

Dissertation

Inklusion in den Hilfen zur Erziehung

Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz

Benedikt Hopmann

**Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld — vorgelegt von Benedikt Hopmann

Erstgutachter: Prof. Dr. Holger Ziegler, Universität Bielefeld
Zweitgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld

Tag der Einreichung: 14. Februar 2019


Tag der Disputation: 29. April 2019

© 2019 Benedikt Hopmann

Sofern nicht anders angegeben, ist dieses Werk lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0

Lizenz (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).



Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier  ISO 9706

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | Einleitung | 13 |
| | | |
| I | Problemaufriss und Grundfragen | |
| 2 | Inklusionsbegriffe | 23 |
| 2.1 | Integrations-/Inklusionspädagogik | 24 |
| | 2.1.1 Verhältnis von Integrations- und Inklusionspädagogik 24 • 2.1.2 Schulbezug der Inklusionspädagogik 28 • 2.1.3 Behinderungsbegriffe und -modelle 31 • 2.1.4 Zusammenführung 54 | |
| 2.2 | Soziale Exklusion | 59 |
| | 2.2.1 Inklusion/Exklusion in der Systemtheorie 59 • 2.2.2 Grundzüge sozialer Exklusion 63 • 2.2.3 Zusammenführung 71 | |
| 2.3 | Welche Inklusion? | 72 |
| 3 | Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung | 77 |
| 3.1 | Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen | 82 |
| | 3.1.1 Erziehungsberatung 86 • 3.1.2 Soziale Gruppenarbeit 87 • 3.1.3 Erziehungsbeistände bzw. Betreuungshelfer_innen 88 • 3.1.4 Sozialpädagogische Familienhilfe 88 • 3.1.5 Erziehung in einer Tagesgruppe 89 • 3.1.6 Vollzeitpflege 90 • 3.1.7 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen 91 • 3.1.8 Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung 92 • 3.1.9 Flexible Hilfen 93 • 3.1.10 Eingliederungshilfe 94 | |
| 3.2 | Inanspruchnahme und Expansion | 97 |
| | 3.2.1 Adressat_innen und deren Lebenslagen 100 • 3.2.2 Schule als Durchführungsort und Kooperationsbezug 105 | |
| 3.3 | Gemeinsamkeiten und Grundverständnis | 107 |
| 4 | Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung | 113 |
| 4.1 | Fragmente einer Inklusiven Lösung | 118 |
| | 4.1.1 Dualismus der Eingliederungshilfen 118 • 4.1.2 Inklusionsverständnis 120 • 4.1.3 Behinderungsverständnis 122 | |
| 4.2 | Kinder- und Jugendstärkungsgesetz | 123 |
| 4.3 | Forschungsstand zu Inklusion in den Hilfen zur Erziehung | 126 |
| 4.4 | Am Ende Inklusion in den Hilfen zur Erziehung? | 129 |

II Theoretische Entwicklung

| | |
|---|-----|
| 5 Der Capabilities-Ansatz | 135 |
| 5.1 Grundzüge und Entwicklungslinien | 135 |
| 5.1.1 Capability Approach nach Sen 136 • 5.1.2 Capabilities Approach nach Nussbaum 139 | |
| 5.2 (Befähigungs-)Gerechtigkeit | 142 |
| 5.2.1 Gerechtigkeit 142 • 5.2.2 Befähigungsgerechtigkeit 146 | |
| 5.3 Menschenwürdebasierter Ursprung | 147 |
| 5.4 Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen | 156 |
| 6 Capabilities-basierte Inklusionsperspektive | 165 |
| 6.1 Benachteiligung und Behinderung | 165 |
| 6.1.1 Benachteiligung 166 • 6.1.2 Behinderung 168 • 6.1.3 Soziale Exklusion re-examined 173 | |
| 6.2 Pädagogik der Befähigung | 176 |
| 6.2.1 Sozial- und sonderpädagogische Anschlussfähigkeit 179 • 6.2.2 Elemente einer Pädagogik der Befähigung 197 | |
| 6.3 Inklusion als Mehrebenenbegriff | 199 |
| 6.4 Anknüpfungspunkte und Potentiale | 204 |

III Empirie

| | |
|---|-----|
| 7 Qualitative Forschungsmethodik und Auswertungsverfahren | 211 |
| 7.1 Konkretisierung der Forschungsfragen | 211 |
| 7.2 Expert_inneninterviews als Forschungsmethodik | 212 |
| 7.3 Wer gilt als Expert_in? | 215 |
| 7.4 Leitfadenkonstruktion | 218 |
| 7.5 Qualitative Stichprobe und Auswahlprozess | 220 |
| 7.6 Theoriegenerierendes Auswertungsverfahren | 222 |
| 7.6.1 Transkription 223 • 7.6.2 Paraphrasierung 224 • 7.6.3 Überschriftenbildung 224 • 7.6.4 Thematischer Vergleich 225 • 7.6.5 Erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung 225 • 7.6.6 Theoretische Generalisierung 226 | |

| | | |
|----------|---|------------|
| 8 | Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten | 227 |
| 8.1 | Inklusionsbegriffe | 228 |
| | 8.1.1 Politische Vereinnahmung und Sparmaßnahme 229 • 8.1.2 Normative Kriterien und Maßstäbe für Inklusion 230 • 8.1.3 Inklusion als Sich-Einlassen 235 • 8.1.4 Inklusion im Verhältnis zu Integration 236 • 8.1.5 Inklusion als Adressierungsfrage 237 • 8.1.6 Individuum, Institution und Gesellschaft 241 • 8.1.7 Inklusion als Zugehörigkeitschance 243 • 8.1.8 Zusammenfassung 247 | |
| 8.2 | Ressourcen für Inklusion | 249 |
| | 8.2.1 Kompetenzen 250 • 8.2.2 Zeit 255 • 8.2.3 Rahmenbedingungen und Infrastrukturen 256 • 8.2.4 Finanzen 257 • 8.2.5 Personal 258 • 8.2.6 Hilfsmittel und Therapien 259 • 8.2.7 Zusammenfassung 259 | |
| 8.3 | Inklusion – Aktualität, Relevanz und Selbstvergewisserung . . . | 260 |
| | 8.3.1 Aktualität und Relevanz von Inklusion 260 • 8.3.2 Selbstvergewisserungen zu Inklusion 263 • 8.3.3 Zusammenfassung 266 | |
| 8.4 | Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen | 268 |
| | 8.4.1 Auftrag und Adressat_innen 268 • 8.4.2 (Weiter-)Entwicklungsperspektiven und (Fremd-)Steuerung 274 • 8.4.3 Zusammenfassung 276 | |
| 8.5 | (Ent-)Spezialisierung | 277 |
| | 8.5.1 Widersprüche im Inklusionsdiskurs 278 • 8.5.2 Inklusion macht Spezialeinrichtungen nicht obsolet 279 • 8.5.3 Individuelle Bedarfserfüllung durch Spezialisierung 279 • 8.5.4 Spezialisierung ist organisational notwendig 280 • 8.5.5 Inklusion = Entspezialisierung = Normalisierung 280 • 8.5.6 Inklusive Entspezialisierung = Deprofessionalisierung 281 • 8.5.7 Zusammenfassung 282 | |
| 8.6 | Ein- und Ausschlusskriterien | 285 |
| | 8.6.1 Institutionelles Angebot und Hilfeanfragen 285 • 8.6.2 Professionelles Selbstkonzept der Akteur_innen 287 • 8.6.3 Gruppenkonstellationen 290 • 8.6.4 Individuelle Dispositionen der Adressat_innen 292 • 8.6.5 Flexibilität, institutionelle Öffnung und Grenzen 295 • 8.6.6 Zusammenfassung 298 | |
| 8.7 | Behinderungsbegriffe | 300 |
| | 8.7.1 Erweitertes Behinderungsverständnis 300 • 8.7.2 „Echte[...]“ (körperliche und geistige) Behinderung 302 • 8.7.3 Zusammenfassung 302 | |
| 8.8 | Diagnostik | 304 |
| | 8.8.1 Sozialpädagogischer Blick vs. ICD-Diagnostik 304 • 8.8.2 Zeitpunkt von Diagnostik 306 • 8.8.3 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma 307 • 8.8.4 Zusammenfassung 309 | |

| | | |
|------|--|-----|
| 8.9 | Große Lösung bzw. Inklusive Lösung | 310 |
| | 8.9.1 Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und SGB XII 310 • 8.9.2 Artefakte gegenwärtiger Zuordnungslogiken 314 • 8.9.3 Zusammenarbeit und Überschneidungen 319 • 8.9.4 Zusammenführung von SGB VIII und SGB XII 326 • 8.9.5 Zusammenfassung 335 | |
| 8.10 | Schulische Inklusion | 337 |
| | 8.10.1 Förderschulen vs. Regelschulen 338 • 8.10.2 Hilfen zur Erziehung 350 • 8.10.3 Schulbegleitung 353 • 8.10.4 Zusammenfassung 356 | |
| 8.11 | Zusammenführung | 358 |
| | 8.11.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII 360 • 8.11.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven 362 • 8.11.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt 363 • 8.11.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs 364 | |

IV Transformation

| | | |
|-----------|---|------------|
| 9 | Theoretische Generalisierung | 369 |
| 9.1 | Substantielle Inklusivität | 371 |
| | 9.1.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII 372 • 9.1.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven 374 • 9.1.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt 375 • 9.1.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs 377 | |
| 9.2 | Prozedurale Inklusionsperspektive | 378 |
| | 9.2.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII 379 • 9.2.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven 380 • 9.2.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt 381 • 9.2.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs 382 | |
| 9.3 | Empirische Impulse für die CA-Inklusionsperspektive | 383 |
| 10 | Fazit und Ausblick | 387 |
| 10.1 | Der inklusive Beitrag erzieherischer Hilfen | 387 |
| 10.2 | Ausblick | 398 |
| | Literatur | 405 |
| A | Anhang | 445 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|------|---|-----|
| 1.1 | Forschungsfragen | 20 |
| 2.1 | Modelle von Behinderung | 55 |
| 2.2 | Charakteristika von Armut und sozialer Exklusion | 66 |
| 3.1 | Hilfeformen und Settings der Hilfen zur Erziehung | 84 |
| 4.1 | Rechtliche Trennung junger Menschen (SGB VIII/SGB XII) . . . | 114 |
| 5.1 | Zentrale menschliche Befähigungen nach Nussbaum | 141 |
| 6.1 | Capabilities-basiertes Modell von Behinderung | 173 |
| 6.2 | Eckpfeiler einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive . . . | 207 |
| 7.1 | Durchgeführte Expert_inneninterviews | 221 |
| 8.1 | Mehrebenenmodell empirischer Verhandlung von Inklusion . . . | 359 |
| 10.1 | Theoretische Generalisierung | 390 |
| A.1 | Interviewleitfaden Expert_innen | 446 |
| A.2 | Transkriptionsregeln | 448 |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|-----|--|-----|
| 2.1 | Biopsychosoziales Behinderungsmodell (ICF) der WHO | 49 |
| 3.1 | Junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung nach Hilfearten . . | 100 |
| 5.1 | Cartwheel view des Capability Approach | 138 |
| 5.2 | Grundformen der Gerechtigkeit | 143 |
| 6.1 | Begriffssystematik der CA-Inklusionsperspektive | 203 |
| 8.1 | Modell der Ein- und Ausschlusskriterien | 298 |
| A.1 | Kurzfragebogen Expert_innen | 445 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|---|
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| BTHG | Bundesteilhabegesetz |
| CA | Capabilities Approach bzw. Capabilities-Ansatz (nach Nussbaum) |
| HzE | Hilfen zur Erziehung |
| ICF | International Classification of Functioning, Disability and Health (<i>dt.</i> : Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) |
| ICIDH | International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (<i>dt.</i> : Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen) |
| JWG | Jugendwohlfahrtsgesetz |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| KJSG | Kinder- und Jugendstärkungsgesetz |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| RJWG | Reichsjugendwohlfahrtsgesetz |
| UN-BRK | Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bzw. UN-Behindertenrechtskonvention (<i>engl.</i> : Convention on the Rights of Persons with Disabilities) |
| WHO | World Health Organisation (<i>dt.</i> : Weltgesundheitsorganisation) |

1 Einleitung

Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 beinhaltet den Auftrag zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems ...

So oder ähnlich liest sich die Einstiegssequenz eines Gros an wissenschaftlicher Literatur in der Erziehungswissenschaft zum Themenfeld Inklusion spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK. Es wird der Eindruck erweckt, als sei Inklusion hauptsächlich eine Frage der richtigen Implementationsstrategie. Auch für das in dieser Arbeit im Fokus stehende Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung als Teil der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe lassen sich seit einigen Jahren Forderungen und zuletzt auch gesetzgeberische Initiativen in Richtung Inklusion vernehmen. War es lange Zeit die Debatte um die sogenannte *Große Lösung*, welche üblicherweise die Zusammenführung sämtlicher Hilfen und Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe im SGB VIII beinhaltet und die die Kinder- und Jugendhilfe seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahr 1990/1991 begleitet, so kursieren u. a. die Forderungen nach *mehr Inklusivität* spätestens seit 2015 unter dem Stichwort der *Inklusiven Lösung* (Wiesner 2014; Böllert 2016a). Daraufhin waren in den Jahren 2016 und 2017 einige Arbeits- und Gesetzesentwürfe des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) im Umlauf mit dem Ziel, eine Änderung der als hinderlich dechiffrierten Zuständigkeiten zwischen den Leistungssystemen herbeizuführen (Lüders 2019, 172). Vor allem die Hilfen zur Erziehung gemäß den §§ 27 bis 35 SGB VIII einerseits und die Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII sowie den §§ 53 ff. SGB XII andererseits stehen dabei im Zentrum des Interesses und der Weiterentwicklungsbestrebungen. Im Zuge einer Umsetzung der *Inklusiven Lösung* sollen die Hilfen zur Erziehung zukünftig sämtliche Hilfen und Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung fassen, indem sie zusammen mit den Eingliederungshilfen aus SGB VIII und SGB XII einen neu

1 Einleitung

zu schaffenden, inklusiven Leistungstatbestand konstituieren (ASMK & JFMK 2013; AGJ 2013a; Böllert 2016a).

Gemäß den derzeit rechtsgültigen Regelungen in den betreffenden Sozialgesetzbüchern werden Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit einer sogenannten seelischen Behinderung nach § 35a Abs. 1 Satz 1 SGB VIII gewährt, während Kinder und Jugendliche mit einer attestierten geistigen und/oder körperlichen Behinderung Leistungen der Eingliederungshilfe nach der Maßgabe der §§ 53 ff. SGB XII erhalten können. Dieser rechtlichen Zuordnungslogik lastet jedoch der Vorwurf an, Abgrenzungsprobleme bei Mehrfachbehinderung, bei der Zuordnung zu einzelnen Formen von Behinderung und schließlich bei der Unterscheidung von erzieherischen und behinderungsspezifischen Bedarfen zu produzieren (Struck, Porr & Koch 2010, 196; Banafsche 2013, 45 f.; Meysen 2014, 221 ff.). Vor allem aber seien diese „Verschiebebahnhöfe‘ bzw. ‚schwarze[n] Löcher“ (BMFSFJ 2009, 233) nicht kompatibel mit den Maßgaben der UN-BRK (Banafsche 2013, 54). Die zentrale Implementationsstrategie von Inklusion, die sich im Zuge der *Inklusiven Lösung* daher herauszubilden scheint, zielt auf die rechtliche Zusammenführung der bislang getrennten Leistungen und somit auf die Schaffung von Zugängen zu bedarfsgerechten Hilfen, welche aufgrund ebenjener getrennten rechtlichen Zuständigkeiten infrage stehen (Smessaert 2018, 52).

So richtig und wichtig die Klärung von Fragen der Implementation von Inklusion auch sein mag, sie entbindet jedoch nicht davon, den Gegenstand dessen (zurück) ins Blickfeld zu rücken, um den es im Zuge von Inklusivitätsforderungen eigentlich geht bzw. gehen sollte. Dazu kann das Beheben von „Zugangsproblemen zu den Angeboten der Jugendhilfe“ (Loeken 2013, 455) für Kinder und Jugendliche mit Behinderung unzweifelhaft beitragen. Während jedoch auf der einen Seite inklusiv zu gestaltende Zugänge von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung forciert werden, sind auf der anderen Seite etwa prekäre sozio-ökonomische Lebenslagen der Adressat_innen in keiner anderen Hilfeform der Kinder- und Jugendhilfe verbreiteter, als es in den Hilfen zur Erziehung der Fall ist (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 21 f.). Gleichwohl scheint das an eine diagnostizierbare Beeinträchtigung geknüpfte Verständnis von (drohender) Behinderung mitsamt der daraus resultierenden Teilhabebeeinträchtigung (§ 2, Abs. 1 SGB IX) Inklusion maßgeblich als behinderungsspezifische Angelegenheit auszuweisen. Und dennoch gelangt der SGB VIII-Reformprozess um die *Inklusive Lösung* über kaum mehr als eine „administrativ-juristische“ (Hopmann 2016,

390) Debatte über die Zusammenlegung von Rechtskreisen hinaus. Diese nur sehr knapp skizzierten Hinweise verdeutlichen bereits, dass in der jüngeren Debatte um die *Inklusive Lösung* offenbar noch längst nicht alle offenen Fragen nach dem „Point of Inclusion“ (Ziegler & Clark 2016, 585) hinreichend geklärt sind, um sich Implementationsaufgaben von Inklusion zuwenden zu können. Wenn also Inklusion die Antwort zu sein scheint: Was war nochmal die Frage?¹

Diese zu klären stellt den Forschungsanlass dieser Arbeit dar. Dazu wird der leitenden Forschungsfrage nachgegangen, welchen spezifischen Beitrag die im Fokus der Debatte um eine *Inklusive Lösung* stehenden Hilfen zur Erziehung zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen² zukünftig leisten können bzw. sollen.

Zunächst werden die Inklusionsbegriffe verbreiteter Inklusions- und Exklusionsdiskurse in ihren sowohl einenden als auch unterscheidenden Elementen diskutiert und auf ihre Blindstellen hin analysiert. Dadurch soll eruiert werden, ob und inwiefern sich bestehende Theorieangebote als aufschlussreich für die Theoretisierung und Konzeptualisierung von Inklusion für die Hilfen zur Erziehung erweisen können und an welchen Stellen weitere theoretische Anstrengungen nötig werden (Kapitel 2). Insbesondere ist zu klären, auf welche Fragen bisherige, vornehmlich in der Integrations- und Inklusionspädagogik beheimatete Inklusionsdiskurse Antworten zu bieten versprechen, welche Aspekte dabei in den Blick geraten und welche hingegen eher weniger. Eingebettet in diese Auseinandersetzung ist auch eine Analyse des omnipräsenten Behinderungsbegriffs. Es werden die verbreiteten Kausalitätsannahmen zwischen Beeinträchtigung (impairment) und Behinderung (disability) sowie der Nachholbedarf hinsichtlich gesellschafts- und ungleichheitstheoretischer Grundfragen herausgearbeitet, die sich nicht nur in der SGB VIII-Reformdebatte um die *Inklusive Lösung* zu reproduzieren scheinen, sondern die vor allem weiterreichende theoretische Über-

¹ Vgl. den Tagungstitel der 29. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern *Inklusion ist die Antwort – was war nochmal die Frage?* (URL: <http://www.phil fak3.uni-halle.de/ifo/> [Stand 08. 07. 2019]). Grundsatzfragen zu Begriffen aufzuwerfen, deren Gegenstand längst geklärt zu sein scheint, hat offenbar Konjunktur. So geht der Titel des Heftes 135 der Zeitschrift *Widersprüche* aus dem Jahr 2015 in eine ähnliche Richtung: *Sozialraum ist die Antwort: Was war nochmal die Frage?*

² Sofern geschlechtsneutrale Formulierungen nicht möglich sind, wird in dieser Arbeit Gebrauch gemacht vom *Gender_Gap*. Damit soll allen Geschlechtsidentitäten und sozialen Geschlechtern jenseits hegemonialer Zweigeschlechtlichkeit im Rahmen der sprachlichen Darstellung Rechnung getragen werden (Herrmann 2003).

1 Einleitung

legungen erforderlich machen (Kapitel 2.1). Demgegenüber ist mit Blick auf eine sozialpädagogische Inklusionsbearbeitung, die sich eher über Theoriediskurse der sozialen Exklusion dem Thema annähert und überdies den erzieherischen Hilfen am nächsten steht, zu klären, ob und inwiefern diese die integrations- und inklusionspädagogischen Diskurse zu erweitern vermag und welche Aspekte hingegen hier wiederum zu kurz geraten. Es wird dargelegt, dass ein analytisch geschärfter Begriff sozialer Exklusion die integrations- und inklusionspädagogischen Diskurse zwar um gesellschaftstheoretische Reflexionen zu erweitern vermag, jedoch von einigen Fallstricken umgeben ist und zudem die Kategorie Behinderung vernachlässigt (Kapitel 2.2). Es wird resümiert, dass die integrations- und inklusionspädagogischen Diskurse einerseits und die Debatten um soziale Exklusion andererseits bislang weitgehend getrennt voneinander geführt werden (Kapitel 2.3).

Danach wird eine Konturierung der Hilfen zur Erziehung als zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit vorgenommen (Kapitel 3). Nach einer Darstellung der rechtssystematischen Verortung und der organisatorisch-strukturellen Arrangements der einzelnen Hilfeformen (Kapitel 3.1), werden Inanspruchnahme und Expansion dieses zentralen Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe dargelegt anhand der Lebenslagen der Adressat_innen, aber auch mit Blick auf Schule als Durchführungsort und Kooperationsbezug (Kapitel 3.2). Schließlich werden die Gemeinsamkeiten und das Grundverständnis der Hilfen zur Erziehung herausgearbeitet, welche es erlauben, die erzieherischen Hilfen trotz ihrer Ausdifferenzierung und Heterogenität in ihrer Gesamtheit als Untersuchungsgegenstand zu behandeln. In diesem Zusammenhang wird insbesondere das Moment Sozialer Arbeit herausgearbeitet und die Hilfen zur Erziehung schließlich in den sie einenden Aspekten bestimmt als öffentlich verantwortete und sozialpädagogisch professionalisierte Reaktion und Intervention auf Lebensverhältnisse und Lebensführungsweisen, welche gesellschaftlich als (potentiell) problematisch markiert werden und primär die nachwachsende Generation adressieren. Insofern stehen erschwerte Lebenslagen und Exklusionsphänomene im Fokus der erzieherischen Hilfen (Kapitel 3.3).

Anschließend an die Skizzierung des Handlungsfeldes der Hilfen zur Erziehung wird eine Vergegenwärtigung sowie Zusammenfassung der dortigen Inklusionsbestrebungen im Zuge der SGB VIII-Reformdebatte vorgenommen (Kapitel 4). Auf dieser Basis wird unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Inklusions-, Exklusions- und Behinderungsbegriffe vor allem analysiert, wel-

che innere Logik den inklusiven Versprechungen zugrunde liegt. Im Zentrum der Analyse stehen die mittlerweile verworfenen Fragmente einer *Inklusiven Lösung* (Böllert 2017b, 296), die im Dualismus der Eingliederungshilfen, dem Inklusionsbegriff und dem Behinderungsverständnis erkennbar werden. Für eine intensivere Beschäftigung mit diesen auf dem Gesetzesentwurf vom 23. 08. 2016 beruhenden Vorschlägen einer *Inklusiven Lösung* (BMFSFJ 2016b) spricht, dass die bisherigen Gesetzesentwürfe in einigen Teilen, wie dem Inklusions- und dem Behinderungsverständnis, der ausstehenden SGB VIII-Reform vorausseilen und daher von deren weiterer Relevanz auszugehen ist (Kapitel 4.1). Es folgt eine Diskussion des am 29. 06. 2017 durch den Bundestag (Deutscher Bundestag 2017b) beschlossenen Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG), da dies trotz eines Fehlens der *inklusiven Lösung* den aktuellen Stand der SGB VIII-Reformdebatte widerspiegelt und den Reformprozess fast zu einem in ein neues Gesetz gegossenen Ende geführt hätte (Kapitel 4.2). Die anschließende Sichtung des Forschungsstands zu Inklusion in den Hilfen zur Erziehung offenbart, dass dieses Themenfeld trotz einiger weniger Forschungsaktivitäten nach wie vor als weitreichendes Desiderat zu bezeichnen ist (Kapitel 4.3). Das Kapitel schließt mit einem Ausblick darauf, wie die Inklusivität der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung aktuell einzuschätzen ist und welche Entwicklungen möglicherweise zu erwarten sind. Es wird resümiert, dass die Hilfen zur Erziehung zwar in ihrem Gegenstand zur Disposition stehen, sie jedoch eine grundlegende theoretische wie konzeptionelle Auseinandersetzung darüber missen lassen (Kapitel 4.4).

Angesichts des grundlegenden Bedarfs an einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung über Inklusion in den Hilfen zur Erziehung wird in einem nächsten Schritt dargelegt, *dass* und *inwiefern* sich der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum (z. B. 2007, 2011b) als normativer und evaluativer Bezugsrahmen zur Theoretisierung von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung heranziehen lässt (Kapitel 5). Die Präferenz für diesen Ansatz liegt in dessen grundsätzlicher Nähe zu sonder- und sozialpädagogischen sowie inklusionsbezogenen Fragestellungen begründet. Gleichwohl ist eine ‚inklusive‘ Adaption mit einigen theoretischen Anstrengungen verbunden und ergibt sich keineswegs naturwüchsig. Dazu werden zunächst die theoretischen Grundpfeiler und -prämissen des Ansatzes dargestellt und Nussbaums Ansatz gegenüber der Version von Sen (z. B. 2000a, 2009) abgegrenzt (Kapitel 5.1). Vor allem werden der befähigungsgerechte Anspruch (Kapitel 5.2) sowie der menschenwürdebasierte Ursprung (Kapitel 5.3) des Capabilities-

1 Einleitung

Ansatzes hervorgehoben und die zentralen Begrifflichkeiten der Befähigungen sowie der Handlungen und Daseinsweisen einer Betrachtung unterzogen (Kapitel 5.4).

Auf Basis dieser Ausführungen wird schließlich eine capabilities-basierte Inklusionsperspektive entworfen (Kapitel 6), welche soziale Ungleichheit und Behinderung als gemeinsame gerechtigkeitsrelevante Kategorie und insgesamt als Benachteiligung in den Befähigungen bzw. der Handlungen und Daseinsweisen ausweist. Mit dieser Perspektive scheint es möglich, sämtliche Einschränkungen von Lebensführungsweisen (d. h. Einschränkungen in den Befähigungen) als Inklusionsaufgabe im Sinne des Capabilities-Ansatzes zu behandeln (Kapitel 6.1). In Erweiterung der zuvor aus der Capabilities-Perspektive elaborierten Kategorien der Benachteiligung und der Behinderung geht es nunmehr um die Formulierung einer *Pädagogik der Befähigung*, welche sich aus zentralen sonder- und sozialpädagogischen Rezeptionsbezügen des Ansatzes speist und eine Verknüpfung der vormals getrennt geführten theoretischen Diskursstränge anstrebt (Kapitel 6.2). Vor dem Hintergrund dieser Vorarbeiten werden schließlich zwei analytische Teilperspektiven der capabilities-basierten Inklusionsperspektive als Teil einer Pädagogik der Befähigung herausgearbeitet. Während die Teilperspektive der *substantiellen Inklusivität* auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen aktuelle Umgangsweisen fokussiert, zielt die *prozedurale Inklusionsperspektive* auf der Ebene der Befähigungen auf Konsequenzen und Zielvorstellungen von Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen. Gleichwohl stellen die Befähigungen und deren Ermöglichung den maßgeblichen Dreh- und Angelpunkt der capabilities-basierten Inklusionsperspektive dar (Kapitel 6.3). Zusammenfassend wird das theoretisch-konzeptionelle Potential dieser auf dem Capabilities-Ansatz basierenden Inklusionsperspektive herausgestellt (Kapitel 6.4).

In einem weiteren Schritt wird die entworfene capabilities-basierte Inklusionsperspektive mit einer auf der Grundlage empirischer Daten generierten gegenstandsorientierten Theorie des Untersuchungsgegenstands der Hilfen zur Erziehung verknüpft, um die empirische Anwendbarkeit und theoretisch-konzeptionelle Erhärtung des Ansatzes voranzutreiben. Von Interesse ist dabei besonders, welche Bedeutung dem Phänomen Inklusion in den Hilfen zur Erziehung beigemessen und welche gegenstandsorientierte Theorie durch das Feld generiert wird. Dazu wurden im Anschluss an Meuser & Nagel (1991) leitfadengestützte qualitative Expert_inneninterviews (Kapitel 7) mit dem Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen zuordenbaren, professionellen Akteur_innen geführt und theo-

riegenerierend ausgewertet. Konkret zielt die empirische Untersuchung darauf ab, mit welchen begrifflichen Vorstellungen von Inklusion operiert wird, welche Praxen³ und Rahmenbedingungen als inklusiv markiert und wie sie verhandelt und arrangiert werden und welche impliziten oder expliziten Theorien bzw. normativen Prämissen von Inklusion sich bei den professionellen Akteur_innen finden lassen.

Im Anschluss an die Deskription und theoriegenerierende Auswertung des empirischen Materials (Kapitel 8) werden die Konsequenzen diskutiert und analysiert, welche sich einerseits aus der Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive ergeben und welche sich andererseits ausgehend vom empirischen Material als Differenzierungen und/oder Erweiterungen für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive schlussfolgern lassen (Kapitel 9). Unter Rückbezug auf die leitende Fragestellung wird nunmehr eine Positionsbestimmung der Hilfen zur Erziehung mit Blick auf deren Beitrag zur Inklusion ihrer Adressat_innen vorgenommen und darauf aufbauend ein Ausblick formuliert, im Zuge dessen u. a. auch Implikationen für den SGB VIII-Reformprozess dargelegt werden. Es wird herausgearbeitet, *dass* und *in welchen Punkten* die capabilities-basierte Inklusionsperspektive die gegenwärtige Inklusionsdebatte in weiten Teilen als unzureichend dechiffriert. Denn während sich die meisten Anknüpfungspunkte an die Ebene der substantiellen Inklusivität zeigen, bieten sich hingegen kaum Anschlüsse hinsichtlich der prozeduralen Inklusionsperspektive – letztere stellt jedoch das zentrale Moment der capabilities-basierten Inklusionsperspektive dar. Vor diesem Hintergrund wird eine Neujustierung der Zielperspektiven von Inklusion für die Hilfen zur Erziehung im Sinne einer Pädagogik der Befähigung vorgeschlagen (Kapitel 10).

Für einen besseren Überblick werden die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit und die dazugehörigen Subfragen abschließend in Tabelle 1.1 knapp zusammengefasst.

³ Unter *Praxen* werden an dieser Stelle *Handlungspraxen* verstanden, welche sich im Zuge der „Generierung bereichsspezifischer und objekttheoretischer Aussagen“ (Meuser & Nagel 1991, 466) und damit als *Expert_innenhandeln* rekonstruieren lassen. Sie sind demnach nicht zu verwechseln mit dem Gegenstand von Praxis oder Praktiken, welcher praxeologischen bzw. praxistheoretischen Ansätzen zugrunde liegt (siehe dazu Reckwitz 2003).

1 Einleitung

Tabelle 1.1: Forschungsfragen

Leitende Forschungsfrage

Welchen spezifischen Beitrag können bzw. sollen die Hilfen zur Erziehung zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen zukünftig leisten?

Subfragen zur leitenden Forschungsfrage

1. Welche Reichweite entfalten verbreitete Theoriediskurse um den Inklusions-/Exklusionsbegriff und welche Blindstellen lassen sich ausmachen? Inwieweit lässt sich der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum als normativer und evaluativer Bezugsrahmen zur Theoretisierung von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung heranziehen?
 2. Welche Bedeutung wird dem Phänomen Inklusion in den Hilfen zur Erziehung beigemessen und welche gegenstandsorientierte Theorie wird durch das Feld generiert:
 - Mit welchen begrifflichen Vorstellungen von Inklusion wird operiert?
 - Welche Praxen und Rahmenbedingungen werden als inklusiv markiert und wie werden sie verhandelt und arrangiert?
 - Welche impliziten oder expliziten Theorien bzw. normativen Prämissen von Inklusion finden sich bei den Akteur_innen?
 3. Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive? Welche Differenzierungen und/oder Erweiterungen ergeben sich für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive anhand der Analyse des empirischen Materials im Hinblick auf die leitende Fragestellung?
-

I

Problemaufriss und Grundfragen

2 Inklusionsbegriffe

In diesem Kapitel sollen verbreitete Theoriediskurse um den Inklusionsbegriff zusammengeführt und deren Reichweite erarbeitet werden, um im Anschluss daran die Relevanz für die Soziale Arbeit und speziell das im Fokus dieser Arbeit stehende Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung diskutieren und ausloten zu können. Eine Herleitung des Wortes (lateinisch: *inclusio*) mag etymologisch korrekt und erhellend sein, hilft aber beim Inklusionsbegriff zur Klärung seines theoretischen Gegenstandes nicht substantiell weiter. Zudem enthält der Inklusionsbegriff offenbar „weder eine pädagogische Theorie noch Handlungsanweisungen“ (Feuser 2015, 139) und „ist kein normativer Begriff per se“ (Wansing 2012, 102). Dass der Inklusionsbegriff zudem weder in geteilter und konsistenter Form vorliegt und zumeist eher durch seine Unschärfe auffällt, noch, dass er als theoretisch hinreichend geklärt gilt, was die missbräuchliche und entpolitisierende Verwendungsweise begünstigt (siehe dazu Lüders 2014; Hinz 2013; Dannenbeck 2012), macht eine begriffliche und theoretische Klärung umso wichtiger, erschwert jedoch gleichzeitig einen systematischen Zugriff. Zugleich ändern Begriffe sich stetig und unterliegen einer zunehmenden Gefahr der Inflation, wie es Rohrman (1994, 19) dem Integrationsbegriff bereits vor etwa 25 Jahren attestierte.

Aus diesem Grund wird die in diesem Kapitel angestrebte Diskussion zentraler theoretischer Zugänge zwangsläufig unvollständig und in mancher Hinsicht oberflächlich bleiben *müssen*.¹ Daraus folgt auch, dass die in diesem Kapitel diskutierten theoretischen Zugänge einer Vorauswahl unterliegen, die jedoch zumindest begründet dargelegt werden soll. Gleichwohl darf angenommen werden, dass wenigstens grundsätzliche Stossrichtungen, Prämissen sowie Unterscheidungsmerkmale oder Übereinstimmungen analysierbar werden, um bisherige Diskurse um den Inklusionsbegriff für die Hilfen zur Erziehung zu erhellen.

Inklusion wird theoretisch also erst dann aufschlussreich, wenn Entwicklungslinien und Kontext rekonstruiert und offengelegt werden. Dies soll in diesem

¹ Vor dem Hintergrund einer Kartographierung verschiedenster Theorielinien von Inklusion lautet ein Resümee von Boger (2019, 422 ff.), dass eine dahingehende Komplettkartographierung schlechterdings unmöglich ist.

2 Inklusionsbegriffe

Kapitel geschehen. Nach einer Klärung des Zusammenhangs von Integrations- und Inklusionspädagogik und deren Implikationen, soll der Behinderungsbegriff in seinen Facetten einer Analyse unterzogen werden. Im Anschluss wird das, häufig komplementär zu Inklusion verortete und als vornehmlich sozialpädagogische Inklusionsbearbeitung bezeichnbare, Konzept der sozialen Exklusion diskutiert und mit den bisherigen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt. Abschließend wird ein Zwischenfazit gezogen.

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

„Inklusive Pädagogik hat ihre Wurzeln im gemeinsamen Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, bezieht sich aber auf alle relevanten Dimensionen der Heterogenität, wie Gender, sexuelle Lebensweisen, soziale, kulturelle, religiöse und regionale Herkunft, sodass sie mit anderen Ansätzen wie der interkulturellen und der genderbewussten Pädagogik verschmilzt und sich zu einer Diversity Education oder Pädagogik der Vielfalt entwickelt“ (Prenzel 2014, 71).

In diesem Zitat nach Prenzel klingen bereits folgende Eckpfeiler inklusiver Pädagogik an, die im Verlauf dieses Kapitels weiter ausgeführt werden:

- Inklusionspädagogik steht in der Tradition der Integrationspädagogik und in enger Verbindung mit Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegungen sowie (inter-)nationaler Bildungspolitik. Integrations-/Inklusionspädagogik weist ein konfliktbehaftetes Verhältnis zur Sonderpädagogik auf (Kapitel 2.1.1).
- Inklusionspädagogik ist überwiegend in integrativen Schulversuchen verwurzelt und beschäftigt sich auch heute noch schwerpunktmäßig mit inklusiver *Schulbildung* (Kapitel 2.1.2).
- Inklusion ist pfadabhängig von der Kategorie Behinderung, bemüht sich jedoch seit jeher um die Ausweitung und Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen und damit um eine Aufhebung der sogenannten ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Verhältnis von Integrations- und Inklusionspädagogik

„Inklusion wird im Diskurs der Inklusionsbefürworter in der Regel in unterschiedlich differenzierter Weise unmittelbar aus der BRK als Menschen-

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

recht abgeleitet, ohne die lange dahin führende Geschichte der Integration hinreichend wahrzunehmen“ (Jantzen 2017, 55).

Jantzen verweist im einführenden Zitat auf die Relevanz der Integrationspädagogik für die heutige Inklusionsdebatte und plädiert gleichzeitig für einen angemessenen Umgang mit den Implikationen der UN-BRK und deren Reichweite.²

Die Ursprünge des Inklusionsgedankens verweisen zunächst einmal maßgeblich auf die US-Bürgerrechtsbewegung und die daraus entstandenen Aktionen und Initiativen von Menschen mit Behinderung und deren Angehörigen seit den 1970er Jahren, welche später auch in Deutschland in analoge Bewegungen mündeten (Theunissen 2010; Knauer 2009, 55; Hinz 2012, 34 ff.).³ Einen weiteren Meilenstein stellt die 1994 verabschiedete Salamanca-Erklärung der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) dar, in der auf internationaler Ebene erstmals Leitlinien zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen beschlossen wurden.⁴ Die jedoch weitreichendste wissenschaftliche, politische und auch mediale Verbreitung erfuhr der Inklusionsbegriff in Deutschland im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. 03. 2009 (vgl. dazu ausführlich Kapitel 2.1.3.6). Mit einer Verbreitung integrations- und inklusionspädagogischer Perspektiven ging die Kritik an einer institutionellen und klientelbezogenen Einführung durch die Sonderpädagogik (Hinz 2009) einher, weshalb „Inklusion nicht als veränderte Fortführung von Sonderpädagogik [...], sondern im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu verorten“ (Hinz 2012, 39) sei. Auch Eberwein & Knauer (2009, 17) gehen davon aus, dass in der „Integrationspädagogik“ [...] [als] ein Substitutionsbegriff [...] die Aufhebung der Sonderpädagogik begriffslogisch enthalten [ist]“. Sonderpädagogik kann begriffen werden als „ein Teilgebiet der Pädagogik, das sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung unter ‚erschweren personalen und sozialen Bedingungen‘ beschäftigt. [...] Die deutsche Sonderpädagogik kann auch als *Sonderschulpädagogik* bezeichnet werden, da sie einen eindeutigen Fokus auf die schulische Förderung, insbesondere in Sonderschulen legt [Hervorh. i. O.]“ (von Stechow 2016, 32).⁵ Insofern ist das Verhältnis zwischen Integrations-/Inklusionspädagogik und Sonderpädagogik als äußerst

Frage nach der Rolle der Sonderpädagogik

² Dazu später noch in Kapitel 2.1.3.6 zur UN-BRK sowie 5.3 zur einordnenden Kritik der Menschenrechte aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes.

³ Siehe dazu auch Kapitel 2.1.3.2 zum Behinderungsbegriff der Disability Studies.

⁴ Vgl. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Stand 08. 07. 2019].

⁵ Vgl. Kapitel 2.1.2 zum Schulbezug der Inklusionspädagogik.

2 Inklusionsbegriffe

konflikthaft zu beschreiben, was sich in der „Frage nach der zukünftigen Rolle der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession“ (Lütje-Klose 2011, 8) zuspitzt. Während Befürworter_innen der Integration und Inklusion „für gemeinsames Lernen und Leben von Anfang an“ (Sander 2008, 32) plädieren, argumentieren Vertreter_innen der Sonder- bzw. Förderschulen mit dem dadurch zu erreichenden nachschulischen Ziel von Integration bzw. Inklusion in Erwerbsarbeit und Gesellschaft (vgl. ebd.). Die sich damit gegenüberstehenden Forderungen von Integration/Inklusion als *Weg* einerseits und Integration/Inklusion als *Ziel* andererseits decken sich weitestgehend mit den aktuellen Debatten. Der integrationspädagogischen Denkrichtung geht es um einen umfassenden, sämtliche Heterogenitätsdimensionen mitdenkenden Ansatz, der im Ansatz der Inklusion – zumindest auf der theoretischen Ebene – weitestgehend aufzugehen vermag. Dahingegen begreift das sonderpädagogische Verständnis Integration als eine von verschiedenen Fördermöglichkeiten, die je nach individueller Bedarfslage gestufte und selektive Angebote an unterschiedlichen Förderorten bereithalten und zumeist in Abhängigkeit von der Integrier-/Inkludierbarkeit der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung stehen. Letzteres Integrationsverständnis steht in einem weitreichenden Widerspruch zum Inklusionsgedanken (vgl. Hinz 2012, 41).

Qualitätsstufen des Bildungswesens

Die Brisanz dieser Debatten entzündet sich häufig angesichts des gesellschaftlichen bzw. schulischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, welche häufig anhand bis zu fünf Qualitätsstufen⁶ bzw. Entwicklungsetappen des Bildungswesens konzipiert (Hinz 2004, 47 ff.; Sander 2008; Wocken 2010) bzw. noch häufiger in schematisch stark vereinfachter Weise mit Kreisen und Punkten visualisiert wird: Die Stufe der *Extinktion* verweist auf die Auslöschung und Tötung von Menschen mit Behinderung, *Exklusion*⁷ auf den Ausschluss aus gesellschaftlichen Teilsystemen wie dem schulischen Bildungssystem, *Separation* verweist auf die separierende Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Sonder- bzw. Förderschulen sowie auf den Ausschluss aus allgemeinbildenden Schulen, *Integration* meint die Eingliederung in bestehende und unverändert agierende Systeme wie z. B. allgemeinbildende Schulen und *Inklusion* meint die Ausgestaltung und Anpassung von Bereichen des gesellschaftlichen

⁶ Wocken (2010) betont, dass es sich um eine qualitative Hierarchisierung und keine historische Abfolge handelt.

⁷ Inwieweit der an dieser Stelle verwendete Exklusionsbegriff mit dem Terminus der sozialen Exklusion (Kapitel 2.2) korrespondiert, wird in Kapitel 2.3 resümiert.

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

Lebens derart, so dass Menschen mit Behinderung von vornherein daran teilhaben können. Zumeist dreht sich der Diskurs im Speziellen um den Wandel von Integration zu Inklusion (Hinze 2002).

Während sich die Integrationspädagogik auf der Ebene der schulischen Integrationspraxis im Zuge von durch Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher sowie einigen Professionellen initiierten Modellversuchen des Gemeinsamen Unterrichts etablierte und behauptete (Boban & Hinze 2009, 30), wuchs auf der anderen Seite die Kritik daran aufgrund der sich ergebenden „quantitative[n] und qualitative[n] Probleme der Integrationsentwicklung“ (Hinze 2004, 43). Die Kritik am assimilierenden Charakter des Integrationsbegriffs und seine Orientierung am Individuum sowie dessen Integrierbarkeit bezieht sich zumeist auf eben jene defizitäre Praxis und deren Sonderpädagogisierung (Textor 2015, 29 ff.).⁸

Integrationspraxis

Auf der Ebene der Integrations*theorie* konnte Hinze (1993) die theoretischen Zugänge zu Integration zunächst in drei zentrale Ansätze unterteilen (materialistischer Ansatz nach Jantzen und Feuser, ökosystemischer Ansatz nach Sander et al., Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al.), wohingegen die „Vielzahl und Breite der mittlerweile herangezogenen Theorieangebote“ (Katzenbach 2015b, 22) hinsichtlich Inklusion kaum mehr zu überschauen ist. Eine theoretische Gleichstellung von Integration und Inklusion erscheint indes zulässig, da Inklusion „in einer theoretischen Kontinuität zum Integrationsbegriff zu verstehen [ist]“ (Lütje-Klose & Urban 2014, 114). Denn „[d]ie Theorie der deutschsprachigen Integrationspädagogik zeigt von Anfang an ein aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration, sie hat immer schon unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität thematisiert“ (Hinze 2004, 55). Die theoretische Verwandtschaft von Integration und Inklusion wird insbesondere deutlich, wenn man die *Theorie integrativer Prozesse* betrachtet (Reiser, Klein et al. 1986a; Reiser, Klein et al. 1986b; Reiser 1991). Entwickelt innerhalb der Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser in den 1980er Jahren unter Rückgriff auf die Themenzentrierte Interaktion nach Cohn, gilt dieser theoretische und interaktionistisch-psychoanalytisch geprägte Entwurf bis heute als einer der weitreichendsten und elaboriertesten, wenn es um eine anspruchsvolle Bestimmung von inklusiver Pädagogik geht.⁹

Integrationstheorie

⁸ Bis heute immer wieder rezipiert wird die Gegenüberstellung von integrativer und inklusiver Praxis nach Hinze (2002, 359).

⁹ Auch die entwicklungslogische Didaktik mit Fokus auf den gemeinsamen Gegenstand nach Feuser (1989) wird nach wie vor rezipiert und ist als „integrationspädagogisch“ (Hinze 2012, 41) zu bezeichnen, da der Inklusionsbegriff gegenüber diesem Verständnis keinen substantiellen Mehrwert

2 Inklusionsbegriffe

„Auf der theoretischen Ebene ist der Begriff Integration umfassender und tiefer gehend als der Begriff Inklusion. Inklusion als Einbeziehung von Personen in soziale Handlungszusammenhänge ist ein Teilaspekt integrativer Prozesse, wenn diese verstanden werden als Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen Ebene, der interaktionellen Ebene, der institutionellen und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene. Was in der Theorie integrativer Prozesse tiefer erfasst wird als in den Inklusionskonzepten ist die konflikthafte Dynamik zwischen den Prozessen der Annäherung und der Abgrenzung auf allen genannten Ebenen“ (Reiser 2007, 99).¹⁰

Theoretische Kontinuität von Integration zu Inklusion

Setzt man sich mit integrationspädagogischen Theorien wie der Theorie integrativer Prozesse intensiver auseinander, so bringt der Inklusionsbegriff keine nennenswerten Neuerungen mit sich. Überdies ist Inklusion aufgrund der dadurch herleitbaren theoretischen Traditionslinie nicht zwangsläufig pfadabhängig von der UN-BRK, wie derzeitige Rezeptionen häufig nahelegen – unabhängig davon, dass sich Bezüge zwischen UN-BRK und Inklusionsanliegen herstellen lassen und die UN-BRK für die Verbreitung der Debatte in den vergangenen Jahren maßgeblich verantwortlich gemacht werden kann. Nicht zuletzt erfordert inklusionspädagogische Theorientwicklung eine Überwindung sonderpädagogischer Engführungen, ohne jedoch sonderpädagogische Theorieelemente und Expertisen grundsätzlich zu unterminieren.

2.1.2 Schulbezug der Inklusionspädagogik

Die Pfadabhängigkeit der Inklusionspädagogik von der Integrationspädagogik führt den überwiegenden Schulbezug mit sich. Zugleich stellt „Inklusion in der Schule [...] zurzeit das wohl meistdiskutierteste Thema im Bildungssektor“ (Maykus & Beck 2013, 7) dar. Denn die aktuelle deutsche Inklusionsdebatte wird

bietet. Eine Diskussion weiterer integrationspädagogischer Ansätze und deren inklusionspädagogische Relevanz findet sich bei Hinz (2004, 53 ff.).

¹⁰ Die Zielformulierung Reisers ist anschlussfähig an die Zielvorstellung eines *guten Lebens* im Sinne des Capabilities-Ansatzes nach Nussbaum (1999b), wengleich eine normativ-gerechtigkeits-theoretische Bezugnahme fehlt. Dazu Reiser: „Ich benutze hier Integration als einen Begriff, der ein ZIEL beschreibt. Ziel meines Lebens kann es dagegen sein, bestimmte Dinge zu tun, Ideen zu verwirklichen, ein bewegtes Leben zu führen. Als Ziel des Lebens kann in einem notwendigen Zirkelschluß formuliert werden: lebendig zu sein“ (Reiser 1991, 14).

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

„derzeit stark dominiert von den sehr kontroversen bildungspolitischen und (sonder-)pädagogischen Debatten um die Gestaltung einer inklusiven Schule für alle resp. die Auflösung separater Förderschulen“ (Wansing 2013, 18). Vor allem den Inklusions- und Exklusionsquoten wird zur Bemessung der Inklusivität von Schule eine entscheidende Bedeutung zugesprochen (vgl. Kapitel 2.1.3.3). Und auch die „seit 28 Jahren stattfindenden Jahrestagungen der Integrations- und Inklusionsforscherinnen und -forscher haben bis auf wenige Ausnahmen [...] vorrangig den Bildungsort Schule im Blick sowie Fragen nach Gelingensbedingungen für integrative bzw. inklusive Strukturen und Praxen in einer ‚Schule für Alle‘“ (Bretländer 2015, 181). Daneben hat sich auch die Sonderpädagogik lange Zeit auf Schule beschränkt (Herz 2017, 55).

Diesen Befunden gegenüber steht jedoch der Anspruch, „dass die inklusive Vision weit über den Rahmen von Schule hinausgeht“ (Boban & Hinz 2009, 33) und Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft zu verstehen ist und somit auch u. a. die Kinder- und Jugendhilfe miteinschließt (Lindmeier & Lütje-Klose 2015).¹¹ Und zuletzt wird Inklusion auch innerhalb der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* im Hinblick auf die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen diskutiert.¹² Neben den dominierenden Debatten um Inklusion in Schule, bilden Kindertagesbetreuung und Frühpädagogik einen weiteren wichtigen Bereich, der auf jahrzehntelange Erfahrungen der integrativen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung zurückblicken kann und ebenfalls verstärkt im Fokus von Inklusion steht (Lohmann, Hensen & Wiedebusch 2014; Prengel 2014; sowie auch Reiser, Klein et al. 1986a,b). Als weiteren Bereich lässt sich die Kinder- und Jugendarbeit identifizieren (Voigts 2015). Und schließlich zeigt sich die Debatte um Inklusion auch in den in dieser Arbeit im besonderen Fokus stehenden Hilfen zur Erziehung mit der Debatte um eine *Große* bzw. *Inklusive Lösung* (vgl. Kapitel 3 und 4). Neben diesen einzelnen Handlungsfeldern wird Inklusion kontrovers im Rahmen der Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung diskutiert, die zunehmend als Stellschraube für ein inklusives Schulsystem gesehen wird und sich an der Schnittstelle von

¹¹ Damit wird ein *weiter Inklusionsbegriff* fokussiert, der als professions-, disziplin- bzw. handlungsbezogene Erweiterung von Inklusion verstanden werden kann. Eine weitere Erweiterung des Begriffs betrifft die Adressat_innenperspektive mit Blick auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen, vgl. Kapitel 2.1.3.

¹² Vgl. die Stellungnahme von 2017, URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Stand 08.07.2019].

2 Inklusionsbegriffe

Schule, Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) und Sozialhilfe (SGB XII) bewegt, zugleich aber strukturell und professionell als äußerst prekär bzw. als Ausdruck eines defizitären Schulsystems anzusehen ist (Demmer, Heinrich & Lübeck 2017). Die zunehmende Beschäftigung von Schulbegleitungen kann einerseits als eigenständiger Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe für eine inklusive Schule aufgefasst werden, andererseits kann die Kinder- und Jugendhilfe damit in der Funktion eines „Ausfallbürgen“ (AGJ 2013b, 2) gesehen werden.

