2619 zur Diversity, 439 zur Intersektionalität, 4510 zur Behinderung, 3027 zur Diagnostik und 1160 zur Kooperation. So wurden insgesamt **17555** allgemeine kodierte Textstellen gefunden, die im Folgenden für 2.2.3.1 und 2.2.3.2 relevant sind.

1607 dieser kodierten Textstellen beziehen sich *nur* auf den Bereich der Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit; **113** *nur* auf die Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik. Diese beiden Bereiche werden gesondert in 2.2.3.3 und 2.2.3.4 dargestellt.

2.2.3.1 Studiengänge

Im ersten Schritt wurde eine Häufigkeitstabelle erstellt, um die 321 Modulhandbücher im Verhältnis zu den kodierten Textstellen und der Dokumentengruppe abzubilden. Diese Kreuztabelle beschreibt die

relative Häufigkeit eines Codes, der mindestens einmal in der Dokumentengruppe vorkommt. Je dunkler die Farbe ist, desto häufiger findet sich dieser Code in der Dokumentengruppe. Dies wird am Beispiel der Inklusion deutlich. Diese Kategorie kommt zu 100 % in der Dokumentengruppe Heilpädagogik und Rehabilitationspädagogik vor. Also in jedem der untersuchten Dokumente dieser Dokumentengruppe findet sich **mindestens einmal** das Wort Inklusion. Dass es nur in 94,4 % der sonderpädagogischen Studiengänge und noch weniger in den ersten fünf Dokumentengruppen vorkommt, muss noch näher betrachtet werden. Insgesamt taucht Inklusion als Begrifflichkeit in 74,2 % der untersuchten Dokumente auf. Damit taucht diese Kategorie am häufigsten in den untersuchten Dokumenten auf.

Tab. 2.1 Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in den Modulhandbüchern

	Studien- gang Bil- dungswis- senschaf- ten	Studien- gang Er- ziehungs- wissen- schaft	Studien- gang Päd- agogik	Studien- gang So- zialpäda- gogik	Studien- gang So- ziale Ar- beit	Studien- gang Heilpäda- gogik	Studien- gang Re- habilitati- onspäda- gogik	Studien- gang Son- derpäda- gogik	Total
Inklusion	72,20%	50,00%	64,70%	66,70%	75,40%	100,00%	100,00%	94,40%	74,20%
Teilhabe	22,20%	19,00%	29,40%	16,70%	69,50%	100,00%	100,00%	52,80%	53,20%
Behinderung	36,10%	47,60%	17,60%	25,00%	76,00%	91,70%	100,00%	83,30%	64,60%
Intersektionalität	8,30%	26,20%	11,80%	33,30%	57,50%	41,70%	33,30%	2,80%	37,80%
Diagnostik	72,20%	40,50%	47,10%	33,30%	63,50%	83,30%	100,00%	97,20%	64,30%
Kooperation	41,70%	28,60%	29,40%	33,30%	61,70%	58,30%	66,70%	86,10%	55,10%
Diversity	55,60%	66,70%	58,80%	75,00%	83,80%	75,00%	33,30%	55,60%	72,90%

Diese Häufigkeitsanalyse stellt dar, dass Kategorien wie **Teilhabe** und **Behinderung** in den allgemein-pädagogischen Studiengängen deutlich unterrepräsentiert sind.

Teilhabe wird in den Studiengängen der Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialpädagogik nicht mehr als in 30 % der untersuchten Modulhandbücher genannt. Soziale Arbeit fällt aus dieser Gruppe heraus, da **Teilhabe** hier in 69,5 % der untersuchten Dokumente genannt wird.

Dies zeigt sich auch bei **Behinderung**, wobei hier Erziehungswissenschaft mit 47,6 % und Soziale Arbeit mit 76 % herausfallen. In den Studiengängen der Bildungswissenschaft (36,1 %), Pädagogik (17,6 %) und der Sozialpädagogik (25 %) taucht dieser Begriff nur etwa in jedem dritten Dokument auf. **Teilhabe** kommt in jedem der untersuchten sonderpädagogischen, heilpädagogischen und rehabilitationspädagogischen Studiengänge vor.

Behinderung kommt in den allgemeinpädagogischen Studiengängen durchschnittlich weniger vor als in den sonderpädagogischen Studiengängen. In den Studiengängen der Sozialen Arbeit taucht **Behinderung** in 76 % der untersuchten Studiengänge auf, was schon nahe an die Gruppe der sonderpädagogischen Studiengänge kommt und insgesamt überdurchschnittlich zu den anderen dieser Gruppe ist.

In der Sonderpädagogik tritt die Kategorie **Behinderung** in 83,3 % der Fälle auf, in der Heilpädagogik in 91,7 % und in der Rehabilitationspädagogik in 100 %.

Auch die Codes **Diagnostik** und **Kooperation** tauchen weniger in den sozialpädagogischen Studiengängen auf, als in den sonderpädagogischen Studiengängen. Wobei die Soziale Arbeit (61,7 %) prozentual in ihren Studiengängen sich sogar etwas häufiger mit Kooperation zu beschäftigen scheint als z. B. die Heilpädagogik (58,3 %). Insgesamt sind die Werte der sonderpädagogischen Studiengänge zu diesen Begrifflichkeiten höher als im Vergleich zu den allgemeinpädagogischen Studiengängen.

Anders verhält es sich mit den Codes **Intersektionalität** und **Diversity**. Intersektionalität ist am häufigsten in der Sozialen Arbeit vertreten (57,5 %) und am wenigsten in der Sonderpädagogik (2,8 %). Diversity ist auch in der Sozialen Arbeit prozentual in den Dokumenten am häufigsten vertreten (83,8 %), hier befindet sich der niedrigste Wert in der Rehabilitationspädagogik (33,3 %).

Insgesamt wird (auch anhand der Farbe) deutlich, dass die sonderpädagogischen Studiengänge häufiger die untersuchten Begrifflichkeiten beinhalten. Der Studiengang der Sozialen Arbeit stellt bei den allgemeinpädagogischen Studiengängen eine Ausnahme dar, da dieser die untersuchten Codes häufiger beinhaltet. Inklusion ist in fast allen sonderpädagogischen Studiengängen ein Thema, in der Gruppe der allgemeinpädagogischen Studiengänge in 50 % (Erziehungswissenschaft) bis 75 % (Soziale Arbeit) der Modulhandbücher. Sollten diese Studiengänge für die (inklusive) Kinder- und Jugendhilfe befähigen, wird ein Nachholbedarf sichtbar. Deutlich wird vor allem, dass Intersektionalität und Diversity noch weitestgehend wenig in den Studiengängen betrachtet werden.

2.2.3.2 Ausbildungspläne

Für die untersuchten Ausbildungsgänge haben wir im ersten Schritt ebenfalls eine Übersichtstabelle erstellt. Die 34 Ausbildungspläne wurden in nur drei Gruppen eingeteilt: Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Die Tabelle beschreibt, wie häufig ein Code mindestens einmal in der Dokumentengruppe vorkommt. Je dunkler die Farbe ist, desto häufiger kommt dieser Code in den Dokumentengruppen vor.

Tab. 2.2 Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in den Ausbildungsplänen

	Fachrichtung Sozialpädagogik	Fachrichtung Heilpädagogik	Fachrichtung Heilerziehungspflege	Total
Inklusion	93,80%	83,30%	90,00%	90,60%
Teilhabe	81,30%	83,30%	100,00%	87,50%
Diversity	81,30%	66,70%	30,00%	62,50%
Intersektionalität	6,30%	16,70%	0%	6,30%
Behinderung	68,80%	100,00%	90,00%	81,30%
Diagnostik	37,50%	100,00%	70,00%	59,40%
Kooperation	100,00%	100,00%	90,00%	96,90%

Im Vergleich mit den Studiengängen zeigt sich, dass in den gesamten Ausbildungsplänen das Thema Inklusion (90,6 %) schon häufiger verankert ist als in den Studiengängen (78,5 %). Umgekehrt ist dieses

Phänomen bei dem Code der Intersektionalität zu beobachten, die in nur 6,3 % der Ausbildungspläne eine Rolle spielt, aber in 44,1 % der Studiengänge. So liegen Unterschiede in den Inhalten der Zugangswege vor. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Codes in den Ausbildungsgängen häufiger vorkommen als in den Studiengängen. Die Fachrichtung Heilpädagogik ist hier explizit zu nennen, da sie (bis auf den Code Intersektionalität) in über zwei Drittel der untersuchten Studiengänge die gesuchten Codes beinhaltet. Zudem fällt der Code Kooperation auf, da dieser in über 90 % der untersuchten Ausbildungswege Berücksichtigung findet.