Nichts desto trotz zeigt sich nach wie vor die „Deutungshoheit und Wirkmächtigkeit schulischer Prozess- und Strukturfragen [...] über den Inklusionsdiskurs“ (Hopmann 2016, 392), da der fraglos vorhandene und begründbare Querschnittsanspruch von Inklusion von der Wirklichkeit abzuweichen scheint, wie die in der Debatte wenig wahrgenommenen „wissenschaftlichen Diskussionen mit sozialpädagogischem Profil“ (Oehme & Schröder 2014b, 124; dazu auch Oehme & Schröder 2018, 276) bezeugen. Zugleich erlauben die unterschiedlichen Merkmale und Bezüge von Schule und Hilfen zur Erziehung kaum eine ‚simple Übernahme‘ inklusionsorientierter Theorien und Konzepte. Denn während Schule sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet, trifft dies für erzieherische Hilfen nur im Bedarfsfall zu, weshalb letztere eine spezifische Gruppe von Kindern und Jugendlichen adressieren. Zudem ist Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz zur Familie zu verstehen, wohingegen Hilfen zur Erziehung subsidiär dazu gelagert sind (Ziegler 2012). Mit Blick auf ihr institutionelles Muster können Hilfen zur Erziehung als Institution inkludierender Exklusion bzw. einschließender Ausschließung bezeichnet werden. Damit ist gemeint, dass es in bestimmten Fällen der gesellschaftlichen Exklusion bzw. des Ausschlusses (erzieherischer Bedarf/Probleme der Lebensführung) eine Institution der Inklusion bzw. des Einschlusses (Maßnahmen oder Institutionen bzw. Organisationen der Hilfen zur Erziehung) gibt, die die Exklusion bzw. den Ausschluss auffangen und bearbeiten soll mit – dem Anspruch nach – reinkludierender Absicht (Stichweh 2009, 38 ff.; Kessl, Neumann et al. 2015, 13). Dies soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen diesem Anspruch einerseits nicht unbedingt und immer hinreichend nachkommt und somit eher Exklusionsverwaltung (Bommes & Scherr 1996) betreibt und andererseits durchaus auch „jene Problemzuschreibungen und Deklassierungen (mit)erzeugt, auf die [...] [es] vermeintlich ‚nur‘ reagiert“ (Kessl, Neumann et al. 2015, 13). Demgegenüber ist das institutionelle Muster von Schule grundsätzlich als Inklusion bzw. Einschließung zu verstehen, worunter die Adressierung aller Kinder und Jugendlichen in dieser

Unterschiede zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule

Lebensphase verstanden werden kann. Und obwohl auch hier etwa Förderschulen als inkludierende Exklusion betrachtet werden können, besteht das vorrangige Muster von Schule in dem der Inklusion bzw. Einschließung (Stichweh 2013). Schließlich können Hilfen zur Erziehung als (Re-)aktion auf Selektionsmechanismen verstanden werden, wohingegen Schule eine ausgeprägte Selektionsfunktion aufweist (Fend 2008). Die Freiwilligkeit in Schule ist aufgrund der Schulbesuchspflicht nicht gegeben, allenfalls an Ganztagschulen im Nachmittagsbereich oder in der gymnasialen Oberstufe ist diese durchsetzbar. Dahingegen wird die Freiwilligkeit in den Hilfen zur Erziehung überwiegend betont, obgleich diese auch Einschränkungen z. B. bei Gefährdungen des Kindeswohls erfahren kann.

Gleichwohl sind die Fragestellungen inklusiver Pädagogik im Kontext Schule bislang keineswegs erschöpfend bearbeitet, so dass auch dort noch Blindstellen vorzufinden sind.¹³ Dennoch oder gerade deshalb scheint eine Klärung der Adaptier- und Wandelbarkeit bisheriger inklusionspädagogischer Konzepte und Theorien in und für andere pädagogische Handlungsfelder, Professionen und Disziplinen dringend angebracht zu sein (Lüders 2014).

2.1.3 Behinderungsbegriffe und -modelle

Zunächst einmal wird vielen Orten angemahnt, einer alltagstheoretischen Verkürzung von Inklusion auf Behinderung zu folgen oder einer weiteren (theoretischen) Verwässerung oder Verengung des Inklusionsbegriffs Vorschub zu leisten (Katzenbach 2015b, 20 f.). Entgegen diesem Anschein wird hier speziell die Kategorie Behinderung mit Blick auf Inklusion und inklusive Pädagogik diskutiert, weil sich darin einerseits historische Entwicklungslinien hinsichtlich Inklusion ausmachen lassen und andererseits, um durch den Verzicht auf die Kategorie Behinderung nicht etwa vorschnell damit verbundene Ungleichheitslagen und damit auch für die Feststellung von und den Umgang mit Bedarfen durchaus relevante Erkenntnisse bzw. Verhältnisse aus dem Blick zu verlieren.¹⁴ Darüber hinaus nimmt die Kategorie Behinderung in der SGB VIII-Reformdebatte einen zentralen Stellen-

¹³ Vgl. z. B. die Ausgaben 02-2016 und 02-2017 der *Zeitschrift für Inklusion* zum Thema „Schulische Inklusion im deutschsprachigen Raum“, die den aktuellen Stand der Debatte und der Entwicklung betrachten.

¹⁴ Natürlich kann auch eine allzu isolierte Betrachtung der Kategorie Behinderung zu einer Ausblendung von Ungleichheitslagen und Verhältnisse führen. Dies entspricht jedoch nicht dem hier vertretenen Ansatz.

2 Inklusionsbegriffe

wert ein (vgl. Kapitel 4), den es zu reflektieren gilt. Diese Umstände liefern gute Gründe, den engen Bezug zu Behinderung herzustellen und diesen Begriff zu analysieren. Auf welche Weise sich die Kategorie Behinderung dann zu etwaigen anderen Inklusionsdiskursen verhält bzw. wie vor diesem Hintergrund mit Inklusion im Kontext der Hilfen zur Erziehung umzugehen ist, soll im Anschluss diskutiert werden.

Behinderungskategorie vs. Heterogenitätskonzept

Die Kategorie Behinderung stellt traditionell eine zentrale Schwerpunktkategorie im inklusionspädagogischen Diskurs dar (Schildmann 2012, 93; Wocken 2010, 211; Kron 2005, 85). Dennoch wird seit längerem eine weitgefassete Definition von Inklusion postuliert, wonach Inklusion „alle Dimensionen von Heterogenität [umfasst] (Fähigkeiten, Geschlechterrollen, Herkunft, Erstsprachen, ‚races‘ im Sinne von Hautfarben, ‚classes‘ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere Aspekte)“ (Hinz 2014, 19)¹⁵ und die Frage im Raum steht, ob Inklusion „weiterhin den binären Code ‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘ [braucht]“ (Kron 2005, 82) um „die Forderung nach inklusiver Beschulung in einem viel breiteren Kontext als nur der Frage nach der regulären Beschulung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzusiedeln“ (Moser 2012, 1 f.). Nach Lindmeier & Lütje-Klose (2015, 7 ff.) lassen sich im (inter-)nationalen Kontext von inklusiver Erziehung und Bildung mit Blick auf die Adressat_innen folgende drei Perspektiven ausmachen: (1) Enges, behinderungsbezogenes Adressat_innenverständnis, (2) weites, auf alle Heterogenitätsdimensionen bezogenes Adressat_innenverständnis und (3) ein zwar auf alle Adressat_innen, jedoch mit besonderem Fokus auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressat_innenverständnis. Diese tendenziell voranschreitende inhaltliche Öffnung des Adressat_innenkreises spiegelt die Kritik an der bislang verbreiteten „Sonderpädagogisierung inklusiver Pädagogik“ (Hinz 2009, 171) und das in Kapitel 2.1.1 skizzierte problematische Verhältnis zur Sonderpädagogik wider.

Notwendigkeit und Problematik von Kategorien

Die Frage nach dem Anschluss an Heterogenitätskonzepte verweist darüber hinaus auf die zentrale Frage nach der De-Kategorisierung und Dekonstruktion von Behinderung. Sofern nun Behinderung nicht gänzlich in einem uferlosen

¹⁵ An dieser Stelle wird ein *weiter Inklusionsbegriff* im Sinne einer adressat_innenbezogenen Erweiterung von Inklusion postuliert. Demgegenüber wird als *enger Inklusionsbegriff* die mehr oder weniger alleinige Fokussierung auf Behinderung verstanden. Während die Abhandlung an dieser Stelle zunächst ein enges Inklusionsverständnis suggeriert, soll die Erweiterung der Debatte in Kapitel 2.3 zunächst problematisiert und an späterer Stelle im Rahmen der Diskussion des Capabilities-Ansatzes bearbeitet werden (vgl. Kapitel 6).

Heterogenitätskonzept verschwindet (vgl. z. B. bei Niehoff 2015), wird überwiegend für eine kontextabhängige Verwendungsweise des Behinderungsbegriffs argumentiert. So versuchen Hinz (2009, 173) und Boban & Hinz (2009, 33) das Dilemma der Kategorisierung dadurch aufzuheben bzw. damit zu umgehen, dass sie Kategorien dann als nicht notwendig bzw. sogar schädlich erachten, soweit es um pädagogisch-handlungspraktische Fragestellungen geht. Geht es jedoch um die soziologische Thematisierung und Analyse von Marginalisierung und Ausgrenzung, so sei die Verwendung von Kategorien hingegen notwendig und geboten. Darüber hinaus werden Kategorisierungen meistens immer dann als erforderlich erachtet, wenn es um die Bereitstellung von Ressourcen geht („Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma [Hervorh. entfernt]“ nach Füssel & Kretschmann 1993, 49). Eine weitergehende Differenzierung schlägt Walgenbach (2014) vor, indem sie den Heterogenitätsbegriff nach „sozialer, kultureller und individueller Heterogenität“ (ebd., 35) unterteilt, um insbesondere horizontale und vertikale Ungleichheiten unterscheidbarer zu machen.

Wenngleich diese Unterscheidungsversuche bereits hilfreiche Ansatzpunkte zur Genese bzw. Einbettung von und zum Umgang mit der Kategorie Behinderung bieten, so wird das eigentliche Dilemma der Dekonstruktion oft nicht hinreichend deutlich. Denn einerseits wird die Dekonstruierbarkeit eines sozialen Konstruktes, wie Feuser (1996) dies anhand der Kategorie *geistige Behinderung* exemplifiziert, grundsätzlich angenommen. Eine Annahme, der sich auch Boban & Hinz (2009, 33) vor allem auf der Ebene pädagogisch-handlungspraktischer Fragestellungen anschließen. Andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass trotz – oder gerade aufgrund – einer De-Kategorisierung und Dekonstruktion von Behinderung die dafür konstitutiven Mechanismen bzw. Verhältnisse weiter bestehen bzw. unangetastet bleiben, wie Soiland (2008) dies für die feministische Theoriebildung ausführt. Hinsichtlich Behinderung argumentieren Simcock & Castle (2016) in eine ähnliche Richtung, dass „there is value in developing knowledge and understanding of the experience of disabled people as a group, and that an exclusive focus on diversity may obscure the structural oppression of disabled people [Hervorh. i. O.]“ (ebd., 76 f.). Diese Gefahr einer mangelnden Analyse von sozialen Ungleichheitslagen und Verhältnissen berührt somit auch die pädagogisch-handlungspraktische Ebene, weshalb der Unterscheidungsvorschlag nach Boban & Hinz (2009, 33) nicht weit genug führt. Zudem könnten „über das Regelangebot hinausgehende Unterstützungs- bzw. Fördermaßnahmen prinzipiell uferlos und damit letztlich beliebig werden [...], will man sie tatsächlich

2 Inklusionsbegriffe

unterschiedslos *allen* Kindern zukommen lassen [Hervorh. i. O.]“ (Katzenbach 2015a, 36). Daher spricht an dieser Stelle einiges dafür, sich nicht vorschnell der Kategorien zu entledigen, sondern deren Hervorbringungsmechanismen (zunächst) zu hinterfragen und zu reflektieren.

Obwohl eine „allgemein anerkannte Definition von Behinderung [...] bis zum heutigen Tage nicht vor[liegt]“ (Dederich 2009, 15), so existieren bislang jedoch einige zentrale theoretische Entwürfe, um den Behinderungsbegriff aus verschiedenen Perspektiven zu konturieren. Während die ältere Heilpädagogik (Anfang 20. Jhd.) den Behinderungsbegriff noch nicht kannte (Sander 2009, 99 f.; Dederich 2009, 16), lässt er sich nach Gröschke (2007, 99 f.) zum einen auf die gelegentliche Verwendung im Rahmen der Krüppelfürsorge als auch auf die prominente Normierung im 1961 in Kraft getretenen Bundessozialhilfegesetz¹⁶ zurückführen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen im Anschluss zunächst einige prominente Ansätze vorgestellt und schließlich gebündelt diskutiert werden. Die Diskussion der verschiedenen Modelle von Behinderung soll Aufschluss darüber geben, welche Erklärungen diese jeweils über das Phänomen Behinderung ermöglichen und welche etwaigen blinden Flecken dabei ausgemacht werden können.

Die folgenden Darstellungen fokussieren Behinderung als individualtheoretisch-medizinisches Modell, als (interaktionistische) Stigmatisierungsfolge, als Folge gesellschaftlich-funktionalistischer Differenzierung (systemtheoretisch-konstruktivistisches Modell), als materialistisches Modell, als Ungleichheitstheoretischer Zugang, als soziales bzw. kulturelles Modell der Disability Studies, als schul- und sozialrechtliches Modell, als biopsychosoziales Modell der WHO und schließlich als menschenrechtliches Modell.

2.1.3.1 Individualtheoretisch-medizinisches Behinderungsmodell

„In individualtheoretischer Sicht gelten Behinderungen oder Beeinträchtigungen als individuelle Defizite, deren Auftreten spezifische Hilfs- bzw. Unterstützungsleistungen erforderlich macht. Dabei wird die einzelne Person über ihre individuelle(n) Normabweichung(en) definiert (eine Person *ist* behindert bzw. beeinträchtigt) [Hervorh. i. O.]“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 16). Dass insbesondere medizinische Kontexte und Erforschungen zur Etablierung des Rehabilitationssystems und der Behindertenhilfe beitrugen (siehe Gröschke 2007, 97)

¹⁶ Vgl. §§ 39–47 „Eingliederungshilfe für Behinderte“.

„[zeigt] sich nicht zuletzt in der Bezeichnung der Disziplin als ‚Heilpädagogik‘“ (Metzler 2015, 145). Die „sonderanthropologische Gegenstandsbestimmung“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 16), die der individualtheoretischen Sicht zugrunde liegt, geht statt vom Menschen vom Behindert*sein* als „Defektologie“ (Gröschke 2007, 98) aus und „ist so einflussreich, dass die soziale Benachteiligung in der Sonderpädagogik zu einer personen- oder merkmalsbezogenen Kategorie umgedeutet wird, um sie am Individuum (sonder-)pädagogisch bearbeitbar zu machen“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 19). So geht diese Sichtweise von „den Behinderungen zugrunde liegenden Schäden“ (Bach 1975, 22) aus oder attestiert dem als anthropologisches Wesensmerkmal angesehenen „Begriff der Behinderung konstituierende Grundlagen für eine Theorie der Behindertenpädagogik“ (Bleidick 1999, 93). Der Einflussbereich dieser beschränkten Sichtweise reicht vom Konstrukt der „drohende[n] Behinderung“ als Umdefinition sozialer Benachteiligung im damaligen BSHG (§ 39, Abs. 3) und heutigen SGB IX (§ 2, Abs. 2), über die Unterscheidung verschiedener Behinderungsarten bis hin zur Aufspaltung in verschiedene „Sonderpädagogiken“ und entsprechend untergliederte Schulen (Lindmeier & Lindmeier 2012, 19 f.). Letztlich wird Behinderung als individuelle Kategorie verstanden (Cloerkes 2007, 10), während soziale oder andere externe Faktoren keinerlei Berücksichtigung finden.

2.1.3.2 Sozialwissenschaftliche Behinderungsmodelle

Die als sozialwissenschaftliche oder auch sozialtheoretische Behinderungsperspektive bezeichnbaren Ansätze (Moser 2003) eint ihre Kritik an der individualtheoretischen Sichtweise, die zu sehr dem individuumsbezogenen Standpunkt verhaftet sei. Dahingegen „messen [sozialwissenschaftliche Modelle, Anm. B. H.] der sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingtheit der Behinderung eine große Bedeutung bei“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 21). Unterschieden werden können interaktionistische bzw. stigmatheoretische, systemtheoretisch-konstruktivistische und gesellschaftstheoretische (materialistischer und ungleichheitstheoretischer Ansatz) Begriffe von Behinderung sowie die Behinderungsmodelle der Disability Studies¹⁷. Dabei weisen die jeweiligen sozialwissenschaftlichen Bestim-

¹⁷ Zugegebenermaßen lässt sich das innerhalb der Disability Studies verortete kulturelle Modell treffender als kulturwissenschaftliche Kategorie von Behinderung bezeichnen. Gleichwohl liegen dessen Wurzeln im Rahmen sozialwissenschaftlicher Theorieentwürfe (Dederich 2009, 30), so dass es im Anschluss an das soziale Modell von Behinderung diskutiert wird.

2 Inklusionsbegriffe

mungsversuche von Behinderung unterschiedliche epistemologische Grundlagen auf, setzen unterschiedliche Schwerpunkte und verfügen über unterschiedliche theoretische Reichweiten.

Interaktionistisches Modell „In sozialen Interaktionen werden von (behinderten) Individuen spezifische Rollenfunktionen bzw. Rollenerwartungen nicht oder in einer kulturell nicht üblichen Weise erfüllt“ (Metzler 2015, 146). Diese auf dem symbolischen Interaktionismus¹⁸ (Mead) beruhende Perspektive ist nicht nur geprägt durch das stigmatheoretische Behinderungsmodell im Anschluss an die Arbeiten von Goffman (1967), sondern weist auch einen fließenden Übergang zu den Disability Studies auf (Kastl 2010, 42). Diesem Modell nach wird Behinderung wie folgt begriffen (vgl. Cloerkes 2007, 7 f.):

- Ein bestimmtes Merkmal besitzt Stimulusqualität und ruft Reaktionen bzw. Aufmerksamkeit hervor.
- Das Merkmal ist eine Andersartigkeit und konstituiert eine Abweichung von sozialen Erwartungen. Eine Bewertung kann negativ, ambivalent oder positiv ausfallen.
- Von einer Behinderung kann dann gesprochen werden, wenn eine Andersartigkeit in einer bestimmten Kultur negativ bewertet wird.

Wenngleich dieses Modell gegenüber dem individualtheoretischen Behinderungsmodell die individuelle Ebene von Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen entlastet, wird diese auf der Seite der Zuschreibenden aufgrund des ausgeprägten interpretativen Paradigmas umso mehr gewichtet (Thimm 2006, 187). Gleichzeitig spielt die individuelle Perspektive von betroffenen Menschen kaum noch eine Rolle und auch die gesellschaftlichen Mechanismen von Zuschreibungspraktiken werden nicht hinreichend berücksichtigt.

Systemtheoretisch-konstruktivistisches Modell Behinderung aus systemtheoretischer Perspektive (Cloerkes 2007) ist einerseits abhängig von einer erzwungenen

¹⁸ Vgl. auch den daraus hervorgegangenen *Labeling Approach*, der abweichendes Verhalten als soziale Zuschreibung begreift (Groenemeyer 2012, 60 f.) und dessen Hauptaussage sich auf folgende Kurzformel bringen lässt: „Kriminalität wird attribuiert“ (Dollinger 2013, 69).

Ausdifferenzierung nach Leistung durch das Bildungs- und Ausbildungswesen im Gesellschaftssystem, wobei insbesondere die Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule ausschlaggebend ist (Fend 2008) und die Sonder- bzw. Förderschule als Entlastungsfunktion für das allgemeine Schulwesen fungiert (Bleidick 1999, 58 ff.) und damit der Komplexitätsreduktion dienlich ist. Behinderung ist folglich „keine Individualeigenschaft, sondern eine Relation, die durch Kommunikation entsteht und sich in Systemdifferenzierung niederschlägt“ (Dederich 2009, 24). Andererseits erschwert Behinderung aus systemtheoretischer Perspektive „die Koppelung von psychischen und sozialen Systemen über Kommunikation und wirkt sich maßgeblich auf Inklusionschancen bzw. Exklusionsrisiken aus“ (ebd., 25). Demnach kann Behinderung als belastete Kommunikation begriffen werden, welche wiederum die Erwartbarkeit von Exklusion erhöht (Fuchs 2002; vgl. Kapitel 2.2.1).

Auf das Autopoiesis-Konzept der Systemtheorie, worunter die Selbstreferentialität von sozialen Systemen verstanden wird (Luhmann 1987a), beziehen sich auch und vor allem konstruktivistische Modelle von Behinderung. Diese stehen maßgeblich in der biologischen Theorietradition nach Maturana & Varela (1987) und „[verstehen] Erkenntnis als Vorgang [...], der Wirklichkeit nicht abbildet und repräsentiert, sondern systemintern konstruiert“ (Dederich 2009, 27). Aus konstruktivistischer Perspektive stellt Behinderung eine Beobachter_innenkategorie dar, die prozessual von strukturell gekoppelten Systemen als Wirklichkeit konstruiert wird und die schließlich durch deren Konstruktion als Schädigung gefasst wird (vgl. ebd., 28). Als radikalkonstruktivistisch kann insbesondere die These Feusers betrachtet werden: „Geistigbehinderte gibt es nicht“, sondern „Geistige Behinderung kennzeichnet [...] einen phänomenologisch-klassifikatorischen Prozeß“ (Feuser 1996, 18). Insbesondere das Phänomen der Lernbeeinträchtigung wird häufig aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive begriffen (vgl. Werning & Lütje-Klose 2016, 78 ff.).

Hier deutet sich bereits an, dass der systemtheoretische Behinderungsbegriff maßgeblich durch das „soziologische Konstrukt Inklusion/Exklusion“ (Wansing 2007, 291) konstituiert wird, welches aufgrund der inhaltlichen Nähe zu sozialer Exklusion in Kapitel 2.2.1 diskutiert wird. Vorwegzunehmen ist an dieser Stelle jedoch, dass die noch zu begründende theoretische Begrenztheit des systemtheoretischen Begriffspaars Inklusion/Exklusion – schließlich ist es ohne normative Aussagekraft angelegt – zwangsläufig Auswirkungen auf den darüber konstruierten Behinderungsbegriff haben muss.

2 Inklusionsbegriffe

Materialistisches Modell Jantzens¹⁹ Verständnis von Behinderung unterscheidet sich von beispielsweise interaktionistischen Modellen insofern, als dass er auf die dahinterliegende, diese Prozesse bestimmende Ebene gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse abzielt, die die „vielfältige Entwicklungsmöglichkeit in der Herausbildung der Persönlichkeit durch die umfassende Aneignung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Jantzen 1992, 175) entscheidend beeinflusst und nur so „eine begrifflich richtige Fassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“ (Jantzen 1984, 202) erlaubt. Dies führt Jantzen zu folgender Definition:

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an [Hervorh. entfernt]“ (Jantzen 1992, 18).

Um seine Argumentation theoretisch zu unterfüttern bezieht er sich auf die marxistische Gesellschaftsanalyse und arbeitet vor diesem Hintergrund ein materialistisch-gesellschaftstheoretisches Verständnis von Behinderung heraus (Jantzen 1974, 1992). In dieser Tradition bezieht Jantzen sich auf den Grundwiderspruch der Produktionsverhältnisse, die in der Entkopplung von gesellschaftlichen Produktionsweisen und privater Aneignung resultieren und deren Herrschaftsmechanismen schließlich angesichts von Ausbeutung und ungerechten Besitzverhältnissen in der Ausbildung von hierarchischen Klassen münden. Die besondere Ausbeutungssituation von Menschen mit Behinderung ergibt sich nun dadurch, dass sie nicht dem „normale[n] Charakter der Arbeitskraft selbst“ entsprechen und kaum „das herrschende Durchschnittsmaß von Geschick, Fertigkeit und Raschheit besitzen“ (Marx 1962, 210). „Behinderung [...] ist aus der Sicht der kapitalistischen Produktion [...] ‚Arbeitskraft minderer Güte‘ [Hervorh. i. O.]“

¹⁹ Neben Feuser kann insbesondere Jantzen als zentraler Protagonist des materialistischen Modells von Behinderung betrachtet werden. Vor allem die materialistische Behindertenpädagogik geht auf ihn zurück. Das zuletzt publizierte Buch unterstreicht diese Grundlegung nicht nur, sondern referenziert und pointiert dabei gleichzeitig das umfangreiche Œuvre Jantzens (Jantzen 2019).

(Jantzen 1992, 40) und ist zugleich konstitutiv für den engen Zusammenhang zwischen Behinderung und Armut (Jantzen 1974, 127). Jantzen, obgleich er für eine dezidierte Ausarbeitung der biologischen und psychischen Ebene sowie deren Verbindung argumentiert (Jantzen 1992), verwehrt sich gegen eine Kausalität von Schädigung und Behinderung (Jantzen 1992, 17; Dederich 2009, 23) und begreift „Behinderung als gesellschaftliche Seite eines individuellen Schädigungsprozesses“ (Jantzen 1976, 15).

Er entwickelt mit seiner materialistischen Behindertenpädagogik zusammen mit Feuser (1981, 1989) – letzterer konzipierte vor diesem Hintergrund seine entwicklungslogische Didaktik – einen entscheidenden Ansatz, welcher Behinderung im Kontext von ungleichen Austauschbeziehungen verortet und sich somit den in der Debatte um ein Behinderungsverständnis weitgehend unberücksichtigt bleibenden gesellschaftlichen (Herrschafts-)Verhältnissen zuwendet. Allerdings bleibt der Ansatz dabei überwiegend „monokausal“ (Thimm 2006, 187) hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedingtheit von Behinderung und gelangt zudem kaum über eine eindimensional-ökonomische Argumentationsweise hinaus.

Ungleichheitstheoretischer Zugang Soziale Ungleichheit kann zunächst einmal als „ungleiche Verteilung von Lebenschancen“ (Burzan 2011, 7) verstanden werden, obgleich verschiedene theoretische Erklärungsansätze und Erscheinungsmerkmale ausgemacht werden können. Diese reichen z. B. von (modifizierten) Klassen- und Schichtmodellen über soziale Lage, Lebensstile und Milieus bis hin zu (radikalen) Ansätzen der Entstrukturierung (vgl. ebd., 11).²⁰

Wenngleich der „Frage der sozialen Produktion von Behinderung“ (Kastl 2010, 152) eine gewisse Relevanz eingeräumt wird, „sich ein klarer Zusammenhang zwischen Behinderung und sozialer Lage bzw. Behinderung und Armut nachweisen [lässt]“ (Dederich 2009, 29; siehe auch Rohrman 2013) und Behinderung in mehrerer Hinsicht unterdrückungsrelevant ist (Young 1996; Simcock & Castle 2016, 77)²¹, so scheinen der Zusammenhang von Behinderung und sozialer Benachteiligung

²⁰ In Kapitel 6.1.1 werden die Terminologien der Benachteiligung und sozialen Ungleichheit einer intensiveren Betrachtung unterzogen und aus einer erweiterten Ungleichheitsperspektive des Capabilities-Ansatzes diskutiert, der den Anspruch einer „Integration von drei Typen der Erfassung von Ungleichheit“ (Ziegler 2018, 1334) erhebt.

²¹ So führen Simcock & Castle (2016, 77) aus, dass „disability is a form of oppression“ und dass „impairments are markers for discrimination“. Gleichwohl können Beeinträchtigungen auch unabhängig von Diskriminierungen und Etikettierungen ‚real‘ sein.

2 Inklusionsbegriffe

ligung bzw. Ungleichheit²² sowie dessen Bedeutung für den Inklusionsdiskurs zu den immer noch weitestgehend vernachlässigten Themen der Inklusionsforschung zu gehören. Und dies, obwohl „nicht zu übersehen [ist], dass schwache Schulleistungen auch nach wie vor eng mit sozialer Herkunft korrelieren“ (Moser 2012, 1). Von dieser Vernachlässigung ging Schumann (2006) bereits im Jahr 2006 aus und auch einige Zeit später konstatiert Weiß (2009, 2010, 2016), dass sich daran bislang nicht viel geändert habe. Demnach sei zwar „Behinderung [...] eine Frage gesellschaftlicher (Un-)Gleichheit“ (Weisser 2005, 42), werde aber selten als solche in den Blick genommen (Weisser 2009, 13).

Gleichzeitig thematisieren moderne Gesellschaftstheorien zwar neue Formen sozialer Ungleichheit, untersuchen diese jedoch weniger systematisch in Bezug auf Behinderung, sondern vielmehr hinsichtlich globalgesellschaftlicher Mechanismen (Dederich 2009, 28). Dies führt nicht zuletzt auch dazu, dass eine „undeutliche[...] Operationalisierung sowohl von Behinderung als auch von sozialer Ungleichheit“ (Kastl 2010, 154) zu konstatieren ist.

Die Zuständigkeit Sozialer Arbeit wird hinsichtlich Behinderung und Ungleichheit insofern reklamiert, als „dass sich die spezifische Kompetenz der Sozialen Arbeit besonders für die Bearbeitung der sozialen Probleme von Menschen mit Behinderungen eignet“ (Röh 2011, 317). Nach Röh fokussiert Soziale Arbeit „die Erkennung und Bearbeitung der sozialen Probleme behinderter Menschen“, wohingegen Sonder- bzw. Heilpädagogik eher die personenbezogenen Förderung intendierten (Röh 2009, 13).²³ Wenngleich Soziale Arbeit an dieser Stelle entscheidend ins Spiel gebracht wird – ungeachtet dessen, ob Soziale Arbeit diesem Anspruch auch tatsächlich nachkommt – und ihre offensichtlichen sowie auch notwendigen Zuständigkeiten an dieser Schnittstelle deklariert werden, so ist der Terminus *soziale Probleme* nicht unstrittig. Während der Begriff in der US-amerikanischen Soziologie bereits seit längerem Verwendung findet, wurde er in die deutschsprachige Debatte verhältnismäßig spät eingeführt. Grundsätzlich kann unter dem Terminus *soziale Probleme* (1.) ein besonderes Leiden verstanden werden, welches (2.) auf besondere Weise öffentlich problematisiert wird und daher (3.) einen Aufforderungscharakter zur Veränderung transportiert (Groenemeyer 2012, 28 f.). Vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung, „So-

²² Zudem können Ideologien der Ungleichwertigkeit eine Verfestigung von Ungleichheiten zur Folge haben (Groß & Hövermann 2014).

²³ Inwieweit die benannte Zielbestimmung von Sonder- und Heilpädagogik einer kritischen Nachfrage standhält, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden.

ziale Arbeit habe es zu tun mit *Menschen, die Probleme haben und Probleme machen*“ (Cremer-Schäfer 2017, 74), nicht gänzlich falsch. Allerdings wird dabei häufig übersehen, dass „[d]er Begriff soziale Probleme [...] keineswegs für eine unschuldige und neutrale Beschreibung sozialer Konflikte und problematischer Lebenssituationen [steht]. Vielmehr transformiert der Problemdiskurs deren Folgen und Nebenfolgen in Störungen der gesellschaftlichen Ordnung“ (Scherr 2002, 36). Damit ist der Begriff *soziale Probleme* letztlich maßgeblich moralisch-politisch geprägt, da er einerseits die individuellen Hintergründe sowie andererseits die gesellschaftlichen Verhältnisse verharmlost und die damit zu bezeichnenden Phänomene überdramatisiert (Cremer-Schäfer 2017, 75). Die Rede von sozialen Problemen weist somit eher eine Nähe zu oberflächlichen, sozialtechnokratisch gefärbten Kontrolldiskursen auf, als dass sie einer tieferen Analyse sozialer Ungleichheiten zuträglich ist (Cremer-Schäfer 2018). Überdies sind Zweifel angebracht, ob die Bewältigung Sozialer Probleme tatsächlich den gesamten Gegenstand Sozialer Arbeit treffend benennt, bezieht sie sich doch darüber hinaus auf „die Bewältigung und Herstellung von lebbar und akzeptablen Lebensformen und die Praktiken der alltäglichen Lebensführungen und deren Gestaltung“ (Thole & Ziegler 2018, 13).

Insgesamt scheint also die Ungleichheitsrelevanz von Behinderung und damit auch die Zuständigkeit Sozialer Arbeit kaum bestritten zu werden, obgleich eine systematische Bearbeitung dessen weder im Rahmen der Inklusionsforschung noch auf Seiten moderner Gesellschaftstheorien (siehe dazu auch Kapitel 2.2.3) konstatiert werden kann. Weiterhin wäre zu konkretisieren, in Bezug auf *Was* von sozialer Ungleichheit gesprochen werden soll und wie die Beurteilung des Inverhältnissetzens ausfallen soll, um soziale Phänomene entweder als unbedenklich oder aber als höchst ungleichheitsrelevant einordnen zu können. Nicht zuletzt wäre zu fragen, inwieweit Behinderung als Thema Sozialer Arbeit begriffen werden kann, wenn der Fokus auf soziale Probleme hier nicht zu greifen vermag (siehe dazu Kapitel 6.1.2).

Behinderungsmodelle der Disability Studies „Die Disability Studies sind aus der in den späten 1960er und 1970er Jahren entstandenen Behindertenbewegung hervorgegangen“ (Dederich 2010a) und daher eng mit Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegungen verbunden. Neben eigenen, biografischen Behinderungserfahrungen ging es somit maßgeblich um die Zielsetzung der Politisierung und Emanzipation.

2 Inklusionsbegriffe

„In der Folgezeit entwickelte sich auch ein zunehmendes Interesse an wissenschaftlichen und theoretischen Fragestellungen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Behinderungen aufgegriffen wurden“ (Dederich 2012a, 17). Seit den 1980er Jahren hat sich dieser Forschungszweig vornehmlich in den USA und in Großbritannien herausgebildet. Als wegweisende Protagonist_innen gelten der US-amerikanische Soziologe Zola und der britische Sozialwissenschaftler Oliver. Auch in Deutschland haben sich die Disability Studies auf Basis der Behindertenbewegungen seit Ende der 1970er Jahre herausgebildet (Köbsell 2009; Dederich 2012a, 24). Insbesondere die Gründung von Krüppelgruppen sowie weiteren Initiativen, die Organisation des Krüppeltribunals, verschiedene politische Aktionen und Aktivitäten sind herauszustellen (Mürner & Sierck 2012). Die Begründung der Disability Studies in Deutschland lässt sich zurückführen auf die Tagungen *Der (im)perfekte Mensch* (2001) und *PhantomSchmerz* (2002), die Gründung der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft *Disability Studies in Deutschland* (2002) sowie die Sommeruniversität *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken* (2003) (Dederich 2012a, 25 f.). Konkret geht es den Disability Studies um eine Untersuchung des „hochkomplex[e]n und vieldimensionale[n] Phänomen[s] ‚Behinderung‘ aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive“ (Dederich 2010a, 171) in Abgrenzung zu bisherigen insbesondere therapeutischen und rehabilitationswissenschaftlichen Ansätzen. Als zentrale, innerhalb der Disability Studies entstandene Modelle sollen das soziale und das kulturelle Modell von Behinderung erläutert werden.

Soziales Modell Als Kritik an der beschränkten und einseitigen Perspektive des individualtheoretisch-medizinischen Modells von Behinderung (vgl. Kapitel 2.1.3.1) konzipierten insbesondere britische Wissenschaftler_innen der Disability Studies das soziale Modell von Behinderung (Oliver 1990, 1996; Shakespeare 1998; Thomas 2004a). Die zentrale Errungenschaft dieses Modells liegt in der Unterscheidung von *Beeinträchtigung (impairment)* und *Behinderung (disability)*. Als Beeinträchtigung wird eine medizinisch diagnostizierbare Schädigung bezeichnet, während Behinderung die soziale Benachteiligung darstellt. Im Gegensatz zum individualtheoretisch-medizinischen Modell stellt Behinderung nicht das Resultat einer medizinischen Diagnose dar, sondern das Produkt von sozialen Stigmatisierungsprozessen. Demnach *sind* Menschen nicht behindert, sondern sie *werden* es erst durch erschwerende gesellschaftliche bzw. kapitalistische Pro-

duktionsverhältnisse (Thomas 2004b, 42 ff.). Insbesondere kommt dem sozialen Modell das Verdienst zu, Behinderung als „eine Form sozialer Unterdrückung“ (ebd., 41) zu markieren.

Trotz Würdigung der gesellschaftlichen Errungenschaften und dadurch ermöglichten besseren Partizipationschancen von Menschen mit Behinderung, wird dieser Ansatz auch immer wieder kritisiert. So hat Terzi (2004) ein paar Schwachstellen ausgemacht, sieht ihre Kritik aber eher als wohlwollendes Voranbringen des sozialen Modells. Zum einen bemängelt Terzi den sehr materialistischen Kern des Modells (vgl. ebd., 145 f.), welcher den Fokus maßgeblich auf die produktive und ökonomische Unwertbarkeit von Menschen mit Behinderung richtet. Vor diesem Hintergrund zielt das soziale Modell maßgeblich auf die Abschaffung klassischer struktureller Barrieren, wie z. B. den verwehrten Zugang zu Gebäuden. Zum anderen bewerte dieses Modell den Einfluss sozialer und gesellschaftlicher Benachteiligung viel zu hoch (Terzi 2011, 58). Vor allem mögliche Auswirkungen der Beeinträchtigung selbst auf die Einschränkung von Aktivitäten verlor unter der hohen Gewichtung der gesellschaftlichen Diskriminierung an Relevanz. Zudem werden biografische Beeinträchtigungserfahrungen und individuelles Wohlbefinden innerhalb der Privatsphäre nicht hinreichend darin reflektiert und bedacht (Simcock & Castle 2016, 31 f.). Es sei daher ebenfalls erforderlich, Beeinträchtigung (*impairment*) neu zu denken (vgl. Terzi 2004, 152). Denn, so das recht überzeugende Argument, „it would appear difficult to understand why society would oppress and discriminate some individuals, if there were no relation at all with a, perhaps wrongly, perceived initial state which they share“ (ebd., 150). Ohne einer zugrundeliegenden Beeinträchtigung gäbe es also keinen erkennbaren Grund für eine Gesellschaft, überhaupt ausgrenzend zu reagieren, d. h. zu behindern. Daraus schlussfolgert Terzi (ebd., 152) „the need for a different framework, providing a more coherent basis for the understanding of impairment, disability, society and their reciprocal implications“.

Kulturelles Modell Im Zuge der deutlich gewordenen Forderungen zur Neubestimmung bzw. Weiterentwicklung des sozialen Modells von Behinderung schlägt Waldschmidt (2005, 2007) ein kulturelles Modell von Behinderung vor. Sie argumentiert mit Foucault, dass nicht nur die Behinderung (*disability*) sondern auch die Beeinträchtigung (*impairment*) Produkt eines gesellschaftlichen Diskurses sei, allerdings auf einer anderen Ebene liegend. Demnach sei Beeinträchtigung

2 Inklusionsbegriffe

keineswegs als natürlich gegeben und unverhandelbar anzunehmen, sondern als ein disziplinarmächtiges Diskursprodukt der Medizin. Aufgrund dieser „wirkmächtigen Naturalisierung von ‚impairment‘“ (Waldschmidt 2007, 121), werde der Machtkampf um die Bedeutung von Behinderung in der heutigen Gesellschaft nur noch auf der Ebene von *disability* geführt. Während Waldschmidt die Diskursivität von Behinderung *und* Beeinträchtigung anmahnt und sich gegen die verbreitete Naturalisierung von Beeinträchtigung – auch im sozialen Modell – stellt, so plädiert sie andererseits dafür, den als behindert etikettierten Körper nicht als allzu passiv anzunehmen und auch dessen Widerstandspotential zu sehen (vgl. ebd., 131). Damit würde die allzu ausgeprägte Fokussierung des sozialen Modells auf Behinderung als Problem umgangen (Waldschmidt 2005, 23 ff.). Als Erweiterung schlägt Waldschmidt nun ein kulturelles Modell von Behinderung vor, das sich eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes bedient. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Kategorisierungsprozesse selbst hinterfragt werden und somit nicht nur Behinderung, sondern auch angenommene und wenig reflektierte gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in den Fokus geraten (ebd., 25): „Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand“ (ebd., 26 f.). Gegenüber einem kulturwissenschaftlich geprägten Verständnis von Behinderung könnte die Gefahr geltend gemacht werden, diese kulturalistische, dekonstruktivistische Perspektive zu Ungunsten soziologischer Dimensionen und damit sozialer Ungleichheitsverhältnisse stark zu machen, wenngleich diese Vernachlässigung dem Ansatz der Disability Studies nicht zwangsläufig eingeschrieben ist (Dederich 2010a, 172).

2.1.3.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf: schulrechtliches Modell

Im Kontext von Schule spielt der *sonderpädagogische Förderbedarf* zur Beschreibung spezieller Zielgruppen eine zentrale Rolle (Lindmeier & Lindmeier 2012, 38). Der Begriff wurde im Jahr 1994 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) eingeführt, um einerseits die sonderpädagogische Förderung vom Förderort zu trennen und um andererseits an das angloamerikanische Konzept der „Special Educational Needs“ (vgl. ebd., 43) anzuschließen. Zentral dabei war die Verschiebung hin zur individuumsbezogenen sonderpädagogischen Förderung, die sich dem Anspruch nach nicht mehr am Förderort orientiert, d. h. nicht mehr an der Sonderschulbedürftigkeit (vgl. ebd.). Gleichwohl ist nach wie vor die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs primär als ein verwaltungsrechtliches

Verfahren anzusehen, welches maßgeblich „durch ein schulorganisatorisches Artefakt hervorgebracht wurde“ (Kuhl et al. 2012, 3). Der Begriff *Lernbehinderung* scheint prototypisch für diese schuladministrative Setzung zu sein, da er ohne den Bezug zu Schule nicht existent ist (van Essen 2013, 84 ff.). Neben dem Förderschwerpunkt Lernen (LE) wird der sonderpädagogische Förderbedarf in sechs weitere Förderschwerpunkte konkretisiert und aufgefächert: Sprache (SB), emotionale und soziale Entwicklung (ESE), geistige Entwicklung (GG), körperliche und motorische Entwicklung (KM), Hören und Kommunikation (HK) sowie Sehen (SE).

Dem schulrechtlichen Behinderungsbegriff liegt ebenfalls – analog zum sozialrechtlichen Behinderungsverständnis, jedoch nicht damit gleichzusetzen – ein zweigliedriger Behinderungsbegriff zugrunde. Demnach muss einerseits eine schulbildungsbezogene Einschränkung des schulischen Leistungsvermögens, des Sozialverhaltens oder der körperbezogenen Entwicklung vorliegen, welche(s) andererseits eine (drohende) Beeinträchtigung des Schulerfolgs im Unterricht der Regelschule nach sich zieht (vgl. de Terra 2018, 36).

Die Einführung und Verwendung der Terminologie *sonderpädagogischer Förderbedarf* hat insbesondere von wissenschaftlicher Seite Kritik hervorgerufen. Dabei wurde besonders kritisiert, dass er zu passiv und defizitorientiert sei und zugleich soziale Ungleichheit und Benachteiligung nicht hinreichend berücksichtige (Lindmeier & Lindmeier 2012, 45 ff.). Zudem sei die Etikettierungs- bzw. Diagnosepraxis recht disparat, so dass sie mit einer mangelnden Aussagekraft einhergehe (Preuss-Lausitz 2014, 47). Vor allem aber spiegele die sprachliche Veränderung keineswegs die schul- und bildungspolitischen Verhältnisse wider, was die Integrationsquote angeht (Sander 2008, 33 ff.). Schließlich wurde der Begriff im Jahr 2011 durch die KMK im Zuge der Umsetzung der UN-BRK ersetzt, so dass nunmehr von *Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung* die Rede ist. Allerdings spricht wenig dafür, dass es sich hier um eine inhaltlich-begriffliche Weiterentwicklung handelt (Lindmeier & Lindmeier 2012, 45 ff.). Aktuell wird sich zur Weiterentwicklung der Terminologie des sonderpädagogischen Förderbedarfs an der Kategorisierung der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), sowie auch an der ICF orientiert (ebd., 51 ff.).

Nichts desto trotz stellt der sonderpädagogische Förder- bzw. Unterstützungsbedarf eine nach wie vor gültige schulische bzw. vielmehr schulrechtliche Behinderungskategorie dar und wird vor allem zur Beurteilung der Inklusivität

2 Inklusionsbegriffe

des deutschen Schulsystems herangezogen.²⁴ Bundesweit verteilen sich Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2015/2016 folgendermaßen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte: Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Förderschwerpunkte LE, ESE und Sprache zahlenmäßig am stärksten vertreten sind (Förderquoten: 36,8 % LE, 16,6 % ESE und 10,8 % Sprache) und zugleich, allen voran ESE, die größten Inklusionsquoten zu verzeichnen haben (55,6 % ESE, 45,0 % LE, 45,5 % Sprache). Demgegenüber führt der Förderschwerpunkt GE angesichts der mit dem Förderschwerpunkt ESE fast gleichauf liegenden Förderquote jedoch mit 10,7 % aufgrund der Relation zu seiner Förderquote die Exklusionsquote an. Insgesamt ist stets zu berücksichtigen, dass das Datenmaterial des Statistischen Bundesamtes und der KMK zwar nur eingeschränkte Aussagekraft besitzt, es mangels Alternativen jedoch häufig zur Beurteilung der inklusiven Entwicklungen an Schulen herangezogen wird (vgl. Hollenbach-Biele 2016, 11 f.).

2.1.3.4 Sozialrechtliches Behinderungsmodell

„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§ 2, Abs. 1 SGB IX).

Aus dieser, bis 31. 12. 2017 rechtsgültigen, sozialrechtlichen Definition von Behinderung lässt sich ein zweigliedriges Behinderungsverständnis schlussfolgern. Dieses „differenziert zwischen der Abweichung der seelischen Gesundheit (Nr. 1) und der Teilhabebeeinträchtigung (Nr. 2)“ (Münder, Meysen & Trenczek 2013, 377). Eine drohende oder tatsächliche Einschränkung der Teilhabe kommt also nur dann infrage, wenn zuvor eine normabweichende, nicht nur vorübergehende Funktionsschädigung ausgemacht werden kann. Damit wird ein Kausalzusammenhang zwischen Beeinträchtigung und einer Behinderung der Teilhabe hergestellt. Dieses zweigliedrige Behinderungsverständnis spiegelt sich wiederum

²⁴ Somit wird, ausgehend von der Grundgesamtheit aller Schüler_innen in Deutschland, die Anzahl der in allgemeinen Schulen geförderten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als *Inklusionsquote* bezeichnet, während deren Beschulung an Förderschulen als *Exklusionsquote* verstanden wird (Hollenbach-Biele 2016, 11 ff.).

wider in der Leistungsbewilligung der Eingliederungshilfen nach SGB VIII und SGB XII. Demnach haben Kinder und Jugendliche mit einer (drohenden) seelischen Behinderung Anrecht auf Leistungen nach dem SGB VIII (§ 35a), während Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung unter das SGB XII (§ 53) fallen. Diese dualistische rechtliche Regelung ist maßgeblicher Anstoß der neuerlichen Debatte um die sogenannte *Große* bzw. *Inklusive Lösung* (Meysen 2014), welche in Kapitel 4 ausführlicher diskutiert wird. Seit 01.01.2018 ist im Zuge des am 23.12.2016 beschlossenen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) u. a. die Neufassung der sozialrechtlichen Behinderungsdefinition in Kraft getreten, der das Verständnis von UN-BRK und ICF zugrunde liegt und die nunmehr von einer Untergliederung in verschiedene Behinderungsformen absieht. Während der Kausalitätszusammenhang zwischen Beeinträchtigung und Behinderung auf den ersten Blick aufgehoben zu sein scheint, fungieren auf den zweiten Blick Beeinträchtigungen – trotz der Wechselwirkungsklausel – nach wie vor als maßgeblicher, monokausaler Grund für Teilhabebeeinträchtigungen (Rohrman 2018, 627). Insofern hat auch die Zweigliedrigkeit des sozialrechtlichen Behinderungsbegriffs weiterhin Bestand:

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“ (§ 2, Abs. 1 SGB IX).

Neben dem sozialrechtlichen Behinderungsverständnis und der damit verbundenen *Teilhabebeeinträchtigung* zeigt sich an dieser Stelle die herausragende Bedeutung des Teilhabebegriffs, der im SGB IX (vgl. § 1: „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“) und im Behindertengleichstellungsgesetz von 2002 (vgl. § 1: „gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“) einen prominenten Platz einnimmt und maßgeblich über die ICF verbreitet wurde (Rohrman 2009, 150). Wenngleich „Teilhabe als normativer Begriff bereits in die sozialpolitische und sozialrechtliche Terminologie eingeführt [ist], woran man anknüpfen kann“ (Bartelheimer 2007, 7), so bleibt er inhaltlich eindimensional und unterbestimmt. Und zwar einerseits in Bezug auf

2 Inklusionsbegriffe

die magere Ausprägung an Mitbestimmung und Partizipation, welche etwa in der UN-BRK wesentlich prominenter thematisiert und berücksichtigt werden (vgl. Lindmeier 2013b, 177). Andererseits muss der sozialrechtliche Teilhabebegriff sich vor allem an theoretisch ausgearbeiteteren und weiter gefassten Teilhabe- und Inklusionsverständnissen messen lassen (siehe dazu Kapitel 2.2.2.2 und 6.3).

2.1.3.5 Biopsychosoziales Behinderungsmodell (ICF)

Die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) ist eine Konzeption der *World Health Organisation* (WHO) und erhebt den Anspruch auf Integration des medizinischen und des sozialen Modells (WHO 2005, 24 f.) zu einer insgesamt wesentlich umfassenderen Sichtweise von Behinderung, als es bisher der Fall war. Darüber hinaus wird sie als „Minimalkonsens in der Sonderpädagogik“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 25; so auch Dederich 2009, 16) hinsichtlich eines geteilten Behinderungsverständnisses gesehen.

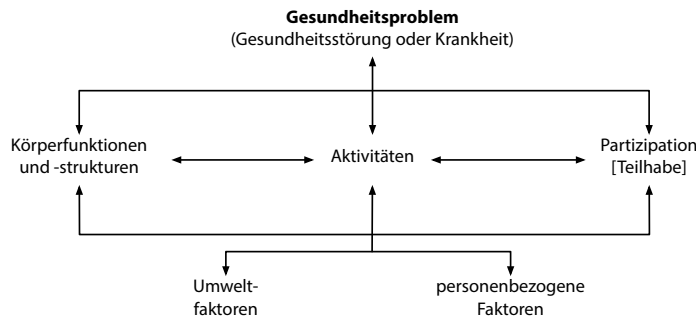
Diese Klassifizierung wurde ursprünglich in den 1980er Jahren unter der Bezeichnung *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) entwickelt. Trotz der dadurch transportierten Erkenntnis, dass Behinderung etwas Relatives ist und durch gesellschaftliche Bedingungen verursachte soziale Benachteiligungen eine zentrale Rolle spielen, war die ICIDH von Beginn an der Kritik ausgesetzt. Insbesondere ging die ICIDH von einem eher defizitären Bild von Behinderung als persönliche Eigenschaft aus, was sich in dem Ausdruck *handicap* widerspiegelt (Lindmeier 2002, 415 f.). Zudem suggeriert die ICIDH einen kausalen Zusammenhang zwischen physischer Schädigung, individuellen Einschränkungen und sozialer Benachteiligung (vgl. Gröschke 2007, 104). Die Klassifikation wurde daraufhin zuletzt im Jahre 2001 aktualisiert und damit gleichzeitig zur ICF weiterentwickelt.²⁵

Die ICF versteht sich als eine „defizit- und ressourcenorientierte Klassifikation“ (Lindmeier & Lindmeier 2012, 28) von Gesundheit und deren multifaktoriellen Bedingungen und besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst die Funktionsfähigkeit und Behinderung, der zweite Teil enthält die Kontextfaktoren. Die erste Komponente besteht aus den drei Dimensionen Körperfunktionen und -strukturen (bio), Aktivitäten (psycho) und Partizipation/Teilhabe (sozial). Die zweite Komponente besteht aus den Umweltfaktoren und personenbezogenen

²⁵ Die vorherigen Entwürfe der ICF erschienen unter der Bezeichnung ICIDH-2 (WHO 2005, 2). Eine deutsche Übersetzung der ICF wurde im Jahre 2005 publiziert (ebd.).

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

Abbildung 2.1: Biopsychosoziales Behinderungsmodell (ICF) der WHO (Schaubild nach einer Grafik in WHO 2005, 23)



Faktoren. Eine Behinderung kann sich somit immer auf bis zu drei Bereiche auswirken, nämlich als *a) impairment*, *b) activity limitation* oder *c) participation restriction* (siehe Abbildung 2.1). Da die Funktionen und Behinderungen eines Individuums immer auch kontextbezogen sind, bezieht die ICF diese Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren zusätzlich mit ein. Allerdings geht auch die ICF immer noch von einem ursächlichen Gesundheitsproblem aus, was in ihrer Anwendbarkeit als rehabilitationswissenschaftliche Klassifikation begründet sein mag. Neben dieser Überbetonung medizinischer Faktoren werden Aspekte sozialer Benachteiligung vernachlässigt (Lindmeier & Lindmeier 2012, 29 f.; Theunissen 2009). Daher spiegelt sich in der ICF letztlich die gesellschaftliche Vorstellung von Behinderung als Negativpol einer dichotom strukturierten Normalität wider (vgl. Waldschmidt 2003a). Allerdings gibt es Bestrebungen, die personenbezogenen und Umweltfaktoren differenzierter auszuarbeiten (Hirschberg 2012), ein neues Verständnis zu unterlegen (Hollenweger 2010, 58) bzw. die bislang eher rehabilitationswissenschaftlich geprägte Sphäre der Teilhabe²⁶ theoretisch zu operationalisieren (Bärmig 2015). Auch eine inhaltliche Weiterentwicklung der personenbezogenen Faktoren und Ressourcen wird vorgeschlagen (Lindmeier 2003).

²⁶ Vgl. auch den sozialrechtlichen Teilhabebegriff (Kapitel 2.1.3.4), der auf gleichberechtigte Teilhabe abzielt.

2 Inklusionsbegriffe

2.1.3.6 Menschenrechtliches Behinderungsmodell

Menschenrechte²⁷ sind üblicherweise „rechtlich gefasste, politisch gesetzte und moralisch begründbare Antworten auf jeweils gravierende Unrechtserfahrungen und Gefährdungen eines würdevollen Lebens“ (Lohmann 2013, 14).²⁸ Insbesondere aus den Unrechtserfahrungen nach dem Zweiten Weltkrieg ist der Grundgedanke entstanden, die jedem Menschen eigene Würde durch Menschenrechte zu schützen (Menke 2012, 144).²⁹ Dabei soll trotz des universalistischen Anspruchs der Menschenrechte der freie und selbstbestimmte Lebensentwurf eines jeden Menschen berücksichtigt und gewährleistet werden (Menke & Pollmann 2007, 159 f.). Die Menschenwürde³⁰ bildet den Grund und die Voraussetzung für die allgemeinen Menschenrechte (vgl. Bielefeldt 2011, 105 ff.), wenngleich die Menschenrechte nicht deduktiv aus der Menschenwürde abgeleitet werden können und somit in ihrem Umfang einer weiteren Bestimmung bedürfen (Menke 2012, 145). Allerdings unterliegen der Begriff der Menschenwürde und dessen Bedeutungsgehalt einem historischen Wandel. Insgesamt reicht der Diskurs über den Gehalt der Menschenwürde grob umrissen von der Vorstellung der Würde als angeborenes Merkmal, über naturrechtliche Bestimmungsversuche bis hin zur Menschenwürde als gesellschaftlich zuerkannter Status (Bielefeldt 2011, 46 ff.; vgl. auch Bayertz 1995, 465). Einer verbreiteten und modernen Vorstellung gemäß, hat bereits jedes Subjekt menschlicher Gattung das „Potential zu einem würdevollen Leben“ (Menke & Pollmann 2007, 147) und somit das unveräußerliche und unteilbare Recht, zur Entfaltung dieses Potentials Menschenrechte beanspruchen und einfordern zu können (vgl. auch Bielefeldt 2010, 114). Diesem Verständnis nach dienen Menschenrechte dem Schutz der menschlichen Würde. Erstmaligen Niederklang fand die Menschenwürde bekanntlich 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und 1949 im deutschen Grundgesetz (vgl. Menke 2012, 144). Dennoch beginnt die Tradition von Menschenrechten nicht erst mit der Gründung der Vereinten Nationen, sondern reicht in der Geschichte

²⁷ Teile dieses Unterkapitels sind entnommen aus Hopmann (2017a, 137 ff.).

²⁸ Vgl. Menke & Pollmann (2007, 25 ff.) und Lohmann (2010) zur Unterscheidung von Menschenrechten in Recht, Moral und Politik.

²⁹ Vor dem Zweiten Weltkrieg wurde diese Verknüpfung von Menschenwürde und Menschenrechten allerdings kaum hergestellt (vgl. Pollmann 2010, 26).

³⁰ Auf den Begriff der Menschenwürde wird an dieser Stelle ausführlicher eingegangen, da sich darüber Verbindungslinien zum Capabilities-Ansatz ergeben. Das diesbezügliche Verhältnis zwischen UN-BRK und Capabilities-Ansatz wird in Kapitel 5.3 näher beleuchtet.

wesentlich weiter zurück, wie z. B. die Dokumente der englischen Bill of Rights von 1689 oder der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 bezeugen (vgl. Nickel 2014). Inhaltlich werden drei Generationen von Menschenrechten unterschieden: Die Allgemeine Menschenrechtserklärung von 1948 und der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte von 1966 gehören der ersten Generation an und formulieren Schutz-, Abwehr- und Beteiligungsrechte gegenüber dem Staat und damit maßgeblich negative Freiheitsrechte. Erweiterung finden diese durch die zweite Generation der sozialen Rechte, die ebenfalls 1966 im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte ausformuliert wurden. Die dritte Generation beinhaltet kollektive und staatenübergreifende Selbstbestimmungsrechte der Völker.³¹ Darüber hinaus existieren besondere Konventionen wie etwa das Internationale Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 (vgl. Sandkühler 1999, 819) und das hier behandelte Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Die 2009 von Deutschland mitsamt Fakultativprotokoll ratifizierte UN-BRK expliziert die bereits bestehenden Menschenrechte für die Belange von Menschen mit Behinderungen, wenngleich deren Rechte grundsätzlich auch bereits von den vorherigen Dokumenten der Menschenrechtscharta erfasst werden. Dass besonders Menschen mit Behinderung jedoch weiterhin von Diskriminierung und individuellen Defizitzuschreibungen betroffen waren und sind, hat schließlich zur eigenständigen UN-BRK geführt (Degener 2015). Dennoch ist strittig, ob die UN-BRK anderen menschenrechtlichen Konventionen gegenüber tatsächlich neue Rechte enthält oder lediglich die bereits bestehenden für die spezifischen Belange von Menschen mit Behinderung ausbuchstabiert (Wyttensbach 2012, 324). Die UN-BRK ist insgesamt als hybride Konvention zu begreifen und stellt einerseits eine Antidiskriminierungskonvention dar. Andererseits ist sie jedoch ganzheitlich ausgerichtet und beinhaltet neben den bürgerlichen und politischen Rechten auch die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Rechte der zweiten Menschenrechtsgeneration (vgl. Degener 2010, 58). Wie den anderen Menschenrechtsdokumenten auch, liegt der UN-BRK der zentrale Fokus auf die Menschenwürde zugrunde (vgl. Bielefeldt 2009, 4 ff.). In der Präambel wird dazu

³¹ Die Ausweitung der dritten Generation von Menschenrechten wird durchaus kritisiert, da sie auf unzulässige Weise auf Völker, Gemeinschaften und Staaten ausgedehnt und damit die Rechtfertigung des universalen und egalitären Anspruchs infrage gestellt werde (vgl. Lohmann 2013, 15 f.). Demnach seien sie nicht als „genuine Menschenrechte [Hervorh. entfernt]“ zu verstehen (ebd., 15).

2 Inklusionsbegriffe

verwiesen auf die „Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet“ (lit. a UN-BRK). Menschenrechte und insbesondere auch die UN-BRK operieren insgesamt mit einem „Begriff der Würde, der das Recht jedes Menschen erklärt, in seinem Gemeinwesen durch Rechte in der Freiheit, sein eigenes Leben zu führen, geschützt zu werden“ (Menke 2012, 149). Allerdings existieren Hinweise darauf, dass mit diesem Würdebegriff und den daraus entspringenden Menschenrechten nicht „alle moralisch oder normativ wichtigen Handlungen und Verhaltensweisen“ (Lohmann 2013, 12) umfasst werden. Dieser Aspekt in der Diskussion um die Menschenwürde wird aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes an späterer Stelle wieder aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3).

Das menschenrechtliche Modell von Behinderung, das der UN-BRK zugrunde liegt, geht davon aus, dass sich „das Verständnis von Behinderung ständig weiterentwickelt“ (Präambel, lit. e UN-BRK), weswegen der „Personenkreis [...] nicht abschließend definiert [wird]“ (Degener 2015, 58). Dennoch werden zum Adressat_innenkreis der Konvention diejenigen Menschen mit Behinderung gezählt, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 UN-BRK). Die Barrieren können dabei sowohl einstellungs- als auch umweltbedingter Natur sein. Wenngleich an dieser Stelle die Wechselwirkungen mit diesen Barrieren betont werden, so bildet eine Beeinträchtigung den Ausgangspunkt.

Degener (ebd., 63) weist darauf hin, dass das soziale Modell von Behinderung dem menschenrechtlichen Modell einerseits als Orientierung diene, es sich jedoch in sechs Punkten wiederum davon abgrenzt. Erstgenannter Umstand verweist darauf, dass das menschenrechtliche Behinderungsmodell häufig in Kontinuität zur begrifflichen Entwicklung von Behinderung innerhalb der Disability Studies gesehen wird (Degener 2009a; so auch Lindmeier & Lindmeier 2012, 35 ff.). Insbesondere auch deshalb, da die UN-BRK unter ausgeprägter Beteiligung der Zivilgesellschaft und insbesondere Initiativen der Behindertenbewegung zustande kam, wenngleich nur die Vertreter_innen der Staaten formal stimm-

berechtigt waren (Degener 2015, 56).³² Folgende sechs Thesen nennt Degener (vgl. ebd., 64 ff.) in Abgrenzung des menschenrechtlichen Modells zum sozialen Modell:

- Durch den Universalismus der Menschenrechte betone die UN-BRK, dass die Menschenrechtsfähigkeit nicht durch gesundheitliche Einschränkungen unterminiert werden könne.
- Das menschenrechtliche Modell von Behinderung beinhalte den gesamten Menschenrechtskatalog und gehe somit über Antidiskriminierungsstrategien hinaus.
- Die Bezugnahme auf Menschenwürde und Diversität biete Anknüpfungspunkte für die Berücksichtigung des gesamten Spektrums an möglichen Lebenserfahrungen von Menschen mit Behinderung, einschließlich etwaiger (schmerzhafter) Auswirkungen von Beeinträchtigungen.
- Durch explizite Erwähnungen berücksichtige das menschenrechtliche Modell sowohl beeinträchtigungsspezifische als auch intersektionale Identitäten.
- Es werde hinreichend sensibel zwischen (sekundären) Präventionsstrategien und Gesundheitsfürsorgemaßnahmen im Sinne der menschenrechtlichen Umsetzung unterschieden.
- Das menschenrechtliche Modell richte den armutspolitischen Fokus auch auf Menschen mit Behinderung.

Die UN-BRK ist insgesamt als „modernes und innovatives Menschenrechtsinstrument“ (Degener 2010, 62 f.) zu bezeichnen, welche ebensolche Ansprüche an den darin verankerten Behinderungsbegriff stellt. Gleichwohl war die Diskussion um den Behinderungsbegriff während der Verhandlungen der Konvention offenbar das wohl schwierigste und konfliktbehaftetste Unterfangen, welches

³² Andernorts wird infrage gestellt, wie groß der Einfluss von Menschen mit Behinderung auf die Verhandlungen tatsächlich war (vgl. Winkler 2014; insb. auch Becker 2015, 23: „Obwohl es [...] gelungen ist, dass der Text entscheidend aus der Sicht derer verfasst ist, um deren Recht es in der BRK geht, bleibt es ein Text der Vereinten Nationen. Er kommt gewissermaßen von ‚ganz oben‘“).

2 Inklusionsbegriffe

zwar unter politischen Gesichtspunkten die Konvention gerettet habe, jedoch aus wissenschaftlicher Perspektive kritikabel bleiben kann (Degener 2009b, 204).

Zudem ist „[d]er Grundsatz Inklusion [...] in der BRK (Art. 3) untrennbar mit dem Grundsatz der vollen und wirksamen Teilhabe (full and effective participation) verbunden. [...] Teilhabe ist [...] als aktiver Begriff gefasst, der am handelnden Subjekt ansetzt und dessen Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse fokussiert“ (Wansing 2012, 96). Wie in Kapitel 2.1.3.4 angesprochen, wird in der UN-BRK das Mitbestimmungsmoment von Menschen mit Behinderung entscheidend betont. Eine Explikation soziologischer und gesellschaftstheoretischer Anschlüsse wäre jedoch noch zu leisten (vgl. Kapitel 2.2.2 und 6.3). Geht man zuletzt davon aus, dass „[d]ie UN-Behindertenrechtskonvention [...] pädagogisch rein gar nichts [bewirkt]“ (Feuser 2012, 27), so wäre das Verhältnis von Menschenrechten und pädagogischer Praxis und Theorie noch näher zu bestimmen.

2.1.4 Zusammenführung

In der Zusammenschau der verschiedenen Verständnisse und Begriffe von Behinderung (vgl. zusammenfassend Tabelle 2.1) ergeben sich nun einige Konsequenzen. Alle begrifflichen Perspektiven von Behinderung eint zunächst, dass es „kaum möglich zu sein [scheint], über Behinderung zu sprechen, ohne Vorstellungen von dem zu implizieren bzw. vorauszusetzen, was ‚der Mensch‘ ist oder sein soll“ (Dederich 2009, 18) einschließlich menschlicher gegenseitiger Verwiesenheit. Sämtliche Behinderungsbegriffe und die ihnen implizit oder explizit zugrunde liegenden Menschenbilder sind somit als höchst normativ und relational zu bezeichnen. Zugleich bilden die dargestellten Diskurse die Diffizilität und Spannweite des Behinderungsbegriffs ab.

Dabei zeigt sich allerdings auch, dass die dargestellten Behinderungsbegriffe und -modelle zunächst einmal weitestgehend inkommensurabel erscheinen. So treffen eher epistemologisch zu verortende Perspektiven (d. h. sozialtheoretisch bzw. sozialwissenschaftliche Perspektiven) auf eher klassifikatorische Modelle (z. B. schulrechtliches, sozialrechtliches oder biopsychosoziales Modell). Die Annahme einer grundsätzlichen Vergleichbarkeit der Begriffe, Modelle und Perspektiven würde somit zwangsläufig zu einer Nivellierung der unterschiedlichen Grundlagen führen und den Erkenntnisgewinn entscheidend schmälern. Gleichwohl aber erscheint der Versuch aussichtsreich, die zentralen Aussagen der jeweiligen Modelle hinsichtlich ihres transportierten Behinderungsverständnisses

Inkommensurabilität von Behinderungsmodellen

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

dahingehend zuzuspitzen, welche Vorzüge, aber vor allem welche Blindstellen sich ausmachen lassen, um letztere schließlich gegenüberstellen und herausarbeiten zu können.

Tabelle 2.1: Modelle von Behinderung (vgl. Cloerkes 2007, 11; Vernooij 2007, 22 ff.; Dederich 2009; Lindmeier & Lindmeier 2012, 25 ff.; inkl. eigener Änderungen)

| <i>Behinderung ist ...</i> | <i>Behinderung als ...</i> | <i>Modell</i> |
|--|--|---|
| ein medizinisch fassbarer Sachverhalt | medizinische Kategorie | individualistisches |
| eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen | Etikett | interaktionistisches |
| ein Systemerzeugnis (schulischer) Leistungsdifferenzierung | Systemfolge | systemtheoretisches |
| durch die Gesellschaft erzeugt | Gesellschaftsprodukt | materialistisches bzw. ungleichheitstheoretisches |
| ein besonderer Förderbedarf | schulisch-administrative Kategorie | allokativ-leistungsorientiertes |
| eine soziale und kulturelle Konstruktion | sozial-kulturell-historische Differenzkategorie | interdisziplinäres |
| ein dynamisches Ergebnis aus Gesundheitsproblem und Kontextfaktoren | mehrdimensionales und relationales Konstrukt | biopsychosoziales |
| das Resultat der Wechselwirkung zw. Beeinträchtigung sowie einstellungs- und umweltbedingten Barrieren | internationale Kategorie der Behindertenpolitik und Bürger_innenrechte | menschenrechtliches |
| eine Teilhabebeeinträchtigung aufgrund normabweichender Funktionseinschränkung | zweigliedriger Rechtsbegriff | sozialrechtliches |

Insbesondere das biopsychosoziale Behinderungsverständnis der ICF und das menschenrechtliche der UN-BRK, welche zumeist in Bezug gesetzt werden zum Sozialen Modell der Disability Studies, werden häufig als zeitgemäße und moderne Behinderungsverständnisse positioniert und (auch zur Theoretisierung) verwendet. Vor allem das menschenrechtliche Modell wird zur Zeit rezipiert.

2 Inklusionsbegriffe

Beeinträchtigung als Ausgangspunkt
für eine Behinderung

Mit Ausnahme des individualtheoretischen Modells, welches Behinderung ausschließlich als individuelle Kategorie versteht, wird dabei in allen Modellen mehr oder weniger ausgeprägt zwischen individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Behinderung im Sinne eines Person-Umwelt-Schemas unterschieden, wenngleich Kausalitäten, Reichweite und theoretische Verortung unterschiedlich gefasst werden. Einerseits, dies betonen insbesondere die ICF und die UN-BRK, kommen vermehrt die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt verdienstvollerweise zum Ausdruck, andererseits wird tendenziell die individuelle Beeinträchtigung nach wie vor als ursächlicher Ausgangspunkt für eine Behinderung³³ angenommen. Bemerkenswert ist, dass dies somit nicht alleine auf das sozial- und schulrechtliche bzw. schuladministrative Behinderungsmodell zutrifft, denen am ehesten eine Etikettierungs-Ressourcen-Logik zugrunde liegt.

Eine Ausnahme scheinen zunächst die sozialwissenschaftlichen bzw. sozialtheoretischen Modelle zu bilden, da sie besonders die gesellschaftliche Sphäre von Behinderung und/oder Etikettierungsprozesse betonen. Allerdings tendieren diese besagten Modelle wiederum zu einer entweder monokausalen oder radikalen (Über-)Betonung gesellschaftlicher Einflüsse (materialistisches Modell sowie Modelle der Disability Studies), verlieren die Perspektive des betroffenen Individuums fast gänzlich aus dem Blick (interaktionistisches Modell) oder vernachlässigen normativ-ungleichheitstheoretische Referenzen (systemtheoretisches Modell, vgl. Kapitel 2.2.1).

Die Debatten um ein Verständnis von Behinderung verweisen zudem auf die kaum systematisch bearbeitete gesellschaftstheoretische bzw. ungleichheitstheoretische Sphäre und Bedingtheit von Behinderung. Lediglich in älteren materialistischen Ansätzen um Jantzen und Feuser, in gleichermaßen materialistischen Perspektiven innerhalb der Disability Studies sowie in zumeist weniger explizit auf Behinderung bezogenen Theorien sozialer Ungleichheit bzw. allgemeinen Gesellschaftstheorien werden diesbezüglich Bezüge hergestellt, welche sich allerdings kaum in einer (Re-)formulierung des Behinderungsverständnisses bzw. einer Verbreitung dessen niedergeschlagen haben.

Diese augenscheinlichen Blindstellen in der Entwicklung eines Behinderungsverständnisses scheinen sich nicht zuletzt im Inklusionsdiskurs zu reproduzieren. Denn dieser wurde für die Unterbelichtung soziologisch-gesellschaftstheoretischer Perspektiven lange Zeit kritisiert (vgl. z. B. Bernhard 2012; Dammer 2011,

³³ Dies räumt auch Bielefeldt (2009, 8 f.) ein.

2.1 Integrations-/Inklusionspädagogik

2012; Herz 2012; Meyer 2013; Lüders 2014, 28; Becker 2015), zumal die Inklusionsdebatte überwiegend auf menschenrechtliche Inklusion und schulische Kontexte verkürzt wird (siehe Kapitel 2.1.1 und 2.1.2). So hat die Integrations-/Inklusionspädagogik „einerseits die Frage sozialer Milieus und gesellschaftlicher Marginalisierung immer mitgedacht, sie jedoch andererseits nicht in der Weise expliziert, wie sie es mit anderen getan hat, etwa der Geschlechter- oder der interkulturellen Frage“ (Hinz 2004, 55). Zudem scheint es in den Diskursen der Inklusionspädagogik vor allem verbreitet zu sein, Personen und ihre heterogenen Ansprüche *gleichberechtigt* im Sinne egalitärer Differenz (Prengel 2001) in (sonder-/sozial-)pädagogischer Hinsicht wahrzunehmen und zu berücksichtigen, d. h. „pädagogisch eine *Zumutung* zu akzeptieren [Hervorh. i. O.]“ (Oehme & Schröder 2018, 283).

Die dem Inklusionsdiskurs damit häufig zugrundeliegenden „naturalisierenden Heterogenitätssemantiken“ (Emmerich & Hormel 2013, 169)³⁴ und die Subsumentierung verschiedener Heterogenitätsdimensionen unter dem Leitbegriff der „erweiterten Inklusion“³⁵, die die Gefahr eines „Catch-all-Konzept[s]“ verschärft (Trautmann & Wischer 2011, 64), scheinen sinnbildlich für diese gesellschafts- und ungleichheitstheoretische Unterentwicklung zu stehen, welche sich besonders hinsichtlich der skizzierten Blindstellen in den Debatten um einen Begriff von Behinderung offenbart.

Gleichwohl ist zu beobachten, dass sozial-/gesellschaftstheoretische, gerechtigkeits- und normative Fragen zur Klärung inklusionspädagogischer Blindstellen mittlerweile (wieder) verstärkt diskutiert werden (z. B. Katzenbach 2015b; Dederich & Felder 2016; zuletzt Boger 2019). Dennoch können diese jüngsten Entwicklungen nicht darüber hinweg täuschen, dass an dieser Stelle ein erheblicher Nachholbedarf besteht.

Insbesondere wäre zu diskutieren, inwiefern eine *multidimensionale Theorieperspektive auf Behinderung und Benachteiligung bzw. soziale Ungleichheit* denkbar ist,

Nachholbedarf der Inklusionspädagogik hinsichtlich gesellschafts- und ungleichheitstheoretischer Grundfragen

³⁴ Allerdings bleiben die Autor_innen hinsichtlich Inklusion recht unscharf und bieten dazu folgende Erklärung, welche vor dem Hintergrund der begrifflichen Analysen von Behinderung in diesem Kapitel kaum haltbar sein dürfte: „Die soziale Konstruktion von Behinderung(en) verknüpft sich nicht mit der Referenz auf gesellschaftlich bedingte und gruppenlogisch konturierte Lernvoraussetzungen, sondern mit der medizinisch-psychologisch-pädagogischen Klassifikation einer (individuellen) Abweichung“ (Emmerich & Hormel 2013, 107 f.).

³⁵ Auch die andere ‚Erweiterungslinie‘ von Inklusion, welche sich auf verschiedene Handlungsfelder, Professionen und Disziplinen erstreckt, gerät dabei ins Fadenkreuz.

2 Inklusionsbegriffe

die *weniger auf medizinische Kausalitäten und Ursachen abzielt* und beispielsweise (gesellschaftliche) Behinderung auch unabhängig von (individueller) Beeinträchtigung begreifen kann – ohne zugleich *individuelle Dispositionen bzw. Einschränkungen, Befindlichkeiten und biografische Erfahrungen als wichtige Bezugsgröße* grundsätzlich zu vernachlässigen.

Nun kann es an dieser Stelle nicht darum gehen, medizinische Kategorisierungen und damit die Bestimmung und Diagnose auf Ebene der Beeinträchtigungen *per se* unterbinden zu wollen – so kritikwürdig diese auch sein mögen (vgl. etwa Kapitel 2.1.3.2 zur Kritik aus den Disability Studies). Ebenso wenig geht es darum, Behinderung als mögliche Ursache einer Beeinträchtigung grundsätzlich zu bestreiten. Im Gegenteil können medizinische Diagnosen, auch in Verbindung mit der ICF, einen wichtigen Beitrag für eine umfassende Falldiagnose und Bedarfsermittlung leisten. Allerdings führt die wirkmächtige Verknüpfung von Behinderung mit einer ursächlichen Beeinträchtigung nicht nur in Bezug auf Behinderung die Debatte an, sondern erschwert zugleich eine inhaltliche Erweiterung in Bezug auf Phänomene sozialer Exklusion. Vor diesem spezifischen und damit vor allem (*sozial-*)*pädagogisch* bedeutsamen Hintergrund erweist sich diese Verknüpfung eher als hinderlich sowie problematisch und verlangt in der Konsequenz nach anderweitigen (*sozial-*)*pädagogisch* anschlussfähigen Beurteilungsmaßstäben.

Für eine angemessene Einordnung der Inklusionsdebatte und der Kategorie Behinderung ist es in einem nächsten Schritt sowohl wichtig als auch konsequent, sich vertiefender den gesellschaftlichen Ausschlüssen in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht zu widmen. Denn „[s]o richtig es ist, differenz- und heterogenitätssensibel zu arbeiten, so unangemessen ist es, sich alleine auf die Dekonstruktion von Kategorisierungen und die damit verbundenen Grenzziehungen und Ausschlüsse zu konzentrieren (und zu betonen, dass man die Vielfalt der Menschen wertschätzen sollte)“ (Ziegler 2011b, 26 f.). Die der Sozialen Arbeit und insbesondere den Hilfen zur Erziehung am nahestehendsten Ausschluss- und Ungleichheitsdebatten werden zumeist unter dem Konstrukt der sozialen Exklusion verhandelt (Otto & Ziegler 2008). Und „genau genommen führt weniger der Inklusionsbegriff in das Zentrum der Kinder- und Jugendhilfe als vielmehr sein Gegenteil, die Exklusion“ (Lüders 2014, 27). Einerseits kann soziale Exklusion als Voraussetzung für Soziale

Arbeit und Hilfen zur Erziehung im Speziellen verstanden werden, andererseits aber auch als Folge dessen (vgl. Cremer-Schäfer 2018).³⁶

2.2 Soziale Exklusion

„Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen“ (Kronauer 2015, 147).

Mit dieser Aussage bringt Kronauer die Notwendigkeit auf den Punkt, sich angesichts der Debatten um Inklusion auch dem *Exklusionsbegriff* näher zu widmen. „Am deutlichsten mit theoretischen Ansprüchen untermauert wird der Exklusionsbegriff in der Systemtheorie“ (Ludwig-Mayerhofer 2009, 17). Daher soll das Begriffspaar Inklusion und Exklusion zunächst aus systemtheoretischer Perspektive beleuchtet werden. Dabei wird zu zeigen sein, dass die identifizierbaren Probleme des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs über sein Pendant der Exklusion offenbar werden. Aus diesem Grund wird ebenfalls ein weiterer Begriff der *sozialen Exklusion* untersucht und dem systemtheoretischen Verständnis gegenüber in Position gebracht. Nach einer Zusammenfassung der Begriffe von Exklusion soll dessen Positivpol einer näheren Betrachtung unterzogen werden, wie er sich in den Begriffen der *wohlfahrtsstaatlichen Teilhabe* und der *sozialen Inklusion* wiederfindet.

2.2.1 Inklusion/Exklusion in der Systemtheorie

„Die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion ist eine Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ und „gehört in die soziologische Differenzierungstheorie“ (Stichweh 2016, 219). Demnach scheint die Systemtheorie bzw. soziologische Differenzierungstheorie einen Anspruch auf die Theoretisierung des Dualismus Inklusion und Exklusion zu erheben. Vor allem aber ist der systemtheoretische Begriff der Inklusion eng mit Luhmann verbunden (vgl. Wansing 2009, 65). Innerhalb seiner soziologischen Systemtheorie unterscheidet Luhmann drei Differenzierungsprinzipien von Gesellschaften: (1.) segmentär (d. h. in gleiche Teile wie z. B. Clans, Stämme, Dörfer), (2.) stratifiziert (d. h. hierarchisch; mittelalterliche Ständegesellschaft als Prototyp) und (3.) funktional (in verschiedenartige, aber

³⁶ Siehe Weinbach et al. (2017) zur Erforschung der Folgen sozialer Hilfen. Siehe weiterhin Kapitel 3.3 zum Grundverständnis von Sozialer Arbeit und Hilfen zur Erziehung.

2 Inklusionsbegriffe

nicht hierarchische Teile, d. h. Politik, Wirtschaft, Erziehung, Religion, Massenmedien, Recht, Sport, Kunst, Wissenschaft, vgl. Burzan et al. 2008, 21 f.). Luhmanns Theorie funktional differenzierter Gesellschaften fußt letztlich auf dem letztgenannten Differenzierungsprinzip (Luhmann 1997, Kap. 4). Eine Anwendung des Begriffspaars Inklusion/Exklusion bleibt dabei jedoch nicht nur auf die Gesellschaftsebene beschränkt, sondern ist auf allen Ebenen der Systembildung möglich (ebd., 812 ff.). Auf Ebene der Interaktion (bestimmt durch Anwesenheit/Wahrnehmbarkeit), auf Ebene der Organisation (bestimmt durch Mitgliedschaft) und schließlich auf Ebene der Gesellschaft (Ebene der funktionsspezifischen Teilsysteme). Sofern der systemtheoretische Inklusions- bzw. Exklusionsbegriff im Rahmen Sozialer Arbeit Verwendung findet, geht es zumeist um eine grundlagentheoretische Bestimmung Sozialer Arbeit „anhand des Inklusions-/Exklusions-Theorems“ (Merten 2004, 116). In dieser Stoßrichtung fungiert Soziale Arbeit bestenfalls als „Zweitsicherung“³⁷ (Scherr 1999, 49 f.), schlechtenfalls jedoch als „Exklusionsverwaltung“ (Bommes & Scherr 1996). Luhmanns Ausführungen zu Inklusion/Exklusion basieren auf den Arbeiten Parsons³⁸, wenngleich auch Luhmann zunächst wie Parsons auch auf den Gegenbegriff der Exklusion zur Unterscheidung verzichtete (Luhmann 1975, 150 ff.; siehe dazu auch Farzin 2006, 39). Später, ab Mitte der 1990er Jahre, widmete Luhmann sich dann einer Ausdifferenzierung des Begriffspaars Inklusion/Exklusion (Luhmann 1995a; siehe dazu auch Farzin 2006, 49). Dahinter stand die Einsicht, dass „es Inklusion nur [gibt], wenn Exklusion möglich ist“ (Luhmann 1997, 621). Vor diesem Hintergrund konkretisiert Luhmann sein Inklusionsverständnis folgendermaßen: „Inklusion (und entsprechend Exklusion) kann sich nur auf die Art und Weise beziehen, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden“ (Luhmann 1995a, 241). Da es keine zentrale Inklusionsinstanz gibt, obliegt die Entscheidung für und Verfügung über Inklusion den einzelnen Teilsystemen (vgl. Luhmann 1997, 624). Während die Inklusion von Personen³⁹

37 Unter Sozialer Arbeit als „Zweitsicherung“ versteht Scherr (1999, 49) die „Bearbeitung derjenigen individuellen und kollektiven Effekte funktionaler Differenzierung, die als gesellschaftsstrukturell verursachte Problemlagen wahrgenommen werden, die sich aber nicht zureichend in der standardisierten Form von versicherbaren, rechtlich garantierbaren Ansprüchen regulieren lassen“.

38 Siehe Münch (2012) zu Unterschieden und Übereinstimmungen hinsichtlich Inklusion/Exklusion zwischen Luhmann und Parsons.

39 „Die Form, die es ermöglicht, im Zusammenhang gesellschaftlicher Kommunikation von den Systemdynamiken des Einzelmenschen abzusehen, wollen wir als ‚Person‘ bezeichnen. Dieser

in Kommunikationszusammenhängen⁴⁰ – bspw. auf Ebene der Gesellschaft in Funktionssysteme – der systemtheoretischen Logik nach als „Normalfall“ (Wansing 2007, 278) anzusehen ist, da Personen nie als Ganze sondern nur in Teilen an Kommunikationszusammenhängen der Teilsysteme partizipieren, markiert der restliche personelle Teil als „*Exklusionsindividualität* [Hervorh. i. O.]“ (Nassehi 1997, 127) den Exklusionsbereich. Exklusion stellt somit „die Bedingung für die Inklusion der Person in Funktionssysteme“ (Kronauer 2010, 123) dar, weswegen auch von einer Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion gesprochen werden kann.

Über dieses soeben skizzierte Verhältnis und Verständnis von Inklusion/Exklusion hinaus, legen Luhmanns Ausführungen zum Exklusionsbegriff jedoch noch ein weiteres Verständnis nahe, worin Kronauer (ebd., 122 ff.) ein nicht hinreichend genug ausgearbeitetes, vielleicht sogar für dessen Theoriekonsistenz bedrohliches, Aporisma sieht. Denn obwohl Luhmann seine vorherige Annahme der Unmöglichkeit einer „ausschließende[n] Teilsysteminklusion“ (Luhmann 1995a, 258) anlässlich der Einsicht verwirft, dass „[d]ie Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft über gravierende Probleme hinweg[täuscht]“ (Luhmann 1997, 630) und dass daher von der Existenz von Exklusionen auszugehen sei (vgl. Luhmann 1999, 147), so berücksichtigt Luhmann „den Ausschluss der Person von Funktionssystemen“ (Kronauer 2010, 123) keineswegs hinreichend.⁴¹ Denn „jede schwierige Form sozialer Wirklichkeit [wird] in den diffusen Bereich der totalen Exklusion [abgeschoben]“ (Farzin 2006, 60). Damit scheinen der systemtheoretische Inklusionsbegriff und dessen Pendant der Exklusion nur unzureichend zur differenzierten Abbildung von Ausschlussphänomenen und sozialen Ungleichheiten in der Lage zu sein. Die Schwierigkeiten des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs spiegeln sich also maßgeblich in der Unzulänglichkeit seines Komplementärbegriffs der Exklusion wider. Aber auch der Inklusionsbegriff scheint unterbestimmt zu sein, da innerhalb der Systemtheorie bereits die Inklusion in Funktionssysteme in gesellschaftlicher Hinsicht

Begriff wird damit durch den Unterschied zum empirischen Menschen definiert“ (Luhmann 2002, 28). Vgl. weiterhin Luhmann (1995b, 142 ff.) zum Verständnis des Personenbegriffs.

40 Unter Kommunikation versteht Luhmann die Trias von Information, Mitteilung und Verstehen bzw. Missverstehen (Luhmann 1995b, 113 ff.), welche sich in den Chiffren binärer Codes vollzieht (Luhmann 1987b, 13).

41 Diese Problematik bzw. die zweite Bedeutung von Exklusion verweist auf den ungleichheitstheoretisch geprägten Begriff der sozialen Exklusion, vgl. Kapitel 2.2.

2 Inklusionsbegriffe

als erfolgreich bewertet werde (vgl. Farzin 2006, 58). Darüber hinaus „[ergibt] [d]ie Frage, ob ein Häftling oder ein Richter mehr in das Rechtssystem inkludiert ist, [...] für die Operationslogik der Teilsysteme keinen Sinn. Gleiches gilt für Armut, die nur in Bezug auf Inklusion in das Wirtschaftssystem überhaupt gesellschaftlich beobachtbar wird“ (ebd.). Angesichts dieser Unstimmigkeiten und inhaltlichen Limitierungen schlägt Wansing vor, weniger den „Mangel an Inklusion [...], sondern vielmehr die *Art und Weise* [Hervorh. i. O.]“ von Inklusion in den Blick zu nehmen und somit mehr auf die Diskussion von „Inklusionsfolgen“ (Wansing 2007, 288) zu fokussieren. Mit dieser Blickrichtung schließt Wansing an Nassehi (2004, 348) an, der einen vermehrten Blick auf die Bedingungen von Lebenslagen empfiehlt. Aktuelle und möglicherweise aufschlussreiche Analysen hat zudem Stichweh (Stichweh 2016; für das Erziehungssystem Stichweh 2013) mit seiner systemtheoretisch geprägten Soziologie der Inklusion und Exklusion hervorgebracht. Stichwehs Fragestellung bezieht sich darauf, „wie und warum Exklusionen passieren und wie das Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion in der Moderne angemessen zu analysieren ist“ (Stichweh 2016, 222). Gleichzeitig konstatiert Stichweh (ebd.), dass eine „Theorie der Inklusion und Exklusion [...] in der Soziologie zur Zeit nicht vor[liegt]“. Dies mag sicherlich auch daran liegen, dass die Systemtheorie zwar auf impliziten Grundannahmen über gute bzw. richtige Formen von Vergesellschaftung der Individuen fußt, ohne jedoch die mitgeführten normativen Prämissen und Implikationen offen zu diskutieren (vgl. Farzin 2006, 113).⁴² So argumentiert Stichweh (2016, 227) zwar innerhalb der systemtheoretischen Logik durchaus nachvollziehbar, Exklusionen stünden „unter dem Imperativ, daß sie in die Form einer Inklusion gebracht werden müssen“. Jedoch wird inhaltlich nicht plausibilisiert, *warum* und *inwiefern* diese Inklusion überhaupt wünschenswert sein sollte. Insgesamt handelt es sich daher um einen vermeintlich wertneutralen Gebrauch des Begriffspaares Inklusion/Exklusion. Demnach werden weder über graduelle Abstufungen zwischen Inklusion und Exklusion noch über deren normative Bedeutung explizit Aussagen getroffen (dazu Felder 2012, 120 ff.). Es sei denn, „[d]ie zentrale Leistungsfähigkeit von Soziologie [...] – folgt man Luhmann – [besteht] nicht in der Begründung und Rechtfertigung normativer Maßstäbe der Kritik, sondern in der Bereitstellung

Normativitätsproblem systemtheoretischer Inklusion/Exklusion

⁴² Den Versuch einer notwendigen normativen Fundierung – ohne diese jedoch auf eine Konkretisierung des Inklusionsbegriffs zuzuspitzen – nimmt Wirth (2014, 2015) vor, indem er die Verbindungslinien zwischen Systemtheorie und Capabilities-Ansatz diskutiert.

von hinreichend komplexen und differenzierten Analysen der sozialen Bedingungen und Kontexte, auf die Veränderungsabsichten auftreffen“ (Scherr 2015b, 33). Demnach wäre insbesondere die fehlende normative Aussagekraft nicht als Manko, sondern als konstitutives Merkmal und Vorzug der Theorie zu begreifen. Allerdings scheint der Inklusionsbegriff *an sich* normative Referenzen und Dimensionen zu evozieren bzw. danach zu verlangen – schließlich sind „Inklusion und Exklusion gut oder schlecht für *jemanden* [Hervorh. i. O.]“ (Felder 2012, 121) –, welche aus der systemtheoretischen Perspektive hingegen nicht hinreichend eingefangen werden können bzw. sollen.

2.2.2 Grundzüge sozialer Exklusion

Das vorherige Kapitel hat ergeben, dass der streng kommunikationstheoretische „Begriff der Exklusion nicht zur Bezeichnung sozialer Ungleichheitslagen verwendet werden kann, sind diese doch nach dieser Definition eindeutig als Personen inkludierende Zusammenhänge auszuweisen“ (Farzin 2006, 112). Dem systemtheoretischen Exklusionsbegriff „fehlt [...] das Werkzeug, um sich überhaupt auf spezifische gesellschaftliche Entwicklungen einzulassen“ (Ludwig-Mayerhofer 2009, 18), nicht zuletzt deshalb, da er keinerlei normative Aussagekraft aufweist. Entgegen dem systemtheoretischen Exklusionsbegriff findet der Begriff der (sozialen) Exklusion auch in Kontexten sozialer Ungleichheit und Armut Verwendung, die sich aus anderen Entwicklungslinien speisen (Terfloth 2017).

Die klassische Armutsperspektive lässt sich zunächst einmal durch „monetäre[...] Mangellagen“ (Albus 2014, 355) kennzeichnen, demgegenüber soziale Exklusion eine erweiterte Perspektive beansprucht. Noch bevor sich der Exklusionsbegriff jedoch verbreitete, kursierte zunächst der Sammelbegriff der *neuen Armut* (Groenemeyer & Ratzka 2012, 409; Huster, Boeckh & Mogge-Grotjahn 2018, 13). Als *neu* wurde diese Form der Armut deshalb bezeichnet, da es sich nicht um zuvor bekannte Armut zu handeln schien. Denn wenngleich der soziale Ausschluss von Arbeitslosen und Armen keineswegs als neu zu bezeichnen war, so haben sich jedoch sowohl die Wahrnehmung und das Verständnis von Armut als auch die gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozesse verändert (vg. Kronauer 2010, 73). Somit schienen diese Entwicklungen und Phänomene die alte soziale Frage, d. h. die Verelendung der Industriearbeiter_innenschaft (vgl. Ludwig-Mayerhofer

2 Inklusionsbegriffe

2009, 9)⁴³, neu zu stellen (Geißler 1977; Paugam 1998; Groenemeyer & Ratzka 2012, 383 ff.). Denn „[d]ie Wiederkehr der arbeitenden Armen und der ‚Überflüssigen‘ wirft [...] am Übergang ins 21. Jahrhundert auf neue und zugespitzte Weise das Problem der gesellschaftlichen Ausgrenzung auf“ (Kronauer 2010, 111).

Soziale Exklusion: Mehr als ‚nur‘ Armut

Der Begriff der *sozialen Exklusion*⁴⁴ geht auf die gesellschaftlichen Veränderungen Mitte der 1970er, Anfang der 1980er Jahre zurück (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2009, 6), wie sie zunächst in Frankreich (Paugam 1998; Wacquant 2004) und später auch in der EU (Room 1998; zur aktuellen Entwicklung Güntner 2017) zu beobachten waren. Mehr oder weniger parallel dazu lässt sich die angelsächsische *Underclass*-Debatte (Levitas 1998) verorten, welche wiederum durch die US-amerikanische beeinflusst worden zu sein schien (Anhorn 2008, 27 ff.; Myrdal 1965). Schließlich fanden die skizzierten Debatten in der Rede von der sogenannten *neuen Unterschicht* auch ihren Widerhall in Deutschland (Balsen et al. 1984; Bartelheimer 2004, 48 f.). Auch die kritische kriminologische Soziologie sieht sich in ihren Theoretisierungsversuchen *sozialer Ausschließung* (Cremer-Schäfer & Steinert 1998)⁴⁵ vom aufstrebenden Exklusionsdiskurs als „EU-Erfindung von ‚Ausschließung‘“ (Steinert 2008, 28) eingeholt. Wenngleich eine Vergleichbarkeit der Debatten und auch deren Bezug aufeinander nicht ohne weiteres gegeben ist, so scheinen insbesondere auf Erwerbsarbeit bezogene Krisen und sich transformierende staatliche Sicherungssysteme eine entscheidende Rolle zu spielen, angesichts dessen „der Rückfall ins Jenseits des Sozialen“ (Offe 1994, 237) droht. Zu nennen wäre der strukturelle Wandel vom Fordismus-Keynesianismus zum Postfordismus (Anhorn 2008, 13 ff.; mehr dazu in Hirsch & Roth 1986; Hirsch 2001), welcher schließlich in einer sozialstaatlichen Aktivierungslogik (Lessenich

⁴³ Vgl. Huster (2018) für historische Anmerkungen und Entwicklungslinien von der Armenfürsorge zur sozialen Dienstleistung. Siehe weiterhin Groenemeyer & Ratzka (2012) für einen historischen Abriss zu Armut und Exklusion als soziales Problem.

⁴⁴ Der Ursprung des Exklusionsbegriffs hingegen wird zwar häufig auf René Lenoirs Buch *Les exclus. Un français sur dix* (1974) zurückgeführt, jedoch ist weder ein direkter Einfluss auf die spätere Debatte nachweisbar noch hat dessen Begriff wirklich etwas mit dem späteren Gebrauch gemein (vgl. dazu auch Anhorn 2008, 33).

⁴⁵ „Unter ‚sozialer Ausschließung‘ verstehen wird das Vorenthalten einer Teilhabe an gesellschaftlich produzierten Ressourcen. Die individuelle und kollektive Reproduktion in der herrschenden Lebens- und Arbeitsweise wird dadurch be- oder auch für einen Teil der Bevölkerung verhindert. Soziale Ausschließung kann als ‚Benachteiligung‘ und Diskriminierung beginnen und – im Extrem – mit der Vernichtung von Personen oder sozialen Kategorien enden“ (Cremer-Schäfer 1997, 153; siehe auch Steinert 2000a; Anhorn 2008, 36 ff.; zur Unterscheidung von Schließung und Ausschließung Steinert 2004).

2012) gipfelt – mit weitreichenden Konsequenzen für die Soziale Arbeit (Dahme, Otto, Trube et al. 2003; Dollinger & Raithel 2006; Bütow, Chassé & Hirt 2008; Kessl & Otto 2009; Lutz 2010).

Nach Levitas (1998, 7 ff.) und Young (2005, 8) lassen sich die skizzierten Exklusionsdiskurse in mindestens drei verschiedene Strömungen unterteilen (dazu auch Klein, Landhäußer & Ziegler 2005, 50 ff.) – „To oversimplify, in RED they have no money, in SID they have no work, in MUD they have no morals“ (Levitas 1998, 27):

- Im Rahmen des ersten Diskurses (RED: redistributionist, egalitarian discourse) werden Mechanismen aktiver gesellschaftlicher Aussonderung fokussiert (vgl. Young 2005, 8). Diese Form der „Ausschließung [basiert] auf Prozessen sozialer Schließung von der bestimmte Akteure profitieren, indem sie symbolische, ökonomische, kulturelle und soziale Kapitale, Güter und Ressourcen sowie die Verteilungs- und Verfügungsgewalt über diese und über ‚Lebenschancen‘ und kategoriale Deutung mehr oder weniger exklusiv akkumulieren“ (Klein, Landhäußer & Ziegler 2005, 49). Dieses Exklusionsverständnis beinhaltet materielle bzw. ökonomische Armutslagen, ist aber keineswegs darauf limitiert (vgl. Levitas 1998, 14).
- Der zweite Diskurs (SID: social integrationist discourse) interpretiert die Situation der Ausgeschlossenen als „hydraulischen Fehler des Systems“ (Young 2005, 8). Demnach wäre die Inklusion der Exkludierten durch ihren scheinbar größten Mangel zu erreichen (vgl. Klein, Landhäußer & Ziegler 2005, 51), nämlich Erwerbsarbeit (Levitas 1998, 21 ff.). Die Qualität und Erscheinungsform von Arbeit spielen in dieser Perspektive jedoch keine Rolle (vgl. Klein, Landhäußer & Ziegler 2005, 51).
- Der dritte Diskurs (MUD: moral underclass discourse) zielt auf die fehlende Motivation und Leistungsbereitschaft der Ausgeschlossenen ab (Levitas 1998, 14 ff.). Bezeichnend dabei ist die Kulturalisierung der Gruppe der Ausgeschlossenen und eine *blame the poor*-Strategie (ebd., 14). Darüber hinaus wird der Sozialstaat selbst durch seine „fürsorgliche Vernachlässigung“ (Nolte 2004, 57) für dieses Abhängigkeitsverhältnis verantwortlich gemacht (Bude 2004, 5; dazu kritisch Young 2005, 8). An dieser Stelle zeigt sich die Verknüpfung mit der sozialstaatlichen Aktivierungslogik (vgl. Klein, Landhäußer & Ziegler 2005, 49), die Vereinbarkeit mit „einer

2 Inklusionsbegriffe

neoliberal geprägten Agenda der Marktliberalisierung und Deregulierung“ (Anhorn 2008, 27) sowie „die aus der Geschichte der bürgerlichen Armenfürsorge überlieferte moralisierende Unterscheidung zwischen ehrlichen und unehrlichen, würdigen und unwürdigen Bedürftigen“ (ebd.).

In Tabelle 2.2 werden die Kerncharakteristika und Abgrenzungsmerkmale von (klassischer) Armut und sozialer Exklusion vergleichend gegenüber gestellt. Obgleich der Exklusionsbegriff alte und neue Ausschlussphänomene adäquater zu fassen beansprucht, so sind aufgrund der offenbar sehr heterogenen und teils missbräuchlichen Verwendung dieses populären Begriffs einige Fallstricke zu beachten.

Tabelle 2.2: Charakteristika von Armut und sozialer Exklusion im Vergleich (eigene Darstellung nach Böhnke 2006, 20; Groenemeyer & Ratzka 2012, 410)

| | <i>Armut</i> | <i>Soziale Exklusion</i> |
|------------------------------|--|--|
| <i>Grundlegende Annahmen</i> | Ressourcenmangel (z. B. Niedrigeinkommen) als illegitime Form sozialer Ungleichheit | Eingeschränkte individuelle Teilhabechancen (ökonomisch, politisch, sozial, kulturell) als Gefahr für die soziale Ordnung und Systemstabilität |
| <i>Bezugsrahmen</i> | Gleichheit/Ungleichheit Ressourcenverteilung (Distributiv) Minimale Versorgungsstandards Hierarchische Sozialstruktur | Zugehörigkeit/Ausschluss Partizipation/Integration/Inklusion (Relational) Soziale Rechte Polarisierung in Rand- und Kernzonen |
| <i>Merkmale</i> | eindimensional statisch | mehrdimensional kumulativ, interdependent, dynamisch |

2.2.2.1 Fallstricke des Begriffs der sozialen Exklusion

Die Fallstricke⁴⁶ des Begriffs der sozialen Exklusion bilden sich maßgeblich in der Verschiedenheit der Exklusionsdiskurse ab. Der Umstand, dass der Exklusi-

⁴⁶ Diese Formulierung wurde in Anlehnung an Castel (2011) gewählt.

onsbegriff überhaupt verschiedene Diskurse und Positionen anzuziehen vermag, läge maßgeblich an seiner Flexibilität und Unbestimmtheit in relativer Hinsicht sowie seiner mangelnden theoretischen Genauigkeit. Aufgrund dieser analytischen Unschärfen würde der Nährboden bereitet für eine weitgefächerte und konsensfähige Verwendung in Politik und wissenschaftlicher Fachöffentlichkeit, welche insbesondere die Gefahr der politischen Instrumentalisierbarkeit erhöhe (vgl. Anhorn 2008, 25). In den verschiedenen Exklusionsdiskursen lassen sich maßgeblich folgende drei Fallstricke ausmachen.

Homogenität der Ausgeschlossenen Castel kritisiert am Exklusionsbegriff, dass dieser für eine Vielzahl an verschiedenen Situationen stehe und er deren jeweilige Besonderheit unberücksichtigt ließe (vgl. Castel 2011, 276 ff.). Als Beispiele führt Castel die Lebenssituationen eines Lanzeitarbeitslosen und eines Vorstadtjugendlichen an, welche jeweils zwar Ausschlussmechanismen veranschaulichen, aber keineswegs vergleichbar sind. Mit dieser Aussage spielt Castel auf die irrtümliche Annahme einer homogenen Gruppe von Exkludierten an. Diesbezüglich insistiert auch Young (vgl. 2005, 9), dass sich die Gruppe der sozial Exkludierten vielmehr aus jüngeren Menschen, älteren Menschen, temporär von Armut betroffenen Menschen usw. zusammensetze. Dieser Heterogenität aber werde die Rede von *den* Exkludierten, *der* Underclass, usw. jedoch nicht gerecht.⁴⁷ Vielmehr – so der Vorwurf – „[dient] [d]ie Stereotypisierung bestimmter Lebensweisen und deren Zuschreibung zu einer scheinbar homogenen Outgroup, der ‚neuen Unterschicht‘, [...] dazu, im Umkehrschluss die Ingroup wieder deutlicher hervorheben zu können: eine bürgerlich-homogene ‚Mittelschichtsgesellschaft‘“ (Kessl & Reutlinger 2007, 97).

Soziale Statik und Immobilität Der Vorstellung von auf „bestimmte Räume und Gruppen konzentrierte Prozesse der Benachteiligung“ (Bude 2004, 8) liegt ein Gesellschaftsmodell zugrunde, das insgesamt auf horizontaler Ebene von einem homogenen, wohlgeordneten gesellschaftlichen Zentrum und einer außerhalb davon angesiedelten problematischen und bedrohenden Peripherie ausgeht (Anhorn 2008, 25 ff.). Diese statische Vorstellung (vgl. Young 2005, 9) eines Dualismus von ‚Dinnen‘ und ‚Draußen‘ (Kronauer 2010, 119 ff.) verkennt allerdings das

⁴⁷ Dies trifft sicherlich auch auf die Adressat_innen erzieherischer Hilfen zu, vgl. Kapitel 3.2.1.

2 Inklusionsbegriffe

Prozesshafte des Ausschlusses, der die gesamte Gesellschaft von ihrem Zentrum ausgehend bis hin zur Peripherie durchzieht (vgl. Castel 2011).

Statt dem verkürzten Blick auf *Enteignungszustände*⁴⁸ wären vielmehr die Prozesse und „das *Kontinuum der Positionen*“ zur Kenntnis zu nehmen, die auf den „*Zusammenhang* von wirtschaftlicher Logik und sozialem Zusammenhalt [Hervorh. i. O.]“ (ebd., 280 f.) hindeuten. Daher ist von einem Exklusionsbegriff auszugehen, welcher die „Gleichzeitigkeit des ‚Draußen‘ und ‚Draußen‘“ (Kronauer 2010, 250 ff.) betont, und zugleich sowohl als Prozess als auch als Zustand zu verstehen ist (ebd., 249 f.).