2.2.3.3 Code Inklusion

Der Code Inklusion erhält an dieser Stelle nochmal besondere Aufmerksamkeit, da das Rahmenthema dieser Expertise die „inklusive“ Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist. In 270 Dokumenten ist dieser Code vorzufinden, damit insgesamt in 75,6 % der untersuchten Dokumente.

In den Modulhandbüchern taucht der Code Inklusion (mindestens einmal) in 72,2 % der Bildungswissenschaft, in 50 % der Erziehungswissenschaft, in 64,7 % der Pädagogik, in 66,7 % der Sozialpädagogik, in 75,4 % der Sozialen Arbeit, in 100 % der Heilpädagogik und Rehabilitationspädagogik und in 94,5 % der Sonderpädagogik auf, in den Ausbildungsgängen in 93,8 % in der Fachrichtung Sozialpädagogik, 83,3 % in der Heilpädagogik und 90 % in der Heilerziehungspflege.

Zudem kann noch eine Code-Relation betrachtet werden, die darstellt, wie oft dieser Code mit den ausgewählten anderen Codes im gleichen Dokument vorkommt, wie in Tabelle 2.3 sichtbar wird.

Tab. 2.3 Häufigkeit von "Inklusion" in Kombination mit anderen Codes

Codesystem	Teilhabe	Behinderung	Intersektionalität	Diagnostik	Kooperation	Diversity	SUMME
Inklusion							1045
SUMME	175	201	101	189	174	205	1045

Diversity und Inklusion kommen am häufigsten gemeinsam in einem Dokument vor, nämlich in 205 der untersuchten Dokumente, dicht gefolgt von Behinderung mit 201 und Diagnostik mit 189 Dokumentenüberschneidungen.

Angehende Pädagog*innen benötigen ein Bewusstsein über Diversitätsdimensionen, um selbstreflexiv mit eigener Positioniertheit umgehen zu können. Dass jedoch der Behinderungsbegriff als Differenzkategorie quantitativ gesehen direkt auf die der Inklusion folgt, zeigt, dass in den Modulhandbüchern mit kategorialem Wissen operiert wird (was eher auf ein Verständnis von *responsible inclusion* als auf *full inclusion* hinweist).

2.2.3.4 Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit

In diesem Unterkapitel werden nun die Studiengänge (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit) und der Ausbildungsgang Sozialpädagogik betrachtet.

Diese Zugangswege wurden daraufhin untersucht, inwieweit sie gegenüber der Rehabilitation(spädagogik), Sonderpädagogik und Heilpädagogik geöffnet sind. Dafür wurde geprüft, wie oft in den Dokumenten diese Begrifflichkeiten (mindestens einmal) vorkommen.

Tab. 2.4 Relative Häufigkeit von "Rehabilitation(spädagogik)", "Sonderpädagogik" und "Heilpädagogik" in den allgemeinpädagogischen Bildungsgängen

	Studiengang Bildungswissenschaft	Studiengang Erziehungswissenschaft	Studiengang Pädagogik	Studiengang Sozialpädagogik	Studiengang Soziale Arbeit	Fachrichtung Sozialpädagogik
Rehabilitation(s-pädagogik)	5,60%	4,80%	5,90%	25,00%	49,70%	0%
Sonderpädagogik	36,10%	14,30%	17,60%	25,00%	12,00%	12,50%
Heilpädagogik	5,60%	2,40%	11,80%	8,30%	25,10%	37,50%

So zeigt sich in Tabelle 2.4, dass im Studiengang der Bildungswissenschaft in 36,1 % der Modulhandbücher auch ein Blick auch die Sonderpädagogik geworfen wird. Nur zwei weitere Werte dieser Tabelle sind über 33 %, dies verdeutlicht, dass sich diese Gruppe nur unzureichend den genannten Begrifflichkeiten gegenüber geöffnet hat. In 49,7 % der Dokumente des Studiengangs Soziale Arbeit taucht der Code Rehabilitation(spädagogik) auf und in 37,5 % der Ausbildung Sozialpädagogik die Heilpädagogik.

2.2.3.5 Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik

In diesem Unterkapitel werden die Gruppe der sonderpädagogischen Studiengänge (Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik) und Ausbildungspläne (Heilpädagogik und Heilerziehungspflege) unter der Fragestellung betrachtet, wie häufig die Kinder- und Jugendhilfe bzw. die Hilfen zur Erziehung sich hier (mindestens einmal) wiederfinden.

Tab. 2.5 Relative Häufigkeit von "Kinder- und Jugendhilfe" und "Hilfen zur Erziehung (HzE)" in den sonderpädagogischen Bildungsgängen

	Studiengang Heilpädagogik	Studiengang Rehabilitationspädagogik	Studiengang Sonderpädagogik	Fachrichtung Heilpädagogik	Fachrichtung Heilerziehungspflege
Kinder- und Jugendhilfe	58,30%	33,30%	16,70%	83,30%	70,00%
Hilfen zur Erziehung (HzE)	25,00%	0%	0%	16,70%	10,00%

Deutlich wird, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Ganzes deutlich häufiger in den Studien- und Ausbildungsgängen festgestellt werden kann als die Hilfen zur Erziehung (HzE). Die HzE stellen einen Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe dar. Somit scheint logisch, warum der Code der Kinder- und Jugendhilfe häufiger in den Modulhandbüchern auftaucht.

In der Gruppe der Studiengänge taucht dieser Code am häufigsten in der Heilpädagogik auf (58,3 %). In den Ausbildungsplänen ist dieser Code häufiger zu finden, in der Heilpädagogik mit 83,3 % und in der Heilerziehungspflege mit 70 %. Die Ausbildungswege sind also offener gegenüber diesem Bereich, obwohl sie auch nicht direkt hierfür qualifizieren. Die HzE werden in den Modulhandbüchern der Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik nicht genannt, was auf eine große Lücke hindeutet. In jedem vierten Studiengang der Heilpädagogik tauchen die HzE auf, in 16,7 % in dem Ausbildungsgang Heilpädagogik und in 10 % in der Heilerziehungspflege. Die heilpädagogischen Bereiche scheinen damit offener gegenüber diesen Hilfen zu sein. Für eine gelungene Kooperation der beiden Bereiche wären größere Überschneidungen sicherlich besser gewesen. Stattdessen stehen diese Bereiche wohl eher parallel zueinander. Dies könnte zulasten junger Menschen gehen, die auf der Suche nach geeigneter Hilfe sind.

2.2.4 Exkurs in die Studiengänge der Pädagogik der Kindheit

(von Marie Dawin)

Im Verlauf der fachlichen Diskussion, die der vorliegenden Analyse zugrunde liegt, ergab sich die Fragestellung bezüglich des Leistungsvergleichs der Pädagogik der Kindheit im Kontext der diskutierten Thematik. In Reaktion darauf wurde eine spezifische Untersuchung dieser Studiengänge im Vergleich zur Gesamtuntersuchung durchgeführt. Insgesamt wurden 30 digitale Modulhandbücher von Studiengängen der Pädagogik der Kindheit an deutschen Hochschulen im Rahmen eines deduktiven Ansatzes einer umfassenden Analyse unterzogen. Auch bei dieser Auswahl von Studycheck.de wurden Studiengänge von Hochschulen in privater Trägerschaft nicht mitbeachtet. Das Sampling, die Untersuchung sowie das Erstellen der Häufigkeitstabelle wurde dabei exakt an das restliche umfassende Forschungsvorgehen angelehnt (Kapitel 2.1).