Lokale Fixierbarkeit und Kulturalisierung Im Anschluss an die irrtümliche Vorstellung einer sozialen Statik benachteiligter Gruppierungen nehmen „die neuen kulturalistischen Klassentheorien das Denkmuster sozialer Exklusion auf“ (Kessl 2005, 32) und konstruieren eine „culture of poverty“ (Lewis 1966, 19), „Kultur der Unterschicht“ (Bude 2008, 121) bzw. „Kultur der Abhängigkeit“ (Bude 2004, 5), die „räumlich vom Rest der Gesellschaft abgeschnitten sind und womöglich andere Werte und Motivationen aufweisen“ (Young 2005, 9). Demnach steht „[n]icht die Ungleichheit ökonomischer und sozialer Lebenschancen, sondern moralische und kulturelle Lebensführungen – ‚gegenkulturelle‘ Einstellungen, Haltungen, Präferenzen, Aspirationen und Verhaltensweisen“ (Heite et al. 2007, 61) im Zentrum dessen, was es zu bearbeiten gilt (vgl. dazu auch Butler 1998). Insbesondere betreibt der Publizist Murray eine Kulturalisierung im Rahmen der US-amerikanischen Underclass-Debatte (Murray 1984)⁴⁹, während in Deutschland durch Bude (2008) und Nolte (2004) allerlei individualisierend-kulturalisierende Stereotypen und Stigmata über eine angeblich existente ‚neue Unterschicht‘ ausgebreitet werden (dazu kritisch Heite et al. 2007): „Die Ausgeschlossenen von heute sind die Armen von morgen. Das betrifft zuerst die Gruppe der ausgegrenzten Jugendlichen von den Haupt- und Sonderschulen, die keinen Sinn in der Anstrengung für eine Auslese sehen, bei der sie doch nur den Kürzeren ziehen. Statt sich auf die schulischen Angebote einzulassen, erproben sie lieber den Habi-

⁴⁸ Welcher schließlich auch eine Verfestigung von (eigentlich temporären) Eingliederungsmaßnahmen zur Folge haben kann, wie bspw. die kontroverse mitleidsökonomische Debatte um die *Tafeln* bezeugt (Projektgruppe „Neue Mitleidsökonomie“ 2018).

⁴⁹ Vgl. Lister (1996) für eine kritische, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Thesen Murrays.

tus der Härte, üben sie lieber die Fertigkeiten der Gewitztheit und glauben sie lieber ans Schicksal“ (Bude 2008, 128).

Abgesehen davon, dass „eine über den klassischen bürgerlichen Tugendkatalog definierte ‚bürgerliche Leitkultur‘ zum unhinterfragten Maßstab einer hierarchisierenden Bewertung von und Intervention in Lebensformen gemacht [wird]“ (Anhorn 2008, 32), bleiben die kleinen, aber entscheidenden Faktoren und Ursachen der (Re-)Produktion von Klassendifferenzen ausgeblendet (vgl. Kessl 2005, 32). So ist der Unterschichtendiskurs nicht alleine aus sich heraus und durch die isolierte oder schwerpunktmäßige Betrachtung von Deprivation und Armut zu verstehen (vgl. Young 2005, 9). Vielmehr ist die Berücksichtigung und Analyse der gegenwärtigen sozialstaatlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozesse erforderlich (vgl. Chassé 2010, 173), um die Mehrdimensionalität des Exklusionsbegriffs hinreichend erfassen zu können (Kronauer 2010, 243 ff.; Groenemeyer & Ratzka 2012, 399 f.).

2.2.2.2 Wohlfahrtsstaatliche Teilhabe und soziale Inklusion

Während mit sozialer Exklusion nun eine Negativbestimmung dessen, was es zu vermeiden, zu überwinden oder zu verbessern gilt, greifbar erscheint, bedarf der Positivpol noch einer näheren Betrachtung. Allerdings spricht einiges dafür, dass an dieser Stelle nicht der üblicherweise eher pädagogisch bzw. behinderungsspezifisch geprägte Inklusionsbegriff in Anschlag gebracht wird (vgl. Kapitel 2.1), wie die Ausführungen dieses Kapitels verdeutlichen sollen.

Nullmeier (vgl. 2007, 12) bezeichnet *Teilhabe* und *Teilhabegerechtigkeit* als Aufsteigerbegriffe der letzten Jahre, welche häufig als positive und normative Gegenbegriffe zu Ausschluss und Armut (vgl. Bartelheimer 2007, 5) und damit auch zu sozialer Exklusion (vgl. Kapitel 2.2) in Stellung gebracht werden. Dahingehend wird „diskutiert, welche Einschränkungen es für wen beim Zugang zu gesellschaftlich als wertvoll erachteten Gütern wie Bildung, Kultur, Wohnen, Gesundheit, politischer Macht etc. gibt und wie Teilhabebarrrieren abgebaut werden können“ (Albus 2014, 355). Nach Nullmeier *können* Teilhaberechte als soziale Bürger_innenrechte konzipiert sein und Teilhabe somit als „Grundbegriff sozialstaatlich orientierter Grundrechtsinterpretation“ verstanden werden (Nullmeier 2007, 12). Aktuell allerdings „meint Teilhabegerechtigkeit in der Regel die Chance auf Mindestteilhabe am Arbeitsmarkt, am Bildungsprozess, an kulturellen Veranstaltungen, an den politischen Entscheidungsprozessen. Das ist weitaus we-

2 Inklusionsbegriffe

niger als vormalig mit sozialen Rechten impliziert war“ (Nullmeier 2007, 13; diese Einschätzung auch später noch vornehmend Nullmeier 2015, 103). Damit spielt Nullmeier auf soziale Grund- und Bürger_innenrechte (dazu Brettschneider 2007; Kessl 2013, 35 f.) an. Auch beim behinderungsspezifischen Teilhabebegriff, wie er im Sozialrecht verbreitet ist (vgl. Kapitel 2.1.3.4), handelt es sich weitestgehend um einen aus wissenschaftlicher und empirischer Perspektive „unbestimmten Rechtsbegriff“ (Lindmeier 2012, 40).⁵⁰ Um nun aber von einem hinreichend bestimmten Verständnis von Teilhabe sprechen zu können, müsse dieses mindestens den folgenden fünf Anforderungen genügen (vgl. Bartelheimer 2007, 8), womit auch Teilhabeformulierungen als Gegenbegriff zu sozialer Ausschließung⁵¹ korrespondieren:

- Teilhabe ist historisch-relativ auf die gesamtgesellschaftliche sozioökonomische Verfasstheit verwiesen.
- Teilhabe ist ein mehrdimensionaler Begriff.
- Teilhabe weist verschiedene Abstufungen auf und ist nicht auf ein Drinnen oder Draußen beschränkbar.
- Teilhabe besitzt einen dynamischen Charakter und ist nach der Zeit und Dauer von Lebensverläufen zu beurteilen.
- Teilhabe besitzt ein aktives Moment und wird durch die Sozialität der je handelnden Akteur_innen verwirklicht.

Es spricht derzeit jedoch vieles dafür, dass weniger ein „weiter Begriff von Teilhabe“ (Bartelheimer & Kädtler 2012, 51) diskutiert wird, als vielmehr ein auf *Zugänge* verengter Teilhabebegriff, dem es um recht basale Teilhaberechte und den Abbau von Teilhabebarrrieren geht. Mit dieser Engführung auf Zugänge und damit einhergehenden simplifizierten Vorstellung von Drinnen und Draußen,

⁵⁰ An dieser Stelle dockt auch u. a. *Teilhabe* an (Waldschmidt 2015). Siehe auch das *Aktionsbündnis Teilhabeforschung*, URL: <https://www.teilhabe-forschung.org/> [Stand 08.07.2019].

⁵¹ Damit ist die „Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn)Arbeit, über Eigentum, über Geld, über freie Mobilität, über Wissen und Ausbildung, Autonomie in der Lebensgestaltung, Privatheit, Intimität, Anerkennung als gleich und gleich berechtigt u. a. m.“ (Steinert 2000b, 15) gemeint, welche über einfache Formen sozialer Integration hinausgeht.

weist der so verstandene Teilhabebegriff – zumindest dem Inhalt nach – große Parallelen zum systemtheoretischen Inklusionsbegriff auf (vgl. Kapitel 2.2.1). Dahingegen sei dem (älteren) Teilhabebegriff zugute zu halten, dass er alle Bürger_innen adressiert, während sich die Debatte um Teilhabe und Inklusion häufig auf Menschen mit Behinderungen beschränkt (Nullmeier 2015, 103). Ein weites Verständnis von Teilhabe hingegen müsste sämtliche soziale Beziehungen und Aktivitäten berücksichtigen, mittels derer sich Personen auf verschiedenen Ebenen „die gesellschaftlichen Möglichkeiten individueller Lebensführung aneignen“ (Bartelheimer & Kädtler 2012, 51).

Neben dem Teilhabebegriff wird – jedoch weit weniger populär – der Begriff *soziale* Inklusion als ein weiteres Pendant von sozialer Exklusion diskutiert (Schütte 2018, 132) und weitestgehend mit dem Teilhabebegriff gleichgesetzt (Hillmert 2009, 86). Wie beim Teilhabebegriff auch lassen sich entsprechende Mechanismen ausmachen, „die soziale Inklusion hauptsächlich über Arbeitsmarktintegration herstellen [zu] wollen“ (Huster & Bourcarde 2012, 24), wengleich soziale Inklusion zumindest eine „strukturell *finale* Orientierung von Sozialpolitik [Hervorh. i. O.]“ (Huster 2015, 119) impliziert.

2.2.3 Zusammenführung

Die benannten Kritikpunkte am Exklusionsbegriff sind nach Castel (2011) symptomatisch dafür, dass man „sich [...] auf die sichtbarsten Folgen der ‚Krise‘ [fixiert], obwohl wir es nicht mit einer punktuellen Krise zu tun haben, sondern mit einem allgemeinen Destabilisierungsprozess“ (ebd., 285 f.). Angesichts der kontroversen und z. T. undurchsichtigen bzw. verschleiernenden Debatten um Inklusions- oder vielmehr Exklusionspolitiken sollte „den programmatischen Konzepten eher mit Vorsicht [begegnet werden]“ (Ziegler 2011b, 25).⁵²

Dahingegen wird in der Auseinandersetzung mit den kritikwürdigen Aspekten und Fallstricken des Exklusionsbegriffs allerdings für eine theoretisch-analytisch fundierte Beibehaltung plädiert (so auch Anhorn 2008, 36), die „einen scharfen Begriff von ‚Ausschließung‘ festhält“ (Steinert 2008, 29). In eine ähnliche Richtung gehend argumentiert auch Young (2005, 10) dafür, sowohl „Probleme des ökonomischen Ausschlusses“ als auch „Prozesse der sozialen und politischen Ausschließung“ in den Blick zu nehmen. Dieser theoretisch wie analytisch geschärfte

⁵² So lehnt Castel (2011) den Exklusionsbegriff eher ab und titulierte die Phänomene mit *Désaffiliation* (Ausgliederung) (siehe auch Castel 1996).

2 Inklusionsbegriffe

Plädoyer für einen analytisch geschärften Begriff sozialer Exklusion

Begriff sozialer Exklusion ist jedoch „nur normativ und innerhalb gesellschaftlicher Kontexte mit Inhalt zu füllen“ (Böhnke 2006, 21). Vor diesem Hintergrund attestiert Young (vgl. 2005, 7 f.) dem beizuhaltenden Begriff der sozialen Exklusion vier grundsätzliche Kernelemente. Demnach stellt soziale Exklusion *erstens* ein multidimensionales Konzept dar, ist *zweitens* ein soziales und kein individuelles Problem, weist *drittens* umfassende Ursachen auf und stellt kein lokal beschränktes Problem dar und transportiert *viertens* den „Imperativ der Inklusion“ (ebd., 7).

Das geschärfte Konzept der sozialen Exklusion soll – wohlwissend seiner Fallstricke sowie Exklusion und soziale Ungleichheit zusammendenkend (Dederich 2010b, 20; Kronauer 2010) – im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit der Perspektive weitergeführt werden, es zu einem späteren Zeitpunkt vor dem Hintergrund des Capabilities-Ansatz erneut zu thematisieren bzw. inhaltlich anzureichern (vgl. Kapitel 6.1.3). Denn es ist noch zu klären, wie der im Anschluss an Young (2005) in Aussicht gestellte „Imperativ der Inklusion“ (ebd., 7) geschärft bzw. bestimmt werden kann, was auch als Implikation für ein weites Teilhabeverständnis gelesen werden kann. Überdies hinaus fällt maßgeblich ins Gewicht, dass Behinderung in den Debatten um soziale Exklusion kaum eine Rolle spielt und daher als Benachteiligungskategorie weitestgehend ausgeblendet wird.⁵³

Im folgenden Kapitel soll einerseits eine Zusammenführung der integrations-/inklusionspädagogisch geführten Inklusionsdebatte (Kapitel 2.1) und der Diskussion um soziale Exklusion und Teilhabe bzw. soziale Inklusion (Kapitel 2.2), die bislang eher getrennt voneinander geführt werden, erfolgen, andererseits soll die daraus resultierende theoretische Reichweite hinsichtlich einer Inklusionsperspektive ausgelotet und hinsichtlich ihrer Blindstellen problematisiert werden.

2.3 Welche Inklusion?

Hopf & Kronauer (2016) kommt das Verdienst zu, darauf hingewiesen zu haben, „dass in Deutschland die Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung von der allgemeineren Diskussion über soziale Exklusion abgespalten

⁵³ Dies hat sich bereits in der Diskussion des ungleichheitstheoretischen Zugangs zu Behinderung gezeigt, dazu Kapitel 2.1.3.2.

wird“ (ebd., 24).⁵⁴ Auch die Beobachtung von Dederich (2010b, 11) geht in diese Richtung: „Während in der (Sonder-)Pädagogik ein Anschwellen der Literatur zur Inklusion zu verzeichnen ist (das mit einer auffälligen Zurückhaltung gegenüber Exklusionsphänomenen gekoppelt ist), lässt sich innerhalb der Sozialwissenschaften ein zunehmendes Interesse am Thema Exklusion beobachten“. Gleichzeitig wird die Kategorie Behinderung in den Debatten um soziale Exklusion in ihrer Relevanz eher ausgeblendet. Denn „beeinträchtigte/behinderte Menschen [gelangen] als exklusionsgefährdete Personen bislang nur am Rande in den Fokus der Aufmerksamkeit [der Sozialen Arbeit]. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Behinderung in den disziplinären und professionellen Kontexten von Sozialpolitik, Soziologie und Sozialer Arbeit vielfach immer noch als gesundheitsbezogener Zustand und als persönliches, nicht aber als soziostrukturelles (Folge-)Problem wahrgenommen wird“ (Wansing 2013, 17).

Debatte um soziale Exklusion vernachlässigt Behinderung

Trotz der Kontroversen und z. T. (noch) bestehenden Unzulänglichkeiten ist den Diskussionen innerhalb der Integrations-/Inklusionspädagogik zugutezuhalten, sich an der Behinderungskategorie bzw. deren Öffnung, hin zu anderen Differenzlinien und Theoriefundamenten, abgearbeitet zu haben und schließlich auf die Unterscheidung zwischen (individueller) Beeinträchtigung einerseits und (sozialer) Behinderung andererseits hingewiesen zu haben.⁵⁵ Die häufig vorherrschende Verknüpfung von Behinderung an eine ursächliche Beeinträchtigung suggeriert Teilhabe und Inklusion jedoch als behinderungsspezifische Angelegenheit. Dies hat nicht nur eine inhaltliche Engführung zur Folge, sondern unterläuft die Errungenschaft und das Verständnis von Behinderung als *soziale* Kategorie. Es wird der Bedarf an einem Verständnis von Behinderung deutlich, welches multidimensional angelegt sein muss, sich sensibel für die gesellschaftliche Verfasstheit von Behinderung und deren Ungleichheitsrelevanz zeigt, sich nicht alleine auf (Mono-)Kausalitäten und medizinische Ursachen stützt und darüber hinaus das Individuum und dessen Aspirationen, Bedürfnisse und Wünsche nicht aus dem Blick verliert.

⁵⁴ Die Kapitelüberschrift *Welche Inklusion?* wurde in Anlehnung an Hopf & Kronauer (2016) gewählt. Bereits zuvor hat Kronauer (2013, 2015) auf die notwendige Verbindung der beiden getrennt geführten Debatten hingewiesen und diesen Standpunkt jüngst noch einmal untermauert (Kronauer 2018).

⁵⁵ Inwieweit diese Bestrebungen tatsächlich erfolgreich waren bzw. sind, wurde in den vorherigen Kapiteln diskutiert und soll an dieser Stelle nicht noch einmal weiter ausgeführt werden.

2 Inklusionsbegriffe

Zudem lässt sich, in der integrationspädagogischen Traditionslinie stehend, an einige Vorarbeiten der Inklusionspädagogik zur weiteren Konturierung des Inklusionsbegriffs anknüpfen. Schließlich steht seit den Anfängen integrativer Pädagogik die Erweiterung der Benachteiligungskategorien und die Wertschätzung menschlicher Heterogenität im Fokus (Kapitel 2.1.3), was als Leitlinie des integrativen und später inklusiven pädagogischen Handelns verstanden werden kann. Unabhängig davon, wie intensiv bzw. substantiell die einzelnen Aspekte nun vorangetrieben und bearbeitet wurden, hat die Integrations-/Inklusionspädagogik zumindest auf einige zentrale Punkte aufmerksam gemacht bzw. zumindest Anschlüsse für weitere Debatten geliefert. Damit hat die inklusionspädagogische Perspektive das Potential, „den klassischen ungleichheitstheoretischen Fokus um wesentliche Dimensionen zu erweitern“ (Ziegler & Clark 2016, 581).

So wie die aktuelle pädagogische Integrations-/Inklusionsdebatte überwiegend geführt wird, steht sie allerdings im Verdacht, lediglich auf das Mindestmaß der anerkennenden Würdigung von Individualität (Schnath 2015, 97) und der gleichberechtigten Berücksichtigung von Personen und ihren Ansprüchen (Ziegler & Clark 2016, 581) abzielen. Denn die gesellschaftlichen Bedingungen werden in den Diskursen der Integrations-/Inklusionspädagogik bislang weitestgehend ignoriert (Dammer 2011, 27), so dass die „gesellschaftstheoretische Unbedarftheit der pädagogischen Inklusionsdebatte [...] ihr problematischster Punkt [ist]“ (Bernhard 2012, 347). Das mag daran liegen, dass die dortige Debatte „vor allem auf normativ-konzeptueller Ebene geführt wird“ (Dederich 2010b, 12) und daher mitunter affirmativ-appellativ bleibt bzw. Heterogenitätsphänomene vorwiegend kulturalistisch-individualisierend fasst (vgl. Bernhard 2012, 345). Auch der immer wieder bemühte Exklusionsbegriff im Rahmen der Qualitätsstufen des Bildungswesens besticht selten durch eine analytisch-gesellschaftstheoretische Tiefe (Kapitel 2.1.1).

Gleichwohl ist die Kulturalisierung von sozialen Ungleichheiten auch im Zusammenhang der Debatte um soziale Exklusion verbreitet, wie die Analyse der dortigen Fallstricke gezeigt hat (Kapitel 2.2.2.1). Darüber hinaus bedarf auch das Verständnis der sozialen Exklusion einiger Erweiterungen, was die Schärfung der relationalen Perspektive von Individuum-Gesellschaft, die Konkretisierung normativ-distributiver Aussagen und schließlich mögliche (gerechtigkeits-) theoretische Erweiterungen anbelangt. Nichts desto trotz kann das geschärfte Konzept der sozialen Exklusion durch dessen Fokus auf die graduellen, relationalen und vielschichtigen Problemlagen innerhalb von Gesellschaft – abseits von

Inklusionsdebatte vernachlässigt
gesellschaftliche Exklusionsmechanis-
men und deren theoretische Reflexion

individualisierend-simplifizierenden Gesellschaftsvorstellungen – den Referenzrahmen für die Auflösung gesellschaftstheoretischer Blindstellen im Integrations-/Inklusionsdiskurs vorgeben.

Eine Verknüpfung der beiden bislang getrennt geführten Debatten böte somit die Chance, einerseits inklusionsrelevante Behinderung als soziale Kategorie (weiter) zu stärken und insofern als exklusionsrelevant zu markieren. Andererseits würde exklusionsrelevante Nicht-Behinderung und damit Benachteiligung als inklusionsrelevante Kategorie in den Blick geraten.

Zugleich ist in Bezug auf den (pädagogischen) Inklusionsdiskurs letztlich klärungsbedürftig, *was* die UN-BRK und deren Verständnis von Behinderung zu einer Verknüpfung der Debatten beizutragen im Stande ist, wird sie doch als maßgebliche Referenz von Inklusion präsentiert. Während einerseits die rechtliche, politische und fachliche Implementation von Inklusion infolge der UN-BRK (im Schulwesen) ausbuchstabiert und konkretisiert wird (Wrase 2015, 2017), wird andererseits zunehmend deren Stellenwert für Inklusion und theoretische Prämissen diskutiert bzw. einer Einordnung hinsichtlich möglicher Konsequenzen unterzogen (Dederich & Felder 2016; Hopmann 2017a). Denn „[u]nabhängig von ihrer unbestritten praktischen und normativ-politischen Bedeutung können rechtliche Regularien fachliche Debatten nicht ersetzen“ (Hopmann & Ziegler 2017, 89), was demnach nicht nur für menschenrechtliche, sondern ebenso bildungs- und sozialrechtliche Regularien gilt.

Schließlich spricht einiges für eine Bevorzugung der Inklusions- gegenüber der Teilhabeperspektive⁵⁶. Zwar mag die pragmatische Einschätzung Wockens, dass der Wettbewerb zugunsten des Inklusionsbegriffs bereits entschieden sei (Wocken 2010, 230) angesichts dessen Verwahrlosung zwar die Dringlichkeit einer begründeten, fachlichen Prämissen folgenden Fundierung von Inklusion betonen. Eine inhaltliche Begründung, den Inklusionsbegriff zu präferieren ergibt sich dadurch jedoch nicht zwangsläufig. Dass nach Bartelheimer (2007) mit dem Gebrauch des Inklusionsbegriffs unter Verweis auf die systemtheoretische Verwendungsweise bestimmte Probleme verbunden sind, weshalb Bartelheimer den Teilhabebegriff (dazu weiterführend Bartelheimer & Kädtler 2012, 51 ff.) unter Rückgriff auf den Capability Approach nach Sen vorzieht, scheint die Bevorzu-

Bevorzugung des Inklusionsbegriffs

⁵⁶ Vgl. zum Teilhabebegriff das Kapitel 2.2.2.2 zum wohlfahrtsstaatlichen Teilhabebegriff bzw. zur behinderungsbezogenen Teilhabeforschung.

2 Inklusionsbegriffe

gung des Inklusionsbegriffs zunächst kaum zu untermauern.⁵⁷ Jedoch betont die in dieser Arbeit vorzunehmende *inklusionsbezogene* Adaption des Capabilities-Ansatzes im Anschluss an Nussbaum⁵⁸ einerseits die inklusions-/integrationspädagogische Traditionslinie und geht andererseits der Gefahr einer Abkopplung der deutschen von der internationalen bzw. europäischen (Inklusions-/Integrations-) Debatte aus dem Wege (vgl. Lindmeier 2013b, 178). Vor diesem Hintergrund wartet der Inklusionsbegriff mit einem hohen Innovationspotential auf (Lütje-Klose 2018). Nicht zuletzt kann dem Inklusionsbegriff im Anschluss an Nullmeier (2015, 104 f.) das recht überzeugende Vermögen attestiert werden, bei entsprechender Dimensionierung (wieder) für allgemeingültige Teilhaberechte eintreten zu können. Nullmeier spricht sich somit für eine Entfaltung der „Brisanz des Inklusionsgedankens“ (ebd., 92) aus, um diesen zuletzt für *alle* Menschen anschlussfähig zu gestalten. Insofern kann Teilhabe als Entwicklungsvorstufe bzw. Unterstufe inklusiver Sozialpolitik begriffen werden (ebd., 96). Eine Fundierung der Inklusionsperspektive auf Basis des Capabilities-Ansatzes scheint schließlich auch deshalb relevant, um zu einer Klärung des offenbar häufig unbestimmten Verhältnisses zwischen Inklusion und Teilhabe beizutragen.

Eine Verknüpfung der bislang nebeneinander geführten Debatten ist daher als längst überfällig anzusehen, wenngleich Gleichheits- und Gerechtigkeitsfragen (siehe Hopf & Kronauer 2016, 20 ff.) noch einer tiefergehenden Betrachtung und Konkretisierung bedürfen. Denn es ist noch nicht geklärt, auf welche Weise eine theoretische Verknüpfung vorgenommen werden soll und wie die einzelnen, in den vorangegangenen Kapiteln herausgestellten, Potentiale und Fallstricke der jeweiligen Debatten und Theoriestränge in Bezug zueinander gesetzt werden können, um zu einer produktiven Einheit zu gelangen. Kurzum, es verlangt nach einer Klärung bzw. dem Entwurf einer gemeinsamen „informational basis“ (Sen 2000a, 56). Bevor jedoch der Entwurf einer gemeinsamen Informationsbasis unter Rückbezug auf den Capabilities-Ansatz in den Kapiteln 5 und 6 vorgenommen wird, ist zunächst eine Untersuchung des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit – die Hilfen zur Erziehung – einschließlich der dort geführten Inklusionsdebatte notwendig.

57 Insbesondere verortet Bartelheimer den Inklusionsbegriff auf einer abstrakteren, gesellschaftlichen Ebene, während Teilhabe eher „am aktiv handelnden Subjekt an[setzt] und [...] dessen Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und individuelle Verwirklichungschancen [fokussiert]“ (Wansing 2013, 21).

58 Siehe Kapitel 6.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Die Hilfen zur Erziehung (HzE) stellen vor allem in Bezug auf ihr Fall- und Finanzvolumen eines der zentralsten und seit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ein stark expandierendes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar, welches in dieser Hinsicht nur von der Kindertagesbetreuung übertroffen wird (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 35 ff.). Die Kinder- und Jugendhilfe kann nach Böllert (2018) in ihrer Gesamtheit begriffen werden als „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 als Ausdruck der Wahrnehmung einer öffentlichen Verantwortung für gleichberechtigte Lebenschancen und den Abbau sozialer Ungleichheiten“ (ebd., 4).

Neben den Hilfen zur Erziehung umfasst das im SGB VIII bzw. Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) rechtlich geregelte Aufgabenspektrum der Kinder- und Jugendhilfe Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, der Förderung in Jugendverbänden, der Jugendsozialarbeit, des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes, der Förderung der Erziehung in der Familie, der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege, der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche sowie der Hilfen für junge Volljährige. Dieses Angebot wird ergänzt durch weitere Aufgaben wie vorläufige Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen, Schutz von Kindern und Jugendlichen in Familienpflege und Einrichtungen, Mitwirkung in gerichtlichen Verfahren, Beistandschaft, Pflegeschaft und Vormundschaft. Die Eingliederungshilfen nach § 35a gehören zumindest rechtssystematisch nicht direkt zu den erzieherischen Hilfen, haben jedoch historisch als Teil dieser begonnen und weisen vor allem inhaltliche Schnittmengen auf (Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 34; BMFSFJ 2009, 13 ff.; siehe Kapitel 4 zu den Schnittmengen und damit verbundenen Abgrenzungsschwierigkeiten). Nicht zuletzt entzündet sich an den inhaltlichen Verbindungslinien die

Hilfen zur Erziehung als zentrales Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Debatte um die *Inklusive Lösung* (dazu Kapitel 4). Deshalb werden die Eingliederungshilfen nach § 35a zusammen mit den Hilfen zur Erziehung an dieser Stelle aufgeführt und diskutiert.

Der Kinder- und Jugendhilfe und ihren Angeboten zugrunde liegt das Recht eines jeden jungen Menschen „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) sowie das Recht und die Pflicht der Eltern zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht (§ 1 Abs. 2 SGB VIII). Die skizzierten Aufgabenbereiche der Kinder- und Jugendhilfe sollen zur Verwirklichung dieses Rechts von Kindern und Jugendlichen nach § 1 Abs. 1 SGB VIII folgende Ziele verfolgen (entnommen aus Struck & Schröer 2018, 758 f., Hervorh. i. O.):

- *Förderung* von jungen Menschen in ihrer Entwicklung und Vermeidung bzw. Abbau von Benachteiligungen,
- *Beratung und Unterstützung* von Eltern und anderen Erziehungsberechtigten in Erziehungsfragen,
- *Schutz* von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr eigenes Wohl,
- *Erhalt bzw. Schaffung* von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt.

Insgesamt bewegt sich das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe damit „zwischen Angeboten allgemeiner Förderung, der Ermöglichung der Selbstorganisation junger Menschen und der Partizipation der Adressaten und Adressatinnen, von familienunterstützenden, -ergänzenden und -ersetzenden Leistungen bis hin zu kontrollierenden Zugriffen vor dem Hintergrund der Wahrnehmung des staatlichen Wächteramtes zur Sicherung des Kindeswohls im Rahmen stationärer, teilstationärer und ambulanter Angebote“ (Böllert 2018, 6).

Unterzieht man nun das Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung einer genaueren Betrachtung, so spannt sich ein sehr heterogenes und ausdifferenziertes Hilfespektrum auf. Wenngleich die einzelnen Hilfen der Logik und klaren Benennung im SGB VIII folgen (vgl. §§ 28–35 bzw. inkl. § 35a), so setzt sich „[e]ine sozialpädagogische Betrachtungsweise [...] von rechtlichen oder organisatorischen

Heterogenes und ausdifferenziertes
Hilfespektrum

Definitionen [Hervorh. i. O.]“ (Moch 2018, 634) ab, was eine „gleichermaßen präzise Begriffsbestimmung in *pädagogischer* Hinsicht erschwert [Hervorh. i. O.]“ (Trede 2014, 16).

Hilfen zur Erziehung in ihrer historischen Genese zu erfassen bedeutet weit mehr, als lediglich die einzelnen Unterformen zu beschreiben. So stehen die erzieherischen Hilfen nicht nur in der Tradition der Jugendfürsorge, sondern weisen ebenfalls Bezüge auf zur Armen- und Familienfürsorge sowie zu damaligen Betreuungseinrichtungen, die vornehmlich für Kinder der sogenannten sozialen Unterschicht gedacht waren.¹ Diese Konstellation aus fürsorglichem Interesse und überwiegend ordnungsrechtlich-sozialdisziplinierendem Charakter führte zwischen 1878 und 1922 zu einem ersten System öffentlicher Erziehungsfürsorge (ebd., 16, 26). In besonderer Weise bezeichnend dafür war das preußische Zwangserziehungsgesetz von 1878, welches „[e]rste sozialrechtliche Überlegungen“ (Moch 2018, 635) mit (zwang-)erzieherisch-eingreifendem Charakter verband (vgl. Trede 2014, 26). Insofern ist der skizzierte, als Gründungsphase der Hilfen zur Erziehung bezeichnbare Zeitabschnitt maßgeblich geprägt durch „Unterbringung, Verwahrung und Disziplinierung“ (Moch 2018, 635) mit Fokus auf den gesellschaftlichen, arbeitsbezogenen Gebrauchswert der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Die bislang bestehenden Fürsorgegesetze wurden 1922 weiterentwickelt im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG), welches am 01. 04. 1924 in Kraft trat und Jugendpflege und Jugendfürsorge zusammenführte (Knab 2014, 23).

Historische Genese

Positive und mit einem deutlicheren pädagogischen Anspruch versehene Bestrebungen lassen sich bei Pestalozzi und seinen frühen Ansätzen der Fürsorgeerziehung (1746–1827) sowie bei Wichern (1808–1881) als Gründer des *Rauhen Hauses* im Jahr 1835 in Hamburg ausmachen. In den 1920er Jahren brachte Aichhorn (1878–1949) psychoanalytische Anteile in die Erziehungshilfen ein (Moch 2018, 635), während Wilker (1885–1980) zwischen 1917 und 1920 in der Zwangserziehungsanstalt in Berlin-Lichtenberg kurze reformpädagogische Versuche startete (Trede 2014, 27).

Die zunehmende Differenzierung zwischen *erziehbaren* und *unerziehbaren* Zöglingen seit Ende der 1920er-Jahre bereitete den Weg für die rassenbiologische Auslese bzw. Ersatzerziehung zur Zeit des Nationalsozialismus (Trede 2014, 27;

¹ Ganz im Gegensatz etwa zur heutigen, selbstverständlich genutzten Kindertagesbetreuung (Trede 2014, 26).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Moch 2018, 636; dazu ausführlicher Knab 2014, 24 ff.). Bis in die 1970er-Jahre waren die Erziehungshilfen der Nachkriegszeit geprägt „von den Disziplinierungsabsichten der 1900 eingeführten Fürsorgeerziehung und der sozialrassistischen Diskriminierung abweichenden Verhaltens, die das ‚Dritte Reich‘ im gesamten Bereich der Jugendhilfe bewirkt hatte“ (Kuhlmann 2014, 27; vgl. auch Moch 2018, 636). Während in der Jugendhilfe nach 1945 zunächst die Betreuung und Versorgung von Flüchtlings- und Kriegswaisen im Vordergrund stand, zeichnete sich seit Ende der 1960er-Jahre ein Paradigmenwechsel in den Hilfen zur Erziehung ab. Dieser war geprägt durch die 68er-Bewegung und gipfelte schließlich in den Heimkampagnen von 1969 und deren Forderung, das Wohlergehen und die Selbstbestimmung der durch erzieherische Hilfen adressierten Kinder und Jugendlichen mehr ins Blickfeld zu rücken (Albus 2012, 480; Trede 2014, 28; Kuhlmann 2014, 28 f.) sowie die Öffnung und Dezentralisierung von Hilfen voranzutreiben (Moch 2018, 636). In rechtlicher Hinsicht schloss sich das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1960 eher an das RJWG an (Seithe 2007, 568 f.), da es nach wie vor als „Eingriffsrecht“ (Münder, Meysen & Trenczek 2013, 322) zu charakterisieren ist.

In den 1980er-Jahren gewann das sozialpädagogische Konzept der Lebensweltorientierung mit theoretischer Fundierung durch Thiersch (1992)² an Bedeutung, welches auch die seit 1990/1991³ im KJHG/SGB VIII nunmehr festgeschriebenen Erziehungshilfen entscheidend beeinflusste (Kuhlmann 2014, 29 ff.). Obgleich es Hilfen zur Erziehung als Leistungen der Jugendhilfe bereits seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) gab, existieren die in der heutigen Form bekannten Hilfen erst seit der Verabschiedung des SGB VIII (KJHG) (Seithe 2007, 568). Deren Ausdifferenzierung im SGB VIII kann „als vorläufiges Resümee dieser Entwicklung gelesen werden“ (Albus 2012, 480). Seit den 1990er-Jahren lassen sich neben diesen fachlichen Entwicklungen auch Wandlungsprozesse hin zu (Teil-)Privatisierungen, betriebswirtschaftlichen kunden- und organisationsorientierten Implementationsstrategien bis hin zu wirkungsorientierten Steuerungsmodellen beobachten, welche die erzieherischen Hilfen zum „Experimentierfeld neoliberaler Steuerungsmodelle“ (Albus 2012, 480; dazu auch Ziegler 2006) werden lassen. Aufgrund steigender Kosten und Fallzahlen geraten die erzieherischen

² Siehe dazu auch den 8. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1990).

³ Am 01. 01. 1991 in den alten Bundesländern und am 03. 10. 1990 mit der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern.

Hilfen zunehmend unter Legitimationsdruck, da sie vermehrt in ihrer Effizienz und Effektivität in Frage gestellt werden. Managerialistische Logiken gepaart mit dem unbedingten Drang nach einer Senkung der Fallzahlen erhalten im Zuge der Programmatik einer „Neuen Steuerung“ (Otto & Ziegler 2012b; dazu auch Otto & Ziegler 2018) Einzug und bescheren einen „zweiten Ökonomisierungsschub“ (BMFSFJ 2013, 335). Insbesondere die „stärkere Wirkungsorientierung der Kinder- und Jugendhilfe wurde [...] vor allem aus fiskalischen Motiven gespeist und war Ausdruck des gestiegenen Legitimationsdrucks insbesondere auf die Hilfen zur Erziehung vor dem Hintergrund der kommunalen Finanznot“ (BMFSFJ 2013, 335; siehe auch Albus, Greschke et al. 2010). Zugleich lassen sich die Jahre ab 2003 durch eine zunehmende Betonung des Schutzauftrags charakterisieren. Hervorzuheben sind hier das Kinder- und Jugendweiterentwicklungsgesetz (KICK) seit 01. 10. 2005, das Bundeskinderschutzgesetz seit 01. 01. 2012 und nicht zuletzt die Änderungen im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (dazu Kapitel 4.2). Im Zuge des Bundeskinderschutzgesetzes wurden auch die Frühen Hilfen im SGB VIII rechtlich normiert, die einerseits der Information aller Eltern mit Neugeborenen, Säuglingen und Kleinkindern dienen, andererseits aber auch dem Schutzauftrag verpflichtet sind (vgl. Trede 2014, 30 ff.). Nicht zuletzt sind die Hilfen zur Erziehung angesichts des Doppelmandates von Hilfe und Kontrolle (Urban 2004) immer wieder neu zu beurteilen und zu justieren. Im Jahr 2011 spiegelte insbesondere das sogenannte ‚Pörksen-Papier‘ den Grundgedanken neuer Steuerungs- und Einsparlogiken wider, weshalb es kontrovers diskutiert und vor allem kritisiert wurde (Otto & Ziegler 2012b).⁴ Diese Entwicklungen und Verschiebungen der letzten Jahrzehnte haben zeitdiagnostisch dazu geführt, das sozialpädagogische Jahrhundert als beendet zu erklären (z. B. Bütow, Chassé & Hirt 2008).

Dieses Kapitel folgt dem Anliegen, die Gemeinsamkeiten bzw. einen möglichen einenden Gegenstand der erzieherischen Hilfen herauszuarbeiten, um nicht zuletzt mit Blick auf die Fragestellung Inklusion für das gesamte Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung bestimmbar machen zu können. Dafür ist es jedoch zu-

Elaborierung des Gegenstands der erzieherischen Hilfen

⁴ Dieses Papier wurde in der *neuen praxis* in Heft 5/2011 abgedruckt (Seite 555–557). Ebenso in Heft 5/2011 und Heft 6/2011 sind weitere darauf in kritischer Absicht Bezug nehmende Beiträge abgedruckt. Pörksen selbst hat in der *FORUM Jugendhilfe* in Heft 4/2011 eine weitere Klarstellung zu seiner Position veröffentlicht. Medial wurde die Debatte bspw. in der *taz.die tageszeitung* aufgegriffen (vom 12. 08. 2011, URL: <https://www.taz.de/!5114366/> [Stand 08. 07. 2019]). Die Wirkung des Papiers lässt sich bis zur neueren SGB VIII-Reformdebatte nachverfolgen (Ziegler 2016a).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

nächst nötig, die einzelnen Spezifika und Diskursstränge des Handlungsfeldes zu identifizieren, auszubreiten und im Anschluss (wieder) zusammen zu führen. In Anlehnung an Moch (2018) sowie in Erweiterung dieser Systematisierung sollen die Hilfen zur Erziehung nach der erfolgten Einführung und einigen historischen Entwicklungslinien in den nun folgenden Kapiteln nach rechtssystematischen (sozialrechtlichen) und organisatorisch-strukturellen Gesichtspunkten, der Inanspruchnahme und Expansion einschließlich den Adressat_innen und deren Lebenslagen sowie dem Durchführungsort und Kooperationsbezug Schule und schließlich nach einer Verhältnisbestimmung zur Sozialen Arbeit unterschieden und diskutiert werden. Diese aufgefächerte Systematisierung wird abschließend hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten untersucht.

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

Hilfen zur Erziehung gehören in erster Linie zu den „öffentlich geförderten und juristisch reglementierten sozialpädagogischen Arrangements der Jugendhilfe“ (Albus 2012, 477; zur rechtlichen Verfasstheit Münder, Meysen & Trenczek 2013, 322 ff.) und konstituieren sich zuvörderst durch ihre rechtliche Kodifizierung im SGB VIII. In Anlehnung an den o. g. § 1 SGB VIII steht das Wohl des Kindes bzw. Jugendlichen (Oelkers & Schrödter 2010, 144 ff.), dessen Förderung und Erziehung, die Vermeidung bzw. der Abbau von Benachteiligungen sowie das Schaffen bzw. der Erhalt positiver Lebensbedingungen für die Adressat_innen im Vordergrund der Hilfen. Ein weiterer Stellenwert kommt der Beratung und Unterstützung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu. Dementsprechend stellen die erzieherischen Hilfen mit einem Rechtsanspruch versehene Individualleistungen in Abhängigkeit vom individuellen Hilfebedarf dar, wenngleich bislang alleine die Eltern bzw. Erziehungsberechtigte als Anspruchsberechtigte dieser Leistungen fungieren.⁵ Damit sind erzieherische Hilfen nachrangig bzw. subsidiär zu der alleinigen Erziehung durch die Eltern (Richter 2018, 829; Ziegler

⁵ Dahingegen sind nach § 35a SGB VIII die Kinder und Jugendlichen selbst Anspruchsberechtigte der Leistung. Im Zuge des SGB VIII-Reformprozesses wurde mit Orientierung an der UN-Kinderrechtskonvention vor allem die Übertragung der Anspruchsberechtigung auf die jungen Menschen diskutiert und in den mittlerweile obsoleten Entwürfen auch vorgenommen. Allerdings spielt die darin verengte Perspektive auf Kinder und Jugendliche als alleinige Anspruchsberechtigte

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

2012, 673). Konkret wird der Auftrag für die erzieherischen Hilfen in § 27 Abs. 1 SGB VIII folgendermaßen gefasst:

„Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“.

Hilfen zur Erziehung sind grundsätzlich als freiwillige Leistungen zu verstehen (BMFSFJ 1990, 89), wenngleich (drohende) Sorgerechtsentzüge oder Auflagen in Jugendgerichts- und Familiengerichtsverfahren diese Freiwilligkeit einschränken können. Zudem „[ist] sicherlich nicht zu übersehen [...], dass bisweilen hinter ‚freiwilligen‘ Inanspruchnahmen durchaus – ausgesprochen wie unangesprochen – Androhungen von Zwangsmaßnahmen stehen können“ (Oelerich 2008, 486). Weiterhin sind erzieherische Hilfen alleine schon aufgrund der Anspruchsvoraussetzungen nur eingeschränkt freiwillig, werden häufig erst aufgrund von externer Überzeugungsarbeit in Anspruch genommen und auch das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bezieht sich eher auf die Ausgestaltung einer Hilfe denn auf die geeignete Auswahl dieser (vgl. Seithe 2007, 572).

Das Arrangement der Hilfen zur Erziehung setzt sich zusammen aus dem sogenannten ‚Jugendhilfe-Viereck‘, das mindestens folgende vier Akteursgruppen umfasst (Albus 2012, 478): (1.) die öffentlichen Träger als *Hilfegewährende*, welchen die Feststellung des Hilfebedarfs obliegt, (2.) die *Leistungserbringer* in freier, privater oder öffentlicher Trägerschaft, die für die Durchführung der bewilligten Hilfen verantwortlich sind, (3.) die Eltern/Erziehungsberechtigten bzw. in Ausnahmefällen das Familiengericht als an sämtlichen Entscheidungen zu beteiligende *Leistungsberechtigte* und schließlich (4.) die jeweiligen Kinder und Jugendlichen als *Leistungsempfänger*. Die Beteiligung letzterer ist jedoch häufig Ermessensentscheidung der beteiligten Erwachsenen. Um dem individuellen, auf Partizipation ausgerichteten Charakter der Hilfen zur Erziehung gerecht zu werden, wird über die Bewilligung der Hilfen zunächst in einem fallbezogenen Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII (gemeinsam) entschieden (vgl. Richter 2018, 828). Zentral dabei ist die „professionelle Diagnose für jeden Einzelfall“

Jugendhilfe-Viereck

Kinderrechte gegen Elternrechte aus, anstatt zu einer gemeinsamen Verankerung der Anspruchsberechtigung zu gelangen (siehe dazu Uhlendorff 2016).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

(Albus 2012, 477)⁶, die den komplexen wie heterogenen Lebenswelten und Bedarfen angesichts nicht-technologisierbarer (sozial-)pädagogischer Sachverhalte am ehesten zu begegnen verspricht. Im Zusammenhang mit Kindesvernachlässigung ist auf die Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII zu verweisen. Obgleich sie rechtssystematisch nicht zu den Hilfen zur Erziehung gehört, so wird sie darin als akute Krisenintervention inhaltlich mitverhandelt. Entweder dem Wunsch der jungen Menschen entsprechend als „Selbstmelder“ (Trede 2001, 788) oder als vorläufige Schutzmaßnahme im Zuge einer Gefährdungssituation, stellt die Inobhutnahme häufig die Eintrittskarte für eine anschließende Hilfe zur Erziehung dar.

Tabelle 3.1: Hilfeformen und Settings der Hilfen zur Erziehung (vgl. Rätz, Schröer & Wolff 2014, 129 f.; Albus 2012, 478 f.; Richter 2018, 827 f.; Galuske 2013, 75 ff.)

| <i>Setting</i> | <i>Hilfeform</i> | <i>Erläuterungen</i> | <i>Angebotsform</i> |
|---|---|--|--|
| <i>ambulant/ familienunterstützend</i> | Erziehungsberatung (§ 28) soziale Gruppenarbeit (§ 29) Erziehungsbeistände/Betreuungshelfer_innen (§ 30) sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31) | aufsuchend bzw. eine begrenzte Zeit pro Tag an einem anderen Ort | Individual-, Gruppen- und/oder Sozialraumangebot Unterschiedlicher Fokussierungsgrad auf Familien: junge Menschen ↔ Eltern |
| <i>teilstationär/ familienergänzend</i> | Tagesgruppen (§ 32) | täglich über einen bestimmten Zeitraum in einer Einrichtung | Erzieherische Hilfen sind höchst heterogen und ausdifferenziert: Es sind daher jeweils auch andere Hilfe(misch)formen und Settings möglich |
| <i>stationär/familienersetzend</i> | Vollzeitpflege (§ 33) Heimerziehung/sonstige Wohnformen (§ 34) intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE, § 35) | Tag und Nacht in einer Einrichtung ISE ist auch in anderem Setting möglich | |
| <i>Sonderformen</i> | Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a) flexible und individuell konzipierte Hilfen (§ 27,2) | Eingliederungshilfe nach § 35a in versch. Settings/Hilfeformen u. kombiniert mit anderen Hilfen leistbar | |

⁶ Insbesondere sozialpädagogische Diagnostik, Kasuistik und Fallarbeit, immer auch in Abgrenzung zu medizinisch-therapeutischen Ansätzen (Galuske 2013, 217 ff.).

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

Die verschiedenen Hilfeformen werden einerseits unterschieden in familienunterstützende, familienergänzende und familienersetzende Hilfen, welche andererseits in ambulanten, teilstationären und stationären Settings erbracht werden (vgl. Tabelle 3.1). „Gemeinsam ist an ambulanten und teilstationären Erziehungshilfen, dass in diesen Formen der Hilfe Kinder und Jugendliche ihren Lebensmittelpunkt innerhalb der Familie behalten, während sie in stationären Hilfen einen anderen Lebensmittelpunkt zugewiesen bekommen oder wählen“ (Freigang 2016, 832).

Neben den skizzierten Hilfeformen und Settings können erzieherische Hilfen entweder als Gruppenangebot (z. B. Heimerziehung/sonstige Wohnformen, Tagesgruppen oder soziale Gruppenarbeit) oder als Individualhilfe (z. B. Erziehungsberatung, Erziehungsbeistandschaft, sozialpädagogische Familienhilfe oder intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) geleistet werden. Häufig stehen bei der Wahl des passenden Angebots etwaige konfligierende Bedarfe heterogener Kinder und Jugendlichen im Rahmen von Gruppenangeboten den dortigen Unterstützungs- und Lernpotentialen im Vergleich zu Individualhilfen gegenüber (Albus 2012, 479). Insofern stellen erhöhte oder als außergewöhnlich wahrgenommene Bedarfe – d. h. also eine größere Heterogenität der Adressat_innen –, auch und vor allem in Relation zu den Bedarfen anderer, besondere Anforderungen an die Wahl des Angebotes. Dies dürfte nicht zuletzt in der aktuellen Debatte um Kinder und Jugendliche mit Behinderung umso relevanter werden und überdies auch Fragen der (Ent-)Spezialisierung erzieherischer Hilfen (Behnisch 2013; Freigang 2014, 339) tangieren. Weiterhin lassen sich neben Gruppen- und Individualangeboten Überlegungen ausmachen, Hilfen zur Erziehung auch mit Gemeinde- bzw. – in Weiterentwicklung dessen – Sozialraumbezug zu installieren, wengleich der Hoffnung auf eine Effektivierung von Hilfen durch Sozialraumbudgets die Kritik an der damit häufig verbundenen Legitimation von Einsparpolitiken⁷ entgegensteht (Kessl & Reutlinger 2018, 1598; Otto & Ziegler 2012b). Mit der sozialen Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit und Gemein-

⁷ Diese Gefahr ist vor allem auch mit Blick auf Dekategorisierungstendenzen nicht unproblematisch (vgl. Kapitel 2.1.3). Zumal aktuelle inklusive Schulentwicklungsstrategien nahelegen, dass der Verzicht auf Etikettierungen im Zuge der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zwangsläufig ein *mehr* an Inklusion bedeutet, sondern im Gegenteil schlechtere Förderung und Ressourcen nach sich ziehen kann, da Ressourcen nunmehr budgetiert und nicht einzelfallbezogen zugeteilt werden (mit Blick auf die Situation in NRW Lütje-Klose, Neumann & Streese 2017).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

wesenarbeit sind drei klassische Methoden der Sozialen Arbeit benannt, welche jedoch seit der Methodenkritik der 1970er-Jahre nicht unumstritten sind, was ihre fehlende gesellschaftliche Reflexivität, die Individualisierung von sozialen Problemlagen und die Gefahr der Etikettierung anbelangt (Galuske 2013, 76 ff.).

Als weiteres Unterscheidungsmerkmal erzieherischer Hilfen lässt sich „der Fokussierungsgrad auf das Familiensystem“ (Albus 2012, 479) der Adressat_innen hervorheben. Dabei geht es weniger um die Frage, *ob* Elternarbeit praktiziert wird, sondern vielmehr um das Ausmaß des systematischen Einbezugs von Kindern bzw. Jugendlichen einerseits und Eltern andererseits in die jeweilige Hilfe. Obwohl formal eine Beteiligungsverpflichtung der jungen Menschen besteht⁸, so kann dem SGB VIII und damit auch dem § 27 ff. „ein elternzentriertes oder auch elternlastiges Familienverständnis attestiert [werden]“ (Richter 2018, 329; dazu auch Münder, Meysen & Trenczek 2013, 340 ff.).

Der rechtssystematischen Logik folgend werden die in § 27 ff. verankerten erzieherischen Hilfen nun jeweils in ihrer Grundstruktur steckbriefartig dargestellt und hinsichtlich ihrer jeweiligen Spezifika und Zielrichtungen diskutiert.

3.1.1 Erziehungsberatung (§ 28)

Die Erziehungsberatung nach § 28 SGB VIII nimmt von allen erzieherischen Hilfen im Jahr 2016 mit 448 693 Hilfen (41 %) den größten Anteil ein (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 12). Sie ist durch multiprofessionelle sowie vornehmlich psychologisch-therapeutische Zugänge geprägt und nimmt aus zweierlei Gründen eine Sonderstellung in den Hilfen zur Erziehung ein: Erstens ist sie nicht nur in § 28 SGB VIII, sondern ebenso im Bereich der Beratung von Familien in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen nach § 16 SGB VIII, sowie in der Trennungs- und Scheidungsberatung nach § 17 SGB VIII verankert. Zweitens findet kein, wie in den übrigen erzieherischen Hilfen übliches, Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII statt, da sich die Erziehungsberatung explizit durch einen niederschweligen und zeitnahen Zugang auszeichnet (Trede 2014, 16 ff.; Beelmann & Schulz 2013, 86 f.). Deshalb kommt der Erziehungsberatung auch „eine präventive Funktion“ (Nitsch 2014, 94) zu. Gleichzeitig gilt sie „als die am wenigsten in die Familie eingreifende Hilfeform“ (Freigang 2016, 842) und daher

⁸ Vgl. § 8, 36 Abs. 1 (3) SGB VIII sowie auch die Debatten um eine Etablierung von (externen) Beschwerde- und Ombudstellen (Sandermann & Urban-Stahl 2017).

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

als, neben der sozialen Gruppenarbeit, am besten adaptierbar an Regelangebote wie z. B. Schule (Maykus 2008, 200 f.).