Die folgende Tabelle dient dazu, die Relation von den 30 Modulhandbüchern zu den codierten Textstellen und der bereits analysierten Dokumentengruppe (Kapitel 2.2.3.1, Kapitel 2.2.3.2) abzubilden. Die Farbintensität in der resultierenden Kreuztabelle reflektiert die relative Häufigkeit eines Codes, der zumindest einmal in den Modulhandbüchern der Studiengänge der Pädagogik der Kindheit erscheint. Je intensiver die Farbe, desto häufiger findet sich der jeweilige Code in der Dokumentengruppe.

Tab. 2.6 Relative Häufigkeit von inklusionsbezogenen Codes in Studiengängen der Pädagogik der Kindheit

	Studiengang Pädagogik der Kindheit
Inklusion	96,70%
Teilhabe	40,00%
Behinderung	73,30%
Intersektionalität	46,70%

Diagnostik	96,70%
Kooperation	46,70%
Diversity	93,30%

Es wird deutlich, dass sich im Vergleich zu den restlichen Studiengängen tatsächlich abweichende Auffälligkeiten feststellen lassen. Der Code **Inklusion** ist zu 96,7 % in der untersuchten Dokumentengruppe präsent. Dies impliziert, dass in nahezu jedem der analysierten Dokumente dieser Studiengruppe mindestens einmal der Begriff Inklusion vorkommt. Im Vergleich zu den allgemeinpädagogischen Studiengängen – z.B. 50 % in Studiengängen der Erziehungswissenschaft (Tabelle 2.1) – ist der Code damit signifikant häufiger vorzufinden. Die Ergebnisse manifestieren somit, dass Inklusion als terminologisches Konzept besonders prominent in den Modulhandbüchern der Pädagogik der Kindheit vertreten ist. Die Häufigkeit ist vergleichbar mit der Gruppe der sonderpädagogischen Studiengänge. Ähnlich zeigt sich das Muster bei **Behinderung**. In den Studiengängen der Pädagogik der Kindheit taucht der Begriff Behinderung in 73,3 % der Fälle auf und hebt sich somit von den allgemeinpädagogischen Studiengängen ab, wo der Studiengang Bildungswissenschaft beispielsweise nur 36,1 % aufweist (ebd.). Die Pädagogik der Kindheit orientiert sich somit auch hier tendenziell an den besseren Werten der sonderpädagogischen Studiengänge.

Teilhabe wird in den Studiengängen der Pädagogik der Kindheit mit lediglich 40 % der analysierten Modulhandbücher geringer gewichtet im Vergleich zur Sozialen Arbeit, wo Teilhabe in 69,5 % der untersuchten Dokumente genannt wird (ebd.). Besonders im Vergleich zu den sonderpädagogisch ausgerichteten Studiengängen schneidet die Pädagogik der Kindheit damit eher schlecht ab (z.B. Studiengang Heilpädagogik: 100 %, ebd.).

Außerdem zeigt sich eine auffällige Tendenz in Bezug auf die Kategorien **Diagnostik** und **Kooperation** zwischen den bereits analysierten Studiengängen und den denen der Pädagogik der Kindheit. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Pädagogik der Kindheit höhere Werte bezüglich dieser Begrifflichkeiten aufweist im Vergleich zu den allgemeinpädagogischen Studiengängen und sich somit auch hier an denen der sonderpädagogischen Ausrichtung anschließt. Als Beispiel sei die Diagnostik genannt, die in 96,7 % der Studiengänge der Pädagogik der Kindheit präsent ist, im Gegensatz zu 47,1 % der Studiengänge der Pädagogik (ebd.).

Herauszustellen sind die Codes **Intersektionalität** und **Diversity**. Intersektionalität ist mit 46,7 % insgesamt am zweithäufigsten in den Modulhandbüchern der Pädagogik der Kindheit vertreten. Diversity zeigt sich in der Pädagogik der Kindheit mit 93,3 % sogar am präsentesten – gefolgt von Studiengängen der Sozialen Arbeit mit 83,8 % (ebd.).

Im Vergleich zu den analysierten Ausbildungsplänen lassen sich weniger signifikante Unterschiede feststellen. Die Pädagogik der Kindheit schneidet dabei tendenziell ähnlich gut oder besser ab. Nur in Bezug auf Teilhabe und Intersektionalität lassen sich markante Divergenzen finden. Bei Teilhabe schneidet die Pädagogik der Kindheit mit 40 % deutlich schlechter ab als die Ausbildungsgänge, wo die durchschnittliche Häufigkeit 87,5 % beträgt (Tabelle 2.2). Der Code Intersektionalität jedoch kommt mit 46,7 % in den kindheitspädagogischen Studiengängen öfter vor – im Schnitt sind es in den Ausbildungsplänen nur 6,3 % (ebd.).

Zusammenfassend wird durch den vorliegenden Exkurs in Form einer quantitativen Analyse ersichtlich, dass die Modulhandbücher der Studiengänge der Pädagogik der Kindheit tendenziell häufiger die untersuchten Begrifflichkeiten inkorporieren als die bisher untersuchten allgemeinpädagogischen Studiengänge. Die Werte sind oftmals vergleichbar mit denen der sonderpädagogischen Studiengänge. Eine Ausnahme bildet hierbei oftmals der Studiengang der Sozialen Arbeit, welcher innerhalb der allgemeinpädagogischen Studiengänge ebenfalls höhere Werte aufweist. Besonders markant ist die limitierte Berücksichtigung von Intersektionalität und Diversity, welche in den bislang betrachteten Studiengängen im Vergleich zur Pädagogik der Kindheit noch vergleichsweise gering ist. Außerdem sind die Modulhandbücher der Pädagogik der Kindheit in vielerlei Hinsicht mit den bereits analysierten Ausbildungsplänen vergleichbar.

2.2 Induktives Vorgehen: Verhandlung von Inklusion in Modulhandbüchern

Um ein vertiefteres Verständnis zu entwickeln, *wie* der Begriff Inklusion in den vorliegenden Texten verhandelt wird, haben wir die Textstellen, die in der deduktiven Suche mit dem Stichwort „Inklusion“ kodiert worden waren, nochmals in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet und in einem Verfahren, das an das Offene Kodieren der GTM angelehnt war, kodiert. Beim Offenen Kodieren geht es darum, durch „ein analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (Strübing, 2014, S. 20) einen Textcorpus aufzubrechen und bearbeitbar zu machen, wobei es wichtig ist, genau zu lesen und freie Assoziationen einzubeziehen, wenn der als relevant gewertete Aspekt einer Textstelle markiert wird (Berg & Millmeister, 2011). Dabei wurde bei etwa zwei Dritteln der Textcorpus komplett durchgegangen, bis der Eindruck einer theoretischen Sättigung (Strübing, 2004) erreicht war und sich keine konzeptuell neuen Codes ergeben hatten. Der Rest des Materials wurde stichprobenhaft kodiert. In einem zweiten Schritt, der am Axialen Kodieren der GTM angelehnt⁶ war, wurden die Codes induktiv zu

⁶ Es kann hier nur von einer *Anlehnung* an GTM gesprochen werden, da es aufgrund des für diese Schrift zur Verfügung stehenden Zeitraums nicht möglich war, alle Kodierschritte bis zu einer umfänglichen theoretischen Sättigung und mit „Langsamkeit und Allmählichkeit“ (Berg & Millmeister, 2011, S. 324) als Grundmerkmale der GTM durchzuführen. Es können hier daher lediglich Tendenzen wiedergegeben werden.

tentativen Kategorien zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt (Muckel, 2011). Aus diesem Prozess ergab sich der Eindruck von drei Dimensionen von Inklusion in den Modulhandbüchern, die nachfolgend dargestellt werden.

2.2.1 Theoretische und rahmende Dimension

Ein häufig aufzufindender Aspekt ist Inklusion als Gesellschaftstheorie, der oft in Grundlagenmodulen aufzufinden ist. Dieser wird in den Modulhandbüchern selten weiter definiert, sondern eher im Sinne einer Überschrift mit dem Gegensatzbegriff „*Exklusion und Inklusion*“ (HS7, S. 15) oder in Abgrenzung zu *Integration* (HS8, S. 27) gelistet bzw. als Querschnittsthema mit anderen Oberbegriffen wie „*Geschlecht und Chancengleichheit*“ (HS9, S. 11) in eine Aufzählung eingefügt. An einer Studienstätte ist ein Modulbaustein mit „*Bildung, Erziehung, Sozialisation, Inklusion*“ (U12, S. 40) überschrieben. Diese Kombination mit sehr grundlegenden Termini der Erziehungswissenschaft scheint eine recht hohe Prominenz des Themas zu implizieren. Inklusion wird zudem als sozialpädagogisches Konzept neben anderen „Empowerment, Inklusion, Normalisierung und Lebensweltorientierung“ (HS10, S. 27) oder als „Rahmenkonzept für die Analyse individueller, sozialer und lokaler Bildungsprozesse“ (HS11, S. 2) aufgeführt.

Manche Modulhandbücher verstehen Inklusion als „Anwendungsgebiete der Wirtschaftsdidaktik“ (HS12, S. 113) bzw. als sozialpädagogisches (HS13, S. 8) oder sonderpädagogisches (HS14, S. 165) Handlungsfeld.

Eine Betonung der „*inklusiven Gesellschaft*“ (HS15, S. 35) und Inklusion als Konzept zum – quasi wortgleich beschriebenen – Verstehen von „*Verschiedenheit ... als Selbstverständlichkeit und Chance*“ (HS16, S. 6; HS17, S. 19; HS18, S. 7) konnte vor allem in Ausbildungshandbüchern gefunden werden. An manchen Stellen wird Inklusion als aktuell oder mit „*sozialem Wandel*“ (HS19, S. 8) verbunden assoziiert, was bereits auf die nachfolgend ausgeführte Dimension verweist.

2.2.2 Normative Dimension

Inklusion als gesellschaftsbedingte Anforderung

Inklusion wird in vielen Modulhandbüchern normativ als gesellschaftliche Anforderung thematisiert, etwa als „Inklusionsforderung“ (U13, S. 18) oder „Inklusionsanliegen“ (U13, S. 18). Dabei scheint es leichte Unterschiede darin zu geben, wo die Urheber*innenschaft dieses Anliegen verortet wird. So ist die Rede von „gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen“ (U14, S. 32) sowie einer Zunahme an Vielfalt der Gesellschaft, die Auseinandersetzungen mit Diversität erfordern, die „konflikthaft sein können“ (HS40, S. 3). So wird Inklusion auch als aktuelle Herausforderung im Zusammenhang mit *Strukturproblemen* thematisiert (U16, S. 26). An einer Stelle wird eine nicht näher ausgeführte „*Inklusionsproblematik*“ (FS2, S. 38) als Studieninhalt benannt.

Inklusion als formalrechtliche und moralische Anforderung

Eine stark vertretene Argumentationslinie scheint sich auf formalrechtliche Vorgaben, etwa auf die Behindertenrechtskonvention (HS20, S. 22) aber auch auf die *UN-Kinderrechtskonvention*, das *Grundgesetz*, das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* sowie das *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen* (HS21, S. 16) zu beziehen. In einem Bundesland wird zudem auf die Thematisierungen inklusionsorientierter Fragestellungen zur Erfüllung einer Landesverordnung hingewiesen (Ib§ 1 Absatz 2 LVZ; U17, S. 20) oder auf den Leitfaden *Index für Inklusion* (U18, S. 67). Es wird begründet, angehende Pädagog*innen seien „verpflichtet und aufgefordert“ (HS11, S. 5) Inklusion zu realisieren. An einer Stelle wird dies als „einer der bedeutsamsten Paradigmenwechsel der letzten Jahre in der internationalen und nationalen Politik“ (HS22, S. 34) bezeichnet. Ein Ausbildungsgang verweist auf „religiöse Motive zur Inklusion“ (HS23, S. 13).

Inklusion als (hochschuleigenes) Leitbild

Teilweise scheinen die Hochschulen diese Perspektive explizit auch als ihre eigene zu formulieren. So tauchen im Zusammenhang mit Inklusion die Begriffe „Leitperspektive“ (U12, S. 11), Leitbild (U19, S. 2), „zentrale[n] gegenwarts- und zukunftsrelevante[n] Leitidee“ (U20, S. 57) oder „Zielvorstellung“ (HS24, S. 33) auf. Studierende sollen eine „inklusive Grundhaltung“ (HS25, S. 12) entwickeln und die Bedeutung von Inklusion als „Querschnittsaufgabe in allen sozialpädagogischen Bildungsgängen“ (U21, S. 6) erkennen oder eine „gesellschaftskritische Haltung“ (U18, S. 4) herausbilden. An der zuletzt genannten Studienstätte beansprucht ein Masterstudiengang, einen „politischen Beitrag“ (HS40, S. 3) hinsichtlich demokratischer Prozesse zu leisten.

An einer Stelle ist von der „Weiterentwicklung der klassischen Sozialarbeitswissenschaft zu einer Inklusions- und Integrationswissenschaft“ (HS26, S. 18) die Rede. In einer anderen Hochschule wird Inklusion verbunden mit einer kritischen Reflexion verschiedener Diskriminierungsverhältnisse als fachliche Positionierung verstanden, die auch „jenseits normativ-rechtlicher Kategorien“ eingenommen werden soll (HS27, S. 31). An einer anderen Hochschule wird betont, dass eine inklusionsfördernde Haltung sich nicht nur als Professionalität niederschlage, sondern auch „auf der persönlichen Ebene ein zivilgesellschaftliches Engagement, das sich für Toleranz und Anerkennung von (kultureller) Vielfalt insgesamt einsetzt“ (HS39, S. 4) bedeute.

2.2.3 Operative Dimension

Die oben zum Ausdruck gebrachte Dimension bringt *Aufgabenstellungen* (HS9, S. 8) und *inklusions-spezifische Herausforderungen* (HS28, S. 40) wie das Ausbilden einer *inkluisiven Kompetenz* (HS25, S. 8) bzw. *Diversity- und Inklusions-Kompetenzen* (HS39, S. 5) mit sich, die die Studierenden befähigen sollen, *Prozesse gesellschaftlicher Inklusion anzustoßen und zu begleiten* (HS29, S. 47) oder Sensibilität für Inklusionspotentiale in sozialen Räumen (HS30, S. 136) zu entwickeln. Es geht z. B. um die *inklusionsorientierte Konzeption von Lösungsansätzen, Maßnahmen oder Interventionen* (HS40, S. 4). Diese

können auf den Ebenen von Leitung, Konzeptionsentwicklung und Fallarbeit relevant werden (HS40, S. 5). In Bezug auf Leitung wird an einer Stelle auch von *Inklusionsmanagement* (HS28, S. 40) gesprochen.

Um Inklusion und *Chancen- und Bildungsgerechtigkeit* implementieren zu können, sollen Studierende beispielsweise *reflektieren, was sich ändern müsste* (HS24, S. 32), *Möglichkeiten zunehmender Inklusion reflektieren* (HS24, S. 172) oder *Methoden und Techniken der (inklusive) Organisationentwicklung* (HS31, S. 45) kennenlernen. Sozialpädagogische Konzepte wie die Lebensweltorientierung sollen als Grundlage für die Gestaltung *inklusive Gemeinwesen* (HS32, S. 11) angewandt und Inklusion *im Zusammenhang mit Konzepten von Community Care, Supported Living u. a.* (HS33, S. 23) gesehen werden. Zudem werden *inklusive Hilfen zur Sicherung sozialer Teilhabe auf Grundlagen von Verfahren Klinischer Sozialarbeit* (FS2, S. 341) genannt. Auch die ICF wird *als Werkzeug der Inklusion* (HS34, S. 20) aufgeführt.