Im Fokus der Erziehungsberatung steht die „Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme“ (§ 28 SGB VIII). „Die heterogene Angebotsstruktur umfasst viele Formate wie Einzelgespräche in der Beratungsstelle oder telefonische Angebote, Hausbesuche, Eltern-Kind-Gruppen, öffentliche Projekte wie Informationsveranstaltungen, begleitete Übergaben bzw. begleitete Umgänge bei hochstrittigen Scheidungsfamilien sowie Onlineberatung und Elternbriefe, wobei die individuellen Beratungen mit Eltern überwiegen“ (Beelmann & Schulz 2013, 87).

3.1.2 Soziale Gruppenarbeit (§ 29)

Die Soziale Gruppenarbeit zielt auf „die Gruppe als Lernfeld“ (Freigang 2016, 843) ab und bedient sich damit neben der Einzelfall- und Gemeinwesenarbeit einer der drei klassischen Methoden Sozialer Arbeit (Galuske 2013, 92 ff.). Die Gruppe fungiert als Ort und Medium der Erziehung und erfüllt ihr Ziel in der sozialen Anpassung und Funktionsfähigkeit. In diesem Setting soll Soziale Gruppenarbeit gemäß § 29 SGB VIII „älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen“. Damit wird häufig auf junge Menschen abgezielt, die „sich nicht an Regeln halten und den Gruppennormen unterwerfen“ (Freigang 2016, 844). Soziale Gruppenarbeit hat sich aus sozialen Trainingskursen und pädagogischen Gruppenangeboten als Sanktionsmaßnahmen für junge Straffällige entwickelt, welche auch heute noch als Reaktion der Justiz Anwendung finden (Trede 2014, 18). Dennoch ist die heutige Form der Sozialen Gruppenarbeit formal von den Angeboten in § 10 JGG abzugrenzen, obgleich in der Bewilligungspraxis oft Vermischungen stattfinden und sie nach dem JGG angewiesen werden (Pluto & van Santen 2014, 97 f.). Soziale Gruppenarbeit gilt wie die Erziehungsberatung als am besten adaptierbar an Regelangebote wie z. B. Schule (Maykus 2008, 200 f.).

In organisatorischer und methodischer Hinsicht existieren sowohl offene Angebote mit wechselnden Adressat_innen als auch fortlaufende Angebote mit festen Teilnehmer_innen zu Beginn und zum Ende der jeweiligen Gruppenmaßnahme (Pluto & van Santen 2014, 98). Zudem kann sich Soziale Gruppenarbeit einerseits an eine bestimmte Zielgruppe wie z. B. „Siebtklässlerinnen der örtlichen Hauptschule, die durch kleinere Diebstähle von Kosmetika und Gewaltübergriffe auf

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Mitschülerinnen aufgefallen sind“ (Trede 2014, 18) richten und andererseits an eine heterogene Zielgruppe, die eher neigungsorientiert ausgerichtet ist wie „z. B. Bastel-, Tanz-, Theater- oder Video-AGs“ (ebd.).

3.1.3 Erziehungsbeistände bzw. Betreuungshelfer_innen (§ 30)

Erziehungsbeistände und Betreuungshelfer_innen „sollen das Kind oder den Jugendlichen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen möglichst unter Einbeziehung des sozialen Umfelds unterstützen“ (§ 30 SGB VIII). Damit zielt die Erziehungsbeistandschaft „auf die unmittelbare Unterstützung von und die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen“ (Freigang 2016, 844 f.) zumeist älterer Jahrgänge ab. Wenngleich Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld Berücksichtigung finden, so stellt die schwerpunktmäßige Fokussierung auf den einzelnen jungen Menschen ein zentrales Unterscheidungskriterium zu anderen ambulanten Hilfen wie der Sozialen Gruppenarbeit oder Sozialpädagogischen Familienhilfe dar. Nicht nur deshalb ist der Aufbau einer Beziehung und die gegenseitige Akzeptanz von zentraler Relevanz gerade für diese Hilfeform. Die Erziehungsbeistandschaft stellt die älteste ambulante Erziehungshilfe dar, da sie bereits im JWG verankert war und fast unverändert ins SGB VIII überführt wurde (Kaiser 2014, 103 ff.). Wie die Soziale Gruppenarbeit steht auch die Erziehungsbeistandschaft in der Tradition der Jugendstraffälligenhilfe (Trede 2014, 19). Obwohl sich dieser historisch bedingte Charakter heutzutage stark gewandelt hat und die Erziehungsbeistandschaft dem Freiwilligkeitscharakter des SGB VIII folgt, so können Jugendgerichte jungen Menschen nach wie vor die Weisung erteilen, sich einer_einem Betreuungshelfer_innen zu unterstellen (Kaiser 2014, 104).

3.1.4 Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31)

Die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) stellt die in den letzten zwei Jahrzehnten am meisten expandierte Hilfeform dar und ist zugleich mit einer Quote von 20,6 % im Jahr 2016 die meistbewilligte Hilfe nach der Erziehungsberatung (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 13; Freigang 2016, 845). Vor allem „[p]rekäre materielle Lebenslagen erweisen sich [...] als eine wesentliche Dimension im Kontext des familialen Hilfebedarfs in der Sozialpädagogischen Familienhilfe“ (Richter 2018, 833).⁹

⁹ Siehe dazu die Kapitel 3.2.1.1 zum Familienstatus und 3.2.1.2 zum Transferleistungsbezug.

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

Die Sozialpädagogische Familienhilfe hat sich seit 1969 aus der Kritik an der traditionellen Anstaltserziehung heraus gebildet und zunehmend professionalisiert. Demnach wird sie mittlerweile nicht mehr ausschließlich zur Abwendung von Fremdunterbringungen eingesetzt, sondern nimmt vermehrt Unterstützungsaufgaben hinsichtlich der Erziehung in Familien wahr (vgl. Richter 2013, 27). Dennoch wurde ihre Entstehung auch von Kritik begleitet (Peters 1990).

Nach § 31 SGB VIII soll die Sozialpädagogische Familienhilfe „durch intensive Betreuung und Begleitung Familien in ihren Erziehungsaufgaben, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Lösung von Konflikten und Krisen sowie im Kontakt mit Ämtern und Institutionen unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe geben. Sie ist in der Regel auf längere Dauer angelegt und erfordert die Mitarbeit der Familie“. Als zuvörderstes Ziel der SPFH gilt die „Absicherung und Aufrechterhaltung sowie die Wiederherstellung von Familie“ (Richter 2013, 35). Die ambulante Hilfe findet vornehmlich im Wohn- und Lebensumfeld der Familien als Adressat_innen statt und beinhaltet sowohl Beratungsgespräche zu bspw. Erziehungsthemen als auch Tätigkeiten zur Entlastung bzw. in Bezug auf andere Schwierigkeiten der Familie (vgl. Richter 2013, 35; Wolf 2015, 140), was jedoch nicht selten auch als ein zu problematisierender „Eingriff in familiäre Lebenswelten diskutiert [wird]“ (Richter 2013, 35), da die Privatheit des Familialen einer starken Zerreißprobe ausgesetzt sei.

Die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Hilfe stellt sich jedoch keineswegs homogen dar, sondern ist sehr breit gefächert und daher von „Vielfalt und Diffusität“ (Trede 2014, 20) geprägt. So wird die Sozialpädagogische Familienhilfe mittlerweile etwa auch in Sonderformen wie z. B. der Heilpädagogischen Familienhilfe (HPFH) praktiziert, welche insbesondere den Aspekt der Behinderung aufgreifen.

3.1.5 Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32)

Tagesgruppen nach § 32 SGB VIII stellen „ein gegenüber der Sozialen Gruppenarbeit verbindlicheres, intensiveres (i. d. R. an allen fünf Werktagen stattfindendes) und methodisch einheitlicher gefasstes Gruppenangebot“ (BMFSFJ 2013, 339) dar und lassen sich dem teilstationären, familienergänzenden Angebotsspektrum zuordnen. Damit bilden sie einen „Lebensort neben Schule und Familie“ (Trede 2014, 21).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Allerdings werden Tagesgruppen häufiger im Zusammenhang mit einer Integration in sich entwickelnde Ganztagsschulangebote¹⁰ diskutiert (Oelerich 2008, 491; Freigang 2016, 848).

Inhaltlich geht es häufig um das soziale Lernen in einer Gruppe, die Individualförderung der jungen Menschen mit zumeist schulischem, heilpädagogischem oder therapeutischem Fokus sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem allgemeinen sozialen Umfeld (vgl. Freigang 2016, 848).

3.1.6 Vollzeitpflege (§ 33)

„Als Vollzeitpflege wird heutzutage die kurz-, mittel- und längerfristige Unterbringung eines jungen Menschen in einer Fremd- oder Verwandtenpflegefamilie im Rahmen der Jugendhilfe bezeichnet“ (Trede 2016, 813). Sie stellt neben der Heimerziehung eine der beiden Fremdunterbringungsmaßnahmen dar. Zahlenmäßig macht diese Hilfe im Jahr 2016 8,3 % aller erzieherischen Hilfen aus – im Gegenzug zu 13,1 % bei der Heimerziehung – und bezieht sich auf zumeist jüngere Kinder mit einem Durchschnittsalter von 8 bis 9 Jahren bei Hilfebeginn (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 13, 74).

Grundsätzlich sind „Pflegeverhältnisse wesentlich älter als die staatlich organisierte Jugendhilfe“, da Fürsorgebeziehungen schon immer „unabhängig von biologischer Eltern- oder Verwandtschaft“ (Kindler 2014, 122; dazu auch Trede 2016, 816 f.) praktiziert wurden. Dass sich die Vollzeitpflege auch aktuell noch für Adressat_innen in zumeist prekären Lebenslagen als zuständig erweist und sie mit dieser Quote auch die Heimerziehung übertrifft, zeigt der hohe Anteil an Alleinerziehenden – vor allem derer mit Transferleistungsbezug (Kapitel 3.2.1.2). Sorgen die Heimkampagnen im Jahr 1969/1970 bereits für eine erstarkende Bedeutung des Pflegekinderwesens (Trede 2016, 820), so lässt sich insbesondere in den letzten Jahren eine zunehmende Professionalisierung der Pflegekinderhilfe beobachten (wie z. B. Erziehungsstellen, Bereitschaftspflegestellen, Kurzzeitpflegestellen und Pflegestellen für Kinder mit Behinderung), die die Abgrenzung zur Heimerziehung aufweichen lässt (Wolf 2002, 636; BMFSFJ 2013, 346 f.; Trede 2016, 815). Dennoch wird die „Professionalisierung von Familien“ auch kritisch beäugt, da mit der Expertokratisierung eine zunehmende Herabsetzung nicht-professioneller, jedoch den familiären Eigensinn lebenden Familien einhergeht.

¹⁰ Siehe zur Diskussion des Schulbezugs auch Kapitel 3.2.2.

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

Statt dessen wäre vielmehr die „Professionalisierung der Dienste“ im Sinne eines Unterstützungsnetzwerkes der Familien anzustreben (Wolf 2012).

Gemäß § 33 SGB VIII soll die Vollzeitpflege „entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen und seinen persönlichen Bindungen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie Kindern und Jugendlichen in einer anderen Familie eine zeitlich befristete Erziehungshilfe oder eine auf Dauer angelegte Lebensform bieten“. Dabei werden auch explizite Sonderformen der Vollzeitpflege benannt, um nach § 33 Satz 2 SGB VIII „[f]ür besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche [...] geeignete Formen der Familienpflege zu schaffen und auszubauen“. Hier knüpfen insbesondere Angebote wie die westfälischen Pflegefamilien an. Für Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung sieht § 54 Abs. 3 SGB XII eine derartige Unterbringung in einer Pflegefamilie vor. Dieser Absatz wurde am 05. 08. 2009 eingeführt, dann immer wieder verlängert und mit einem Enddatum versehen. Diese Behelfskonstruktion sollte die Einweisung von jungen Kindern mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung in stationäre Behinderteneinrichtungen unterbinden und deutet auf die anvisierte Umsetzung einer *Großen bzw. Inklusiven Lösung* hin (Schäfer & Fügner 2014, 115).

3.1.7 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen (§ 34)

Die Heimerziehung stellt im Jahr 2016 mit 13,1 %igem Anteil an allen erzieherischen Hilfen und damit noch vor der Vollzeitpflege das größte Leistungssegment der stationären, familienersetzenden Hilfen dar. Vor allem zwischen 2015 und 2016 hat diese Hilfeform hinsichtlich der registrierten Fälle um 16 % zugelegt, was vor allem auf die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zurückzuführen ist (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 12 ff.). Gemäß § 34 SGB VIII geht es insgesamt um die Förderung der Entwicklung der adressierten Kinder und Jugendlichen mittels folgender erzieherischer Zieloptionen: (1.) Anbahnung einer Rückkehr in die Familie, (2.) Vorbereitung der Erziehung in einer anderen Familie oder (3.) das Angebot einer auf längere Zeit angelegten Lebensform und die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben.

Waren die stationären Erziehungshilfen über lange Zeit bis zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 weitestgehend repressiv, was danach in der Zeit des Nationalsozialismus in einer ideologischen Rassenauslese gipfelte, so begann nach

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

dem Zweiten Weltkrieg die Phase der Restauration. Diese brachte jedoch erst in den 1960er-Jahren im Zuge der sogenannten Heimkampagnen einen tatsächlichen Wandel (vgl. Zeller 2016, 793 ff.; Niemeyer 2012). Die durch die Heimkampagnen hervorgerufenen Differenzierungen der Unterstützungsformen spiegeln sich nicht nur im gesamten Angebotskatalog der Hilfen zur Erziehung wider, sondern vor allem auch in den vielfältigen Betreuungsarrangements, die *die* Heimerziehung mittlerweile auszeichnen: Wohngruppenerziehung, heilpädagogisch-therapeutische Intensivstationen, (Groß-)Familienerziehung wie Kleinstheime, Familiengruppen, Kinderdorffamilien oder Erziehungsstellen, weitgehend selbstständiges Wohnen der Jugendlichen und schließlich niederschwellige Schlafplätze und Krisenbetten (vgl. Trede 2014, 22 ff.). Im Gegensatz zur Vollzeitpflege richtet sich die Heimerziehung eher an Jugendliche, so dass sich ein Altersdurchschnitt zu Hilfebeginn von 15 Jahren feststellen lässt (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 76).

Häufige Indikatoren für eine Fremdunterbringung in einer Heimeinrichtung sind die vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern, Ablehnung oder Scheitern von Elternschaft bzw. Überforderungen damit, massive Entwicklungsprobleme oder -gefährdungen und schließlich seelische Behinderungen (vgl. Rätz, Schröder & Wolff 2014, 172). Jugendliche mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung werden hingegen aufgrund der im SGB XII verorteten rechtlichen Regelungen kaum bis gar nicht in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung untergebracht.

Zuletzt diskutiert (BMFSFJ 2013, 350) werden vornehmlich der Machtmissbrauch und die sexualisierte Gewalt im Rahmen des Runden Tisches ‚Heimerziehung in den 50er und 60er-Jahren‘ (Rätz, Schröder & Wolff 2014, 166; Zeller 2016, 803 ff.) – verspätet auch hinsichtlich Menschen mit Behinderung¹¹ –, geschlossene Unterbringung (AG der IGfH 2013) (Rätz, Schröder & Wolff 2014, 169 f.) sowie die Situation junger Menschen (Care Leaver), die die stationären Erziehungshilfen verlassen (Zeller 2016, 807 f.).

3.1.8 Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35)

Die individualisiert und flexibel angelegte Hilfe der Intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE) soll nach § 35 SGB VIII „Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer

¹¹ Vgl. *taz.die tageszeitung* vom 05.04. 2016, URL: <http://www.taz.de/!5288550/> [Stand 08.07.2019].

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen“. Ob es sich bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung um eine eher ambulante oder eher stationäre Maßnahme handelt, scheint nicht eindeutig zu klären zu sein.¹² Da die Intensität des Angebots jedoch eher den stationären als den ambulanten Hilfen näher zu stehen scheint – hat sie sich doch aus der Heimerziehung heraus entwickelt (Trede 2014, 24) –, soll sie in dieser Arbeit unter den stationären Angeboten gefasst werden – wohl wissend, dass die ISE auch im Rahmen ambulanter und teilstationärer Settings durchgeführt werden kann.

Der Anstieg bei Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuungen in den letzten Jahren (Kapitel 3.2) ist vor allem zurückzuführen auf den Bedeutungszuwachs der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in den Hilfen zur Erziehung auch über die Fremdunterbringung hinaus. „ISE wird häufig dann in Anspruch genommen, wenn alle anderen Möglichkeiten der Hilfe ausgeschöpft sind“ (Freigang 2016, 849). Die ISE kann als Individualhilfe und -betreuung eines jungen Menschen in dessen Wohnraum, familienergänzend falls dieser in seiner Familie lebt sowie als erlebnispädagogische Maßnahme mit 1:1-Betreuung im In- und manchmal auch im Ausland geleistet werden – letztere jedoch nicht ohne Kritik (vgl. Freigang 2016, 849; Rätz, Schröder & Wolff 2014, 151 ff.).

3.1.9 Flexible Hilfen (§ 27,2)

Die Modifikationen und Neuentwicklungen von bestehenden Hilfen in Form von flexiblen (Klatetzki 1995a) bzw. integrierten, sozialräumlichen Erziehungshilfen sind entstanden als Kritik an der Versäulung (Rößler 1991) und Spezialisierung (Zeller 2016, 806) des bisherigen Angebotsspektrums der Hilfen zur Erziehung. Im Jahr 2016 werden die flexiblen Hilfen, auch ‚27,2er-Hilfen‘ genannt, mit 6 % aller Hilfen überwiegend ambulant geleistet, während stationäre Hilfen in diesem Segment kaum eine Rolle spielen (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 13). Hinter den bewilligten ‚27,2er-Hilfen‘ können sich jedoch auch „niedrigschwellige Leistungen verbergen, die mit einem vereinfachten oder ohne Hilfeplanverfahren gewährt werden, wie z. B. Hausaufgabenhilfe, Freizeithilfe o. Ä.“ (Fendrich, Pothmann & Tabel 2016, 62).

¹² Während Albus (2012) und Zeller (2016) die ISE eher den stationären Angeboten zuordnen, wird sie bei Rätz, Schröder & Wolff (2014, 143), Freigang (2016) und Richter (2018) eher unter die ambulanten Angebote subsumiert.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Dem Entscheidungs- und Bewilligungsprozedere flexibler Hilfen nach wird eine Hilfe unabhängig von bestehenden Arrangements und Angeboten gemäß dem individuellen Einzelfall konzipiert. Erst danach wird geprüft, welchen der in den §§ 28–35 SGB VIII kodifizierten Hilfen dieses individuelle Arrangement zugeordnet werden kann (vgl. Wolf 2002, 632). „Nicht das ‚Vorhalten‘ von einzelnen Hilfeformen, denen dann Kinder und Jugendliche zugewiesen werden, ist strukturell sicherzustellen, sondern die Einrichtungen der Jugendhilfe sind so lern- und wandlungsfähig zu organisieren, daß sie adhoc in der Lage sind, für jeden Jugendlichen und für jedes Kind eine Betreuungsform zu generieren“ (Klatetzki 1995a, 7). Klatetzki attestiert der Jugendhilfe ein „Innovationsproblem“, da diese eine Klassifikation und Selektion von Problemen gemäß der Hilfsangebotslogik begünstige: „Fall von Erziehungsberatung, von sozialpädagogischer Familienhilfe usw.“ (Klatetzki 1995b, 18). An dieser Stelle lassen sich auffällige argumentative Parallelen zur Debatte in der Integrations-/Inklusionspädagogik finden (vgl. Kapitel 2.1.1). Denn auch dieser geht es um eine Öffnung der schulischen Angebote, die sich an den individuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen zu richten habe – und nicht etwa umgekehrt. Insbesondere die Flexibilität hinsichtlich individueller Bedarfe, Lebensweltorientierung, die Fokussierung auf (Re-)Integration in Regelangebote und die Verbindung von fallbezogener, fallunspezifischer und fallübergreifender Arbeit, werden den sozialraumorientierten und integrierten flexiblen Hilfen als Vorteile attestiert (vgl. Krause & Peters 2014, 197).

Kurz und knapp wird flexiblen Hilfen die Zielrichtung attestiert, „sich an den individuellen Bedarf anzupassen, im Lebensfeld der AdressatInnen angesiedelt zu sein und auf eine möglichst rasche Integration in Regelangebote hinzuarbeiten bzw. den betroffenen Kinder/Jugendlichen [sic!] und ihren Familien neue Teilhabemöglichkeiten zu erschließen“ (Peters & Hamberger 2004, 27). Und nicht zuletzt spiegelt sich im Konzept der flexiblen Hilfen das Anliegen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit fast idealtypisch wider (Thiersch 2001, 24).

3.1.10 Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a)

Wie eingangs bereits erwähnt, bestehen zwar vielfältige inhaltliche Verbindungslinien zwischen den erzieherischen Hilfen und der Eingliederungshilfe nach § 35a (siehe dazu Kapitel 4), dennoch gehört letztere rechtssystematisch gesehen nicht zu den Hilfen zur Erziehung.

3.1 Rechtssystematische Perspektive und Arrangement der Hilfen

Nach § 35a SGB VIII haben Kinder und Jugendliche Anspruch auf eine Eingliederungshilfe, wenn „ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“. Mit dieser Formulierung wird auf den sozialrechtlichen, zweigeteilten Behinderungsbegriff Bezug genommen, wie er in § 2, Abs. 1 SGB IX kodifiziert ist (vgl. Kapitel 2.1.3.4). Im Unterschied zu allen Leistungen der Hilfen zur Erziehung sind im Rahmen der Eingliederungshilfen die jungen Menschen selbst die Anspruchsberechtigten. Die Beurteilung der Abweichung der seelischen Gesundheit (§ 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB VIII) ist abhängig von einer Stellungnahme einer Fachkraft der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder -psychotherapie und wird auf Basis der ICD-10 Nomenklatur (Lempp 2006) „nach dem Multiaxialen Klassifikationsschema für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter“ (Beck 2014, 188) erstellt. Die Entscheidung darüber, ob vor diesem Hintergrund eine (drohende) Teilhabebeeinträchtigung (§ 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB VIII) vorliegt oder nicht, obliegt jedoch letztlich der sozialpädagogischen Fachkraft im Jugendamt (Rätz, Schröder & Wolff 2014, 153 f.). Das psychiatrisch-psychotherapeutische Feststellungsverfahren „kann dem Jugendamt in der Findung einer geeigneten Hilfe helfen; es ist aber weder obligat noch muss sich das Jugendamt dieser Einschätzung anschließen [Hervorh. i. O.]“ (Fegert et al. 2008, 179). Zur Konkretisierung bzw. Standardisierung der Feststellung einer Teilhabebeeinträchtigung wird auf die Anwendbarkeit der ICF-Klassifikation (vgl. Kapitel 2.1.3.5) verwiesen (Beck 2014, 188). Deren Einsatz ist bislang aber weder verpflichtend noch hat sie sich bisher flächendeckend durchgesetzt. In diesem Zusammenhang haben Kölch, Wolff & Fegert (2007) den zur Feststellung einer Teilhabebeeinträchtigung bislang gängigsten Standardisierungsversuch vorgelegt, welcher allerdings eher einer medizinisch-psychiatrischen Diagnostik mit dem vorherrschenden Ziel von Kosteneinsparungen¹³ dienlich zu sein scheint. Zudem wird die ICF im Zuge der aktuellen SGB VIII-Reform prominent als handlungsleitendes Instrumentarium verhandelt (Ziegler 2016c; vgl. auch Kapitel 4.1.2) und ist vor allem im, auf die Reformdebatte des SGB VIII

¹³ Dies geht aus dem Beitrag z. B. auf Seite 6 hervor.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

einwirkenden, Bundesteilhabegesetz (BTHG) als maßgebliches Instrumentarium vorgesehen.¹⁴

Die Maßnahmen, welche nach § 35a SGB VIII bewilligt werden können, orientieren sich am Leistungskatalog in § 54 SGB XII und sollen allesamt abzielen auf die „Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (§ 35a Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB VIII). „Soziale und therapeutische Hilfen, die für die Betroffenen geleistet werden können, sind oft mit anderen Erziehungshilfen verbunden und werden in ambulanten, teilstationären oder stationären Settings geleistet. Die gemeinsame Betreuung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen hat hierbei allerdings Vorrang vor speziellen § 35a-Einrichtungen“ (Rätz, Schröer & Wolff 2014, 154).

Im Unterschied zu allen anderen schulnahen erzieherischen Hilfeleistungen hat die Eingliederungshilfe in den letzten Jahren die steilste Zuwachsrate zu verzeichnen (Pothmann & Tabel 2016, 141; Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 52 f.), was vor allem auf die Bewilligung von Schulbegleitungen im Zuge schulischer Inklusion zurückzuführen ist. Es ist daher davon auszugehen, dass die Bewilligungsrate dieser Hilfe noch weiter ansteigen wird.¹⁵

Bevor das KJHG/SGB VIII auf den Weg gebracht wurde, war die gesamte Eingliederungshilfe für Menschen mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung Teil des Bundessozialhilfegesetzes (§ 39 Abs. 1 BSHG). Aufgrund von häufigen Unstimmigkeiten darüber, ob es sich um Verhaltensauffälligkeiten oder Krankheiten handelt (vgl. Fegert et al. 2008, 177 f.), wurde die Eingliederungshilfe für junge Menschen mit seelischer Behinderung als Teil der Hilfen zur Erziehung im damaligen § 27 Abs. 4 SGB VIII verankert.¹⁶ Man gelangte jedoch schnell zu der Einsicht, dass der Bedarf von Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe nicht zwingend an die Gewährung erzieherischer Hilfen gekoppelt ist. Daher wurde für die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

¹⁴ Vgl. Kapitel 4.2 zu den Auswirkungen des Bundesteilhabegesetzes auf die SGB VIII-Reformdebatte.

¹⁵ Dazu mehr in Kapitel 3.2.2 zum Thema Schule als Durchführungsort und Kooperationsbezug.

¹⁶ Vgl. Auszug: „Hilfe zur Erziehung umfasst auch die Maßnahmen der Eingliederungshilfe nach Maßgabe des § 40 des Bundessozialhilfegesetzes und der Verordnung nach § 47 des Bundessozialhilfegesetzes“.

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

1993¹⁷ mit § 35a ein eigener Leistungstatbestand im SGB VIII geschaffen, welcher bis heute rechtsgültig ist.

Diese getrennte Zuständigkeit, mitunter auch als *Kleine Lösung* bezeichnet, kam letztlich dadurch zustande, dass vor allem viele Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie einige Behindertenverbände ihre Vorbehalte daran äußerten, auch die Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung ins SGB VIII zu überführen. Sie befürchteten durch die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe starke Leistungseinbußen, die Uminterpretation von behinderungsbedingten Bedarfen in Erziehungsbedarfe sowie die Psychologisierung von Sachverhalten (vgl. Struck, Porr & Koch 2010, 196). Am Dualismus der Eingliederungshilfe im SGB VIII und SGB XII entzündet sich letztlich die aktuelle Debatte um die *Große* bzw. *Inklusive Lösung* (vgl. Kapitel 4), die nicht nur auf den Zusammenschluss aller Leistungen für Kinder und Jugendliche im SGB VIII abzielt, sondern die Notwendigkeit zunehmender Vernetzung der Systeme betont (BMFSFJ 2009).

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

Im Jahr 2016 haben zuletzt 1 083 177 junge Menschen in Deutschland eine Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen¹⁸ (siehe Abbildung 3.1 für eine Ausdifferenzierung nach den einzelnen Hilfeformen). Insgesamt zeichnet sich damit ein vorläufiger Höchststand ab, da die Zahl der Hilfen zur Erziehung in den vergangenen Jahren weiter zugenommen hat. Parallel dazu sind auch die finanziellen Aufwendungen gestiegen. Allerdings vollzieht bzw. vollzog sich dieser Anstieg in Etappen und entlang regionaler Disparitäten. Zwischen 2000 und 2016 hat sich die Zahl um rund 50 % (50 Indexpunkte) erhöht, der größte Anstieg ist mit fast 26 Indexpunkten zwischen 2005 und 2011 auszumachen. Der größte Zuwachs ist in den ambulanten Hilfen zu verzeichnen, die sich zwischen 2000 und 2010 mit 105 Indexpunkten mehr als verdoppelt haben. Mit 75 Indexpunkten zeigt sich

¹⁷ Vgl. Erstes Gesetz zur Änderung des Achten Buches Sozialgesetzbuch (SGB8ÄndG1) vom 16. 02. 1993.

¹⁸ Die statistischen Kennwerte in diesem Kapitel zur Inanspruchnahme und Expansion der Hilfen zur Erziehung sollen lediglich einen Einblick vermitteln. Denn schließlich wird an dieser Stelle weder eine Sekundäranalyse angestrengt noch wurden eigene Daten erhoben. Außerdem ist die Aussagekraft der Kinder- und Jugendhilfestatistik begrenzt und eine Vergleichbarkeit der Eingliederungshilfen im SGB VIII und XII ist noch weniger gegeben.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

dieser starke Anstieg vor allem zwischen 2005 und 2010, der seit 2009 jedoch im Verhältnis moderater ausfällt. Den insgesamt größten Leistungsbereich der erzieherischen Hilfen stellt nach wie vor die Erziehungsberatung dar. Diese weist zwischen 2000 und 2016 eine Zunahme von 10 Indexpunkten aus. Dieser Anstieg hat sich vornehmlich zwischen 2000 und 2005 vollzogen, während ab 2005 eine Stagnation bzw. im späteren Verlauf ein Rückgang vorliegt. Fremdunterbringungen weisen bis 2005 relativ konstante bzw. z. T. rückläufige Werte auf. Insgesamt hat sich der Wert zwischen 2000 und 2010 um 10 Indexpunkte auf 110 erhöht. Zwischen 2010 und 2016 jedoch ist ein Anstieg in diesem Leistungssegment erkennbar, welcher 41 Indexpunkte ausmacht (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 12). Die wahrzunehmende ‚Ambulantisierung‘, d. h. die Bevorzugung ambulanter gegenüber stationärer erzieherischer Hilfen, ist häufig zurückzuführen auf „Einsparkonzepte und Versuche, Fremdunterbringungen zu vermeiden bzw. zu reduzieren“ (Richter 2018, 831). Aktuell gegenläufige Tendenzen zeigen sich einerseits im Rahmen der Debatten um Kinderschutz, da vermehrt junge Kinder fremduntergebracht werden (Gadow et al. 2013, 164 ff.; Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 13 f.), sowie andererseits darin, dass vor allem zuletzt der Anstieg im Rahmen der Heimerziehung auf die vermehrte Aufnahme unbegleiteter und vor allem männlicher minderjähriger Geflüchteter zurückzuführen ist (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 12). Im Jahr 2016 zeigt sich mit 136 900 Verfahren zur Gefährdungseinschätzung ein neuer Höchststand seit Einführung der Statistik im Jahr 2012.¹⁹ Dass mit der Einleitung eines 8a-Verfahrens nicht zwangsläufig auch eine akute oder latente Gefährdung vorliegt, lässt sich aus der aktuellen Statistik ebenfalls herauslesen. So bleibt der Anteil der Verfahren, die eine Kindeswohlgefährdung zum Ergebnis haben, eher konstant (Kaufhold & Pothmann 2017). Darüber hinaus lassen sich Differenzierungs- und Professionalisierungsprozesse in der Heimerziehung besonders hinsichtlich der Pflegekinderhilfe feststellen (Richter 2018, 841; Schäfer & Fügner 2014; Wolf 2002).

Bezüglich der Verteilung der Hilfearten im Leistungsspektrum der erzieherischen Hilfen macht die Erziehungsberatung mit 41 % den größten Teil der Hilfen

¹⁹ Am 01.01.2012 ist das Bundeskinderschutzgesetz in Kraft getreten. Es hat den Anspruch den Kinderschutz umfassender zu stärken (insb. durch den in § 8a SGB VIII reglementierten Schutzauftrag) und ist vor allem aus dem Aktionsprogramm *Frühe Hilfen* sowie aus Erkenntnissen der Arbeitsergebnisse der Runden Tische *Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren* und *Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich* hervorgegangen (BMFSFJ 2013, 8).

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

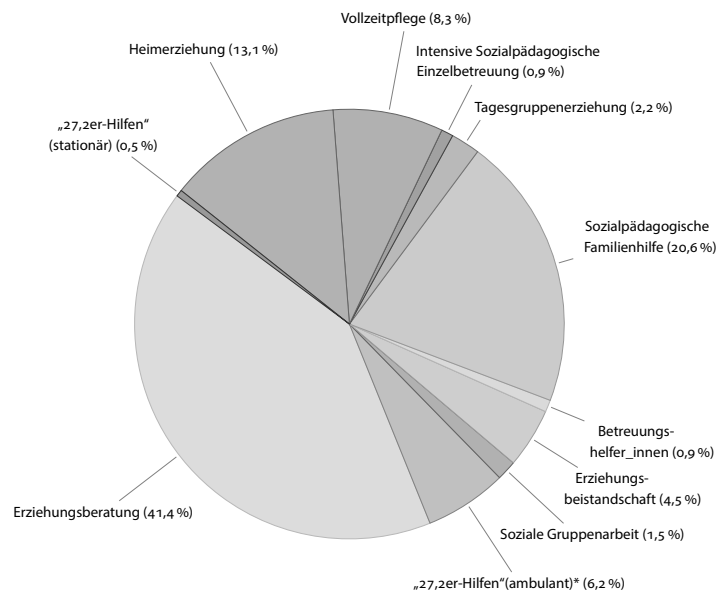
aus, obgleich nach wie vor Familien mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind (Bauer 2016, 900 f.) und auch Eltern von Kindern mit Behinderung Erziehungsberatungsstellen seltener aufsuchen (BjK 2012, 30). Im Segment der ambulanten Hilfen führt die SPFH mit rund 21 %. Danach folgen mit rund 6 % die ‚27,2er-Hilfen‘ und mit rund 5 % die Erziehungsbeistandschaften. Mit 1 bis 2 % haben die übrigen ambulanten Leistungen in Relation nur einen geringen Anteil an der Gesamtzahl der Hilfen zur Erziehung. Im Bereich der stationären Hilfen fallen insgesamt 22 % auf Fremdunterbringungen in stationären Settings oder einer Pflegefamilie. Aufgeschlüsselt bedeutet dies etwa 13 % für die Heimerziehung und etwa 8 % für die Vollzeitpflege. Geringe 1 % entfallen auf die stationären ‚27,2er-Hilfen‘ (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 13). Grundsätzlich werden ambulante Hilfen eher von jüngeren Kindern wahrgenommen, während Jugendliche bzw. junge Volljährige eher in Fremdunterbringungen zu finden sind (ebd., 15).

Die Fallzahlen für die Eingliederungshilfen bei (drohender) seelischer Behinderung nach § 35a werden erst seit 2007 erhoben, obwohl die Ausgabenzahlen bereits seit Ende der 1990er-Jahre zur Verfügung stehen. Zwischen 2008 und 2016 haben sich die andauernden und beendeten Hilfen (einschließlich der Hilfen für junge Volljährige) von 43 360 auf 94 166 mehr als verdoppelt. Allerdings zeigen sich im Vergleich zu den Hilfen zur Erziehung noch erheblichere regionale Disparitäten (Fendrich, Pothmann & Tabel 2016, 33), die weniger auf die unterschiedliche Verteilung des Merkmals *seelische Behinderung*, als vielmehr auf das organisationale Handeln der Jugendämter und die Diagnosepraktiken vor Ort zurückzuführen sind (Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 34 ff., 2018, 49). Die Spannweite reicht im Jahr 2016 von 549 Hilfen pro 10 000 der altersgleichen Bevölkerung in einem Kreis bis hin zu zwei Kreisen, welche überhaupt keine Eingliederungshilfen zur verzeichnen haben. Zuletzt sind Vergleiche zwischen den Jahren aufgrund von Geheimhaltungsvorschriften nur eingeschränkt möglich (vgl. Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 32 f.; vgl. Fendrich, Pothmann & Tabel 2016, 33).

Mit Blick auf die Adressat_innen und deren Lebenslagen sowie auf Schule als zunehmend relevanten Durchführungsort bzw. Problembezug, lässt sich die Inanspruchnahme und Expansion der Hilfen zur Erziehung nicht nur veranschaulichen, sondern diese Fokussierung zeigt vor allem die zentralen Herausforderungen der erzieherischen Hilfen auf.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Abbildung 3.1: Junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung (einschl. der Hilfen für junge Volljährige) nach Hilfearten (Deutschland; 2016; Aufsummierung der zum 31. 12. eines Jahres andauernden und der innerhalb eines Jahres beendeten Leistungen; Angaben in %), eigene Darstellung nach einer Grafik aus Fendrich, Pothmann & Tabel (2018, 13)



* Einschließlich der sonstigen Hilfen

3.2.1 Adressat_innen und deren Lebenslagen

Unter Adressat_innen können grundsätzlich die Empfänger_innen von Leistungen und Angeboten der Hilfen zur Erziehung verstanden werden. Allerdings sind Adressat_innen weniger als gegeben und naturwüchsig zu verstehen, sondern vielmehr konstituieren sich diese in einem relationalen Mehrebenenprozess: „Die Konstituierungsprozesse von Adressat_innen sind [...] als miteinander verwobene Effekte von Prozessen auf der Makroebene der sozialstrukturellen Ordnungen, auf der Mesoebene der Institutionen und Organisationslogiken und auf der Mikroebene der interaktiven Ko-Produktion zwischen Professionellen und Adressat_innen zu interpretieren“ (Bitzan & Bolay 2017, 56). Diese Ausgangslage lässt einerseits Zweifel darüber aufkommen, ob „die Hilfen zur Erziehung überhaupt alle jungen

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

Menschen erreichen, die sie erreichen müssten“ (BMFSFJ 2017, 439; van Santen & Seckinger 2008; Seelmeyer & Ziegler 2014) sowie andererseits auch darüber, ob deren Adressat_innen vielleicht besser hätten *nicht* zu Adressat_innen werden sollen. Gleichzeitig vollzieht sich die Konstruktion von Adressat_innen in maßgeblicher Abhängigkeit von Kategorien und im Kontext Sozialer Arbeit vor allem mit Rückbezug auf Negativkategorisierungen (Thieme 2013b, 201). Darunter werden essentialistische Defizitzuschreibungen hinsichtlich potentieller Adressat_innen verstanden, welche sozialpädagogisches Handeln erst möglich werden lassen. Vor diesem Hintergrund sind auch die statistischen Angaben über die Adressat_innen von Hilfen zur Erziehung und deren Lebenslagen²⁰ zu verstehen und einzuordnen.

Die Lebensbedingungen in Deutschland haben nach wie vor einen großen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, wobei insbesondere der Familienform, der sozioökonomischen Lage sowie dem Migrationsstatus eine besondere Relevanz zukommt (Fendrich, Pothmann & Tabel 2016, 19; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 34 ff.). Vor allem „[d]ie prekären Lebenskonstellationen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die durch Hilfen zur Erziehung begleitet werden, sind vielfach durch Armutslagen in ihrem Umfeld begründet“ (BMFSFJ 2017, 437). Hilfen zur Erziehung richten sich an Kinder und Jugendliche und deren Familien insbesondere dann, wenn erschwerte/ herausfordernde Lebenslagen (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 19) zu konstatieren sind. Zentral dabei sind die drei Merkmale (1.) Familienstatus (insb. Alleinerziehende), (2.) Transferleistungsbezug und (3.) Migrationshintergrund.

3.2.1.1 Familienstatus

Erziehungsberatung mit einem Alleinerziehendenanteil von rund 38 % – sowie auch die Eingliederungshilfen mit einem Alleinerziehendenanteil von rund 33 % (ebd., 80) – werden am stärksten von verheirateten und nicht-verheirateten Eltern in Anspruch genommen, dennoch sind bei der Inanspruchnahme von Erziehungsberatung und Eingliederungshilfen mit Blick auf die deutschlandweite

²⁰ Der Begriff *Lebenslagen* rekuriert zunächst einmal auf die statistischen Größen, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfestatistik festgesetzt worden sind. Insofern stellt er nicht unbedingt einen soziologischen bzw. sozialpädagogischen Begriff dar und korrespondiert auch nicht notwendigerweise mit dem Gegenstand der Lebensführungsprobleme, die erzieherische Hilfen aus Perspektive Sozialer Arbeit mit Blick auf die Adressat_innen zu bearbeiten gedenken (vgl. dazu Kapitel 6.2).

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Alleinerziehendenquote in der Bevölkerung von 20 % im Jahr 2016 Alleinerziehendenhaushalte überrepräsentiert. Demgegenüber werden ambulante Hilfen und Fremdunterbringungen am meisten von Alleinerziehenden in Anspruch genommen. Mit 51 % lässt sich der höchste Anteil für Alleinerziehende für die Sozialpädagogische Familienhilfe ausweisen. Mit rund 48 % ebenfalls vergleichsweise hoch ist deren Anteil in den Tagesgruppen. Hinsichtlich der Fremdunterbringungen hat sich der Anteil von 32 % an Alleinerziehenden tendenziell verringert, dahingegen haben die Lebensumstände, d. h. verstorbene oder unbekannte Eltern, mit einem Anteil von 35 % bzw. 40 % für neu gewährte Hilfen besondere Relevanz erhalten. Dies verweist auf die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 19 ff.). Gleichwohl weist die Vollzeitpflege mit rund 47 % einen nicht geringen Anteil an Alleinerziehenden auf, der die Quote in der Heimerziehung übertrifft (ebd., 74 f.). Wenngleich die Alleinerziehendenquote zwischen den einzelnen Bundesländern stark differiert, so zeigt sich dennoch die Tendenz, dass ein höherer Anteil an Alleinerziehenden in einem Bundesland jeweils auch mit einem entsprechend höheren Anteil in den Hilfen zur Erziehung korrespondiert (ebd., 19 ff.).

Insgesamt ist allerdings weniger die Lebensform Alleinerziehend an sich als problematisch anzusehen, sondern vielmehr die erhöhten bzw. zu bewältigenden zumeist strukturellen Anforderungen, sowie die stigmatisierende Attestierung des Familienstatus Alleinerziehend als Risikoindikator durch Institutionen (Richter 2018, 833; Ziegler, Seelmeyer & Otto 2010). Dass angesichts der hohen Alleinerziehendenquote überproportional häufig vor allem Mütter in der Statistik auftauchen, spiegelt sich darüber hinaus kaum in der Forschung wider. „Eine Differenzierung nach Vätern und Müttern im Bereich der sozialpädagogischen Forschung stellt vor diesem Hintergrund eine notwendige Perspektive für die Kinder- und Jugendhilfeforschung dar“ (Richter 2018, 834).

3.2.1.2 Transferleistungsbezug

Als Indikator für prekäre Lebenslagen wird in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik der Transferleistungsbezug herangezogen, worunter das Arbeitslosengeld II in Verbindung mit dem Sozialgeld für Kinder (SGB II), die bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (SGB XII) sowie der Kinderzuschlag subsumiert werden. Als Richtwert lag die deutschlandweite Mindestsicherungsquote Ende 2015 bei rund 10 %.

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

Im Jahr 2016 bezogen rund 51 % aller Familien, die eine erzieherische Hilfe in Anspruch nahmen (ohne Erziehungsberatung), Transferleistungen und damit jede zweite Familie. Die Erziehungsberatung bildet im Vergleich zu den anderen Hilfen eine Ausnahme, so dass hier 18 % und damit knapp jede fünfte Familie Transferleistungen bezieht. Schaut man sich die einzelnen Hilfearten an, so reicht der Transferleistungsbezug in den stationären Settings von 33 % in der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung bis hin zu 64 % in der Vollzeitpflege. In den ambulanten Settings macht die Sozialpädagogische Familienhilfe mit 63 % den höchsten Anteil aus (dazu auch ebd., 833). Wenngleich der Anteil der Familien mit Transferleistungsbezug zwischen 2015 und 2016 insbesondere bei neu bewilligten Fremdunterbringungen in Vollzeitpflege und Heimerziehung um 6 %, bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung sogar um 8 % zurückging, so deutet dies weniger auf einen sinkenden Anteil an Familien mit Transferleistungsbezug hin als vielmehr auf die angestiegene Zahl unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter, deren Eltern folgerichtig keine Transferleistungen in Deutschland beziehen.

Wirft man einen Blick auf die anteilig größte Empfänger_innengruppe der Alleinerziehenden, so erhöht sich die Quote des Transferleistungsbezugs unter den Adressat_innen. Demnach sind insgesamt 68 % aller Alleinerziehenden, welche erzieherische Hilfen erhalten (ohne Erziehungsberatung), gleichzeitig auf Transferleistungen angewiesen. Unterteilt nach Leistungssegmenten macht in den ambulanten Settings die Sozialpädagogische Familienhilfe mit 73 % den höchsten Anteil aus, während dies in den stationären Settings im Bereich der Fremdunterbringungen mit 79 % auf die Vollzeitpflege zutrifft.

In Bezug auf die regionalen Disparitäten zeigt sich beim Transferleistungsbezug ein ähnliches Bild wie bei der Quote der Alleinerziehenden. Wenngleich es z. T. große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern gibt, so korrespondiert eine höhere Mindessicherungsquote mit einem ebenso höheren Anteil an Familien mit Transferleistungsbezug in den erzieherischen Hilfen (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 21 ff.).

Mit Blick auf den Transferleistungsbezug nehmen Erziehungsberatung und Eingliederungshilfen eine gewisse Sonderrolle ein. Wenngleich Adressat_innen mit Transferleistungsbezug sowie Alleinerziehende mittlerweile überrepräsentiert sind und sich Erziehungsberatungsstellen daher nicht mehr ausschließlich an das Klientel der Mittelschicht richten (BMFSFJ 1990, 136 ff.; Nitsch 2014, 94 f.), so liegen diese Werte deutlich unter denen der anderen erzieherischen

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Hilfen. Abweichend von dem mit der Erziehungsberatung gemeinsamen Alleinerziehendenanteil weisen die Eingliederungshilfen mit abgerundet 28 % einen vergleichsweise hohen Anteil an Familien mit Transferleistungsbezug auf. Dieser Wert liegt zwar z. T. weit unter den Quoten der einzelnen erzieherischen Hilfeformen, jedoch sind Familien mit Transferleistungsbezug in den Eingliederungshilfen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt überrepräsentiert (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 80 f.). 46,2 % aller Alleinerziehenden, deren Kinder oder Jugendliche Eingliederungshilfen erhalten, sind im Jahr 2016 auf Transferleistungen angewiesen. Unter allen Bezieher_innen von Transferleistung, deren Kinder oder Jugendliche Eingliederungshilfen erhalten, befinden sich insgesamt 53,7 % Alleinerziehende.²¹

3.2.1.3 Migrationshintergrund

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird ein Migrationshintergrund nach der Herkunft der Eltern ausgewiesen und insbesondere danach, ob mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist. Darüber hinaus wird die ausländische Herkunft noch dahingehend differenziert, ob zuhause die deutsche Sprache gesprochen wird oder nicht (ebd., 23 ff.).

Bis Ende des Jahres 2016 haben knapp 45 % der jungen Menschen eine Hilfe zur Erziehung erhalten (ohne Erziehungsberatung), von denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist (ausländische Herkunft/deutsche Sprache: 14,9 %; ausländische Herkunft/nicht deutsche Sprache: 29,7 %). Mit Blick auf die Erziehungsberatung liegt dieser Anteil bei 25 % (ausländische Herkunft/deutsche Sprache: 16,1 %; ausländische Herkunft/nicht deutsche Sprache: 9,0 %). Nach Leistungsspektrum sowie nach ausländischer Herkunft mit und ohne deutsche Sprache unterteilt zeigt sich, dass in den stationären Settings der Heimerziehung (ausländische Herkunft/deutsche Sprache: 10,5 %; ausländische Herkunft/nicht deutsche Sprache: 51,5 %) und der Vollzeitpflege (ausländische Herkunft/deutsche Sprache: 10,5 %; ausländische Herkunft/nicht deutsche Sprache: 24,4 %) die meisten Zuwächse im Vergleich zum Vorjahr auszumachen sind. Insbesondere in der Heimerziehung sind es zumeist männliche junge Menschen. Allerdings hat die Adressat_innengruppe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in

²¹ Quelle: Statistisches Bundesamt – Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige; 2016; eigene Berechnungen.

3.2 Inanspruchnahme und Expansion

den Hilfen zur Erziehung auch über die Fremdunterbringung hinaus an Bedeutung gewonnen. So sind in den Maßnahmen der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ausländische Herkunft/deutsche Sprache: 13,1 %; ausländische Herkunft/nicht deutsche Sprache: 50,1 %) mit einem Plus von 18 Prozentpunkten die meisten Zuwächse im Vergleich zu 2015 auszumachen. Allerdings lassen sich z. T. große länderspezifische Unterschiede erkennen. Denn obgleich junge Menschen mit Migrationshintergrund in den erzieherischen Hilfen (ohne Erziehungsberatung) insgesamt überrepräsentiert sind, so zeigt sich eine Spannweite von 10 % im Saarland bis zu 28 % in Baden-Württemberg.

Im Vergleich dazu sind junge Menschen mit Migrationshintergrund und bei denen zuhause nicht Deutsch gesprochen wird in den Eingliederungshilfen mit 10,5 % eher unterrepräsentiert, da der Mikrozensus 2015 deutschlandweit 31,5 % an Familien mit Migrationshintergrund und Kindern unter 18 Jahren ausweist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass insbesondere Familien mit Migrationshintergrund, in denen hauptsächlich kein Deutsch zuhause gesprochen wird, eine Herausforderung für die Hilfen zur Erziehung darstellen (ebd.).

3.2.2 Schule als Durchführungsort und Kooperationsbezug

Schule als Kooperationsbezug und Ort der Durchführung von (ambulanten) Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen erlangt zunehmend an Bedeutung.²²

Darin zeigt sich die „steigende Bedeutung ganztägig organisierter Schulen für das Feld der Erziehungshilfen“ (Maykus & Dellbrügge 2012, 150), was insbesondere für die „Schlüsselhilfen“ (ebd.) der sozialen Gruppenarbeit und der Eingliederungshilfen gilt (Pothmann & Tabel 2016, 141). So wurden im Jahr 2014 29,8 % aller Hilfen der Sozialen Gruppenarbeit am Ort Schule geleistet (ebd.), welche 2015 mit einem Anteil von 29,6 % leicht zurückgegangen sind.²³ Dennoch hat der Durchführungsort Schule für diese Hilfeform keineswegs an Bedeutung verloren.

Inbesondere die Bewilligung von Eingliederungshilfen im Zuge schulischer Inklusion wird voraussichtlich weiter zunehmen (ebd., 143). Für 2011 lässt sich

²² In einem früheren Gesetzesentwurf vom 07. 06. 2016 im Zuge der SGB VIII-Reform war z. B. noch der § 30e Schulbegleitung enthalten.

²³ Quelle: Statistisches Bundesamt – Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige, Soziale Gruppenarbeit; 2015; eigene Berechnungen.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

konstatieren, dass 54 % der begonnenen Eingliederungshilfen nach § 35a aufgrund schulischer Probleme bewilligt werden – ein Bewilligungsfaktor, der auch im Jahr 2016 nach wie vor gleichbleibend hoch ist (Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 37, 2018, 50). Neben dem schulischen Problembezug spielt Schule auch als Durchführungsort dieser Hilfen eine zentrale Rolle. Demnach gehörte die Eingliederungshilfe im Jahr 2014 mit einer Bewilligungsrate von 22,4 % nach der Sozialen Gruppenarbeit zu den meistbewilligten Hilfen am Ort Schule (Pothmann & Tabel 2016, 141), welche sich im Jahr 2016 noch einmal auf 27,7 % erhöht hat (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 52). Dieser rasante Anstieg der Eingliederungshilfen und die damit maßgeblich verbundene Bewilligung von Schulbegleitungen wird jedoch zunehmend dahingehend kontrovers diskutiert, inwiefern Schulbegleitungen als Notwendigkeit und Ermöglichung eines inklusiven Schulsystems angesehen werden können, oder ob hier vielmehr ein defizitäres Schulsystem zum Ausdruck kommt, dem eigenständige Lösungen zur Beschulung aller Kinder und Jugendlichen fehlen. Damit einher geht auch die Frage, ob Schulbegleitungen als eigenständiger Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe gesehen werden kann, oder ob sie lediglich als ‚Ausfallbürge‘ für eben jenes defizitbehaftete Schulsystem fungiert (Demmer, Heinrich & Lübeck 2017). Angesichts dessen scheint das Bundesteilhabegesetz Fakten in Richtung der Anerkennung einer Notwendigkeit von Schulbegleitungen zu schaffen, da Pool-Lösungen ab 2020 gesetzlich verankert sind (§ 112 SGB IX). Nichts desto trotz wird durch diese Entwicklungen darauf verwiesen, „dass die Positionierung der Hilfen zur Erziehung zu aktuellen Schulentwicklungen auf verschiedenen Ebenen notwendig ist“ (Zipperle 2016, 137)²⁴ und die zunehmende „Notwendigkeit einer Zusammenarbeit“ zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule besteht (Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 14). Vor allem zeigt sich darin die Bedeutsamkeit von multiprofessioneller Kooperation für die Soziale Arbeit angesichts des Ausbaus von Ganztagschulen und dem Auftrag an das Schulsystem, sich inklusiv aufzustellen und zu entwickeln (Silkenbeumer, Thieme & Kunze 2017, 35; Demmer & Hopmann 2019). Dies Erfordernis wirft u. a. auch die Frage auf, wie multiprofessionelle Kooperation bereits in der universitären Ausbildung verankert und thematisiert werden kann (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper 2017; Hopmann & Lütje-Klose 2018).

²⁴ Vgl. Kapitel 2.1.2 zur Omnipräsenz des Schulbezugs in den Debatten der Integrations-/Inklusionspädagogik.

3.3 Gemeinsamkeiten und Grundverständnis

Neben der Schule als Ort von Hilfen zur Erziehung bzw. Eingliederungshilfen lassen andere erzieherische Hilfen auch einen Problembezug zu Schule erkennen. So werden Erziehungsberatungen am häufigsten in der Übergangsphase von der Grundschule zur weiterführenden Schule (d. h. im Alter von 6 bis unter 10 Jahren) bzw. in den ersten Jahren der weiterführenden Schule (d. h. im Alter von 10 bis unter 14 Jahren) nachgefragt, d. h. in einem „riskanten Biografieabschnitt“ (Fendrich, Pothmann & Tabel 2014, 12; siehe auch Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 16).

Und obgleich den Tagesgruppen mit Durchführungsort Schule unter quantitativen Gesichtspunkten keine so besondere Relevanz zukommt wie der sozialen Gruppenarbeit und den Eingliederungshilfen, so ist deren Durchführung an Schulen von 2008 bis 2014 leicht von 3,1 % auf 4,0 % angestiegen (Pothmann & Tabel 2016, 141).

3.3 Gemeinsamkeiten und Grundverständnis

Hilfen zur Erziehung stellen ein ausdifferenziertes, sehr heterogenes und sich aus zum Teil unterschiedlichen (historischen) Entwicklungslinien speisendes Handlungsfeld dar. Obgleich es vor diesem Hintergrund „kein in Theorie und Praxis der Erziehungshilfen gewachsenes gemeinsames Fachverständnis [gibt]“ (Birtsch, Münstermann & Trede 2001, 13), „so verbindet die Erziehungshilfen doch ihre gesellschaftliche Funktion, ein zur Familienerziehung komplementäres kompensatorisches Sozialisationsfeld darzustellen“ (Trede 2001, 788). Auch Böllert (2018) geht davon aus, dass sich die Hilfen zur Erziehung insgesamt „als ein zentrales sozialpädagogisches Angebot für Kinder, Jugendliche und deren Familien [...] auf vielfältige familiäre Problemkonstellationen, Sozialisations- und Erziehungsanforderungen [beziehen]“ (ebd., 28). Weiterhin machen Birtsch, Münstermann & Trede (2001) darauf aufmerksam, dass „[d]as Verbindende der Erziehungshilfen [...] die Intention zur Veränderung von schwierigen Lebensverhältnissen, der Bezug auf das familiäre System sowie die Einlösung eines gesetzlichen Anspruchs [ist]“ (ebd., 14). Insofern stellen die Hilfen zur Erziehung in ihrer Gesamtheit ein „wichtiges Instrument im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Armutfolgen“ (Olk 2014, 176) dar. Auf die prekären Lebenslagen der Adressat_innen von erzieherischen Hilfen weisen nicht zuletzt die hohen Inanspruchnahmen der Hilfen durch Alleinerziehende und die hohen Quoten an Familien bzw. wieder-

Erschwerte Lebenslagen und Exklusionsphänomene im Fokus

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

um insbesondere Alleinerziehenden mit Transferleistungsbezug hin. Die zwar nicht rechtssystematisch, jedoch aber inhaltlich mit den erzieherischen Hilfen verbundenen Eingliederungshilfen liegen zwar unter den genannten HzE-Quoten, weisen jedoch im Vergleich zum Bundesdurchschnitt jeweils eine überrepräsentierte Quote auf. Darüber hinaus gewinnt vor allem auch der Durchführgort Schule und der Problembezug zu Schule an Bedeutung (vgl. Kapitel 3.2.1). Hilfen zur Erziehung haben es somit vornehmlich mit erschwerten Lebenslagen und vielschichtigen Exklusionsphänomenen zu tun (Kapitel 2.2), obgleich das seit einiger Zeit zur Disposition stehende Verhältnis von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen noch einer näheren Betrachtung bedarf (mehr dazu in Kapitel 4).

Gemeinsamkeiten der inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte

Bezogen auf die Gemeinsamkeiten der inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte, finden sich in allen erzieherischen Hilfen jeweils Elemente einer Ressourcen-, Empowerment-, Beteiligungs-, Selbsthilfe- und Bildungsorientierung (vgl. Rätz, Schröder & Wolff 2014, 156). Nach Trede liegt die inhaltliche Gemeinsamkeit erzieherischer Hilfen zudem darin begründet, „dass in ihnen kompetente Beratung stattfindet, dass die notwendige Hilfe schnell verfügbar und leicht erreichbar ist, dass Orte zur Verfügung stehen, die dem Kind oder dem Jugendlichen Schutz, Geborgenheit und – bei (teil-)stationären Hilfen – Versorgung bieten, dass Bezugspersonen und/oder Gleichaltrige zur Verfügung stehen, die Kindern, Jugendlichen und Familien Entwicklungs- und Lernprozesse ermöglichen und helfen, eine stabile Identität zu entwickeln“ (Trede 2014, 25).

Soziale Arbeit als Bezugspunkt

Neben der grundsätzlichen Ausrichtung des Handlungsfeldes und den inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten, liegt das einende Moment der diversifizierten Hilfen nicht zuletzt im Verständnis Sozialer Arbeit und dem vor diesem Hintergrund zu verortenden Gegenstand und Auftrag erzieherischer Hilfen begründet. Soziale Arbeit²⁵, so kann sie insgesamt gefasst werden, bezieht sich „– sowohl in ihrer sozialarbeiterischen wie ihrer sozialpädagogischen Traditionslinie – auf den Zu-

²⁵ In dieser Arbeit ist von *Soziale Arbeit* die Rede. Damit soll einerseits die Traditionslinie der Sozialarbeit, d. h. deren Bezüge auf die klassische Wohlfahrtspflege und Sozialhilfe, und andererseits die der Sozialpädagogik, d. h. Jugendpflege und Frühe Kindheit, berücksichtigt werden (Thole 2012, 19 f.). Ist in dieser Arbeit adjektiviert von *sozialpädagogisch* die Rede, so ist damit stets der benannte, kurz umrissene Bezug auf *Soziale Arbeit* gemeint. Auch wenn dadurch eher die Nähe zur Sozialpädagogik suggeriert wird, so träfe dies etwa auch auf das Adjektiv *sozialarbeiterisch* und dessen Nähe zur Traditionslinie der Sozialarbeit zu. Dahingegen betont das Adjektiv *sozialpädagogisch* eher die zentrale und in dieser Arbeit explizit vertretene Nähe zur Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Über diese knappe Einordnung hinaus kann diese Arbeit keine intensivere Standortbestimmung So-

3.3 Gemeinsamkeiten und Grundverständnis

sammenhang von gesellschaftlich bedingten Lebensverhältnissen und Problemen der Lebensführung und damit stets auf das Verhältnis von (unnötigem) Leiden und Möglichkeiten der Entfaltung (,suffering‘ und ,flourishing‘)“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 137 f.; dazu auch Scherr 2002, 35). Allerdings ist Soziale Arbeit weniger auf gesellschaftliche Verhältnisse als „zeitlose Existenzform menschlicher Sozialität“ verwiesen, sondern vielmehr auf „[die Bedingungen] innerhalb eines eingegrenzten geografischen und zeitlichen Feldes [...], unter denen die intellektuellen, politischen und moralischen Instanzen und Institutionen der Menschen an bestimmten Orten und in spezifischen Zusammenhängen über ihre gemeinsame Erfahrung nachdenken und auf sie Einfluss nehmen“ (Rose 2015, 75). Damit bezieht sich Soziale Arbeit auf die *Arbeit am Sozialen*, d. h. auf „die Ausbildung eines ‚sozialen Sektors‘ im Sinne eines Arrangements ‚aus nicht-marktförmigen Regulierungssystemen‘ [...], das auf die Überbrückung der Kluft von politischer Organisation und wirtschaftlichem System zielt“ (Kessl & Ziegler 2008, 100). Diese zu bearbeitende ‚Kluft‘ ist bedingt durch aktuelle Transformationen des Sozialen (Lessenich 2013) und wird mehr oder weniger ausgeprägt in den verschiedenen Debatten um Inklusion und Exklusion verhandelt (siehe dazu ausführlicher Kapitel 2). Nichts desto trotz bleibt dabei stets zu berücksichtigen, dass auch die Soziale Arbeit „selbst als ein Moment der einschließenden Ausschließung“ (Kessl, Neumann et al. 2015, 13) verstanden werden muss. Soziale Arbeit stellt somit nicht alleine eine (Re-)Aktion auf Lebensführungsprobleme dar, sondern bringt letztere unter Umständen selbst hervor (Cremer-Schäfer 2018).

Diesem Grundverständnis von Sozialer Arbeit folgend stellen die Hilfen zur Erziehung den Versuch einer öffentlich verantworteten und sozialpädagogisch professionalisierten Reaktion und Intervention (Kaufmann 1982) auf Lebensverhältnisse und Lebensführungsweisen²⁶ dar, welche gesellschaftlich als (potentiell) problematisch markiert werden – sofern sich damit verbundene Bedarfe „auf Aufwachsens- und Lebensführungsprobleme der nachwachsenden Generation [beziehen]“ (Ziegler 2012, 675). Geht man in der Bestimmung der Hilfen zur Erziehung in sozialpädagogisch motivierter Absicht noch einen Schritt weiter, so werden darin die Grundbegriffe der *Hilfe* und der *Erziehung*²⁷ offenbar – diese

Sozialpädagogisches Grundverständnis der Hilfen zur Erziehung

zialer Arbeit leisten. Für eine ausführlichere Abhandlung zum wohlfahrtsstaatlichen Arrangement der Sozialen Arbeit sei daher auf Kessl & Otto (2012) verwiesen.

²⁶ Vgl. Wirth (2015, 127 ff.) zum Begriff der „Lebensführung“.

²⁷ Auch die gesamte „Kinder- und Jugendhilfe lässt sich als eine Instanz der Erziehung beschreiben“ (Albus & Ziegler 2013, 76), wenngleich diese Beschreibung nicht unumstritten scheint. So

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

standen nicht zuletzt im Rahmen der Debatte um die SGB VIII-Reform im Fokus bzw. zur Disposition (Ziegler 2016c). *Hilfe* wurde seit jeher mit dem Erziehungsbegriff gekoppelt, da es sich auch bei der Hilfe um eine „asymmetrische Interaktion mit normativen Intentionen“ (Gängler 2018, 624) handelt. Er bleibt vor allem für die Sozialpädagogik reserviert, verschwand jedoch im Zuge der Ideologiekritik der 1970er-Jahre zunehmend aus deren Theoriendebatten (ebd., 625). Damit markiert der Terminus Hilfe zwar grundsätzlich die Traditionslinie von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, verweist jedoch als theoretisches „Derivat vorhandener Grundbegriffe“ (Niemeyer 2004, 180 f.) – wie etwa dem der Erziehung – auf den hier umrissenen Gegenstand Sozialer Arbeit. *Erziehung* kann verstanden werden als soziale Praktiken, die darauf gerichtet sind, „das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten [...]. Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern [Hervorh. entfernt]“ (Brezinka 1990, 95). Gleichwohl kann diesem Bestimmungsversuch berechtigterweise die Vernachlässigung emanzipatorischer Momente vorgeworfen werden (Mollenhauer 1973)²⁸ da es immer auch „um Bemächtigung, um die Rechtfertigung von Kontrolle und Disziplinierung, um die Ausrichtung an Normen [geht], mit welchen Gesellschaften ihre Mitglieder formieren“ (Winkler 2015, 408). Ein Begriff von Erziehung, der auf die „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsstatsache“ (Bernfeld 1928, 49) abzielt, muss also ständig mit Blick auf die Gefahr von Disziplinierung und gesellschaftlicher Normierung hin reflektiert und positioniert werden. Dieser Verantwortung können sich insbesondere die Hilfen zur Erziehung nicht entziehen. Denn schließlich erfahren die Hilfen zur Erziehung ihr Ziel in der kompensatorischen Erziehungsleistung, welche auf die „Änderung des physischen und psychischen Status von Personen“ (Olk & Otto 1987, 7) und damit auf die „Wiederherstellung der normalen Erziehungs- und Funktionsfähigkeit der Familie“ (Ziegler 2012, 674) abzielt.

proklamiert Böllert (2018) jüngst den Bildungsbegriff als verbindendes Merkmal der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Debatte soll an dieser Stelle allerdings nicht weiter vertieft werden. Statt dessen sei auf die Debatte um Bildung und Erziehung im Lichte des Capabilities-Ansatzes mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung in Kapitel 6.2 verwiesen.

²⁸ Mollenhauer (1973, 11) spricht von Emanzipation als „Befreiung der Subjekte [...] aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“.

3.3 Gemeinsamkeiten und Grundverständnis

Daher wäre ein Begriff der Erziehung zu stärken, bei dem es darum geht, „im Gestus der Sorge kontinuierlich schützende Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen Subjekte ihre Entwicklungsarbeit bewältigen können. Es geht um eine *Kultur des Aufwachsens* [Hervorh. i. O.]“ (Winkler 2006a, 193).

Konkret ausbuchstabiert und im Anschluss nach Moch (2018, 634 f.) erfüllen Hilfen zur Erziehung dann ihren sozialpädagogischen Auftrag, wenn sie

Sozialpädagogischer Auftrag von
Hilfen zur Erziehung

- Angebote für alle Kinder und Jugendlichen vorhalten, falls Unterstützung und Schutz in Bezug auf „schwierige Lebensphasen, belastende Erlebnisse oder einschränkende Existenzbedingungen“ notwendig wird,
- „belastenden, gefährdenden und destabilisierenden Lebensbedingungen besondere Beachtung [...] schenken sowie Benachteiligung und Ausgrenzung ab[...]bauen“ und „gerechten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen [verschaffen]“,
- die Bedingungen in den Herkunftsfamilien in Zusammenarbeit mit den adressierten Kindern, Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten verbessern und
- dass Wohlergehen des jungen Menschen im Wechselverhältnis zwischen Adressat_innen- und Alltagswelten gestalten und dabei auch zwischen Regelangeboten vermitteln.

Indem die genannten Aspekte als gemeinsame Grundlage bzw. gemeinsames Grundanliegen herausgestellt werden können und mit einer sozialpädagogischen Perspektive Verknüpfung finden, erscheint es zulässig, Hilfen zur Erziehung davon ausgehend in ihrer diversifizierten, aber dennoch überlappenden Generalität als Untersuchungsgegenstand auszuwählen und zu verhandeln. Die herausgearbeitete Gegenstands- und Auftragsbestimmung erzieherischer Hilfen ist zwar auf Basis statistischer Kennwerte zu den Lebenslagen von Adressat_innen von Hilfen zur Erziehung unter Bezugnahme disziplinäre Bestimmungsversuche erfolgt. Gleichwohl bleibt an dieser Stelle noch offen, ob die erzieherischen Hilfen dem darin formulierten Auftrag tatsächlich nachkommen, ob sie Aufwachsens- und Lebensführungsprobleme ggf. sogar begünstigen oder hervorbringen und ob die Auftragsformulierung erschöpfend sämtliche fachlichen Prämissen oder realen Erfordernisse abbildet.

3 Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung

Nachdem das Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung und deren Gegenstand nun eine Konturierung erfahren hat, wird die derzeitige, auf die Hilfen zur Erziehung bezogene Inklusionsdebatte im folgenden Kapitel einer intensiven Betrachtung unterzogen.

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

In den Hilfen zur Erziehung ist die derzeitige Inklusionsdebatte¹ maßgeblich durch die Überlegungen zur Umsetzung der sogenannten *Großen Lösung* (Struck, Porr & Koch 2010; BMFSFJ 2009, 12 ff., 2013, 370 f.) oder Gesamtzuständigkeit (Meysen 2014) geprägt. Im Zuge der jüngst publik gewordenen Gesetzesentwürfe wird das Reformvorhaben seit 2015 unter *Inklusiver Lösung* verhandelt (AGJ 2016; Meysen & Schönecker 2015; Schönecker 2017; Böllert 2016a; Lüders 2019, 168 ff.). „Es spricht jedoch wenig dafür, dass mit dem Begriff *Inklusive Lösung* eine grundsätzlich neue Logik Einzug in die Debatte“ gehalten hat (Hopmann 2017b, 204; so auch Lüders 2019, 172), wie insbesondere die späteren Ausführungen zur Aufhebung der Dualität der Eingliederungshilfen zeigen sollen. Unter diesem Reformvorschlag wird üblicherweise die Zusammenführung von Leistungen des SGB VIII und der Eingliederungshilfen des SGB XII unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Schaffung eines einheitlichen Leistungstatbestandes verstanden.² Gemäß der bis heute rechtlich existierenden Regelung können bei erzieherischem Bedarf Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung nach den §§ 27 ff. SGB VIII gewährt werden. Während die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung nach SGB VIII (§ 35a) bewilligt wird, erhalten Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung Eingliederungshilfe nach SGB XII (§§ 53 ff.).

Debatte um eine *Inklusive Lösung*

Aufgrund dieser Aufteilung bzw. Trennung (Tabelle 4.1) werden bis heute „Schwierigkeiten bei der Einordnung [Hervorh. entfernt] der Ursachen für die verschiedenen Erscheinungsformen von Entwicklungsverzögerungen zu erzie-

¹ Teile dieses Unterkapitels sind entnommen aus bzw. basieren auf Hopmann (2014, 2016).

² Demgegenüber existierte auch die umgekehrte Forderung nach einer Rückführung der Hilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung in die Zuständigkeit der Sozialhilfe (vgl. den Entwurf eines Gesetzes zur Entlastung der Kommunen im sozialen Bereich (KEG) aus dem Jahr 2004, URL <http://www.bundesrat.de/drs.html?id=712-04> [Stand 08.07.2019]). Auch der Deutsche Landkreistag plädiert im Endbericht der Bund-Länder-AG für eine Rückführung in das SGB XII (ASMK & JFMK 2013, 12). Diese Position wird jedoch mehrheitlich nicht geteilt und mittlerweile nicht mehr weiterverfolgt.

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Tabelle 4.1: Rechtliche Trennung junger Menschen zwischen SGB VIII und SGB XII (eigene Darstellung basierend auf AGJ 2011, 1 f.)

| <i>junger Mensch für die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)</i> | <i>junger Mensch für die Sozialhilfe (SGB XII)</i> |
|---|---|
| IQ-Wert ≥ 70 | IQ-Wert ≤ 69 |
| körperlich gesund | körperlich eingeschränkt |
| psychisch krank (ohne zusätzliche Einschränkung) | psychisch krank und IQ-Wert ≤ 69 und/oder körperliche Einschränkung |
| erzieherischer Bedarf ohne Behinderung des Kindes oder allein psychische Störung | erzieherischer Bedarf und IQ-Wert ≤ 69 und/oder körperliche Einschränkung |
| nach Schuleintritt und psychische Störung bei landesrechtlicher Zuständigkeitskonzentration für Frühförderung | vor Schuleintritt bei Behinderung und landesrechtlicher Zuständigkeitskonzentration für Frühförderung |
| zwischen 18 und 27 Jahre und psychische Störung, je nach Entwicklungsperspektive und Lebenssituation | zwischen 18 und 27 Jahre und psychische Störung, je nach Entwicklungsperspektive und Lebenssituation |

Schnittstellenprobleme und Abgrenzungsschwierigkeiten

herischen Bedarfen, geistiger oder seelischer Behinderung“ (Münder, Meysen & Trenczek 2013, 81, Rn 32) berichtet. Diese Abgrenzungsschwierigkeiten haben – oft zum Leid der betroffenen Eltern oder Erziehungsberechtigten und deren Kinder und Jugendliche mit Behinderung aufgrund der Verzögerung oder Verwehrung von Leistungen – immer wieder Abgrenzungsprobleme und Zuständigkeitsstreitigkeiten zwischen Jugend- und Sozialhilfeträgern zur Folge. Auslöser dafür sind insbesondere das Vorliegen einer Mehrfachbehinderung, schwer voneinander unterscheidbare Behinderungsformen (z. B. Autismus und/oder geistige Behinderung), schwer zu diagnostizierende Entwicklungsauffälligkeiten in der frühen Kindheit oder die Gleichzeitigkeit von behinderungsbedingtem und erzieherischem Bedarf (vgl. Meysen 2014, 221).³ Zudem hat das Bedürftigkeits-, Wesentlichkeits- und Erfolgskriterium im SGB XII einen erschwerten Leistungszugang für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit seelischer Behinderung (SGB VIII)

³ Von dieser Aufzählung unberührt ist die Frage, welche Bewertungs- und Diagnosepraktiken hinsichtlich Behinderung stattfinden (vgl. Kapitel 2.1.3 zu denkbaren Behinderungsbegriffen und -modellen).

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

zur Folge (Banafsche 2013, 52). Seit der neuerlichen Debatte um die *Inklusive Lösung*⁴ setzen sich auch die *Fachverbände für Menschen mit Behinderung* für eine Zusammenführung der Hilfen im SGB VIII ein.⁵

Eine zentrale Rolle im Reformprozess der Eingliederungshilfen – und damit wie sich noch zeigen wird auch mit Blick auf die Reformdebatte des SGB VIII insgesamt – spielt die Bund-Länder-Arbeitsgruppe *Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen* der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK). Diese Arbeitsgruppe bemüht sich seit 2007⁶ um die „Entwicklung zu einer personenzentrierten Teilhabeleistung durch eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Bedarfe und Beachtung des Selbstbestimmungsrechtes der Menschen mit Behinderungen, Entwicklung eines durchlässigen und flexiblen Hilfesystems sowie Schaffung von Beschäftigungsalternativen zur Werkstatt für behinderte Menschen“ (Lohest & Schoepfer 2010, 25). In Kooperation mit der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und unter Beteiligung der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Sozialhilfeträger, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter sowie der kommunalen Spitzenverbände wurde 2009 auf der Basis eines Zwischenberichtes (ASMK 2009) der sich zuvor mit der Reformierung der Eingliederungshilfe befassenden Arbeitsgruppe die Bund-Länder-AG *Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung* eingerichtet. Diese Bund-Länder-AG erhielt den Auftrag, die vorhandenen Schnittstellenprobleme zwischen der Eingliederungshilfe nach SGB VIII und SGB XII zu analysieren und Handlungs- und Neuordnungsvorschläge zu erarbeiten. 2011 veröffentlichte die AG erste Zwischenergebnisse (ASMK & JFMK 2011) und stellte 2013 ihren Endbericht vor (ASMK & JFMK 2013).

Anfänge des Reformprozesses

Im Endbericht spricht sie sich für die Umsetzung der *Großen Lösung* und zur Einführung eines neuen Leistungstatbestandes *Hilfen zur Entwicklung und Teilhabe*⁷ im SGB VIII aus, wodurch Abgrenzungsschwierigkeiten und Schnittstellenprobleme zukünftig vermieden werden sollen. Weitere zentrale Vorschläge sind, dass nunmehr die betroffenen Kinder und Jugendlichen als Anspruchsin-

4 Diese Debatte wurde bekanntlich schon einmal geführt und stieß damals vor allem auf Vorbehalte aus der Behindertenhilfe, vgl. Kapitel 3.1.10.

5 URL: <https://www.diefachverbaende.de/files/stellungnahmen/2017-05-18-VorstellungenFV-Inklusive-Loesung-final.pdf> [Stand 08.07.2019].

6 Laut Beschluss der 84. Arbeits- und Sozialministerkonferenz vom 15./16. November 2007.

7 Die Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichtes plädiert abweichend für den Leistungstatbestand „Hilfen zur Erziehung und Teilhabe“ (BMFSFJ 2013, 371).

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

haber der neuen Leistungen fungieren sollen⁸, dass die Leistungen weiterhin als teiloffener Leistungskatalog zur Verfügung stehen sollen und dass die Konzeption der individuellen Hilfe- und Teilhabeplanung den neuen Entwicklungen folgen muss. Der Übergang von der Jugendhilfe zur Eingliederungshilfe soll ab dem 18. Lebensjahr erfolgen, sofern von einem fortschreitenden Hilfebedarf ausgegangen werden kann. Noch unklar ist hingegen, ob die Kostenheranziehung nach dem SGB VIII, dem SGB XII oder einer Mischung aus beiden Rechtskreisen gestaltet werden soll und welche Kosten im Rahmen der Zusammenführung aller Leistungen insgesamt zu erwarten sind. Weitergehende Betrachtung verlangen vor allem die Auswirkungen der *Großen Lösung* sowohl auf die Frühförderung als auch auf die Hilfen zur Erziehung, da diese nicht in der AG verhandelt wurden. Im Abschlussbericht wird darauf hingewiesen, dass die Wechselwirkungen zwischen der Schaffung des neuen Leistungstatbestandes und dem Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung nicht im Fokus der Untersuchungen standen (vgl. ASMK & JFMK 2013, 54). Ebenfalls unklar zu dieser Zeit waren die möglichen Auswirkungen der damaligen Bemühungen zur Schaffung eines Bundesteilhabegesetzes (BTHG), welches nunmehr am 23. 12. 2016 beschlossen wurde und für dessen Inkrafttreten vier Reformstufen zwischen 2017 bis 2023 vereinbart wurden.⁹ Das BTHG setzt u. a. auf Personenzentrierung statt Institutionenzentrierung, hat die Herauslösung der Eingliederungshilfen aus der Sozialhilfe zur Folge, regelt die Kostenheranziehungen neu und zielt ab auf die Entlastung von Ländern und Kommunen. Und nicht zuletzt hat die 2009 von Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die darin fundierte Umsetzung des menschenrechtlich verankerten Leitprinzips der Inklusion den Reformprozess eingeholt (Hopmann 2014, 283) – schließlich schien der menschenrechtsbasierte Inklusionsgedanke nicht die treibende Kraft zu sein, die den Reformprozess auslöste (Lüders 2019, 169).

Letztlich wurde ein Reformvorhaben im Koalitionsvertrag der 18. Legislaturperiode¹⁰ angekündigt, „das jahrelange politische und fachliche sowie höchst

Kontroverse um das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz

⁸ Dieser Perspektivenwechsel scheint insofern bedeutsam, als dass die Behindertenhilfe und -politik von einem personen-, ressourcen- und teilhabeorientierten Blickwinkel lange entfernt war und es zum Teil heute auch noch immer ist (vgl. z. B. Wacker 2018).

⁹ Vgl. URL: <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/Fragen-und-Antworten/was-soll-wann-in-kraft-treten.html> [Stand 08. 07. 2019].

¹⁰ Vom 22. Oktober 2013 bis zum 24. Oktober 2017; Koalitionsvertrag: URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> [Stand 08. 07. 2019].

strittige Auseinandersetzungen in der Kinder- und Jugendhilfe bündeln sollte“ (Böllert 2017a, 9). Zunächst wurden einige Arbeitsentwürfe zur Reform publik gemacht. Ein interner Arbeitsentwurf wurde am 07. 06. 2016 verteilt, eine öffentliche Fassung hingegen am 23. 08. 2016. Jedoch kursierten bereits zuvor seit 2015 einige Präsentationen und weitere inoffizielle Entwürfe (siehe Meysen & Schönecker 2015). Sämtliche Entwürfe wurden jedoch am 09. 11. 2016 durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wieder zurückgezogen. Nach dem Referentenentwurf (17. 03. 2017) und dem Regierungsentwurf (12. 04. 2017, Deutscher Bundestag 2017a) wurde die Beratung des am 29. 06. 2017 vom Bundestag beschlossenen ‚Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)‘ im Bundesrat bislang zweimal am 07. 07. 2017 und am 22. 09. 2017 vertagt (Böllert 2017a, 9). Im Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode findet sich lediglich die Absichtserklärung, „das Kinder- und Jugendhilferecht auf Basis des in der letzten Legislaturperiode beschlossenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes weiter[z]uentwickeln“.¹¹ Insofern ist davon auszugehen, dass das bereits beschlossene Kinder- und Jugendstärkungsgesetz noch kommen wird.

Insgesamt wurden sowohl die inhaltliche Ausrichtung der Gesetzesentwürfe kontrovers diskutiert als auch die Verfahrensweise des Reformprozesses ob ihrer Intransparenz gerügt.¹² Die bislang zu vernehmende inhaltliche Kritik an den Entwürfen bezieht sich auf die Aushebelung der grundlegenden Logik des SGB VIII (vgl. Uhlendorff 2016, 379) und dessen „Ent-Sozialpädagogisierung“ (Ziegler 2016a). Bemängelt wird, dass die sozialpädagogischen Begriffe der *Hilfe* und der *Erziehung* – unabhängig davon, wie kritikwürdig sie sein mögen – aufgrund einer Umbenennung in *Leistung* und *Entwicklung* keine Rolle mehr spielen sollen, ohne dass eine Debatte darüber stattgefunden hätte (Ziegler 2016c,a; Schrapper 2016). Zudem soll die bislang systemisch-dialogisch ausgerichtete Familienperspektive einer individualisierenden Sichtweise auf Kinder und Jugendliche weichen, welcher es maßgeblich um die zuschreibende Diagnose von Defiziten geht (Uhlendorff 2016). Demgegenüber gelte es, „Kinderrechte und Elternrechte statt

¹¹ Vgl. URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2018/03/2018-03-14-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand 08. 07. 2019], Seite 21.

¹² Vgl. z. B. den Einspruch aus der Kinder- und Jugendhilfeforschung (URL: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/KSozPaed/2017.03_Einspruch_der_Kinder-_und_Jugendhilfeforschung_zum_KJSG-Gesetzgebungsverfahren.pdf [Stand 08. 07. 2019]) oder den Kommentar von Schrapper (2016, 485).

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Kinderrechte versus Elternrechte“ (Böllert 2016b, 511) zu positionieren. Die Hilfeplanung wird als „technokratische“ Planungsprozedur“ (Schrappner 2016, 488) umfunktioniert. Dies geschieht unter Rückgriff auf die ICF „als standardisiertes und verbindliches Tool zur Ermittlung eines individuellen Bedarfs und zur Festlegung daraus abgeleiteter Interventionsziele in der sozialpädagogischen Praxis [Hervorh. i. O.]“ (Ziegler 2016c, 496). Nicht zuletzt wird Sozialraumorientierung als Steuerungsmodell und als vorrangig zu erbringende Leistung gegenüber Einzelfallhilfen positioniert (Ziegler 2016a, 12 f.).

4.1 Fragmente einer Inklusiven Lösung

Bevor das am 29. 06. 2017 vom Bundestag beschlossene Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) mit Blick auf die Relevanz für Inklusion und die Hilfen zur Erziehung diskutiert werden soll, wird zunächst der Entwurf einer *inklusiven Lösung* analysiert, der in der Arbeitsfassung vom 23. 08. 2016 (BMFSFJ 2016b, 12) enthalten ist. Obwohl der Entwurf mittlerweile vom Tisch ist, scheint das sich darin zeigende Verständnis von einer *inklusiven Lösung* äußerst aufschlussreich für die zukünftige Debatte zu sein.

Das Reformvorhaben bestand ursprünglich aus zwei Gesetzesteilen. Während der erste Teil bereits Anfang 2017 in Kraft treten sollte, sollte der zweite Teil – nämlich die *Inklusive Lösung* – aufgrund der notwendigen Übergangsfristen 2023 in Kraft treten.

4.1.1 Dualismus der Eingliederungshilfen

Insbesondere der hervorstechende Fokus auf den Dualismus der Eingliederungshilfen (§ 35a SGB VIII und §§ 53 ff. SGB XII) verweist darauf, dass die derzeitige Debatte um die *Inklusive Lösung* entscheidend durch den Reformprozess der Eingliederungshilfen seit 2007 beeinflusst wird, dessen Höhepunkt die Erarbeitung des Bundesteilhabegesetzes darstellt. Darüber hinaus bezog sich der ursprüngliche Arbeitsauftrag der Bund-Länder-AG ‚Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung‘ (2009–2013) allein auf die Analyse der Schnittstelle zwischen SGB XII und SGB VIII, wobei die „Auswirkungen der Großen Lösung im SGB VIII auf die Hilfen zur Erziehung [...] nicht Gegenstand der Beratungen [waren] und [...] gesondert betrachtet werden“ (ASMK & JFMK 2013, 54) müssen.

4.1 Fragmente einer Inklusiven Lösung

Gemäß der Begründung zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen vom 23. 08. 2016 geht es auch hier maßgeblich darum, „[d]ie Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit einer (drohenden) körperlichen oder geistigen Behinderung [...] von der Sozialhilfe in die Kinder- und Jugendhilfe“ (BMFSFJ 2016b, 12) in einen neuen Leistungstatbestand zu verschieben. Damit vollzieht sich die Aufhebung des Dualismus als maßgeblich administrativer Akt. Und obwohl dieser neue Leistungstatbestand zusätzlich in § 27 Abs. 2 die bisherigen Hilfen zur Erziehung beherbergen soll, so weist er in § 27 Abs. 3 nach wie vor – zwar in sich vereinte, aber dennoch exklusive – Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung aus (BMFSFJ 2016a, 10 f.; siehe dazu auch Ziegler 2016a, 1).¹³ Die entsprechenden Paragraphen lauten wie folgt (BMFSFJ 2016a, 11):

„Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf geeignete und notwendige Leistungen zur Unterstützung ihrer Erziehung sowie zur Förderung ihrer Entwicklung und Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, wenn die ihrem Wohl entsprechende Entwicklung zu einer möglichst eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen sowie selbstbestimmten Persönlichkeit und Teilhabe am Leben nicht gewährleistet ist. Diese Leistungen umfassen insbesondere die Gewährung sozialpädagogischer, pädagogischer und damit verbundene therapeutische Leistungen“ (§ 27 Abs. 2 SGB VIII).

„Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nach § 2 Absatz 1 Satz 1 und 2 des Neunten Buches und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche nach § 2 Absatz 1 Satz 3 des Neunten Buches, deren Beeinträchtigungen die Folge einer Schädigung der Körperfunktion und -struktur sind und die dadurch in Wechselwirkung mit den Barrieren in ihrer Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt sind oder ihnen nach fachlicher Kenntnis eine Einschränkung ihrer Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit droht, haben einen Anspruch auf geeignete und notwendige Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, zur Teilhabe an Bildung und zur sozialen Teilhabe“ (§ 27 Abs. 3 SGB VIII).

Damit wird der Dualismus der Eingliederungshilfe zwar formal aufgehoben, indem die Hilfen aus dem SGB XII herausgelöst werden. Dem Anspruch an eine

¹³ Womit diese Entwurfsfassung übrigens auch der eigenen Begründung nicht gerecht wird, wonach vorherige Kategorisierungen nach Behinderung und Nicht-Behinderung vermieden werden sollen (BMFSFJ 2016b, 16 f.).

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

grundsätzliche Verschmelzung und konzeptionelle Neubestimmung einschließlich der bisherigen erzieherischen Hilfen wird jedoch nicht nachgekommen (vgl. Hopmann 2017c, 237). Zudem verweist die Fokussierung auf den Dualismus darauf, dass in Bezug auf das Teilhabe- bzw. Inklusionsverständnis offenbar mit zweierlei Maß gemessen wird.

4.1.2 Inklusionsverständnis

Das Inklusionsverständnis im Arbeitsentwurf rekurriert auf den Teilhabebegriff, der als rechtliche Bezugsgröße im SGB IX verankert ist und wonach es hinsichtlich Menschen mit (drohender) Behinderung um die „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ (§ 1 SGB IX) geht. Abgesehen davon, dass der Teilhabebegriff insgesamt „bemerkenswert unterbestimmt [bleibt]“ (Ziegler 2016a, 7), ist er auch „konzeptionell verengt“ (Hopmann & Ziegler 2017, 91).

Zum einen wird in der Begründung zum Gesetzesentwurf (BMFSFJ 2016b, 18) offenbar eher auf ein subjektbezogenes Teilhabeverständnis abgezielt, dem es – trotz der Betonung von Wechselwirkungen mit der Umwelt – in erster Linie um die Herstellung bzw. Unterstützung *individueller Teilhabefähigkeit* geht. Dies wird durch die Fokussierung auf den „Teilhabebedarf“ (ebd., 12) der Kinder und Jugendlichen und die „Teilhabeangebote“ (ebd., 73) an Eltern bekräftigt.

Zum anderen geht es lediglich um eine „Minimalteilhabe“ (Hopmann & Ziegler 2017, 91) an relevanten Lebensbereichen. Als Teilhabe bzw. Inklusion wird in § 1 Abs. 3 SGB VIII das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ bezeichnet, welches sich stark an den Lebensbereichen der ICF orientiert (BMFSFJ 2016b, 42 f.). Gemäß der ICF stellen relevante Lebensbereiche in dieser Abfolge schulische Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben sowie zuletzt das gemeinschaftliche, soziale und staatsbürgerliche Leben dar (WHO 2005, 118 ff.). Damit entspricht das in den Entwürfen postulierte Teilhabeverständnis eher einem sehr basalen Verständnis wohlfahrtsstaatlicher Teilhabe (Ziegler 2016a, 7, 2016c, 5; siehe dazu auch Kapitel 2.2.2.2). Abgesehen davon geht der Teilhabebegriff der ICF von einem ursächlichen Gesundheitsproblem aus und vernachlässigt Aspekte sozialer Benachteiligung weitgehend (vgl. Kapitel 2.1.3.5). Trotzdem soll die ICF noch dazu als standardisiertes Diagnoseinstrument „bei der Ermittlung des individuellen Bedarfs von jungen Menschen mit (drohender) Behinderung Anwendung [finden]“ (vgl. § 37 Absatz 2 SGB VIII). Sie kann jedoch bei allen

4.1 Fragmente einer Inklusiven Lösung

Kindern und Jugendlichen Orientierungshilfe hinsichtlich der bei der Bedarfsfeststellung zu berücksichtigenden Lebensbereiche geben“ (BMFSFJ 2016b, 43). Trotz der *kann*-Formulierung ist aufgrund der flächendeckenden Einführung der ICF in den SGB VIII-Entwurf davon auszugehen, dass damit eine umfassende Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit *und* ohne Behinderung angestrebt wird (dazu auch Ziegler 2016c, 496). Dieses Bestreben aber unterläuft nicht zuletzt die fallverstehende Praxis Sozialer Arbeit, die durch „diffuse, ambige, deutungs- und interpretationsbedürftige Praktiken und Situationen“ (ebd., 497) gekennzeichnet ist.

Zuletzt postuliert der Entwurf ein „zweigeteiltes Teilhabeverständnis“ (Hopmann & Ziegler 2017, 91). Während sich § 27 Abs. 2 SGB VIII zunächst zwar formal an alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung richtet und deren „Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“ erreicht werden soll, werden speziell Kinder und Jugendliche mit (drohender) Behinderung über § 27 Abs. 3 SGB VIII adressiert mit dem Ziel der „Teilhabe an der Gesellschaft“. Die vermeintliche Zusammenführung aller Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung in § 27 Abs. 2 SGB VIII wird sogleich konterkariert durch die Abspaltung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in § 27 Abs. 3 SGB VIII. Durch die damit nach wie vor vorhandene Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung werden nicht nur die grundsätzlichen Abgrenzungs- und Zuordnungsschwierigkeiten, die bereits im Zuge der *Großen Lösung* diskutiert und angemahnt wurden, nicht behoben, sondern es werden schließlich zwei Teilhabeverständnisse konstruiert. Während die für Kinder und Jugendliche mit Behinderung gewählte Formulierung wortgetreu aus der WHO bzw. dem SGB IX abgeleitet werden kann, fokussiert der Passus für alle Kinder und Jugendlichen maßgeblich auf deren *Teilhabe am Leben* und scheint zunächst keinerlei Entsprechung zu finden.¹⁴ Zumal letztere Formulierung reichlich absurd erscheint, da „Leben [...] bereits aus sich heraus gelebt [wird]“ (AGJ 2017, 2). Die begriffliche Zielvorstellung wird erst richtig in der späteren Formulierung des Regierungsentwurfs vom 15. 05. 2017 deutlich (Deutscher Bundestag 2017a; dazu vor allem Fuchslocher & Ziegler 2017, 74 ff.). In § 1 Abs. 3 SGB VIII heißt es nun: „Ein junger Mensch hat Teil an der Gesellschaft, wenn er entsprechend seinem

¹⁴ Auch die AGJ (vgl. 2017, 2) moniert diese unterschiedlichen Formulierungen und plädiert dafür, sich am Wortlaut der UN-BRK zu orientieren: „volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft“.

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Alter die Möglichkeit hat, in allen ihn betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren, sowie die Möglichkeit zur Interaktion in einem seinen Fähigkeiten entsprechenden Mindestmaß wahrnimmt“. Fragmente dieses Teilhabebegriffs lassen sich am ehesten noch in der ICF wiederfinden (WHO 2005, 115). Letztlich beschreibt diese interaktionistische Teilhabeauffassung aber nicht mehr als „ein wie auch immer aufeinander bezogenes Handeln von mindestens zwei Personen“ (Fuchslocher & Ziegler 2017, 75). Und dies, obwohl man dieses Teilhabeverständnis mit Verweis auf den 14. Kinder- und Jugendbericht vor der Gesellschaftsdiagnose verstanden haben will, „dass ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen zeitweilig oder dauerhaft in der Gefahr steht, von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs abgehängt zu werden“ (BMFSFJ 2013, 53). Von diesem Anspruch ist der tatsächlich formulierte Teilhabebegriff jedoch weit entfernt, zumal direkt im Anschluss auf die kritikwürdige Illusion der Chancengleichheit rekurriert wird (Deutscher Bundestag 2017a, 31).¹⁵

Letztlich zeigt sich an den Entwürfen zur *Inklusiven Lösung*, dass deren zweigeteiltes und unterbestimmtes Teilhabe- und damit Inklusionsverständnis sinnbildlich ist für die bislang getrennt geführte Debatte (vgl. Kapitel 2.3).

4.1.3 Behinderungsverständnis

Zuletzt wird in § 27 Abs. 3 zwar auf den neugefassten sozialrechtlichen Behinderungsbegriff im SGB IX rekurriert, der Behinderung in Anlehnung an die UN-BRK als Beeinträchtigung aufgrund einer Schädigung einerseits und in Wechselwirkung mit der Umwelt andererseits definiert (vgl. Kapitel 2.1.3.4). Allerdings wird eine kausale Verknüpfung von individueller Beeinträchtigung und einer Einschränkung der Teilhabe (und damit die Behinderung) vorgenommen, indem anfangs immer erst die obligatorische Feststellung einer individuellen Schädigung erforderlich ist. Dadurch wird nicht nur der dem individualtheoretisch-medizinischen Modell (vgl. Kapitel 2.1.3.1) zugrundeliegenden Logik gefolgt, sondern gegenüber der geltenden Gesetzgebung wird diese Logik sogar noch verschärft und standardisiert hinsichtlich der Feststellungsverfahren. Es ist zumindest diskussionswürdig, ob dies lediglich die bekannte Etikettierungs-Ressourcen-Problematik (vgl. Füssel & Kretschmann 1993, 49) widerspiegelt oder ob eine

¹⁵ Siehe Kapitel 6.2 zur Diskussion der Kritik am Konzept der Chancengleichheit.

neue inhaltliche Qualität der Individualisierung und Standardisierung Einzug erhält (vgl. Hopmann & Ziegler 2017, 91). Diese kausale Verknüpfung von Beeinträchtigung und Teilhabe einschränkung bzw. Behinderung im SGB VIII-Entwurf ist vor allem deshalb bemerkenswert, da der Kausalitätszusammenhang zwischen Beeinträchtigung und Behinderung im neuformulierten § 2, Abs. 1 SGB IX selbst gar nicht mehr so prominent auftritt – zumindest auf den ersten Blick nicht (vgl. Kapitel 2.1.3.4).

4.2 Kinder- und Jugendstärkungsgesetz

„Gemessen an seinen ursprünglichen Ansprüchen kann das ursprünglich als Reform des SGB VIII angekündigte Vorhaben somit bereits jetzt – auch ganz unabhängig von den Entscheidungen des Bundesrates – als gescheitert betrachtet werden“ (Böllert 2017a, 13). Denn das am 29.06.2017 durch den Bundestag beschlossene *Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)* kommt vor allem ohne eine *Inklusive Lösung* aus.¹⁶ Daneben fehlen auch die großen Vorhaben der Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung¹⁷, Finanzierungsformen für sozialräumliche Angebote sowie Verbesserungen im Pflegekinderwesen und für die Care Leaver (vgl. ebd.). Die wesentlichen Änderungen mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung¹⁸ und die Verankerung von Inklusion scheinen eher Absichtserklärungen darzustellen und fallen recht dünn aus. Während es keine programmatische Verankerung von Inklusion mehr in § 1 SGB VIII gibt, wird Teilhabe verankert in § 9 Nr. 4, um „die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen umzusetzen und vorhandene Barrieren abzubauen“. Weiterhin soll die Inklusivität in der Qualitätsentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (§ 79a) und der Jugendhilfeplanung

¹⁶ Siehe den Gesetzesentwurf inkl. der dazugehörigen Begründung (Deutscher Bundestag 2017a), welches in der Ausschussfassung angenommen wurde (Deutscher Bundestag 2017b). Das Resultat wurde vom DIJuF in einer übersichtlichen Synopse zusammengefasst: URL: http://kijup-sgbviii-reform.de/wp-content/uploads/2016/07/DIJuF-Synopse_Gesetz-zur-St%C3%A4rkung-von-Kindern-und-Jugendlichen_28.06.2017-1.pdf [Stand 08.07.2019].

¹⁷ Vgl. zur Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung: URL: <https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/Zusammenfassung-der-JFMK-Beschlu%C3%9F-2012.pdf> [Stand 08.07.2019].

¹⁸ Vgl. URL: <http://www.afet-ev.de/aktuell/SGB-VIII-Reform/PDF-SGB-VIII-Reform-2017/A-FET-Sondernewsletter-nach-Bundesratsentscheidung---10.07.2017.pdf?m=1501503914> [Stand 08.07.2019].

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

(§ 80) festgeschrieben werden. Zuletzt soll durch § 27 Abs. 2 Satz 3 eine Flexibilität und Kombinationsmöglichkeit unterschiedlicher erzieherischer Hilfearten ermöglicht werden.

Allerdings sind jedoch die Implikationen des beschlossenen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) für die Hilfen zur Erziehung und die ausstehende Gesetzesreform keineswegs unbedeutend.¹⁹ Denn abgesehen von den lediglich redaktionellen Anpassungen der Verweisungen im SGB VIII ab 01. 01. 2020, die sich auf die Anpassung der Überschrift des § 35a an „aktuelle Begrifflichkeiten“ (Deutscher Bundestag 2017a, 49) auswirken und im Zuge der Herauslösung der Eingliederungshilfen aus dem SGB XII²⁰ eine Anpassung von § 35a Abs. 3 SGB VIII verlangen, sind die Auswirkungen in dreierlei Hinsicht als weitreichend einzuschätzen, zumal sie im SGB IX, Teil 1 bereits seit 01. 01. 2018 für alle Rehabilitationsträger – und damit auch für die Kinder- und Jugendhilfe – rechtsgültig sind:

- Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR-Empfehlungen)²¹ empfiehlt nachdrücklich die Verwendung der ICF zur Bedarfsfeststellung bei gleichzeitiger vorrangiger Prüfung von Leistungen zur Teilhabe gemäß § 9 Abs. 1 SGB IX, falls Teilhabebedarfe bestehen und somit eine Behinderung vorliegt. Damit wird nicht nur weiterhin eine Abgrenzung von erziehungs- und behinderungsbedingten Bedarfen notwendig, sondern es wird damit nachdrücklich an die Kinder- und Jugendhilfe appelliert, sich mit Blick auf die Eingliederungshilfen ebenfalls an der ICF zu orientieren. In § 26 Abs. 5 SGB IX heißt es dazu: „Die Träger der Eingliederungshilfe und der öffentlichen Jugendhilfe orientieren sich bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben nach diesem Buch an den vereinbarten Empfehlungen oder können diesen beitreten“.
- Die Begutachtung nach § 17 SGB IX bedeutet eine Verschiebung und Neujustierung des Verhältnisses zwischen dem psychiatrisch-psychothera-

¹⁹ Siehe URL: https://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Schoenecker_Meysen_BTHG%20und%20JuHi.pdf [Stand 08. 07. 2019].

²⁰ Während die Eingliederungshilfen bislang in den §§ 53 ff. SGB XII kodifiziert sind, sind sie ab 01. 01. 2020 im SGB IX 2. Teil §§ 90 ff. untergebracht.

²¹ URL: https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/publikationen/gemeinsame-empfehlungen/downloads/GE-RPZ-Arbeitsentwurf_Stand_12012018versand.pdf [Stand 08. 07. 2019], Seite 18 f.. An dieser AG ist u. a. die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) beteiligt.

peutischen Feststellungsverfahren und der bislang vorrangigen Prüfung der Teilhabebeeinträchtigung durch das Jugendamt und damit zu Ungunsten der sozialpädagogischen Beurteilung. Dazu heißt es in § 17 Abs. 2 SGB IX: „Die in dem Gutachten getroffenen Feststellungen zum Rehabilitationsbedarf werden den Entscheidungen der Rehabilitationsträger zugrunde gelegt“. Denn bisher war in § 35a Abs. 1a SGB VIII lediglich die Rede davon, dass ein solches Gutachten einzuholen ist.

- Das Teilhabeplanverfahren nach § 19 SGB IX ist vorrangig angelegt, wohingegen das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII lediglich ergänzend gilt.

Darüber hinaus soll die Beteiligung von Kindern bzw. Jugendlichen erweitert werden. Der in § 8 Abs. 3 verankerte Beratungsanspruch soll nun uneingeschränkt gelten und nicht mehr nur in Not- und Konfliktlagen. Zudem wird die rechtliche Verankerung von Ombudstellen vorgenommen (§ 9a), jedoch lediglich als Kann-Leistung.

Im Kinderschutz sind wiederum größere Änderungen geplant. So sind erweiterte Informations- und Beteiligungsrechte sowie eine Rückmeldeverpflichtung des Jugendamtes für Berufsheimnisträger_innen vorgesehen (§ 8a Abs. 1 Nr. 2; § 4 KKG).²² Zudem sind Gefährdungsmittelungen der Strafverfolgungsbehörden anlässlich von Strafverfahren verankert. Auch im Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode²³ nimmt der Fokus auf Kinderschutz einen hohen Stellenwert ein. Während die Verpflichtung zu Schutzkonzepten in Unterkünften für Geflüchtete zu begrüßen ist, kann die insgesamt eher forcierte Stärkung des staatlichen Wächteramtes durchaus kritisch beurteilt werden.

Desweiteren wird insbesondere die Verknüpfung der Kostenübernahme für Leistungen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete an Rahmenverträge zwischen Ländern und Kommunen (§ 78 f.) kritisiert. Denn dadurch würden „Qualität und Umfang von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe [...] von der Staatsangehörigkeit der Leistungsempfänger und nicht von dem individuellen Unterstützungsbedarf abhängig gemacht“ (Böllert 2017b, 295).

²² Die AGJ fordert in diesem fachlich für alle handelnden Berufsheimnisträger fordernden Bereich eine fortgehende Qualifizierung der Praxis anstelle von Gesetzesänderungen (AGJ 2017, 4)

²³ Vgl. URL: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2018/03/2018-03-14-koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile [Stand 08. 07. 2019], Seite 21 f.

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Überdies sind Änderungen in der Heimaufsicht und Regelungen zur Zulässigkeit von Auslandsmaßnahmen, eine Vorlagepflicht von Hilfeplänen gegenüber Familiengerichten und verpflichtende fallbezogene und fallübergreifende Zusammenarbeit mit Jugendgerichten und verpflichtende Leistungs- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen für ambulante erzieherische Hilfen geplant.