Studieninhalte zur operativen Umsetzung von Inklusion finden sich oft unter den Stichworten *Inklusive Pädagogik* bzw. *Inklusionspädagogik* oder *Inklusive Bildung*.

Unter ***Inklusionspädagogik*** wird auf die pädagogische Gestaltung von inklusiven Settings oder Handlungsfeldern in schulischen und außerschulischen Bereichen verwiesen, die z. B. eine „*Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit hohem Förderbedarf, Behinderungen, Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten*“ (HS24, S. 33) erzielen sollen. Hier ist eine Handlungsperspektive zu erkennen, die durch die Beschäftigung mit Grundfragen sowie „*Konzepten, Strategien und Methoden*“ bewältigbar gemacht werden soll, um eine *inklusionspädagogische Kompetenz* zu erwerben. Inklusion zeigt sich hier als Aufgabe, für deren Umsetzung bestimmte Maßnahmen erfordert werden, die verfügbar und erlernbar sind.

Inklusive Pädagogik, inklusive Bildung und Sonderpädagogik

Auffallend war bei einem genaueren Hinsehen, dass in vielen Modulhandbüchern die Inclusive Pädagogik in direktem Bezug zu Sonderpädagogik genannt wird. An manchen Stellen wird eine Entwicklungsperspektive (von der Sonder- zur Inklusionspädagogik) benannt. Seltener findet sich die Verortung von *Inklusiver Pädagogik* im Kontext allgemeiner „bildungs- und schultheoretischer Grundfragen“ (HS35, S. 45) oder anderer differenzpädagogischer Ansätze (U23, S. 7) als „Nicht-ausschließende Pädagogik“ (U13, S. 2) ohne expliziten Verweis auf Sonderpädagogik wieder. An einer Studienstätte werden sonder- und allgemeinpädagogische Perspektiven auf Inklusion explizit nebeneinandergestellt und verglichen. Zum Teil wird Inklusion als Aufgabenbereich der des Lehramts an Förderschulen beschrieben oder eine *(inklusive) Sonderpädagogik* (U24, S. 4) oder *Inklusive Heilpädagogik* (HS27, S. 10) aufgerufen. Bei beiden Tendenzen lässt sich keine Zuordnung zu schulisch oder außerschulisch orientierten Studiengängen erkennen.

In starkem Zusammenhang zu *Inklusiver Pädagogik* kann **Inklusive Bildung** gesehen werden. Dieser Terminus findet sich oft in Textstellen, die Lehr-Lern-Settings adressieren, wobei der weit überwiegende Teil sich auf formale Bildung an Schulen bezieht. Auch hier scheint sich eine Dominanz der *responsible inclusion* (Goldfriedrich, 2023; Kap. 2.2.1) abzuzeichnen, bei dem es vor allem darum geht, angehende Pädagog*innen dafür zu qualifizieren, Bildungssettings in Schulen so zu gestalten, dass junge Menschen, denen besondere Bedürfnisse zugeschrieben werden, daran teilhaben können.

Als Adressat*innengruppen für Inklusion werden beispielsweise genannt:

- „Kinder[n] und Jugendliche[n] in riskanten Lebenslagen“ (HS36, S. 1),
- „Menschen mit Assistenzbedarf“ (HS17, S. 63);
- Inklusion und Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung (FS2, S. 334)
- Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen (U25, S. 11)
- marginalisierten, sozial ausgeschlossenen, schutzlosen, enteigneten und sozialen Risiken ausgesetzten Individuen sowie Gruppen (HS37, S. 3)
- Inklusion von Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen einschließlich des Betreuungsrechts. (FS3, S. 6)
- Menschen mit besonderen Bedürfnissen (U26, S. 4)

Bei diesen Kategorisierungen lassen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich eher soziologisch-strukturell orientierten oder eher individuumsbezogenen Dimensionen erkennen. Letzteres trifft insbesondere zu, wenn von „Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ (U27, S. 7, ähnlich bei U28, S. 17; U29, S. 4) oder explizit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (HS38, S. 148; U30, S. 17; U24, S. 5) gesprochen wird. An einem Studienstandort wird „inklusive[n] Sonderpädagogik“ (U24, S. 4) angeboten. An einem anderen Studienstandort wird kategoriales Wissen als Mittel zur Inklusion angesehen: „*Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Diskussionen um Inklusion sollen für unterschiedlichen Förderbedarf adäquate Diagnose- und Förderkompetenzen aufgebaut bzw. weiterentwickelt werden*“ (U31, S. 3; ähnlich bei U28, S. 19). In Kontrast dazu steht die an einer Hochschule formulierte Haltung der *full inclusion* (Goldfriedrich, 2023; Kap. 2.1.2), die Umsetzung von Inklusion gehe „*einher mit der Infragestellung kategorialen Denkens*“ (HS40, S. 5). So gibt es Hochschulen, die die Formulierung von Adressat*innengruppen umgehen, indem sie strukturelle Phänomene adressieren, wie „*Inklusion mit Blick auf bestimmte und relevante Heterogenitätsaspekte (z. B. Kultur/Religion/Weltanschauung; Behinderung; sozio-ökonomische Situation/Armut; Alter; Geschlecht etc.)*“ (U32, S. 15) oder Soziale Arbeit in prekären Lebenslagen, Resozialisierung, Inklusion (FS4, S. 6).

In einem sozialpädagogischen Studiengang wird Inclusive Bildung dadurch definiert, dass „Beteiligungsrechte und demokratische Strukturen“ (FS2, S. 227) vermittelt werden. Zudem scheint sich bei

Inklusion im Zusammenhang mit Bildung häufiger auch eine auf das System bezogene normative Innovations- und Entwicklungsperspektive abzuzeichnen, z. B. wenn von einer „*zeitgemäßen Inklusiven Bildung*“ (U28, S. 7) oder einer „*persönlichkeitsförderlichen Schulentwicklung*“ (HS19, S. 8) die Rede ist.

2.3 Exemplarische Analyse ausgewählter Studiengänge

In einem dritten und letzten Analyseschritt wurden aus dem Datenkorpus die Modulhandbücher von drei Hochschulen exemplarisch betrachtet. Ziel war, Hinweise zu finden, inwiefern Expertise zu inklusionsrelevanten Inhalten, die bereits in den lehramtsbezogenen Studiengängen vorhanden sind, in die Qualifizierung von angehenden sozialpädagogischen Fachkräften übertragen werden können. Die Auswahl erfolgte in einem Fall auf Empfehlung durch die Auftraggeber*innen (Universität A) und in zwei Fällen, weil diese in den vorangegangenen Kodierschritten durch Besonderheiten aufgefallen waren.

Universität A

Von Universität A liegen Modulhandbücher der lehramtsbezogenen Studiengänge Sonderpädagogik und Bildungswissenschaft, sowie zum (optional mit lehramtsbezogenen Studiengängen kombinierbaren) Studiengang Erziehungswissenschaft vor. Legt man diese Studiengänge nebeneinander, fällt auf, dass in den lehramtsbezogenen Studiengängen mehrere Stellen mit dem Hauptcode „Inklusion“ codiert wurden und diese Stellen mit unterschiedlichen Subcodes belegt wurden. In den Studiengängen Erziehungswissenschaft hingegen wurde das Stichwort „Inklusion“ nur an jeweils einer Stelle im Bachelor und Master gefunden und mit dem Subcode „Inklusion als Gesellschaftstheorie“ belegt. Im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft taucht Inklusion im Kontext des Nebenfachs „Bildung und Didaktik“ (U33, S. 192) auf. Darin geht es um heterogene Lebenslagen und bildungs- und sozialpolitische Erziehungsprogrammatiken sowie Konzepte institutionellen und organisatorischen Handelns, die im Hinblick auf (Des-)Integration beziehungsweise Inklusion und Exklusion kritisch hinterfragt werden (U33, S. 192).