Fortsetzung der Debatte: Dialogprozess zur Reformierung des SGB VIII

Es gibt jedoch von Seiten der Bundesregierung offenbar die Absicht, die Diskussion um die Inhalte einer *Inklusiven Lösung* fortzuführen bzw. aufzunehmen. Ursprünglich wurde die Einrichtung einer fachlichen Enquete-Kommission *Fortentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe* beim Deutschen Bundestag diskutiert (Böllert 2017a, 14). Dieser Vorschlag scheint mit der Einrichtung der u. g. Geschäftsstelle zur Steuerung des Dialogprozesses obsolet geworden zu sein. Die Einrichtung einer *Geschäftsstelle zur Konzeption und Begleitung eines Dialogprozesses zur Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe* inklusive einer Beteiligung der Adressat_innen und einer wissenschaftlichen Begleitforschung ist auf 17 Monate angelegt und startete mit einer Auftaktveranstaltung am 06. 11. 2018. Für diesen Prozess ist die Agentur für Dialog- und Beteiligungsverfahren ‚Zebra-log‘ gemeinsam mit dem Institut für Jugendrecht Organisationsentwicklung und Sozialmanagement (IJOS) und dem Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) zuständig. Federführend für den Dialogprozess ist das (BMFSFJ). Das gesamte Vorhaben, welches unter der Überschrift *Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe* steht, verfolgt den Anspruch, am Ende des Dialogprozesses die Reformierung des SGB VIII vollzogen zu haben. Nach jetzigem Zeitplan sind erste Gesetzesentwürfe ab 01/2020 zu erwarten.²⁴ Der tatsächliche Ausgang dieses Prozesses war zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit jedoch noch offen.

4.3 Forschungsstand zu Inklusion in den Hilfen zur Erziehung

Die bisherige Forschungslage kann mit Blick auf die miteinander verknüpften Themenfelder *Inklusion* und *Hilfen zur Erziehung* als äußerst dünn und daher als weitreichendes Desiderat bezeichnet werden. Gleichwohl lassen sich bislang einige wenige Forschungsaktivitäten ausfindig machen.

²⁴ Der Dialogprozess lässt sich auf der dafür eingerichteten Webseite verfolgen (URL: <https://www.mitreden-mitgestalten.de> [Stand 08.07. 2019]).

4.3 Forschungsstand zu Inklusion in den Hilfen zur Erziehung

So hat Walter-Klose (2017) eine explorative Befragung in bayerischen Erziehungsberatungsstellen durchgeführt. Im Sommer 2015 wurden Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen an alle Leiter_innen bayerischer Erziehungsberatungsstellen versandt. Von 130 Einrichtungen beteiligten sich 64, was einer Rücklaufquote von 49,2 % entspricht. Die geschlossenen Fragen wurden deskriptiv ausgewertet, die offenen Fragen inhaltsanalytisch (vgl. ebd., 133). Es lässt sich zeigen, dass Erziehungsberatungsstellen zwar durchaus von Familien mit einem Kind mit Behinderung aufgesucht werden, jedoch weniger behinderungsspezifische Fragen im Vordergrund stehen. Zugleich ist hinsichtlich dieser spezifischen Bedarfslage noch kein flächendeckendes Angebot vorhanden. Darüber hinaus ist eine (Weiter-)Entwicklung hinsichtlich Organisation und Arbeitsmethodik in den Erziehungsberatungsstellen erforderlich. Nicht zuletzt stellen Zuständigkeiten und Finanzierungsfragen häufige Hindernisse dar, was auf die Relevanz der Debatte um eine *Inklusive Lösung* verweist.

Im Bereich des Pflegekinderwesens können die langjährigsten Anstrengungen ausgemacht werden. Aufbauend auf einer früheren Untersuchung von 07/2009 bis 06/2011 (Schäfer & Fügner 2014) wurden im Rahmen des von 2015 bis 2017 durchgeführten Forschungsprojektes aus 40 Fällen, in denen es um Kinder mit seelischer, körperlicher oder geistiger Behinderung geht, mithilfe eines *theoretical sampling* 19 bestehende und fünf abgebrochene Pflegeverhältnisse ermittelt und Interviews mit an den Pflegeverhältnissen beteiligten Personen (Fachkräfte, Pflegeeltern und vereinzelt mit leiblichen Kindern der Pflegeeltern) durchgeführt. Die entstandenen Protokolle, Feldtagebücher und Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Daneben fanden Arbeitstreffen und Workshops statt (vgl. Schäfer & Weygandt 2017, 19 ff.). Die Ergebnisse der letzten Untersuchung wurden in fachliche Anforderungen gekleidet, damit Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können, zukünftig angemessen(er) in einer inklusiven Pflegefamilie untergebracht werden können (ebd.).²⁵ Konkret geht es um das Schaffen von gleichberechtigten Zugängen, gesetzgeberisch eindeutigen Zuständigkeiten (Gesamtzuständigkeit), Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte, bedarfsgerechte Leistungen, spezifische Beratungsangebote, die Vernetzung von Pflegefamilien, Entlastungsangebote und die Bereitstellung fi-

²⁵ In diesem Zusammenhang wurde von Schindler im Jahr 2017 ein Rechtsgutachten *zur Vorbereitung einer Reform der Kinder- und Jugendhilfe für eine inklusive Pflegekinderhilfe* vorgelegt, vgl. URL: https://www.dialogforum-pflegekinderhilfe.de/fileadmin/uploads/projekte/Expertise_Rechtsgutachten_f%C3%BCr_eine_inklusive_Pflegekinderhilfe__2018__.pdf [Stand 08. 07. 2019].

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

nanzieller Ressourcen. Darüber hinaus wird die Ausweitung der Altersgrenzen und die Berücksichtigung des Leaving-Care-Prozesses angemahnt (vgl. Schäfer & Weygandt 2017, 119).

Das Forschungsprojekt *KatGo* nimmt die Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche in den Blick. Das Projekt wird in Kooperation zwischen den Universitäten in Hildesheim und Siegen durchgeführt und hat eine Laufzeit von 11/2016 bis 02/2019.²⁶ Darin wird vor allem eine vergleichende Untersuchung der Hilfe- und Teilhabeplanverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe und Behindertenhilfe angestrebt. Dazu werden Dokumentenanalysen, Expert_inneninterviews und Gruppendiskussionen mit Fokus auf Verfahrensabläufe durchgeführt. Die Verfahrensdokumente werden schließlich mithilfe der ethnomethodologischen Konversations- und Kategorienanalyse untersucht. Insbesondere werden im Kontext der ambulanten Hilfen die Sozialpädagogische Familienhilfe und die Frühförderung, im Bereich der schulbezogenen Hilfen die Schulbegleitungen nach SGB VIII und SGB XII sowie im Bereich der stationären Hilfen die Unterbringung nach SGB VIII und SGB XII beforscht (Molnar & Renker 2019; Renker et al. 2019).

Und schließlich wird durch das Universitätsklinikum Ulm in Kooperation mit dem DJI von 04/2017 bis 03/2019 in Zusammenarbeit mit ausgewählten Jugendämtern ein Online-Tool entwickelt. Dieses Tool zielt in ähnlicher Weise wie ein früherer Vorschlag (vgl. Kapitel 3.1.10) auf eine Standardisierung des Beurteilungsverfahrens einer Teilhabebeeinträchtigung ab, scheint letztlich aber in einer Verschiebung zu Ungunsten der sozialpädagogischen Beurteilung einer Teilhabebeeinträchtigung zu resultieren.²⁷

Trotz dieser größtenteils hilfe- bzw. bereichsspezifischen Entwicklungen sind die theoretischen wie empirischen Forschungsaktivitäten mit Blick auf die jeweils einzelnen Hilfeformen noch als ungenügend zu bezeichnen. Für das gesamte Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung, dem trotz dessen Diversifizierung querliegende Gemeinsamkeiten und Zuständigkeiten attestiert werden können (dazu Kapitel 3.3), sind zu diesem kombinierten Themenkomplex bislang weder theore-

Inklusion in den Hilfen zur Erziehung
als Forschungsdesiderat

²⁶ Vgl. URL: <https://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/katgo/> [Stand 08. 07. 2019].

²⁷ Vgl. URL: <https://www.uniklinik-ulm.de/kinder-und-jugendpsychiatriepsychotherapie/forschung-und-arbeitsgruppen/sektion-paedagogik-jugendhilfe-bindungsforschung-und-entwicklung-psychopathologie/entwicklung-eines-verfahrens-zur-leistungsbegruehenden-einschaetzung-drohender-teilhabebeeintraechtungen-durch-fachkraefte-der-jugendhilfe.html> [Stand 08. 07. 2019].

4.4 Am Ende Inklusion in den Hilfen zur Erziehung?

tische noch empirische Forschungsaktivitäten auszumachen, die dazu beitragen könnten, Inklusion in den Hilfen zur Erziehung entscheidend zu systematisieren.

4.4 Am Ende Inklusion in den Hilfen zur Erziehung?

Nicht nur vor dem Hintergrund des bislang nicht eingelösten Versprechens einer *Inklusiven Lösung* sondern vor allem mit Blick auf die mehr als kritikwürdigen Entwürfe, ist der bisherige Verlauf der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung als enttäuschend und zugleich als problematisch zu bewerten.²⁸ „Fast ist man geneigt festzuhalten, dass wir erst am Anfang stehen, zu begreifen, was Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet und welche Schritte in ihrer Richtung notwendig sind“ (Lüders 2019, 180). Dafür spricht auch die bislang kaum vorhandene Forschung zum Themenkomplex Inklusion/Hilfen zur Erziehung, wenn man von einiger Forschung im Pflegekinderwesen, der Entwicklung des Online-Tools (Universitätsklinikum Ulm/DJI), dem Forschungsprojekt Kat-Go (Stiftung Universität Hildesheim/Universität Siegen) und einem explorativen Zugang im Kontext der Erziehungsberatung absieht (vgl. vorheriges Kapitel 4.3).

Die bislang getrennt geführten Debatten der eher behinderungsspezifischen Inklusion und der benachteiligungsbezogenen sozialen Exklusion (vgl. Kapitel 2.3) spiegeln sich im zweigeteilten Teilhabeverständnis wider, obgleich Inklusion weder in Bezug auf Behinderung noch auf Nicht-Behinderung bzw. Benachteiligung als Komplementärbegriff bzw. als Überwindung von sozialer Exklusion als geschärftes Konzept (vgl. Kapitel 2.2.3) ernsthaft theoretisch-konzeptionell thematisiert wird. Denn „[n]icht die sozialen Ungleichheiten [sic!] im Kindes- und Jugendalter werden thematisiert, sondern im Vordergrund steht die organisationale Neuordnung der Zuständigkeiten; ob sich dadurch die sozialen Teilhabechancen erhöhen, wird sich in Zukunft erweisen müssen. Darin liegt aber eine zentrale Herausforderung der gegenwärtigen Inklusionsdebatten: Es gilt zu erkennen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen sehr häufig von sozialer Benachteiligung und Armutrisiken betroffen sind“ (Oehme & Schröder 2018, 283; so auch Lüders 2019, 181).²⁹

Behinderungsspezifische Inklusion vs. benachteiligungsbezogene soziale Exklusion

²⁸ Die Überschrift dieses Kapitels wurde in Anlehnung an den Titel von Heft 146 der Zeitschrift *Widersprüche* gewählt.

²⁹ Der 5. Armuts- und Reichtumsbericht verweist nicht nur auf den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und einer (drohenden) Behinderung, sondern macht darüber hinaus deutlich, dass

4 Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Blindstellen der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung

Die behinderungsbegrifflichen Schwierigkeiten mit der ursächlichen Annahme einer Beeinträchtigung, um überhaupt von einer Behinderung (Teilhabebeeinträchtigung) sprechen zu können, reproduzieren sich in der Debatte um eine *Inklusive Lösung*. Denn die Diffizilität und Spannweite des Behinderungsbegriffs, wie sie in den bisherigen Debatten zum Ausdruck kommt (vgl. Kapitel 2.1.4), wird kaum wahrgenommen. Gleichzeitig wird dadurch nicht nur die Errungenschaft von Behinderung als soziale Kategorie unterlaufen, sondern die auf das Behinderungssphänomen fixierte Debatte verhindert, dass eine erweiterte Debatte um den Inklusionsbegriff statt finden kann. Als Konsequenz gilt Nicht-Behinderung bzw. Benachteiligung *kaum* als inklusionsrelevant, denn die kritikwürdige Vorstellung einer „Teilhabe am Leben“ ist nicht nur absurd, sondern beschreibt nicht einmal ansatzweise die realen Lebenslagen der Adressat_innen (vgl. Kapitel 3.2.1 und 2.2). „Armut von Kindern und Familien ist in der Debatte um das KJSG und die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe das, was im Englischen als ‚Elephant in the Room‘ beschrieben wird: Ein offensichtlicher und unübersehbarer Sachverhalt, der mit hoher Anstrengung ignoriert und ausgeblendet wird“ (Chassé 2017, 67). So stehen Aufwachsens- und Lebensführungsprobleme, die den zentralen Gegenstand von Hilfen zur Erziehung markieren (Kapitel 3.3), nicht im Zentrum der aktuellen Inklusionsdebatte. Gleichzeitig zeigen diese Entwicklungen auch, dass es innerhalb der Hilfen zur Erziehung offenbar langjährige Versäumnisse in Bezug auf die angemessene Berücksichtigung der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gibt, die der gesamten Kinder- und Jugendhilfe den Ruf als „behindertenfreie Zone“ (Loeken 2013, 453) eingebracht haben. Wohl nicht zuletzt auch deshalb, da Behinderung kaum als benachteiligungs- und ausschchlussrelevant begriffen wird. Daher ist diese Diskussion „um einen bedarfsgerechten Zugang zu angemessenen Hilfen“ (Ziegler 2011b, 24) als längst überfällig anzusehen.

Zudem wird der Bedarf an einem angemessenen Diagnose- bzw. Feststellungsverfahren hinsichtlich erzieherischer und behinderungsspezifischer Bedarfe offenbar, welches ganzheitlichere Aussagen zu treffen vermag und vor allem theoretisch-konzeptionelle Anschlüsse bietet, als die in dieser Hinsicht limitierte ICF³⁰ (vgl.

erschwerte Lebensbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer Behinderung erhöhen (URL: http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Stand 08. 07. 2019], Seite 472 f.).

30 Um Missverständnisse zu vermeiden ist an dieser Stelle zu betonen, dass die ICF mit Blick auf eine (*sozial-)*pädagogische Anschlussfähigkeit beurteilt wird und aus dieser Perspektive als

4.4 Am Ende Inklusion in den Hilfen zur Erziehung?

Kapitel 2.1.3.5; siehe dazu auch AGJ 2016, 11 ff.). Da jedoch die ICF als maßgebliches Feststellungsverfahren für individuelle Bedarfe und einer Teilhabebeeinträchtigung im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes nun prominenter als bisher berücksichtigt wird, wird wohl auch der Einfluss auf das zukünftige Reformvorhaben des SGB VIII mindestens bestehen bleiben, wenn nicht sogar dieses in dieser Hinsicht maßgeblich lenken. Damit einher geht auch der vorerst gesetzte Behinderungsbegriff im SGB IX (Kapitel 2.1.3.4).

Neben den skizzierten Schwierigkeiten werden weitere gesellschaftliche Gruppen wie z. B. die der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ebenso wenig in die aktuellen Inklusionsüberlegungen einbezogen (Lüders 2019, 181). Wenngleich diese Adressat_innengruppe nicht im Fokus der Überlegungen dieser Arbeit steht, so ist mit der Entwicklung einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive eine dahingehende Öffnung der Debatte möglich und intendiert (vgl. Kapitel 6).

Nimmt man sie ernst, so wirft die Inklusionsdebatte insgesamt unweigerlich die Frage nach dem aktuellen und zukünftigen „soziale[n] Sinn der Hilfen zur Erziehung“ (Winkler 2001, 257) auf. Diesen gilt es nun mithilfe der Formulierung einer Inklusionsperspektive auf Basis des Capabilities-Ansatzes (neu oder wieder) zu bestimmen. Hilfen zur Erziehung scheinen in ihrer Sache zur Disposition zu stehen. Darüber braucht es jedoch zunächst nicht nur eine inhaltliche, theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung, wie sie mithilfe des Capabilities-Ansatzes in den beiden folgenden Kapiteln 5 und 6 vorgeschlagen wird. Sondern vor diesem Hintergrund ist weiterhin auch eine empirische Analyse der Sache angebracht (Kapitel 7 und 8), wenn eine rechtliche Kodifizierung *sinnvollerweise*³¹ erfolgen soll.

Sozialer Sinn der Hilfen zur Erziehung?

problematisch einzuschätzen ist. Dies sagt jedoch weniger etwas darüber aus, ob sie für medizinische, psychotherapeutische oder psychiatrische Anwendungsbereiche nicht als erstes Mittel der Wahl zur Klassifikation und/oder Bedarfsfeststellung gelten kann, zumal der Capabilities-Ansatz die Ebene der Behinderung gegenüber der Ebene der Beeinträchtigung priorisiert (vgl. Kapitel 6.1.2) und schließlich auch weit entfernt von einer medizinischen, psychotherapeutischen oder psychiatrischen Klassifikation bzw. einem solchen Diagnosewerkzeug ist. In diesem Fall müsste das Verhältnis von ICF und dem in dieser Arbeit gewählten Zugang mithilfe des Capabilities-Ansatzes noch näher ausgelotet und diskutiert werden (vgl. Fazit in Kapitel 10).

31 Dass eine dem weitestgehend folgende rechtliche Gestaltung grundsätzlich möglich scheint, zeigen z. B. jüngste Gestaltungsvorschläge (Smessaert 2018, 56 ff.).

II

Theoretische Entwicklung

5 Der Capabilities-Ansatz

„[T]he universality of central human capabilities and their being sought for each and every person implies not only including all individuals under this framework, irrespective of their differences and the causes of their differences, but entails also a regard for the dignity of each person as an underlying principle. This makes the capabilities approach developed by Nussbaum an appealing basis for a principled political project of inclusion“ (Terzi 2005a, 212).

5.1 Grundzüge und Entwicklungslinien

Wenngleich es der eingangs genannten Einschätzung Terzis nach äußerst naheliegend sein mag, den Capabilities-Ansatz nach Nussbaum als ‚inklusive Ansatz‘ heranzuziehen, so ergibt sich eine darauf basierende Inklusionsperspektive weder zwangsläufig noch ohne jegliche Anstrengungen der Adaption. Zumal aufgrund der Rezeption bisher verbreiteter Inklusionsansätze (vgl. Kapitel 2) eine gewisse Skepsis gegenüber Inklusionsversprechen angebracht sein dürfte.

Klärungsbedürftig sind zunächst die z. T. recht unterschiedlichen Positionen von Sen und Nussbaum, auf die der Ansatz maßgeblich zurückgeht. Um die Grundzüge und Entwicklungslinien des Capabilities-Ansatzes¹ einer Untersuchung zu unterziehen, wird daher zunächst auf Sens zentralen Beitrag zur Entwicklung und Etablierung des Capability Approach mitsamt seinen spezifischen Schwerpunktsetzungen eingegangen (Kapitel 5.1.1). Im Anschluss daran wird Nussbaums Version des Capabilities Approach (Kapitel 5.1.2) vertiefend behandelt, von Sens Ansatz abgegrenzt und schließlich als Ausgangspunkt zur Entwicklung einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive herangezogen. Im Anschluss an Nussbaum ist jedoch zu untersuchen, inwieweit das auf Gerechtigkeit (Kapitel 5.2) und Menschenwürde (Kapitel 5.3) basierende Fundament des

¹ Teile dieses Kapitels als auch des folgenden Kapitels 6 basieren auf Hopmann (2017a,b) bzw. wurden daraus entnommen.

5 Der Capabilities-Ansatz

Capabilities-Ansatzes noch zu spezifizieren ist, ob Benachteiligung und Behinderung (Kapitel 6.1) als zentrale sozial- und sonderpädagogische Kategorien im Capabilities-Ansatz adäquat Berücksichtigung finden, inwiefern die Anschlussfähigkeit bzgl. sozial- und sonderpädagogischer Prämissen mit Blick auf eine pädagogische Befähigungsperspektive insgesamt gegeben ist (Kapitel 6.2) und welcher Beitrag vom Capabilities-Ansatz hinsichtlich eines Inklusionsbegriffs schließlich überhaupt zu erwarten ist (Kapitel 6.3 und 6.4).

5.1.1 Capability Approach nach Sen

Der *Capability Approach* ist ursprünglich vom indischen Ökonomen und Nobelpreisträger Amartya Sen seit den 1970er Jahren entwickelt worden (vgl. z. B. Sen 1979, 1993, 2013, 258 ff.), um den bislang in der Wohlfahrtsökonomie und entwicklungspolitischen Zusammenhängen utilitaristisch geprägten Modellen, welche sich ausschließlich am Bruttoinlandsprodukt als Indikator orientierten, einen gerechteren Ansatz zur Ermittlung von Wohlstand und Lebensqualität entgegenzusetzen. Mittlerweile findet Sens Ansatz im Rahmen des staatlichen Wohlstandsindikators *Human Development Index* (HDI) und dem auf dieser Basis jährlich erscheinenden *Human Development Report* Verwendung.² Sens Hauptanliegen war und ist es, eine Unterscheidung zwischen Ressourcen und Gütern als Mittel auf der einen sowie Wohlergehen und menschlicher Entwicklung als anvisierten Zweck auf der anderen Seite herzustellen. Dementsprechend weist alleine menschliches Wohlergehen einen intrinsischen Wert auf, wohingegen Güter und Ressourcen nach ihrem Nutzen zur Erreichung dieses je individuellen Ziels einzusetzen und zu bewerten sind. Ausschlaggebend für eine Nutzbarmachung von Gütern und Ressourcen für jeweils individuell wertgeschätzte Lebensentwürfe sind die sogenannten *conversion factors*³. Demnach geht es Sen nicht allein um die Berücksichtigung von zur Verfügung stehenden Grundgütern, sondern vielmehr um die „*conversion of primary goods into the person's ability to promote her ends* [Hervorh. i. O.]“ (Sen 2000a, 74). Dieser Annahme liegt die Unterscheidung

² Vgl. URL: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>, [Stand 08.07.2019].

³ Sen macht mindestens fünf Aspekte aus, die das entscheidende Bindeglied zwischen dem Real-einkommen und einer Umsetzung in menschliches Wohlergehen markieren (Sen 2000a, 70 ff.): (1) *Personal heterogeneities*, (2) *Environmental diversities*, (3) *Variations in social climate*, (4) *Differences in relational perspectives* und (5) *Distribution within the family*.

zwischen Freiheiten und wählbaren Optionen (*capabilities*) und den tatsächlich realisierten Handlungen und Daseinsweisen (*functionings*) (vgl. Robeyns 2005, 95) zugrunde.⁴ „Capability is thus a kind of freedom: the substantive freedom to achieve alternative functioning combinations (or, less formally put, the freedom to achieve various lifestyles)“ (Sen 2000a, 75). Die Konzeption der *capabilities/functionings* erläutert Sen anhand seines prominenten Beispiels einer fastenden und einer hungernden Person:

„For example, an affluent person who fasts may have the same functioning achievement in terms of eating or nourishment as a destitute person who is forced to starve, but the first person does have a different ‚capability set‘ than the second (the first can choose to eat well and be well nourished in a way the second cannot)“ (ebd.).

Die Entscheidung für eine Auswahl eines „capability sets“ an relevanten Befähigungen für ein wohlgergehendes Leben überlässt Sen – im Gegensatz zu Nussbaum – substantiellen Auseinandersetzungen, weshalb er Abstand von einer fixen Liste nimmt (Sen 2004, 2000a, 75). Und obgleich Sen den Capability Approach gegenüber einer alleinigen Fokussierung auf Güterverteilung im Rahmen der Gerechtigkeitstheorie nach Rawls als substantielle Erweiterung positioniert und diskutiert (Sen 2009), so ist sein Ansatz eher als „evaluative space“ (Robeyns 2005, 96) denn als gerechtigkeitstheoretischer Ansatz zu verstehen, kommen Verteilungs- und Begründungsfragen bei Sen doch eher zu kurz (Dabrock 2010, 23 ff.).

Robeyns (2016a) hat jüngst – im Anschluss an Sen und als Kritik an Nussbaum – versucht, die verschiedenen theoretischen Entwürfe, Kritiken und Erweiterungen zum und über den Capability Approach zu bündeln (vgl. Abbildung 5.1), um so zu – dem Anspruch nach – alle Ansätze vereinenden Aussagen zu gelangen (ebd., 403 ff.). Demnach lässt sich der Capability Approach grundsätzlich durch folgende Grundpfeiler charakterisieren: (A) Multiperspektivischer Kern⁵,

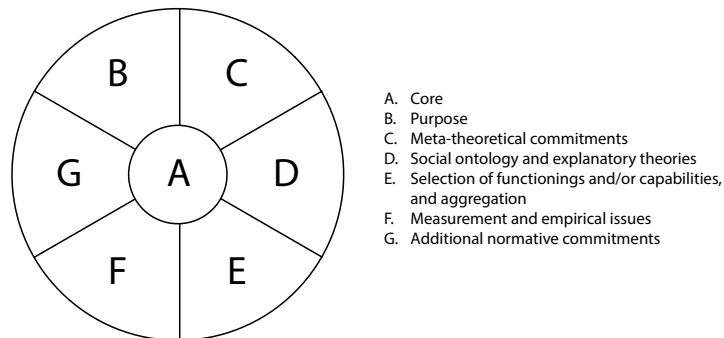
⁴ Diese Kernkonzeption wird hier nur kurz angerissen, da sie im Anschluss an Nussbaum in Kapitel 5.4 tiefergehender behandelt und ausgeführt wird.

⁵ Den Kern des Capability Approach charakterisiert Robeyns (2016a, 405 ff.) wiederum durch insgesamt 12 Dimensionen: (1) *functionings* und *capabilities* als Kernkonzeptionen, (2) Mittel-Zweck-Unterscheidung, (3) Umwandlungsfaktoren, (4) menschliche Vielfalt, (5) strukturelle Begrenzungen, (6) Agency, (7) Evaluativer Möglichkeitsraum, (8) Priorisierung von Befähigungen, (9) ggf. Ergänzung der Kernkonzeptionen der *functionings* und *capabilities*, (10) normativer Individualismus, (11) Theorie des Guten und (12) theoretische sowie komplementäre Ergänzungen.

5 Der Capabilities-Ansatz

(B) unterschiedliche Verwendungszwecke des Capability Approach, (C) meta-theoretische Selbstverpflichtung, (D) ontologische oder erläuternde theoretische Herangehensweise, (E) Auswahl von Befähigungen, (F) Methodologische und empirische Entscheidungen und (G) ergänzende normative Prinzipien.

Abbildung 5.1: Cartwheel view des Capability Approach (Abbildung nach Robeyns 2016a, 404)



Der dem Capability Approach zugrunde liegende „ethische Individualismus“ (Clark 2015, 10), d. h. dessen Individuumszentriertheit, und die Priorisierung von Geld und Gütern als Mittel zum Zweck der Befähigung und nicht als Selbstzweck, scheint den Ansatz anfällig für Miss- bzw. Umdeutungen⁶ zu machen. So stellt bspw. Sarrazin (2010) den Capability Approach auf eine Stufe mit dem *Fördern und Fordern*-Konzept der Jobcenter im Rahmen des SGB II und proklamiert, die den menschlichen Individuen inhärente Fähigkeit, sich selbst zu helfen, sei Grund genug sie ihrer Freiheit zu überantworten. Zudem sei es viel sinn- und wirkungsvoller, der „Armut im Geiste“ (ebd., 114)⁷ durch Investitionen in Bildung und Qualifikationen entgegenzutreten, anstatt rein materielle und monetäre Unterstützung zu leisten. Diese Strategie von „hand-ups“ anstelle von „cash handouts“ (Lister 2004, 19 ff.; vgl. vor allem Giddens 2002) resultiert jedoch in einem ‚Freifahrtschein‘, um Menschen letztlich in Gänze sich selbst zu überlassen. Nicht unproblematisch wird diese Sichtweise zudem, wenn da-

⁶ Diese Miss- bzw. Umdeutung betrifft nun allerdings nicht ausschließlich Sens Ansatz, sondern ebenso Nussbaums. Vgl. Andresen, Otto & Ziegler (2010, 177 ff.) für einen Überblick.

⁷ Diese Argumentationslinie weist große Übereinstimmungen zur Debatte um eine Kulturalisierung von Armut auf (vgl. Kapitel 2.2).

durch das Wirken des Wohlfahrtsstaates beeinflusst und die Vernachlässigung von finanziellen Ungleichheiten legitimiert werden soll. Allerdings bedeutet aus Perspektive des Capability Approach die Priorisierung der Befähigungen gegenüber der strikten Güterlogik keineswegs auch gleichzeitig eine Negierung oder Unterbewertung von Gütern und Ressourcen, wie die dargestellten Miss- bzw. Umdeutungen suggerieren mögen – schließlich kommt materiellen Gütern und Ressourcen innerhalb der Befähigungslogik der Status als wichtige Mittel zu.

5.1.2 Capabilities Approach nach Nussbaum

Die amerikanische Rechtsphilosophin und Ethikerin Martha Craven Nussbaum hat sich zunächst zusammen mit Sen an der Ausarbeitung des Ansatzes beteiligt, diesen dann später aber selbst um zentrale Bereiche erweitert (Nussbaum 2000, 11 ff.). So bezieht sich Nussbaum mit ihrem modifizierten *Capabilities Approach* (im folgenden *Capabilities-Ansatz* oder kurz *CA* genannt) in aristotelischer Tradition (vgl. Nussbaum 1992, 1999a) und gerechtigkeitstheoretisch begründet mit Orientierung an Rawls (Nussbaum 2007) auf die Grundvorstellung eines guten und wohlergehenden Lebens. Damit lässt sich Nussbaums Version des Ansatzes eher in der politischen (Rechts-)Philosophie bzw. neuerdings dem politischen Liberalismus mit ausgeprägter Nähe zu den Geisteswissenschaften verorten, der „comes closest to offering us a capability theory of justice“ (Robeyns 2016b, 26).

Wenngleich in den folgenden Ausführungen immer wieder Bezüge zu Sens Capability Approach hergestellt werden, soll Nussbaums Capabilities-Ansatz schwerpunktmäßig zur Theoretisierung der capabilities-basierten Inklusionsperspektive herangezogen werden. Neben der Nähe des Ansatzes zu spezifischen sowohl sozial- als auch sonderpädagogischen Fragestellungen⁸, sind für die Anschlussfähigkeit auch Nussbaums substanzielle Erweiterungen ausschlaggebend. Denn im Gegensatz zu Sen nimmt Nussbaum eine Differenzierung der Kernkonzeption der *capabilities* in *basic capabilities*, *internal capabilities* und *combined capabilities* vor.⁹ Zudem – auch darin liegt ein Unterschied zu Sens Position – votiert Nussbaum für eine Vorauswahl an Befähigungen (Nussbaum 2003a, 2004)

⁸ Vgl. Kapitel 6.1 zu Benachteiligung und Behinderung und Kapitel 6.2.1 zur sozial- und sonderpädagogischen Anschlussfähigkeit.

⁹ Vgl. Robeyns (2005, 103 ff.) für Hinweise auf einige Unterschiede in der Entwicklung des Capability/Capabilities-Approach durch Sen und Nussbaum. Die Vertiefung einiger dieser Unterschiede wird in Kapitel 5.4 vorgenommen.

5 Der Capabilities-Ansatz

– nicht zuletzt deshalb, um die „potentielle Uferlosigkeit“ (Ziegler 2009, 140) an denkbaren Befähigungen zugunsten einer Minimalkonzeption in den Griff zu bekommen. In Form einer zehn Befähigungen (*capabilities*) umfassenden, dem Anspruch nach universellen, als offen und revisionsfähig deklarierten Liste¹⁰ fundiert Nussbaum daher zentrale Befähigungen und Möglichkeiten eines jeden Menschen, die für ein gedeihliches Leben von essentieller Bedeutung sind (vgl. Tabelle 5.1). Entstanden ist Nussbaums Konzeption und Liste der Befähigungen aus ihren grundlegenden Überlegungen zu zwei Schwellen (Nussbaum 1999b, 187 ff.). Unterhalb der ersten Schwelle könne nach Nussbaum menschliches Leben nicht mehr als ein menschliches angesehen werden, da es aufgrund fehlender Fähigkeiten zu sehr verarmt sei. Zwischen der ersten und der zweiten Schwelle entstehe ein Korridor, worin menschliches Leben zwar als ein menschliches anzusehen sei, nicht aber als ein *gutes* menschliches Leben. Erst oberhalb der zweiten Schwelle, welche Nussbaums Liste der Befähigungen impliziert, könne von einer „Basis- oder Minimalkonzeption des Guten“ (ebd., 196) die Rede sein. Allerdings scheint Nussbaum in den jüngeren Jahren weniger auf die Konzeption der ersten Schwelle als vielmehr auf die menschliche Würde zur Begründung der Befähigungen zu setzen. Dies verlangt zwar nach einer inhaltlichen Klärung des unterbestimmten Würdebegriffs¹¹, umgeht jedoch aber die gravierenden Schwierigkeiten der Schwellenkonzeption.¹²

¹⁰ Dieser Umstand kennzeichnet nicht zuletzt das ausgeprägte deliberative Moment des Capabilities-Ansatzes, welches zugleich auch als ein Argument gegen den Paternalismusvorwurf angeführt werden kann. Siehe dazu ausführlicher die beiden Kapitel 5.3 zum menschenwürdebasierten Ursprung des Capabilities-Ansatzes und 6.2 zur sozial- und sonderpädagogischen Anschlussfähigkeit.

¹¹ Vgl. Kapitel 5.3.

¹² Vgl. die Kapitel 5.2 und 6.1.2 für eine kritische Rezeption dieser Schwellenkonzeption.

5.1 Grundzüge und Entwicklungslinien

Tabelle 5.1: Liste der zentralen menschlichen Befähigungen nach Nussbaum (entnommen aus Otto, Scherr & Ziegler 2010, 158, basierend auf Nussbaum 2007, 76 ff. und Nussbaum 2011b, 33 f.; inkl. eigener Ergänzungen hinsichtlich der architektonischen Befähigungen)

| <i>Befähigungen</i> | <i>Erläuterungen</i> |
|---|---|
| 1. <i>Leben</i> | Fähig zu sein, ein Leben von normaler Länge zu leben; nicht vorzeitig zu sterben oder vor jenem Zeitpunkt, an dem das Leben so reduziert ist, dass zu leben es nicht mehr wertvoll erscheint. |
| 2. <i>Körperliche Gesundheit</i> | Fähig zu sein, über eine gute Gesundheit – inklusive der Reproduktionsfähigkeit – sowie über angemessene Ernährung und Unterkunft zu verfügen. |
| 3. <i>Körperliche Integrität</i> | Fähig zu sein zur ungehinderten Ortsveränderung, zur Sicherheit vor Gewalt – einschließlich der Vergewaltigung und Gewalttätigkeit in der Familie –, zur freien Befriedigung sexueller Bedürfnisse sowie zur freien Wahl in Bezug auf die Fortpflanzung. |
| 4. <i>Sinne, Vorstellungen und Gedanken</i> | Fähig zu sein, die Sinne zu gebrauchen und zu denken, Ausdrucksmöglichkeiten zu besitzen, lustvolle Erfahrungen zu haben und unnötigen Schmerz zu vermeiden; die Gelegenheit zu haben, den eigenen Verstand in einer Weise anzuwenden, die durch die Garantien der freiheitlichen Äußerungen der politischen und künstlerischen Rede sowie der freien Religionsausübung geschützt werden. |
| 5. <i>Gefühle</i> | Fähig zu sein, emotionale Bindungen zu Gegenständen und anderen Menschen einzugehen und die Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen Gefühle zu haben. Die Möglichkeit umfasst Formen der menschlichen Gemeinschaftsbildung, von denen sich nachweisen lässt, dass sie für die Gefühlsentwicklung wesentlich sind. |
| 6. <i>Lebensplanung und -gestaltung (architektonisch)</i> | Fähig zu sein, sich eine Vorstellung vom Guten zu bilden und sein eigenes Leben daraufhin in kritischer Reflexion zu planen. |
| 7. <i>Zugehörigkeit und soziale Beziehungen (architektonisch)</i> | a. Fähig zu sein, für und mit anderen Menschen zu leben und für sie Sorge zu tragen; fähig zu sein, sich in die Situation eines anderen hineinzusetzen. b. Fähig zu sein, über eine soziale Basis für Selbstrespekt zu verfügen und frei von Demütigungen zu leben. |
| 8. <i>Andere Lebewesen</i> | Fähig zu sein zu einer Beziehung zur Welt der Natur. |
| 9. <i>Spiel</i> | Fähig zu sein, zu spielen, zu lachen und zur Erholung. |
| 10. <i>Kontrolle über die eigene Umwelt</i> | a. Politisch: Fähig zu sein, an politischen Entscheidungen teilzuhaben, die das eigene Leben betreffen; das Recht auf freie Rede und freie Assoziation zu besitzen. b. Materiell: Die Möglichkeit zu haben, über Eigentum zu verfügen; das Recht besitzen, eine Beschäftigung auf Gleichheitsgrundlage zu erlangen; frei zu sein von Verfolgungen und Beschlagnahmungen. |

Zuletzt scheint jedoch begründungspflichtig, warum der Capabilities-Ansatz sich als angemessener Maßstab für die Bemessung menschlichen Wohlbefindens eigenen sollte, lassen sich doch einige konkurrierende utilitaristische Ansätze bzw. Konzeptionen subjektiven Wohlergehens und Glücks (Happyologie) finden (kritisch dazu Otto & Ziegler 2007). Während jedoch utilitaristisch geprägte Modelle von Wohlergehensbemessung angesichts des postulierten instrumentellen Kosten-/Nutzenverhältnisses die Konstitutionsbedingungen subjektiver Lebensweisen weitestgehend vernachlässigen (vgl. Otto, Scherr & Ziegler 2010, 148), rückt der Blick auf die subjektive Lebenszufriedenheit zwar die Adressat_innenperspektive in den Vordergrund, unterliegt jedoch einer Affirmation der jeweiligen Lebensumstände und einer zu starken Subjektkonzeption (Ziegler 2009; Albus 2013). Dahingegen verspricht der Capabilities-Ansatz eine geeignete eudaimonische Perspektive, „die über die Frage subjektiver Zufriedenheit und Wunscherfüllung hinausgeht“ (Ziegler 2009, 139).

5.2 (Befähigungs-)Gerechtigkeit

5.2.1 Gerechtigkeit

Gerechtigkeitskonzeptionen¹³ können, basierend auf einer Einführung von Aristoteles (2017, Buch V, 118 ff.), unterschieden werden in (1) Gesetzes- oder Regelgerechtigkeit und (2) Verteilungsgerechtigkeit.¹⁴ Letztere kann wiederum unterteilt werden in (2.1) kommutative oder austauschende und (2.2) distributive Gerechtigkeit (vgl. Ritsert 2012, 11 ff.; Mazouz 2011, 372). „Die Austauschgerechtigkeit bezeichnet den Verkehr von Bürgern, die Regelgerechtigkeit normiert, was die Bürger dem Gemeinwesen schulden und die zuteilende Gerechtigkeit bestimmt, was die übergeordnete gesellschaftliche Instanz vor allem hinsichtlich der Verteilung äußerer Güter wie Ämter, Einkommen und Pflichten untergeordneten zuzuteilen verpflichtet ist [...]. Diese zuteilende Gerechtigkeit bildet den Kern

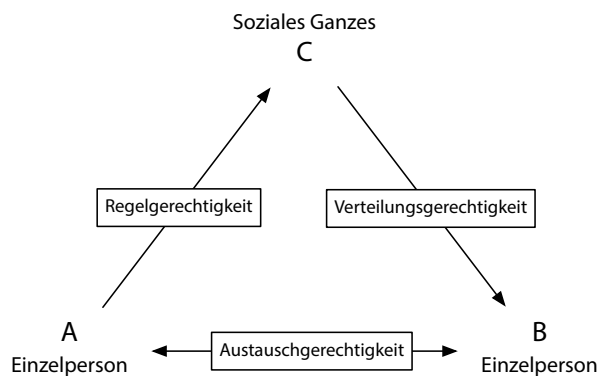
¹³ Vgl. Kersting (1999) für einen Überblick verschiedener Gerechtigkeitstheorien.

¹⁴ Ritsert (2012, 11 ff.) schlägt mit der Aneignungsgerechtigkeit noch eine dritte Gerechtigkeitsform vor. Allerdings ließe sich darüber streiten, ob diese Form der Gerechtigkeit, die aus der Notwendigkeit und Bedürftigkeit menschlicher Existenz und deren Sicherung entspringt (Marx 1962), nicht auch als Verteilungsfrage behandelt werden kann. So bezieht sich Nussbaum selbst auf Marx (Nussbaum 1999b, z. B. 41 ff.), um aus der Entfremdung von der menschlichen Lebensform grundsätzliche Ansprüche im Sinne der Befähigungen zu begründen, welche wiederum als zentrale Verteilungskriterien von Gütern und Ressourcen fungieren.

5.2 (Befähigungs-)Gerechtigkeit

dessen, was in sozialpolitischen oder sozialpädagogischen Debatten als soziale Gerechtigkeit verhandelt wird“ (Ziegler & Böllert 2011, 166), was im Übrigen auch auf sonderpädagogische Debatten zutrifft (Liesen, Felder & Lienhard 2012, 187). Wenngleich damit die grundsätzliche Gerechtigkeitsformel (vgl. Abbildung 5.2) benannt ist, wonach jede Person das erhält was ihr_ihm zusteht („suum cuique tribuere“ nach Ulpian), so bleibt zunächst noch offen, „was aufgrund welcher Maßstäbe wem zukommt und was in interpersonalen Vergleichen überhaupt als gerechtigkeitsrelevanter Statusunterschied in Frage kommt. Offen bleibt damit auch, wo inhaltlich die Grenze zwischen dem Gerechten und dem Ungerechten zu ziehen ist“ (Ziegler, Schrödter & Oelkers 2012, 298).

Abbildung 5.2: Grundformen der Gerechtigkeit (Schaubild nach Otto & Schrödter 2009, 175)



Nun ist es so, dass die „wesentlichen Vorstellungen von sozialer bzw. von Verteilungsgerechtigkeit [...] in der einen oder anderen Form mit einem Begriff von Gleichheit [operieren]“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 146). Gerechtigkeit ruht somit auf dem Wert der Gleichheit. Obschon es verschiedene Interpretationen von Gleichheit geben kann, so muss „jede legitime soziale Grundstruktur daran gemessen werden [...], ob und inwieweit sie ihre Bürger als Gleiche behandelt“ (Forst 2005, 26). Dabei geht es weder um die irrtümliche Annahme, dass alle von dieser Gerechtigkeitsnorm betroffenen Personen prinzipiell gleich wären, noch um eine Gleichmacherei und Beseitigung aller „interpersonaler Differenzen“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 147). Vielmehr geht es um den gleichen Status aller Menschen als gleichberechtigte Bürger_innen – eine Annahme, der ein norma-

tiver Gleichheitsbegriff zugrunde liegt (vgl. Otto, Scherr & Ziegler 2010, 147). Der Normativitätsbegriff verweist auf „den Status eines Maßstabes [...], gemessen an dem etwas richtig oder falsch, gut oder schlecht, zulässig oder unzulässig, angemessenen oder unangemessen ist“ (Gosepath 2009, 251). Angesichts dessen ist zuletzt noch klärungsbedürftig, woran man sich zur Herstellung dieser Gleichheit¹⁵ orientieren sollte.

Die Kategorie der Gleichheit ist eng verwoben mit gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen. Dazu soll hier maßgeblich auf Rawls' kontraktualistisch-kantianisch geprägte Gerechtigkeitstheorie rekurriert werden.¹⁶ Diese kann nicht nur als hochsystematisch ausgearbeitet gelten, sondern auch als „strongest such theory we have“ (Nussbaum 2007, 107). Vor allem aber stellt die rawlsche Gerechtigkeitstheorie einen zentralen Bezugspunkt für die Ausführungen Nussbaums dar, worauf in Kapitel 5.2.2 näher eingegangen wird. Rawls' Gerechtigkeitstheorie baut maßgeblich auf einem Gedankenexperiment auf, welches den Anspruch hat, alle Bürger_innen als Gleiche zu adressieren, um somit die faire und gerechte Verteilung von gesellschaftlichen Grundgütern¹⁷ gewährleisten zu können. So geht Rawls von einem *Urzustand* aus, in dem die Vertragsparteien, die sich dem Anspruch nach aus Repräsentant_innen aller Menschen zusammensetzen, unter dem sogenannten *Schleier des Nichtwissens*, d. h. ohne dem Wissen um individuelle Dispositionen und soziale Status, gemeinsam einen für alle wünschenswerten Konsens¹⁸ aushandeln, welcher letztlich in Gerechtigkeitsprinzipien zur gerechten Verteilung der gesellschaftlichen Grundgüter überführt werden soll. Diese Annahmen von Rawls, aus denen sich seine prominenten Gerechtigkeitsprinzipien (vgl. Rawls 1975, 336 f.) ableiten, bergen jedoch unüberwindbare Hindernisse, wenn es um die gerechte Verortung und Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung geht. Denn Rawls' prozeduralistischer Gerechtigkeitstheorie liegen,

¹⁵ Vgl. Anderson (2000) für eine weiterreichende Debatte zum Begriff der Gleichheit.

¹⁶ Eine erweiterte Diskussion verschiedener Gerechtigkeitstheorien wäre ebenfalls lohnenswert, zumal der *Naturzustand* bei Hobbes oder Locke nicht mit dem *Urzustand* und *Schleier des Nichtwissens* bei Rawls vergleichbar ist. Vgl. Heidenreich (2011) für einen Überblick zentraler Gerechtigkeitstheorien von der Antike bis heute. Entsprechende Originaltexte finden sich z. B. in Horn & Scarano (2002). Allerdings steht eine primär gerechtigkeitstheoretische Reflexion nicht im Zentrum dieser Arbeit.

¹⁷ Als wichtigste gesellschaftliche Grundgüter bezeichnet Rawls (1975, 112) „Rechte, Freiheiten und Chancen sowie Einkommen und Vermögen“.

¹⁸ Siehe Rawls (2003, 219 ff.) zum übergreifenden Konsens (*overlapping consensus*).

in Bezug auf den Urzustand und die Entscheidung diesen zu verlassen, folgende zwei Hauptannahmen zugrunde:

- Die Vertragsparteien verfügen über die gleiche Macht und die gleichen Fähigkeiten (Rawls 1975, 548 f., 2003, 92 f.).
- Die Entscheidung, zu kooperieren, entsteht mit dem Ziel zum Verfolgen gegenseitiger ökonomischer Vorteile, mit hohem Maß an Rationalität und prudentiellem Vorgehen (Rawls 1975, 166 f.) – und dies trotz Relativierung durch den *Schleier des Nichtwissens* (vgl. ebd., 160, 171 f., 638).

Da hier eine Gleichsetzung der Gruppe der Vertragsparteien mit jener der Bürger_innen stattfindet (vgl. Nussbaum 2010a, 35 f. & 83), ergibt sich in dieser rawlschen Perspektive das schwerwiegende Problem, dass die Gruppe der Menschen mit Behinderung (vor allem diejenigen mit schweren Formen, wie z. B. geistige oder komplexe Behinderungen) niemals Teil der Vertragsparteien sein kann¹⁹ und diese bei der Bestimmung von Gerechtigkeitsprinzipien auf das Wohlwollen der Vertragsparteien angewiesen wäre.²⁰ Diese Zusammensetzung der Vertragsparteien führt letztlich zu einer problematischen und verzerrten Auswahl von Grundgütern (vgl. dazu auch Sen 1979). Zudem überlässt Rawls es der angenommenen Vernunft der Vertragsparteien, dass diese „mit Hilfe dieser Güter Pläne“ auszuführen imstande sind. Diese Annahme ignoriert jedoch, dass Menschen auf sehr unterschiedliche Weise dazu in der Lage sind, mithilfe der ihnen zugeteilten gesellschaftlichen Grundgüter ihre „Vorstellungen vom Guten“ zu realisieren (Rawls 1975, 114).

Insgesamt scheinen die meisten „Gerechtigkeits-Bestimmung[en] strikte Gegenseitigkeit oder Reziprozität [zu verlangen]“, wonach „man dann nicht gerecht oder ungerecht gegen Tiere, schwer geistig Behinderte oder kleine Kinder sein [kann]“ (Mazouz 2011, 372 f.). Demnach scheint der Status bestimmter Personengruppen (insbesondere von Menschen mit komplexen Behinderungen), welche

¹⁹ Angesichts dieser von Rawls eingezogenen, voraussetzungsvollen Hürde ist zudem nicht auszuschließen, dass von diesem Ausschluss nicht auch Menschen betroffen sind, denen *kein* Behinderungsstatus attestiert wird.

²⁰ Rawls (2006) greift später lediglich die Idee einer Versicherung gegen zeitweilige Beeinträchtigungen auf. Weitere Änderungen müssten zu anderen Prinzipien als dem Differenzprinzip führen bzw. es müssten andere Argumente dafür gefunden werden.

durch diese Gleichheits- und Gerechtigkeitsperspektive adressiert werden, mitunter sehr prekär und lückenhaft zu sein (dazu Felder 2013), so dass der Personen- und Adressat_innenstatus von Gerechtigkeitsforderungen in den Blick zu nehmen ist – zumal Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung sowie jeglicher Altersstufen als Adressat_innen erzieherischer Hilfen gelten (vgl. Kapitel 3.2.1 zum Adressat_innenkreis erzieherischer Hilfen).

5.2.2 Befähigungsgerechtigkeit

Nussbaum hat sich der zuvor skizzierten Problematik, der bisherige Gerechtigkeitskonzeptionen offenbar unterliegen, angenommen (vgl. Nussbaum 2007). Ausgehend von und als Kritik an Rawls, berücksichtigt sie ihn dementsprechend prominent in ihren Überlegungen. Nicht zuletzt ist Rawls' Theorie prägend für Nussbaums Hinwendung zur „family of liberal conceptions“ (ebd., 6). Neben ihrem Anspruch, das Thema der Behinderung angemessen in ihre gerechtigkeits-theoretische Überlegungen einzubeziehen, weist Nussbaum (ebd., 14 ff.) mit der Rolle der Nationalität und der Spezieszugehörigkeit auf zwei weitere ungelöste Probleme der Gerechtigkeit hin, die sie mit ihrem Ansatz ebenfalls abzudecken beansprucht.²¹

Um die Verengung des durch bisherige gerechtigkeits-theoretische Prämissen adressierten Personenkreises zu umgehen, recurriert Nussbaum auf die menschliche Würde und strebt mit ihrem Capabilities-Ansatz eine Berücksichtigung aller Menschen mit und ohne Behinderung an. So versucht sie zu vermeiden, dass die Verteilung von gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen von bestimmten Voraussetzungen abhängt.²²

Die Problematik der angemessenen Güterverteilung, die Rawls' gerechtigkeits-theoretischem Distributionsprozess zugrunde liegt, offenbart schließlich eine tiefer liegende Leerstelle. Denn da die Herstellung von Gerechtigkeit an die geregelte Verteilung der Grundgüter geknüpft ist, welche Rawls mithilfe der fiktiven Zusammenkunft *als Gleiche* im Urzustand sicherzustellen versucht, wird dieser normative Maßstab des Gleichheitsanspruches angesichts der unzureichenden Berücksichtigung aller Menschen unterminiert. Da diese Ausgangssituation jedoch

²¹ Da diese nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, werden sie nicht weiter diskutiert.

²² Während Nussbaums menschenwürdebasierter Ursprung ihrer gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen im folgenden Kapitel 5.3 ausführlich behandelt wird, wird Nussbaums Behinderungsbegriff in Kapitel 6.1.2 einer Kritik unterzogen.

nicht alle Personen mitbedenkt, ist die nötige Gleichheitsreferenz zur Festlegung von Gerechtigkeitsprinzipien nicht länger gegeben.

Um eine Lösung für dieses Maßstabsproblem anzubieten hat Sen (1979) die *Equality of What?*-Frage in die Gerechtigkeitsdebatte eingebracht. Als normative Bezugsgröße schlägt Sen (1992, 12 ff.)²³ nunmehr die Orientierung an einer Gleichheit der Befähigungen²⁴ im Sinne einer distributiven Gerechtigkeitsperspektive vor. Dementsprechend würde eine Verteilung von Ressourcen und Gütern – welche interpersonal gleich oder ungleich ausfallen kann – dann als gerecht gelten, wenn sie sich an der Förderung von Befähigungen bemisst. Diese Konzeption kann schließlich als Befähigungsgerechtigkeit bezeichnet werden (vgl. Dabrock 2010; Otto, Scherr & Ziegler 2010; Otto & Schrödter 2008).