Im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft wurde das Stichwort Inklusion nur in einem medienpädagogischen Modul aufgefunden. Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit „*aktuellen Diskursen und Praxisansätzen im Hinblick auf einzelne Zielgruppen*“ (U34, S. 72) erscheint am Ende des Absatzes der Satz „*So werden auch Fragen der Diversität und Inklusion thematisiert*“ (U34, S. 72).

Betrachtet man allein diesen Befund, liegt die Vermutung nahe, dass Studierende der Erziehungswissenschaft, die diese nicht mit einem Lehramtsstudiengang kombinieren, wenn überhaupt nur sehr am Rande und eher im Sinne von theoretischen Überlegungen mit Inklusion in Berührung kommen. Wie bereits erwähnt, kann über die tatsächliche Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen hier nichts gesagt werden. Es wäre aber zu überlegen, ob nicht Module der von derselben Fakultät verantworteten Studiengänge Bildungswissenschaft und/oder Sonderpädagogik, in denen die konkrete Gestaltung inklusiver

Settings behandelt werden soll, nicht systematisch studiengangübergreifend angeboten werden könnten. Dies könnte zudem den Nebeneffekt haben, dass angehende Lehrer*innen und sozialpädagogische Fachkräfte Einblicke in die Handlungslogiken des je anderen Arbeitsfeldes bekommen könnten, was das gegenseitige Verständnis auch in übergreifenden Aufgaben, wie etwa dem Kinderschutz erleichtern könnte (Leitner, 2021).

Hochschule B

Die Hochschule B fiel bei der induktiven Analyse der mit „Inklusion“ kodierten Textstellen ins Auge. Die Hochschule verfügt nicht über lehramtsbezogene Studiengänge. Untersucht wurden je zwei Bachelor- und zwei Masterstudiengänge für Soziale Arbeit mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Auffallend war, dass bei beiden Bachelorstudiengängen jeweils zwei hochbepunktete Module mit dem Titel „*Diversität, Diskriminierung und Inklusion in der Sozialen Arbeit*“ (HS39, S. 3) überschrieben sind (eines als Basis- und eines als Vertiefungsmodul). Menschen mit Behinderung werden darin neben anderen klar als Zielgruppe Sozialer Arbeit benannt. Den Modulhandbüchern sind einführende Texte, die ein Verständnis von full inclusion im Sinne einer diskriminierungskritischen und intersektionalen Perspektive als Teil sozialarbeiterischer Professionalität benennen, vorangestellt. Explizite Ausführungen zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen als (künftige) Adressat*innengruppe der Kinder- und Jugendhilfe finden sich jedoch auch hier nicht.

Universität C

Die Universität C fiel bei der deduktiven Analyse auf, da in den erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen jeweils keine Textstellen auffindbar waren. Untersucht wurden zwei Studiengänge der Erziehungswissenschaft, zwei der Rehabilitationspädagogik sowie drei des Sonderpädagogikstudiengangs.

Im Bachelor und Master zeigte sich in den untersuchten Modulhandbüchern der Erziehungswissenschaft, dass eine Wissensvermittlung vieler Theorien und Begriffe, wie Erziehung, Bildung und Sozialisation (mit einem Schwerpunkt auf Erwachsenenbildung) stattfindet. Reflexionsmöglichkeiten werden in einigen Modulen nicht nur im Hinblick auf die Theorien eingeräumt, sondern sie beziehen sich zu meist auf eigene Erfahrungen und auf professionelle Ansprüche. In der weiteren Überprüfung fiel auf, dass im Bachelorstudiengang der Inklusionsbegriff noch in einer älteren Version verwendet wurde, in der aktuellsten fehlt er jedoch. Ein überarbeitetes Modulhandbuch des Masterstudiengangs erschien im August 2023⁷. Nun wird Inklusion an einer Stelle genannt.

Hier scheint eine völlige Entkopplung von anderen Studiengängen stattzufinden, da auch die Studiengänge der Rehabilitationspädagogik und Sonderpädagogik angeboten werden. In diesen Studiengängen findet sich jedoch nichts in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe und die Hilfen zur Erziehung, sodass

⁷ Da die Modulhandbücher im Juli 2023 downgeloadet wurden, konnte dieses neue Modulhandbuch in der quantitativen Analyse keine Berücksichtigung finden.

eine deutliche Trennung der Bereiche sichtbar wird, die es im Sinne einer inklusiven Weiterentwicklung und gemeinsamer Aufgaben zu überdenken gilt.

3. Fazit der Auswertung

Im Rahmen dieser Expertise ging es um eine Darstellung eines Ist-Standes, inwieweit die (sonder-, sozial und allgemein-)pädagogischen Studiengänge und Ausbildungsgänge auf Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe vorbereiten. Der Auftrag bestand in diesem Zusammen darin, herauszufinden, welche Rolle Inklusion in den Modulhandbüchern und Curricula verschiedener Studiengänge und Ausbildungsgänge bereits spielt. Ziel war es, festzustellen, ob eine systematische Verankerung von Inklusionskompetenzen vorliegt und dies in Hinblick auf anstehende Wandlungsprozesse zu reflektieren.

Dafür wurden **374** digitale Modulhandbücher sowie digitale Bildungspläne auf die Codes Inklusion, Teilhabe, Behinderung, Intersektionalität, Diagnostik, Kooperation und Diversity inklusive ihrer Lemma-Worte mithilfe von MAXQDA durchsucht.

Dabei wurden **19275** bereinigte Textstellen kodiert, wovon die meisten auf Behinderung (4510) und auf Inklusion (4013) zurückfielen.

Im ersten Schritt wurden diese Codes quantitativ ausgewertet. Insgesamt wurde deutlich, dass die sonderpädagogischen Studiengänge häufiger die untersuchten Codes beinhalten – was darauf hindeuten mag, dass Inklusion noch weniger als genuin gesamtgesellschaftliche und damit allgemeinpädagogische Aufgabe verstanden wird, sondern zuvörderst in der Zuständigkeit von Disziplinen, die sich traditionell mit Behinderung beschäftigen, verortet wird. Bei den allgemeinpädagogischen Studiengängen fiel der Studiengang der Sozialen Arbeit etwas heraus. Hier waren die untersuchten Codes häufiger als in den anderen allgemeinpädagogischen Studiengängen.

Insbesondere bei den Codes Inklusion, Teilhabe und Behinderung zeigte sich, dass diese Begrifflichkeiten noch zu wenig in den allgemeinpädagogischen Studiengängen (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialpädagogik) präsentiert sind. Der Code Inklusion ist in fast allen sonderpädagogischen Studiengängen ein Thema, in der Gruppe der allgemeinpädagogischen Studiengänge finden sich dieser Code in 50 % (Erziehungswissenschaft) bis 75 % (Soziale Arbeit) der ausgewerteten Modulhandbücher wieder. Sollten diese Studiengänge für die (inklusive) Kinder- und Jugendhilfe befähigen, wird ein Nachholbedarf sichtbar. Deutlich wird vor allem, dass Intersektionalität und Diversity noch weitestgehend wenig in den Studiengängen beachtet werden.

In der Untersuchung der Ausbildungspläne zeigte sich, dass die Codes häufiger vorkommen als in den Studiengängen. Doch auch bei der Intersektionalität zeigt sich ebenfalls Nachholbedarf. Der Code Diversity findet sich nur in der Fachrichtung Heilerziehungspflege in einem Drittel der untersuchten Dokumente wieder. In der Fachrichtung Heilpädagogik (66,7 %) und Sozialpädagogik (81,3 %) scheint dieser Inhalt schon gut vertreten. Insbesondere der Code Kooperation sticht positiv heraus, da dieser in

über 90 % der untersuchten Ausbildungspläne vorkommt, während er in der Erziehungswissenschaft bei nur 28,6 % liegt.

In einem weiteren Schritt wurden die zwei Gruppen (Sonderpädagogik/allgemeine Pädagogik) darauf untersucht, inwieweit sie die zentralen Begrifflichkeiten der jeweils anderen Gruppe beinhalten.

Die Studiengänge der allgemeinen Pädagogik scheinen nur wenig geöffnet gegenüber der Rehabilitation(spädagogik), der Sonderpädagogik und der Heilpädagogik. Nur drei Werte dieser Gegenüberstellung kamen auf über 35 %. Somit tauchen diese Codes (der Rehabilitation(spädagogik), der Sonderpädagogik und der Heilpädagogik) in der Dokumentengruppe der allgemeinen Pädagogik in nur ca. einem Drittel der untersuchten Modulhandbücher auf.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist als Code in weniger als zwei Drittel der sonderpädagogischen Studiengänge aufzufinden und in über 70 % der Fachrichtung Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, wobei die Sonderpädagogik diesen Code nur in 16,7 % der untersuchten Modulhandbücher beinhaltet.

Dies deutet auf eine fehlende Offenheit gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe hin bzw. darauf, dass die Kinder- und Jugendhilfe nicht als sonderpädagogisch mit zu gestaltendes Handlungsfeld vermittelt wird. Dies wird im Code HzE noch deutlicher, da sich dieser gar nicht in den Studiengängen der Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik wiedergefunden hat, was für die Perspektiven der Zusammenführung von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen allerdings von essentieller Bedeutung wäre.

Eine Auswertung der Frage, wie häufig ein Codewort in den einzelnen Dokumenten verwendet wurde, wurde nicht vorgenommen. Vielmehr fand ein Dokument in der Analyse Berücksichtigung, wenn dieser Code mindestens einmal benutzt wurde. So ist dieser erste Schritt eine eher vordergründige Analyse und reine Häufigkeitsdarstellung, die durch das induktive Vorgehen in 2.2 angereichert wurde. Dabei zeigte sich, dass der Begriff Inklusion in den Modulhandbüchern verschiedene Dimensionen annehmen kann. Diese haben wir als theoretisch-rahmende, normative und operative Dimension benannt. Die Schwerpunktsetzungen variieren dabei von Hochschule zu Hochschule. Mit Blick auf die operative Dimension, die Antworten auf die Frage *how to* geben soll, nimmt der Aspekt der *inkluisiven Bildung* an Schulen einen besonderen Stellenwert ein, es gibt aber auch Hinweise auf die Adressierung von Inhalten bezogen auf inklusivpädagogische Settings in außerschulischen Handlungsfeldern.

Der exemplarische Blick auf drei Studienstätten zeigte folgende Blitzlichter: an einer Hochschule (A) ist das Thema Inklusion in lehramtsbezogenen Studiengängen verbindlich verankert, in außerschulischen Studiengängen nur optional. Hier könnten vorhandene Ressourcen durch Zusammenarbeit für alle pädagogischen Studiengänge zugänglich gemacht werden. An einer anderen Hochschule (B), die keine Lehrer*innen ausbildet, nimmt Inklusion tendenziell im Sinne von *full inclusion* einen hohen Stellen-

wert in den Modulhandbüchern ein. Mit Blick auf die Gesetzesreform scheint aber eine explizite Expertise bzgl. des Umgangs mit und der Unterstützung von jungen Menschen, die als behindert gelesen werden, nicht vorhanden zu sein. An einer dritten Hochschule (C) tauchte das Wort Inklusion in den Modulhandbüchern gar nicht auf.

4. Empfehlungen

Von der alleinigen Analyse von Modulhandbüchern auf belastbare Empfehlungen schließen zu wollen, scheint uns einigermaßen vermessen. Wenn wir es nun dennoch tun, sollen diese daher eher als tentative Hinweise und Momentaufnahme verstanden werden.

Bei der Betrachtung der vorliegenden Modulhandbücher scheint Inklusion als Thema in den sonderpädagogischen Studiengängen recht verbindlich verankert, wobei hier nicht von einem einheitlichen und eindeutigen Konzept ausgegangen werden kann, so wie dies auch im Fachdiskurs unterschiedlich diskutiert wird. In den pädagogischen Studiengängen, die nicht traditionell die Bildung und Erziehung sowie soziale Hilfen junger Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen adressieren (Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Sozialpädagogik), ist dies noch nicht immer der Fall. Die Soziale Arbeit weist nur eine kleine Lücke in Bezug auf die gesuchten Begrifflichkeiten auf. Soll Inklusion in der Qualifikation angehender Sozialarbeiter*innen verlässlich verankert werden, besteht jedoch weiterer Handlungsbedarf. Wenn das Thema Inklusion auch in diesen Studiengängen verankert werden soll, was schon aus menschenrechtlicher Sicht und nun auch durch die o.g. Gesetzesreform naheliegt, plädieren wir dafür, dass dies keine leere Worthülse bleibt, sondern theoretisch fundiert und konzeptionell ausgestaltet und reflektiert werden sollte. So sollten etwa Räume zur Reflexion inklusions- und diversitätsbezogener Überzeugungen und des Verständnisses von *full inclusion* bzw. *responsible inclusion* eröffnet werden, die gerade in Praxisphasen hochrelevant sein dürften. Diversitätsbewusstsein kann idealiter durch Reflexionen eigener Haltung, biografischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Positioniertheit sowie gesellschaftlicher und struktureller Barrieren, auf die Menschen treffen können, kultiviert werden (Leitner, 2022). So weisen auch Franzen et al. (2022) mit Bezug auf eigene Forschungsergebnisse im Bereich der Grundschule auf die Bedeutung der Kombination von Theorie und reflektierten Praxiserfahrungen hin, die sich jedoch bislang nur unzureichend in den Studiengängen wiederfindet. Im Rahmen dieser Auswertung wurde deutlich, dass Intersektionalität und Diversity (zumindest explizit) wenig in den Studiengängen auf der Ebene der Modulpläne und -ordnungen beachtet werden.

Abschließend sei noch die kritische Nachfrage angemerkt, inwiefern Kinder- und Jugendhilfe angesichts der Tatsache, dass sie doch in Teilen (jenseits von Angeboten der Kindertageseinrichtungen § 24 SGB VIII oder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit § 11 SGB VIII, der Förderung von Familien § 16)

Menschen mit spezifischen Bedarfen in den Blick nimmt, per se überhaupt inklusiv sein könne. Angebote, die junge Menschen und ihre Personensorgeberechtigten mit bestimmten Problemlagen adressiert, scheinen aus unserer Sicht dem Ansatz der *responsible inclusion* nahezukommen, weniger aber der *full inclusion*. Es sei an den oben zitierten Hinweis von Hinz (2023) erinnert, der mutmaßt, eine zu starke Konzentration auf nur eine Personengruppe hätte dazu beigetragen, dass das Thema Inklusion wieder an Beachtung verliere. Wenn es bei der Inklusion darum gehe „das Spektrum der als selbstverständlich wahrgenommenen ‚Normalität‘ zu vergrößern und zu durchlöchern – und diesen Prozess muss (bei aller gewaltfreien Kommunikation – in diesem Fall wirklich!) jede Institution und jede Person durchlaufen“ (o.S.), so könnte man bei der Kinder- und Jugendhilfe ebenso an Situationen denken, in denen junge Menschen, etwa aufgrund von Regelverletzungen aus (z. B. stationären) Jugendhilfemaßnahmen *exkludiert* werden. Soziale Arbeit ist, so meinen wir, also mehr als je zuvor aufgefordert zu handeln und Diskussionen darüber anzuregen, wie Diskriminierungen und Exklusion erkannt, thematisiert und adressiert werden können. Da es darum im Zusammenhang dieser Expertise nicht geht, könnte evtl. im Rahmen der Qualifikation angehender Pädagog*innen reflektiert werden, inwiefern die Aufnahme der Zielgruppe junger Menschen, denen Behinderungen attestiert werden, ins SGB VIII tatsächlich unter dem Stichwort *Inklusion* gefasst werden – und welches Verständnis dabei zugrunde gelegt werden kann. Dies würde bedeuten, dass alle der drei oben herausgearbeiteten Dimensionen von Inklusion in der Qualifikation von Pädagog*innen und sozialpädagogischen Fachkräften gleichermaßen bedeutsam wären. Es ginge also nicht nur darum, Inklusion normativ als gegebene Anforderung zu setzen und operatives Handlungswissen hinsichtlich der Umsetzung aufzubauen. Auch eine fundierte Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Blicken auf Inklusion als theoretisches Konzept – und daran anschließend auch auf Behinderung (z. B. hinsichtlich Definition, Diagnostik, Abgrenzung zu anderen Differenzlinien wie etwa sogenannter psychischer Erkrankung etc.) halten wir für lohnenswert. Dabei könnten auch Wissensformen der Ersten Person in den Diskurs eingespeist werden, wobei partizipativ orientierte Forschungsansätze der Sozialen Arbeit wie *Service-User-Action-Research* (Laging, 2018) oder *Care-Leaver-Studies* (Ahmed et al., 2020) anschlussfähig an Zugänge und Erkenntnisse der *Disability Studies* (Waldschmidt, 2022) erscheinen.

Gleichermaßen sollte für sonderpädagogische Studiengänge verstärkt gelten, den oft einengenden Bezug auf Lehramtsstudiengänge und/oder einzelne Formen der Behinderung dahingehend zu erweitern, dass außerschulische Handlungsfelder als (perspektivisch) inklusiv zu verantwortende Praxen in den Blick genommen werden.

Über die Autorinnen

Dr. Jana Demski lehrt an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf im Bereich "Soziale Arbeit und Kinder- und Jugendhilfe". Ihre Forschung konzentriert sich auf Methoden und Theorien der Sozialen

Arbeit, insbesondere im Kontext von Hilfen zur Erziehung, Partizipation, Hilfeplanung sowie Beratung und Supervision.

Kontakt: demski@fliedner-fachhochschule.de

Dr. Susanne Leitner ist Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen auf diskriminierungskritischen Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in psychosozial hochbelasteten Lebenslagen.

Kontakt: susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Marie Dawin ist Masterstudentin im Fach Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Münster. In ihrer Bachelorthesis befasste sie sich mit der rassismuskritischen Perspektive auf Hilfen zur Erziehung. Sie ist Mitarbeiterin im BMFSFJ-Projekt "Wissenschaftliches Kuratorium - Inklusives SGB VIII".

Kontakt: marie.dawin@uni-muenster.de

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S., Rein, A., & Schaffner, D. (2020). «*CARE LEAVER ERFORSCHEN LEAVING CARE*». *Projektergebnisse und fachliche Empfehlungen*. Careleaver. https://www.careleaver-info.ch/wp-content/uploads/2021/02/Careleaver_Forschungsbericht_FHNW.pdf
- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 5–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>
- Beck, K. (2023). Inklusion zum Systemerhalt – die widersprüchliche Steuerungsfunktion sonderpädagogischer Diagnostik im Rahmen der inklusiven Bildungsreform in Baden-Württemberg. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (S. 253–269). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_17
- Beck, K., & Hartmann, L. (im Druck). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung. Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse*. Springer VS.
- Berg, Ch. & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. 2. akt. & erw. Aufl. (S. 303-332). VS.
- Bokelmann, O. (2024). Wissenschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII. *FORUM Jugendhilfe*, 01/2024, 34 –38.
- Böllert, K. (2017). SGB VIII-Reform – Eine never ending story mit ungewissem Ausgang. *Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 37(146), 9–18.
- Böllert, K. (2018). Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 3–65). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_1
- Budde, J., Hackbarth, A., & Tervooren, A. (2023). Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 34(66), 105–114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). *Kinder- und Jugendhilfe. Ahtes Buch Sozialgesetzbuch*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94106/40b8c4734ba05dad4639ca34908ca367/kinder-und-jugendhilfegesetz-sgb-viii-data.pdf>
- CDU, CSU & SPD (2013): Deutschlands Zukunft gestalten: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, 18. Legislaturperiode, Berlin.
- Franzen, K., Albers, T., & Hellmich, F. (2022). Qualifizierung von Studierenden des Grund- und Förderschullehramts für Inklusion in Schule und Unterricht. In F. Buchhaupt, J. Becker, D.

- Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker, M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (S. 163–176). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24592>
- Gabian Dietrich, K., Kunze, K., & Peukert, L. (2021). Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteurinnen. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes, K. te Poel (Hrsg.): *Kooperation – Koordination – Kollegialität Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteurinnen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-36.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldfriedrich, M. (2023). Inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(4), 481–510.
- Greiten, S., Trumpa, S., & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen – Eine Projektskizze. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 273–279). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26509>
- Haas, B., & Penkwitt, M. (2023). Vorwort "Intersektionalität und Inklusiv Pädagogik". Zeitschrift für Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/57>
- Hinz, A. (2023). *Inklusive und demokratische Bildung. Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte*. Zeitschrift für Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>
- Hoppmann, B. (2021). SGB VIII-Reform und Inklusion. Wie inklusiv ist das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz? *Sozial Extra*, 45(6), 414–418. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00435-2>
- Jäntschi, C., Gerdes, J., Heinemann, L., Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Ertugrul, B., Hirsch, A., Kirchhoff, S., Kleres, J., Knigge, M., Köpfer, A., Kouka, E., Markovic, S., Okcu, G., Papke, K., Pinheiro, P., & Scharenberg, K. (2022). Das Projekt „Schule tatsächlich inklusiv“. Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsbezogenen Fortbildung für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte. In J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung* (S. 23–42). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24594>
- Kastl, J. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6>

- Laging, M. (2018). „Service User Involvement in Social Work Education“. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. In *Sozial Extra*, 42 (2), 57–60.
- Leitner, S. (2021). Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3(3), 154–162.
<https://doi.org/10.35468/5903-12>
- Leitner, S. (2022). Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. In S. Leitner & R. Thümmeler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 202–217). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (2023). *Intersektionalität als Thema der Sonder- und Inklusionspädagogik*. Zeitschrift für Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/696>
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82-94.
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A., & Urban, M. (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S.7–24). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:24593>
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Schilling, M., & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation: Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern*. Mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner, S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Waxmann.
- Schneijderberg, C., Wiczorek, O., & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert. Eine anwendungsorientierte Einführung mit empirischen Beispielen und Softwareanwendungen*. Beltz Juventa.
- Schmidt, W. (2016): Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In: Liebig, S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. DOI 10.1007/978-3-658-08580-3_16-1
- Schönecker, L., & Müller-Fehling, N. (2019). Gleiches Recht für alle! Vielfalt und Besonderheiten einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. In M. von zur Gathen, T. Meysen & J. Koch (Hrsg.), *Vorwärts, aber nicht vergessen! Entwicklungslinien und Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 97–105). Beltz Juventa.

- Schreier, M. (2013). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.) (S. 245–275). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9_7
- Schröer, W., & Struck, N. (2018). Kinder- und Jugendhilfe. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 115–132). Springer VS.
- Silkenbeumer, M. (2015). Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinisierte Handlungspraxis. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *"... und raus bist Du!" Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 36–48). Klinkhardt.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, 74(2), 221–237. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0045-5>
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. VS.
- Rauh, B. (2023). *Inklusion und Transklusion*. Zeitschrift für Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/664>
- Reh, A., & Wilke, Y. (2021). *Lehrerkooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht. Ein Regressions-Innovations-Dilemma*. Zeitschrift für Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/607>
- Wabnitz, R. J. (2015). *Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt
- Wagner, J. (2023). Steuerung als Aneignungsstrategie? Wenn Sonderpädagog*innen Inklusion in die eigenen Hände nehmen. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem* (S. 281–298). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_19
- Waldschmidt, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Disability Studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Wesselmann, C. (2022). Konstruktionen von (Nicht-)Behinderung. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 66–79). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24522>
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A., & Goldan, J. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56–68.
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 101–114. <http://dx.doi.org/10.1007/s42278-018-0006-4>

Wolff, S. (2009): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff/Steinke, Ines (Hrsg.):
Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.