Gleichheit der Befähigungen

Damit behandelt der Capabilities-Ansatz durchaus wesentliche Verteilungsfragen im Sinne sozialer Ermöglichungsbedingungen. Gleichzeitig erhebt er aufgrund seiner Minimalkonzeption nicht den Anspruch, Antworten auf sämtliche Verteilungsfragen (vgl. Nussbaum 2011b, 40) zu bieten, wie z. B. auf Ungleichheiten oberhalb der Minimalschwelle (Nussbaum 2007, 75). Folgerichtig ist die Konzeption der Befähigungsgerechtigkeit als partielle Theorie sozialer Gerechtigkeit zu spezifizieren.²⁵

5.3 Menschenwürdebasierter Ursprung

Nussbaum fusst ihren Capabilities-Ansatz maßgeblich auf der menschlichen Würde, wodurch sich eine Parallele zur UN-Behindertenrechtskonvention oder generell den Menschenrechtskonzeptionen andeutet.²⁶ Insofern scheint es sinnvoll, den Capabilities-Ansatz und seinen menschenwürdebasierten Ursprung auf der menschenrechtlichen Hintergrundfolie zu diskutieren und gleichzeitig die beiden Würdebegriffe miteinander in Beziehung zu setzen.²⁷ Denn vor dem Hintergrund der Prominenz des menschenrechtlichen Würdebegriffs lassen sich Relevanz, Inhalt und schließlich auch die größere Reichweite von Nussbaums Würdebegriff gegenüber dem der UN-BRK wie folgt illustrieren. An dieser Stelle ist noch ein-

²³ Vgl. dazu auch Nussbaum (2011b, 69 ff.).

²⁴ Vgl. Unterkapitel 6.1.1 zur gegenteiligen Problematik sozialer *Ungleichheit(en)* und gerechtigkeitsrelevanter Benachteiligungen.

²⁵ Vgl. Kapitel 6.2 zum Theoriestatus des Capabilities-Ansatzes.

²⁶ Vgl. Kapitel 2.1.3.6 zu Menschenrechten, UN-BRK und deren Würdeverständnis.

²⁷ Teile dieses Kapitels sind entnommen aus Hopmann (2017a).

mal²⁸ darauf hin zu weisen, dass Menschenrechte „eine moralische, juristische und politische Dimension haben“ (Lohmann 2010, 135). Gleichwohl wird die UN-BRK maßgeblich in ihrer rechtlich kodifizierten Form als leitender Referenzpunkt für Inklusion in (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern herangezogen, weshalb in den folgenden Ausführungen auch auf diese Dimension der UN-BRK Bezug genommen wird. Mit dieser Vorgehensweise wird jedoch der moralisch-menschenrechtstheoretische Diskurs zunächst ausgeklammert. Allerdings wird herausgearbeitet, dass der Capabilities-Ansatz aufgrund seines Würdebegriffs, seines theoretischen Fundaments und seiner vorpolitischen Begründungsbasis mit einigen Anschlüssen und Vorzügen aufwarten kann. Insbesondere deren Verschränkung scheint den Ansatz attraktiv für eine weitere Adaption zu machen.²⁹

Menschenrechte und Capabilities-Ansatz

Zunächst einmal stellt der Capabilities-Ansatz eine Art Menschenrechtsansatz dar und weist eine Nähe zu bestehenden Menschenrechtskonzeptionen auf, wie beispielsweise der UN-BRK, wenngleich Nussbaum die UN-BRK in ihren Ausführungen nicht explizit thematisiert. Nach Nussbaum ist der Capabilities-Ansatz „one species of a human rights approach, and human rights have often been linked in a similar way to the idea of human dignity“ (Nussbaum 2007, 78; siehe auch Nussbaum 2011a, 23 f.; und Nussbaum 2011b, 62 ff.). In diesem Sinne berücksichtigt der Capabilities-Ansatz sämtliche Menschenrechte der ersten und insbesondere zweiten Generation, ohne jedoch diese Unterscheidung vorzunehmen (Nussbaum 2011a, 24). Obschon Nussbaum nicht explizit auf die dritte Generation der Menschenrechte verweist, so bearbeitet sie jedoch beispielsweise globale Gerechtigkeitsfragen jenseits nationalstaatlicher Grenzen (Nussbaum 2007, 273 ff.).³⁰ Bedeutsam aber ist, dass sich der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum, ähnlich wie die Menschenrechtskonvention und im Speziellen die UN-BRK auch, auf den Begriff der Menschenwürde als zentrales Fundament beruft. Dieser Umstand könnte nun die Frage aufwerfen, warum der Capabilities-

²⁸ Vgl. Kapitel 2.1.3.6.

²⁹ Diese Vorgehensweise muss sich möglicherweise den Vorwurf gefallen lassen, moralisch-menschenrechtstheoretische Diskurse nicht hinreichend berücksichtigt zu haben und überdies moralische Rechte gegen juristische bzw. politische Rechte auszuspielen. Gleichwohl wird vor allem die UN-BRK in aktuellen Debatten häufig zum theoretisch-moralischen Maßstab erhoben (kritisch dazu Dederich & Felder 2016, 207), so dass es notwendig erscheint, den Capabilities-Ansatz demgegenüber als theoretisches Korrektiv zu diskutieren (dazu auch Hopmann 2017a, 135 ff.).

³⁰ Siehe Kapitel 2.1.3.6 zu den Unterscheidungsmerkmalen der drei Generationen von Menschenrechten.

Ansatz neben der viel rezipierten und breit anerkannten UN-BRK in dieser Weise stark gemacht und etabliert werden sollte, scheinen doch die Grundlagen der Menschenrechts- und Capabilities-Perspektive in ihrem fundamentalen Bezug auf die Menschenwürde übereinzustimmen.

Über die besondere Nähe zu bestehenden Menschenrechtskonzeptionen hinaus erhebt Nussbaum den Anspruch, ihren Capabilities-Ansatz auch als Erweiterung und als Kritik³¹ bestehender Menschenrechtskonzeptionen zu positionieren (Nussbaum 2011a, 24). Zurückführen lässt sich diese Erweiterung und Kritik menschenrechtlicher Konzeptionen auf Nussbaums Würdeverständnis. In ihren Überlegungen dazu geht sie aus von der „intuitive idea of a life that is worthy of the dignity of the human being“ (Nussbaum 2000, 5; siehe auch 2007, 70). Denn „[w]e have a claim to support in the dignity of our human need itself“ (ebd., 160). Dieser Ausgangspunkt der Würde führt Nussbaum zur hermeneutischen Bestimmung der „Konzeption des Menschen. Aber diese Konzeption fußt keineswegs auf einer ‚metaphysischen Biologie‘ [...], sondern auf gemeinsamen Mythen und Geschichten unterschiedlicher Zeiten und Orte, Geschichten, die sowohl den Freunden als auch den Fremden erklären, was es bedeutet, ein Mensch und nicht etwas anderes zu sein. Diese Konzeption ist das Ergebnis eines Prozesses der Selbstinterpretation und Selbstvergewisserung, der sich mehr auf die von solchen Geschichten hervorgebrachte Phantasie stützt als auf wissenschaftliche Vernunft“ (Nussbaum 1999b, 46 f.). Die auf der Basis „menschlicher Selbsterfahrung“ (Steckmann 2010, 108)³² und eines übergreifenden Konsens³³ von Nussbaum ermittelten und ausformulierten zehn Befähigungen (vgl. Tabelle 5.1) dienen schließlich der „Explikation des Menschenwürdeaxioms“ (Dabrock 2010, 33). Denn auch Nussbaum erkennt³⁴, dass die Menschenwürde nicht selbsterklärend ist und ohne nähere Bestimmungsversuche der Gefahr unterliegt, unberechenbar und inkonsequent verwendet zu

Menschenwürde und Capabilities-Ansatz

³¹ Darüber hinaus wird insbesondere aus postkolonialer Perspektive nicht nur der Eurozentrismus von Menschenrechtskonzeptionen sowie daraus resultierende bzw. damit häufig legitimierte ökonomische, militärische und politische Interventionen kritisiert. Sondern vor allem wird Menschenrechten zum Vorwurf gemacht, dass sie im Sinne eines Richtens von Unrecht als Vehikel dienen zur Fest- und Fortschreibung ungerechter Verhältnisse – verursacht durch machtvolle Zuteilungen –, angesichts derer Subalternen Unrecht angetan wird und sie somit zu handlungssohnmächtigen Opfern werden (Spivak 2008).

³² Nussbaum (2007, 83) spricht auch von einer zugrunde liegenden „intuition“.

³³ In Anlehnung an den von Rawls geprägten Terminus des *overlapping consensus* (vgl. Nussbaum 2000, 76; Rawls 2003, 219 ff.).

³⁴ Vgl. Kapitel 2.1.3.6 zu Wandel, Vielschichtigkeit und Klärungsbedürftigkeit des Würdebegriffs.

werden (Nussbaum 2011b, 29). In ihren Ausführungen beruft sich Nussbaum auf ihr Verständnis eines aristotelisch-marxistischen Würdebegriffs (Nussbaum 2010b, 86 ff.). Aristoteles (2017, 1. Buch, 5-33) macht sich in seinen tugendethischen Ausführungen auf die Suche nach dem besten Gut, wonach alles strebt und was wir uns als Menschen um seiner selbst willen am meisten wünschen. Während Aristoteles zunächst ‚Glück‘ (*eudaimonia*) als dieses Gut ausmacht, konkretisiert er dieses schließlich hinsichtlich des ‚guten Lebens‘ (*makarios*) als höchstes, erstrebenswertes menschliches Gut. Um dessen Inhalt nun näher bestimmen zu können, erarbeitet Aristoteles die spezifische Funktion des Menschen (*ergon*) und schlägt drei Lebensformen vor, die nach dem höchsten Gut zu streben scheinen: (1) Leben der Lust, (2) politisches Leben und (3) philosophisches Leben. Als gute spezifische Funktion des Menschen (*areté*) sieht Aristoteles letztlich die dritte Lebensform als zum höchsten Glück strebend an (welcher er sich selbst letztlich auch zugehörig fühlt). Unabhängig von der Frage, inwieweit Aristoteles an dieser Stelle einen eher inklusiven oder exklusiven Glücksbegriff vertritt – zumal Nussbaum selbst diesen aufgrund ihrer neoaristotelischen Position nicht unmittelbar adaptiert –, liefert Aristoteles mit seinen Ausführungen der Glückstugenden wichtige Ansatzpunkte zur Bestimmung eines guten menschlichen Lebens. Weitere hilfreiche Anleihen findet Nussbaum bei Marx und seiner Kritik an der menschlichen Entfremdung aufgrund industrieller Arbeitsverhältnisse. Die Entfremdung des Menschen zeigt im Umkehrschluss auf, was es heißt und vor allem braucht, um menschlich und daher Mensch sein zu können: „Es versteht sich, daß das menschliche Auge anders genießt als das rohe, unmenschliche Auge, das menschliche Ohr anders als das rohe Ohr etc.“ (Marx & Engels 1968, 541). In Anlehnung an Aristoteles’ Tugendethik (Nussbaum 1999b, 227 ff.) und Marx’ Ausführungen zur menschlichen Bedürftigkeit und Entfremdung (ebd., 41 f., 86, 129), konzipiert Nussbaum schließlich ihre Befähigungen, die der menschlichen Würde entspringen und diese erst im Sinne eines guten menschlichen Lebens explizit machen (vgl. Kapitel 5.4 zu Nussbaums Konzeption der Befähigungen). Auf eine mögliche Inkonsistenz an dieser Stelle weist Eisenhuth (2015) hin, die die von Nussbaum beanspruchte Universalität der Befähigungsliste als nicht begründbar, sowie als nicht aus der Menschenwürde ableitbar darlegt und statt dessen „für eine Lesart des Capabilities Approach plädiert, die sich tatsächlich für Reflexion öffnet und in dem Capabilities als moralisch-politische Setzungen verstanden werden“ (ebd., 107). Kernpunkt ihrer Kritik ist die Unvereinbarkeit von inhaltlicher und prozeduraler Bestimmung der gerechtigkeitsrelevanten Befähigungen von

Nussbaums Liste (ebd., 101 ff.). Wenngleich Eisenhuth auf einen zentralen Punkt in Nussbaums Argumentation hinweist und entgegen dem universalistischen eher das deliberative Moment hinsichtlich eines vorläufigen, umkämpften Konsens betont, so wird durch diese Abwendung wiederum das normative Potential des Capabilities-Ansatzes abgeschwächt und die Umkämpftheit und damit Unsicherheit einer Auswahl an Befähigungen den von Behinderung und/oder Benachteiligung betroffenen Adressat_innen selbst überantwortet – auch wenn Eisenhuth (ebd.) davor warnt, „Konsens an sich als Gerechtigkeit zu begreifen“ (ebd., 108). Es scheint daher, als könne die mögliche Inkonsistenz von Nussbaums universalistischer Begründung nur gegen einen ergebnisoffenen, dafür aber ungewissen und somit in der Folge ebenfalls unsicheren Deliberationsprozess eingetauscht werden.³⁵ Zudem kann der Argumentation von Eisenhuth für den deliberativen Ausweg vorgeworfen werden, dass sie über die folgende machtkritische Perspektive der Cultural-Studies deren implizit bleibenden Standpunkt von Kritik wieder mithilfe des Capabilities-Ansatzes – dessen Begründungslogik sie zuvor kritisiert – einzuholen versucht (ebd., 108 ff.). Hier beißt sich die sprichwörtliche Katze offenbar in den eigenen argumentativen Schwanz. Daher scheint es an dieser Stelle sinnvoller, Nussbaums Argumentation zu folgen, wonach die „Befähigungen der Deliberation zumindest logisch voraus[gehen]“ (Ziegler 2013, 66)³⁶, um vor diesem Hintergrund unter Beibehaltung des menschenwürdebasierten Ursprungs³⁷ für einen begründeten und selbstbestimmungsfunktionalen Paternalismus zu plädieren.³⁸

Im direkten Vergleich spricht einiges dafür, dass sich Nussbaums Würdebegriff gegenüber dem menschenrechtlichen Würdeverständnis als weitreichender erweisen könnte. Hinter dieser Annahme liegt zunächst einmal die Einsicht, dass der normative Gehalt menschlicher Würde nicht zwangsläufig und gänzlich in

Erweiterter Würdebegriff

³⁵ Diese Gefahr wird auch von Robeyns gesehen: „Sen and Nussbaum’s different ways to list or select the relevant capabilities both seem to run into dangers that are intrinsically related to democratic decision-making“ (Robeyns 2005, 106).

³⁶ Ein weiteres Argument, das für die Befähigungsliste und deren Universalität spricht, ist der Umstand, dass der Capabilities-Ansatz mittlerweile Gegenstand breiter und internationaler Debatten und Auseinandersetzungen ist (z. B. im Rahmen des Netzwerkes *Human Development and Capability Association (HDCA)*, vgl. <https://hd-ca.org/> [Stand 08.07. 2019]), wodurch Austausch, Revisionen und Erweiterungen des Ansatzes gegeben sind und nicht zuletzt Vorwürfe des Eurozentrismus zurückgewiesen werden können.

³⁷ Denn dieser ist nicht nur für den Stellenwert von Behinderung zentral, vgl. Kapitel 6.1.2.

³⁸ Vgl. erweiternd dazu die Debatte um das Paternalismusproblem in Kapitel 6.2.

Menschenrechten aufgeht (Düwell 2011, 226). So erwähnt „Nussbaum [...] nicht nur die mit den Menschenrechten und mit der sie bündelnden Menschenwürde-Axiomatik konnotierten Grundrechte [...], sondern erinnert auch daran, dass diese inzwischen völkerrechtlich kodifizierten Menschen- und Bürgerrechte eingebettet sind in elementare anthropologische Bedürfnisse wie die Stillung von Hunger und Durst, Sexualität, Gesundheitsversorgung, dass sie menschliche und über die menschliche Sphäre hinausreichende Kommunikationsverhältnisse voraussetzen, dass sie in Bildungszusammenhänge eingebunden sind und dem Wunsch dienen, eine eigene persönliche Identität auszubilden, die wiederum nur aus kulturell-sozialen und bisweilen religiösen Kontexten heraus entstehen und diese dann auch wiederum verändern kann“ (Dabrock 2010, 31). Daher können beispielsweise auch symbolische Repräsentationen von Würde, wenn Menschen sich gedemütigt oder geringschätzig behandelt fühlen, kaum als Verletzung von Rechten ausgelegt werden (vgl. Düwell 2011, 226 f.). Dahingegen finden derartige Repräsentationen von Würde – deren Berücksichtigung durchaus als pädagogisch relevant bezeichnet werden kann – Beachtung in Nussbaums Konzeption (vgl. Nussbaum 2000, 79; Andresen, Otto & Ziegler 2010, 190). Damit verweist Nussbaum nicht zuletzt auf die Relevanz verschiedener Formen sozialer Ungleichheit bis hin zu gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen, die sie mit ihrem Würdebegriff abzudecken beansprucht.³⁹ Dahingegen bestünde bei einer eher verengten Auslegung des Würdebegriffs die Gefahr, bspw. den Verlust von Erwerbsarbeit nicht zwangsläufig als Verletzung von Würde, geschweige denn als Ausdruck struktureller Ungleichheit, in Betracht zu ziehen. Sayer (2011) drückt dies mit sarkastischem Unterton folgendermaßen aus: „if one is losing one’s job then it is better to lose it with one’s subjective sense of dignity intact“ (ebd., 215). Folgerichtig geht Scherr in Bezug auf die Soziale Arbeit davon aus, dass sich deren „Aufgabenstellung [...] durch den Bezug auf die Menschenrechte nicht zureichend“ bestimmen lässt, da „Soziale Arbeit [...] mit zahlreichen Problemlagen befasst [ist], die weit oberhalb der Schwelle liegen, die angemessen als Verletzung oder Einschränkung von Menschenrechten verstanden werden können“ (2015a, 285). Darüber hinaus zeigt sich die Erweiterung des Würdebegriffs darin, dass der Capabilities-Ansatz Fragen transnationaler Gerechtigkeit berücksichtigt, Emotionen eine wichtige Rolle einräumt und andere Spezies mit einbezieht (Nussbaum

³⁹ Vgl. Kapitel 6.1.1 zum erweiterten Verständnis sozialer Ungleichheit(en), welches durch das Konstrukt einer Ungleichheit der Befähigungen zum Ausdruck kommt.

2007, 273 ff., 325 ff.; siehe auch Nussbaum 2013). Zudem gibt es an anderer Stelle Hinweise darauf, dass gerechtigkeits-theoretische Ansätze menschenrechtliche Normen in Bezug auf Umfang und Reichweite grundsätzlich übertreffen (siehe dazu Lohmann 2013, 12). In einem vergleichbaren Zusammenhang hat Wapler die Reichweite der Kinderrechte untersucht. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass „Kinderrechte [...] einen Teilbereich des Kindeswohls“ (2015, 572) beschreiben. Somit decken Kinderrechte nicht alles ab, was für das Wohlergehen eines Kindes erforderlich ist. Sofern diese Feststellung auch auf die Diskrepanzen zwischen einem wohlergehenden Leben im Sinne des Capabilities-Ansatzes und den rechtlichen Prämissen der UN-BRK bzw. dem dortigen Verständnis von Kindeswohl zutrifft, so wäre hier eine inhaltliche Leerstelle vorzufinden.⁴⁰

Im Gegensatz zu den Menschenrechten der ersten Generation, die traditionell eher negative Freiheiten (von etwas) fokussieren (Sandkühler 1999, 819), nimmt der Capabilities-Ansatz des Weiteren ausschließlich positive Freiheiten (zu etwas) in den Blick (Nussbaum 2011a, 31 f.).⁴¹ Zum einen kritisiert Nussbaum damit das US-amerikanisch geprägte Missverständnis von negativer Freiheit, wonach Freiheit nur durch staatliche Inaktivität gewährleistet werden kann. Zum anderen macht sie klar, dass alle Freiheiten, die sich in individuellen Handlungen und Daseinsweisen widerspiegeln, immer positive Freiheiten seien (Nussbaum 2011b, 65). Dadurch betont der Capabilities-Ansatz unmissverständlich die staatliche Verantwortung zur Sicherstellung der Befähigungen (Nussbaum 2011a, 32). Insbesondere mit Blick auf Adressat_innen der Hilfen zur Erziehung wäre es fachlich kaum zu vertreten, würden diese unter der Prämisse größtmöglicher Freiheit faktisch sich selbst überlassen. Daher ist der Capabilities-Ansatz so angelegt, dass individuelle Hilfebedarfe angemessen identifiziert und berücksichtigt werden. Zwar scheint der Fokus auf positive Freiheiten spätestens seit der Positivierung der zweiten Generation von Menschenrechten, welche auch in der UN-BRK enthalten sind (Mégret 2008), kein Alleinstellungsmerkmal des Capabilities-Ansatzes mehr zu sein. Allerdings offerieren Menschenrechte keine einheitliche Theoriegrundlage (vgl. Nussbaum 2011b, 63), wohingegen der Capabilities-Ansatz eine „Menschenwürde-basierte Theorie sozialer Gerechtigkeit“ (Dabrock 2012, 172)

⁴⁰ Nach Oelkers & Schrödter (2010) lässt sich der Begriff des Kindeswohls durch das erweiterte Verständnis von Wohlergehen im Sinne des Capabilities-Ansatzes fundieren.

⁴¹ Vgl. Berlin (1995) zur Unterscheidung von positiven und negativen Freiheiten.

in Aussicht stellt⁴² und daher innerhalb der Metrik der capabilities eine theoretisch anspruchsvolle Verzahnung von *capability rights* (van Hees 2012) bietet. Demnach sind *capability rights* nicht als eine spezifische Art von Rechten zu verstehen, sondern in Bezug auf ihre Rolle bei der Erreichung und Ermöglichung von Befähigungen, d. h. als Mittel zum Zweck (vgl. ebd., 256).

Vorpolitische Ansprüche

Schlussendlich sind Nussbaums Überlegungen zum Ursprung von Ansprüchen von zentraler Bedeutung. Denn indem sie sich direkt auf die menschliche Existenz und die daraus entspringende Menschenwürde beruft, sind sämtliche daraus resultierende Ansprüche „prepolitical“ und unabhängig von Gesetzen, Institutionen, Organisationen oder Regierungen (Nussbaum 2007, 285; vgl. dazu auch Sen 2009, 364 ff.). Nach Nussbaum sind diese Ansprüche deswegen als vorpolitisch zu bezeichnen, da sie in enger Verbindung mit der menschlichen Würde stehen und selbst dann identifizierbar wären und Gültigkeit besäßen, wenn es keinerlei politische Organisationen und staatliche Strukturen gäbe (vgl. Nussbaum 2011a, 25 f.). Die „Frage nach den vorpolitischen Bedingungen ‚des Politischen‘ verweist auf die ‚Wurzel‘ allen gesellschaftlichen Tuns – der frühe Marx sprach hier ‚vom Menschen‘“ (Brumlik 2014, 68). In eine ähnliche Richtung geht die Begriffsklärung von Wils (2014, 87): „Das Vorpolitische‘ betrifft die evolutionäre Phase der Ubiquität der Gewalt“. Ohne jedoch eine inhaltliche Konkretisierung, wie Nussbaum diese mithilfe der Liste von Ansprüchen vorschlägt, wäre „[d]as ‚Vorpolitische‘ [...] dann *im besten Falle* all jenes, was das Handeln der Individuen bestimmt, ohne dass sie auch nur die Chance hätten, zu wissen oder gar zu verstehen, was ‚es‘ ist [Hervorh. B. H.]“ (Brumlik 2014, 69). Dieser vorpolitische Charakter des Capabilities-Ansatzes scheint insofern attraktiv, da Selbstvergewisserung über wohlfahrtsstaatliche und herrschaftliche Verstrickungsmechanismen von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und dadurch bedingte Kritikfähigkeit nur durch eine entsprechende Distanz zu erreichen sind (vgl. Cremer-Schäfer 2008, 79). Dies bedeutet nun wiederum nicht, dass damit Abstraktionen und idealisierte Konstruktionen vorgenommen werden, die realpolitisch-ökonomische Verhältnisse unberücksichtigt lassen (vgl. Dahme & Wohlfahrt 2011, 385). Vielmehr ist Kritik immer auf angemessene normative Maßstäbe und Kriterien angewiesen (vgl. Ritsert 2009; Otto, Scherr & Ziegler 2010, 138), die – sofern sie überzeugen wollen – „nicht einfach unterstellt, sondern zumindest transparent gemacht und

⁴² Vgl. Kapitel 5.2 zur Gerechtigkeitskonzeption und Kapitel 6.2 zur Theoretisierbarkeit des Ansatzes.

im Idealfall auch fundiert begründet werden [sollten]“ (Ziegler & Böllert 2011, 169). Gerade diese begründeten Kriterien verspricht der Capabilities-Ansatz zu liefern.⁴³

Insgesamt steht Nussbaums Capabilities-Ansatz hinter den in der UN-BRK formulierten generellen Anforderungen und deckt deren Spektrum ab (Harnacke 2013, 777). Während Nussbaums Kritik vornehmlich bisherige Menschenrechtskonzeptionen zu treffen scheint, ist ihre Kritik in Bezug auf die inhaltlich umfangreichere UN-BRK zu relativieren. Das mag daran liegen, dass Nussbaum sich bislang offenbar nicht explizit mit der UN-BRK auseinandergesetzt hat. Insofern ist die UN-BRK als erweitertes und „modernes Menschenrechtsinstrumentarium“ (Degener 2010, 57) anzuerkennen, welches Menschen mit Behinderung berechtigterweise zugutekommt, auf lange vernachlässigte Missstände – auch in der Kinder- und Jugendhilfe – reagiert (Degener 2015) und schließlich die aktuelle Inklusionsdebatte menschenrechtlich normiert. Allerdings lassen sich einige Hinweise darauf finden, dass Nussbaums Würdebegriff dem menschenrechtlichen der UN-BRK in seiner normativen Reichweite überlegen sein könnte. Denn im Gegensatz zum menschenrechtlichen Würdebegriff geht Nussbaums Würdebegriff über all die Sphären hinaus, die rechtlich kodifiziert sind bzw. werden können.⁴⁴ Daher wird mithilfe des Capabilities-Ansatzes offenbar, dass Rechte nur als eine Dimension von mehreren zu betrachten sind, die es braucht, um der menschlichen Würde Rechnung zu tragen und diese sicherzustellen. Daran anknüpfend reicht der Capabilities-Ansatz auch mit seinem geeigneten Theorieangebot (vgl. Kapitel 6.2 zum zugrundeliegenden Theorieverständnis) und dem vorpolitischen Ursprung von Ansprüchen über die Konzeption der UN-BRK hinaus. In diesen Punkten ist die Erweiterung der Menschenrechtskonzeptionen durch den Capabilities-Ansatz zu erkennen. Dennoch betont Nussbaum den nach wie vor hohen Stellenwert und die Aktualität der Menschenrechte sowie die Resonanz, die sie in globalpolitischen Zusammenhängen erfahren; zumal Menschenrechten das Potential der politischen Durchschlagskraft zugeschrieben wird. Alleine schon aus diesen Gründen wäre es fahrlässig, auf sie zu verzichten und den Capabilities-Ansatz als Rivalen zu positionieren. Daher plädiert Nussbaum für

⁴³ Vgl. Kapitel 6.2 zur Debatte um die Normativität des Capabilities-Ansatzes und die darin liegende Attraktivität bzw. Notwendigkeit für die Soziale Arbeit. Vgl. auch den Vorwurf der Affirmativität im selben Kapitel.

⁴⁴ Auf die Begrenztheit eines Rechts auf Inklusion weist Felder (2012) hin. Dazu mehr in Kapitel 6.2.1.

5 Der Capabilities-Ansatz

eine unabhängige, kritische Begleitung und Analyse der Menschenrechte mithilfe des Capabilities-Ansatzes (vgl. Nussbaum 2011a, 36). Ausgestattet mit diesen menschenwürdebasierten Vorzügen ist der Capabilities-Ansatz somit in der Lage, „ein nicht juristisch verengtes Verständnis von Menschenrechten fundieren zu können“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 139), was für die theoretische Grundlegung der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung fruchtbar gemacht werden kann.⁴⁵

5.4 Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen

Befähigungen

Die Verwendung des Terminus *capabilities* in Nussbaums Ansatz verweist auf ihr zentrales Konzept der sogenannten *combined capabilities* (*Befähigungen*)⁴⁶, welche auch ihre Liste⁴⁷ konstituieren. „[C]ombined capabilities are defined as internal

45 Mit dieser Kritik am Gebrauch der UN-BRK bzw. der Menschenrechte als fachliches Fundament (vgl. Mührel & Röh 2013, 89 f.) werden ebenso Zweifel an einem Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (insb. nach Staub-Bernasconi 2008, 2013) angemeldet (so auch Scherr 2015a, 285 und die kontroverse Diskussion in der Zeitschrift *Widersprüche*, Heft 107, 2008).

46 Diesbezüglich sind die Übersetzungen von *capability/capabilities* nicht einheitlich, was z. T. auch in unterschiedlichen Bedeutungen resultiert: In deutschsprachigen Debatten werden dafür üblicherweise die Begriffe Fähigkeiten, Verwirklichungschancen und Befähigungen genutzt (vgl. zu den begrifflichen Schwierigkeiten des Capabilities-Ansatzes auch Felder 2012, 104 ff.). In dieser Arbeit sollen (*combined*) *capabilities* als Befähigungen übersetzt werden. Denn während eine Übersetzung als *Fähigkeiten* eher ein individualistisches Verständnis suggeriert, würde eine Übersetzung als *Verwirklichungschancen* zwar die Ermöglichungsräume zur Verwirklichung selbstbestimmter Lebensentwürfe betonen, wäre aber zu sehr dem kritikwürdigen Chancenbegriff verhaftet (Bourdieu & Passeron 1971; dazu hinsichtlich des Capabilities-Ansatzes auch Otto & Schrödter 2008). Nussbaum selbst hat ihre begriffliche Klarstellung erst im Verlauf ihrer Arbeiten vorgenommen. Zuvor sprach sie statt von *combined capabilities* immer von *capabilities*, was jedoch die Unterscheidbarkeit von *basic capabilities* und *internal capabilities* erschwerte. Zur begrifflichen Inkonsistenz trug sicherlich auch bei, dass Nussbaum die verschiedenen Stufen menschlicher Fähigkeiten vormals nach I- (interne Fähigkeiten, die durch Erziehung entwickelt werden) und E-Fähigkeiten (externe Bedingungen) (Nussbaum 1999b, 102 ff.) unterschied. Zuletzt war auch Sen bspw. in seiner Unterscheidung von *capability set* und *capability* nicht immer eindeutig (vgl. Clark 2006; dazu auch Sayer 2011, 234). Weiterhin haben *basic capabilities* bei Sen (1993, 40 f.) eine andere Bedeutung und beziehen sich bei ihm auf grundständig auszuwählende Befähigungen, etwa vergleichbar mit Nussbaums architektonischen Befähigungen.

47 Ein Überblick von Nussbaums Liste der zentralen menschlichen Befähigungen findet sich in Tabelle 5.1.

5.4 Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen

capabilities plus the social/political/economic conditions in which functioning can actually be chosen“ (Nussbaum 2011b, 22).

Befähigungen setzen sich somit einerseits auf der Seite der Individuen aus den *internal capabilities* zusammen, welche wiederum pfadabhängig von *basic capabilities* sind, sowie andererseits aus den sozialen, politischen und ökonomischen Ermöglichungsräumen. Somit geht es nicht alleine um die Ausbildung individueller Fähigkeiten sondern insbesondere auch um die externen Bedingungen, welche die Handlungen und Daseinsweisen eines jeden Menschen letztlich ermöglichen oder auch verunmöglichen können. Diese Kombination und Verschränkung betont die „realen praktischen *Freiheiten* sich für – oder gegen – die Realisierung von unterschiedlichen Kombinationen solcher [...] [Handlungen und Daseinsweisen] *selbst entscheiden* zu können [Hervorh. i. O.]“ (Ziegler 2018, 1338) und ist nicht zuletzt kennzeichnend für das Konzept der Befähigungen.

Basic capabilities stellen elementare und angeborne sowie individuell unterschiedliche *Grundfähigkeiten* eines einzelnen Menschen dar, die noch nicht entwickelt bzw. ausgebildet worden sind, aber das Potential zur Entwicklung bieten. Sind diese Grundfähigkeiten hingegen entwickelt, so werden sie als *internal capabilities*, d. h. interne *Fähigkeiten* einer Person (Charakteristika eines Menschen) bezeichnet, die aber fluide, dynamisch und somit veränderbar und nicht starr sind. Während diese Grundfähigkeiten, Fähigkeiten und Befähigungen zunächst optionale Möglichkeiten eröffnen, werden darin auf Basis der Autonomiespielräume der jeweiligen Individuen „tatsächlich realisierte Zustände und Handlungen“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 149) als *functionings (Handlungen und Daseinsweisen)*⁴⁸ bezeichnet. „[F]unctioning is an active realization of one or more capabilities. [...] Functionings are beings and doings that are the outgrowths or realizations of capabilities“ (Nussbaum 2011b, 24 f.). Insgesamt beschreiben die Handlungen und Daseinsweisen die jeweilige aktuell wahrnehmbare Verfasstheit einer Person und stellen somit realisierte Befähigungen dar.

Hinsichtlich menschlicher Heterogenität und individueller (angeborener, erworbener bzw. askriptiver) Merkmale⁴⁹ zeigt sich der Capabilities-Ansatz indes

Grundfähigkeiten

Fähigkeiten

Handlungen und Daseinsweisen

⁴⁸ In Anlehnung an „beings and doings“ (Nussbaum 2011b, 25; Sen 1992, 39).

⁴⁹ Im Unterkapitel 6.1.2 werden die Begriffe Beeinträchtigung/Behinderung jeweils in ihrer Bedeutung intensiv diskutiert und auch voneinander abgegrenzt. Dabei lässt sich zeigen, dass es sich auch beim Begriff der Beeinträchtigung keineswegs zwangsläufig um ein angeborenes Merkmal handelt, sondern dass auch hier – wie beim Behinderungsbegriff in potenziierter Form – Askriptionsprozesse wirksam werden können.

besonders sensibel. So existiert zwar *eine* Liste mit Befähigungen (vgl. Tabelle 5.1), die soziale, kulturelle und individuelle Heterogenitätsaspekte (vgl. Walgenbach 2014) universalistisch abzudecken beansprucht, ohne jedoch die „Divergenzen zwischen horizontalen ‚Unterschieden‘ und vertikalen ‚Ungleichheiten‘“ (ebd., 35) zu verschleiern.⁵⁰ Zudem berücksichtigt der Ansatz gleichermaßen, dass alle Menschen einerseits durch ihre individuellen Fähigkeiten und andererseits durch die sie umgebenden sozialen, politischen und ökonomischen Ermöglicheräume jeweils in sehr unterschiedlichem Maße zu von ihnen präferierten Handlungen und Daseinsweisen zu befähigen sind. Somit sind interne und externe Befähigungen stets daran zu bemessen, inwieweit sie jeweils die individuelle Transformierbarkeit von Mitteln und Ressourcen⁵¹ in Handlungen und Daseinsweisen befördern⁵², um somit alle Menschen als Gleiche im Sinne der Befähigungsgerechtigkeit zu adressieren.

⁵⁰ Vgl. auch Diewald & Faist (2011) zur soziologischen Unterscheidung von Heterogenitäten und Ungleichheiten. Vgl. auch Unterkapitel 6.1.1 zu Benachteiligung und sozialen Ungleichheiten aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes.

⁵¹ Dieser Umstand wurde insbesondere von Sen (1992) als *conversion factors* in die Debatte eingeführt und durch Robeyns (2005, vgl. auch 2016, 13 ff.) in drei Gruppen spezifiziert. „Diese personalen, sozialen und umweltbezogenen Transformationsfaktoren sind in gewisser Weise vergleichbar mit den internen und externen Capabilities, die Nussbaum differenzierte [sic!]“ (Röh 2013, 113).

⁵² Ein Einwand könnte nun lauten, dass die Beförderung von Handlungen und Daseinsweisen einseitig in der alleinigen Förderung von individuellen Fähigkeiten gesucht werden könnte. Dass dies durchaus geschieht, zeigt die tendenziell eher individualistische Adaption des Capabilities-Ansatzes als Handlungsbefähigungen in den Begleitforschungen des SOS-Kinderdorfes (Höfer et al. 2017; dazu kritisch Albus 2019) – deren Autor_innen sogar selbst angeben, dass sie mit ihrem individualistischen Fokus das Gesamtkonzept der capabilities nur reduziert wiedergeben (Höfer et al. 2017, 333 f.) – bzw. die auf die „Bildung individueller Kompetenz“ abzielende EKD-Denkschrift (EKD 2006, 52 f.; dazu kritisch bzgl. individualistischer Auslegungen Bauer et al. 2009, 342). Insbesondere anhand der EKD-Denkschrift erläutert Dabrock (2012, 189 ff.) zudem die Gefahren, die mit einer begrifflichen Umformung bzw. Verengung von *Befähigungsgerechtigkeit* zu *Beteiligungsgerechtigkeit* einher gehen können. Hinsichtlich dieser Verkürzungen bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes die Befähigung zentral ist. Das bedeutet, dass die *Stellschraube* zur Befähigung nicht alleine in der Bearbeitung der individuellen Fähigkeiten und Einübung von Handlungen und Daseinsweisen besteht, sondern dass insbesondere die sozialen, politischen und ökonomischen Ermöglicherbedingungen berücksichtigt und somit staatliche Institutionen, Organisationen und Organe in die Pflicht genommen werden müssen. Zumal „only a small part of the freedom people can actually enjoy is dependent on their individual skills“ (Felder 2014, 312).

5.4 Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen

Bereits an dieser Stelle wird der sozial- und sonderpädagogische Anknüpfungspunkt offenbar, da die „angemessene Unit of Moral Concern [...] die je einzelne Person“ (Ziegler 2009, 133) ist. Allerdings sind im Kontext sozial- und sonderpädagogischer Unterstützungsangebote nicht nur einzelne Personen, sondern auch Familien zu adressieren. Obgleich aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes „[d]ie Familie [...] unter der Prämisse des ethischen Individualismus keine per se schützenswerte Entität“ (Clark 2017, 226 f.) darstellt, so „[l]ässt sich der Stellenwert der Familie aus dem Wert, den sie für die je einzelnen Mitglieder inne hat, ableiten“ (ebd., 227).⁵³ Konkret können sozial- und sonderpädagogische Unterstützungsleistungen ansetzen bei der Förderung individueller Entwicklungsprozesse von den individuellen Grundfähigkeiten hin zu Fähigkeiten sowie hinsichtlich des Ausübens und Einübens von Handlungen und Daseinsweisen bzw. dem Offerieren von Kompensationsmöglichkeiten (z. B. bei Behinderungen und/oder Benachteiligungen, vgl. Kapitel 6.1). Damit sollen die Adressat_innen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten soweit unterstützt und in die Lage versetzt werden, Handlungen und Daseinsweisen – nicht nur mit Blick auf das Erwachsenenalter⁵⁴ – überhaupt ausführen zu können. Die Notwendigkeit eines Einübens von Handlungen und Daseinsweisen wird zwar von Nussbaum selbst durchaus thematisiert (Nussbaum 2000, 85), allerdings nicht in einer solchen herausragenden Bedeutung (Claassen 2014, 64). Denn wenngleich die Entscheidung für oder gegen bestimmte Handlungen und Daseinsweisen immer auf der Basis von Wahlfreiheiten der jeweiligen Person zustande kommt bzw. zustande kommen sollte, so können diesbezüglich eingreifende und damit gleichzeitig paternalismusrelevante Interventionen – insbesondere (aber nicht nur) bei Behinderungen und/oder Benachteiligungen – als Kernbereich sozial- und sonderpädagogischer Unterstützungsleistungen verstanden werden.⁵⁵ Entweder sind Akteur_innen also selbstständig in der Lage, sich für bestimmte Handlungen oder Daseinsweisen zu entscheiden, oder

⁵³ Dazu weiterführend Clark (2015, 2017) und Clark & Ziegler (2011). Vgl. Foster & Handy (2008, 4) zum Konzept der „external capabilities“ to describe cases in which a person is able to achieve additional functionings through a direct connection with another person“.

⁵⁴ An dieser Stelle weisen Clark & Eisenhuth (2011) auf die Gefahr hin, Kindheit und insbesondere Jugend lediglich als Vorhof zum Erwachsenensein zu betrachten. Dahingegen plädieren die beiden Autor_innen dafür, dass „young people should not only become functioning, but also be deemed as capable agents“ (ebd., 278). Dass dieser relativierende Hinweis mehr als begründet ist zeigt bspw. die Äußerung Nussbaums, dass „functioning in childhood is necessary for capability in adulthood“ (Nussbaum 2000, 90).

⁵⁵ Siehe Kapitel 6.2 zur Diskussion des Paternalismusproblems.

ihnen ist bedarfsgerechte und individuell-kompensatorische Unterstützung zu offerieren: „those who need more help to get above the threshold get more help“ (Nussbaum 2011b, 24). Aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes beziehen sich sozial- und sonderpädagogische Interventionen immer sowohl auf Handlungen und Daseinsweisen als auch auf Befähigungen, was sich letztlich in der zweigliedrigen, capabilities-basierten Inklusionsperspektive widerspiegelt (vgl. Kapitel 6.3). Trotzdem bilden die Befähigungen und deren Ermöglichung immer noch das zentrale Kernstück des Capabilities-Ansatzes: „capabilities, not functionings, are the appropriate political goals“ (ebd., 25).

Trotz aller Individuumszentriertheit reicht die alleinige Berücksichtigung der subjektiven Perspektive zur Beurteilung der Lebenssituation oft nicht aus.⁵⁶ Denn Menschen können trotz objektiv widrigster Lebensumstände dazu neigen, ihr Leben als ein gutes zu bezeichnen, da sie ihre Wünsche, Ziele und ihr Handeln meist unbewusst an diese Umstände anpassen. Es entzieht sich ihrem Kenntnishorizont, welches Möglichkeitsspektrum ihnen tatsächlich zur Verfügung stünde. Dieser als *adaptive Präferenzen* (vgl. dazu in abweichender Form Elster 1982) bekannten Problematik vermag der Capabilities-Ansatz aufgrund seines normativen Gehalts Rechnung zu tragen (vgl. Nussbaum 2000, 111 ff.; vgl. zur Diskussion Steckmann 2010, 98, 2017, 62). Empirische Nachweise für dieses Adaptivitätsproblem finden sich bspw. bei Bourdieu (1987) und Vester et al. (2001). So weist Bourdieu (1987) darauf hin, dass „[d]er Geschmack bewirkt, daß man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden“ (ebd., 285 f.). Allerdings scheint das Konstrukt der adaptiven Präferenzen nicht unumstritten zu sein. So kritisiert Eisenhuth (2015) die Unmöglichkeit sowie auch die Limitierung des Zugriffs auf die „wahren Bedürfnisse“ (ebd., 92 ff.). Entgegen diesem Einwand wird jedoch in Kapitel 6.2 dargelegt, dass es sich bei Nussbaums Konzeption keineswegs um einen streng perfektionistischen Vorschlag handelt. Somit bleiben adaptive Präferenzen zwar anspruchsvoll in ihrer Bestimmung, sie sind jedoch nach wie vor als sinnvolles und zentrales Konstrukt zur Analyse

⁵⁶ Siehe Kapitel 5.1 zur Kritik an Ansätzen mit Blick auf subjektive Lebenszufriedenheit. Dieser kritikwürdige Umstand verlangt ebenso nach einer Auseinandersetzung mit dem Selbstbestimmungsprinzip, welches in behinderungsbezogenen Debatten einen großen Stellenwert einnimmt. Vgl. Waldschmidt (2003b) sowie Thimm (1997) zur grundsätzlichen Perspektive des Prinzips und zu kritischen Anmerkungen, siehe Steckmann (2007, 102 ff.) zur Diskussion des Prinzips im Lichte des Capabilities-Ansatzes.

5.4 Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen

von (erschwert) Lebenslagen heranzuziehen. „Ein Hinweis auf das Vorliegen adaptiver Präferenzen wäre demnach immer dann gegeben, wenn Personen es in Deprivationssituationen als akzeptabel betrachten, ein Leben unterhalb eines Mindeststandards für ein gutes menschlichen Lebens zu führen, oder wenn sie nicht einmal in der Lage sind, diese Situation als defizitär wahrzunehmen“ (Steckmann 2010, 104). Dabei wäre allerdings zunächst zu prüfen, ob die betreffende Lebenslage aufgrund bewusster Entscheidungen zustande gekommen ist, ob entsprechende Befähigungen vorlagen/vorliegen und ob die jeweilige Person angesichts individueller Entwicklungsprozesse überhaupt zum Ausführen von Handlungen und Daseinsweisen in der Lage ist.

Nun sind jedoch auch Handlungen und Daseinsweisen vorstellbar, deren Erregenschaft wiederum zur Realisierung anderer Handlungen und Daseinsweisen befähigt (siehe dazu auch Claassen 2014, 65 f.; sowie Nussbaum 2000, 91). So ist z. B. die Befähigung *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* (gleichzeitig auch eine der beiden architektonischen Befähigungen) sicherlich elementar für die emotionale Bindung zu anderen Menschen und die Entwicklung eigener Gefühle. Solche *grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen* werden nach Wolff & de-Shalit (2007, 2013) als *fertile functionings* bezeichnet: „[A] fertile functioning is a functioning in one respect that itself contains further capabilities in others“ (Wolff & de-Shalit 2013, 165). Während Wolff & de-Shalit explizit *fertile functionings* adressieren mit dem Argument, „that an unrealized capability can [not] be fertile, unless it can be realized instantly“ (ebd., 164), plädiert Nussbaum für den Terminus *fertile capabilities* (vgl. dazu Nussbaum 2011b, 44 f.). Tatsächlich scheint es aus einer theoretischen wie analytischen Perspektive sinnvoll, eher von *fertile capabilities* zu sprechen, da die Entscheidung für oder gegen die Verwirklichung von – in Handlungen und Daseinsweisen resultierenden – Befähigungen den individuellen Freiheitsgraden unterliegt bzw. unterliegen sollte. Zumal von einer Sicherstellung von Befähigungen nur dann die Rede sein kann, wenn Handlungen und Daseinsweisen auch tatsächlich ausgeübt werden können. Allerdings entspricht der Terminus von Wolff & de-Shalit⁵⁷ eher der empirischen und insbesondere sozial- und sonderpädagogischen Realität (vor allem hinsichtlich der zumeist vulnerablen Adressat_innen), der zufolge nur die tatsächliche Realisierung von Handlungen und Daseinsweisen, wie z. B. die tatsächliche Verfügbarkeit

Grundlegende Handlungen und Daseinsweisen

⁵⁷ So auch die Ansicht von Wolff & de-Shalit (2007, 63): „Functionings are more or less observable, capabilities are not, at least in any straightforward manner“.

sozialer Beziehungen, Entwicklung ermöglicht und wiederum neue Befähigungsoptionen eröffnet.⁵⁸ Auf Basis der Einsicht, dass „theoretische Kategorien [...] nicht unbedingt Kategorien der Empirie [sind]“ (Winker & Degele 2010, 64), soll an dieser Stelle mit Blick auf die Empirie dem Konstrukt der *fertile functionings* gefolgt werden, während aus einer theoretisch-analytischen Perspektive eher auf die beiden – jedoch nicht darauf begrenzten – *architektonischen Befähigungen Lebensplanung und -gestaltung* und *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* statt der damit implizierten Konzeption der *fertile capabilities* zurückgegriffen werden soll. Beide Befähigungen erfüllen eine besondere architektonische Funktion und durchziehen bzw. organisieren Nussbaums gesamte Liste (Nussbaum 2011b, 39 f.).

Architektonische Befähigungen

Disruptive Benachteiligung

Während nun bestimmte grundlegende Handlungen und Daseinsweisen einerseits die Realisierung anderweitiger Handlungen und Daseinsweisen begünstigen, ist andererseits auch der umgekehrte Effekt denkbar, demzufolge eine Benachteiligung grundlegender Handlungen und Daseinsweisen wiederum anderweitige Handlungen und Daseinsweisen hemmt oder verunmöglicht, diese also in Form von *corrosive disadvantage* (*disruptive Benachteiligung*) negativ beeinflusst.⁵⁹ „Corrosive disadvantage is the flip side of fertile capability [bzw. functioning, Anm. B. H.]: it is a deprivation that has particularly large effects in other areas of life“ (ebd., 44 f.). Nach Wolff & de-Shalit (2007, 182) sei dementsprechend die Sicherstellung von (insbesondere grundlegenden) Handlungen und Daseinsweisen sowie der Abbau von disruptiver Benachteiligung das Ziel. Nussbaum hingegen spricht anstatt von *secure functionings* wiederum von *capability security* mit der Intention, „not simply give people a capability, but give it to them in such a way that they can count on it for the future“ (Nussbaum 2011b, 43). Auch an dieser Stelle ließe sich diese terminologische Differenz zurückführen auf die empirische Realität einerseits und die theoretisch-analytische Perspektive andererseits. Daher soll sowohl an dem Vorschlag von Wolff & de-Shalit, der auf die *Sicherstellung von durch Handlungen und Daseinsweisen entstandenen Errungenschaften* abzielt, als auch an dem von Nussbaum, der es um die *Nachhaltigkeit von Befähigungen* geht, festgehalten werden.⁶⁰

Sicherstellung von Handlungen und Daseinsweisen bzw. Befähigungen

⁵⁸ Vgl. auch Fleurbaey (2006) zur Bedeutung von Errungenschaften (*achievements*) durch Handlungen und Daseinsweisen.

⁵⁹ Demnach münden „poor or insecure functionings“ in „the sort of disadvantage that has negative effects on other functionings“ (Wolff & de-Shalit 2007, 121).

⁶⁰ Hier zeigt sich bereits die Verbindung zwischen den beiden Inklusionsteilperspektiven der substantiellen Inklusivität und der prozeduralen Inklusionsperspektive (vgl. Kapitel 6.3). Vgl. auch

Nun sind jedoch auch Situationen denkbar, in denen zwei oder mehr Befähigungen miteinander konfligieren (*konfligierende Befähigungen*). Dieses Dilemma fasst Nussbaum unter dem Begriff der *tragic choice*: „Sometimes social conditions make it seem impossible to deliver a threshold amount of all ten capabilities to everyone: two or more of them may be in competition“ (ebd., 36). Als Beispiel sei die Inobhutnahme eines Jugendlichen mit dem drohenden Ziel einer Fremdunterbringung genannt, die auf der einen Seite der familiären Zugehörigkeit entgegensteht und auf der anderen zur Sicherstellung des Kindeswohls und somit der körperlichen Gesundheit und/oder Integrität dienen soll. Einen möglichen Ausweg aus dem Dilemma konfligierender Befähigungen sieht Nussbaum in deren aktueller Priorisierung (soweit möglich) und Abwägung sowie der perspektivischen Förderung aller Befähigungen⁶¹, indem bereits gegenwärtig der beste Interventionspunkt gewählt wird, wie ihn z. B. grundlegende Handlungen und Daseinsweisen offerieren: „We must also consider how to move people closer to the capability threshold right away, even if we can't immediately get them above it: thus, for example, equalizing access to primary education for all when we are not yet in a position to give everyone access to secondary education“ (ebd., 39). Bezugnehmend auf das vorherige Beispiel könnte entweder mit der Inobhutnahme gewartet werden, oder aber bei einer Unabwendbarkeit einer Fremdunterbringung der Kontakt zur Herkunftsfamilie in intensiver Form aufrecht erhalten und deren Beteiligungsoptionen sichergestellt werden.

Nach der Darstellung und Diskussion des Capabilities-Ansatzes nach Nussbaum, wird im nun folgenden Kapitel die Weiterentwicklung hin zu einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive vollzogen.

Felder (2012, 106 ff.) zur Relevanz der Sicherstellung und Nachhaltigkeit aufgrund vielfältiger behinderungsspezifischer Risiken.

⁶¹ Vgl. auch die zuvor thematisierte Nachhaltigkeit von Befähigungen (*capability security*).

6 Capabilities-basierte Inklusionsperspektive

Nachdem in Kapitel 5 die Grundzüge des Capabilities-Ansatzes, hauptsächlich in der Lesart Nussbaums, erläutert, diskutiert und zusammengeführt wurden, wird der Ansatz in diesem Kapitel auf sein Potential für eine capabilities-basierte Inklusionsperspektive hin analysiert. Zunächst werden die den bisherigen Diskursen zu entnehmenden Kategorien der Benachteiligung und der Behinderung aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes diskutiert. Schließlich wird über die Formulierung einer Pädagogik der Befähigung herausgearbeitet, wie der spezifische Beitrag des Capabilities-Ansatzes für die Konstitution eines sonder- und sozialpädagogisch geprägten Inklusionsbegriffs für die Hilfen zur Erziehung verstanden werden kann. Abschließend werden die Potentiale einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive herausgestellt.

6.1 Benachteiligung und Behinderung

Die Kategorien Benachteiligung und Behinderung, welche sich einschränkend auf Lebensführungsweisen auswirken, können nicht nur als zentrale Bezugspunkte sowohl der Sonderpädagogik als auch der Sozialen Arbeit gelten, sondern konnten als essentielle Bezugskategorien bisheriger Exklusions- bzw. Inklusionsverständnisse herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 2.3). Überdies sind sie eng miteinander verknüpft (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, 13 ff.). Schließlich sind die Kategorien Benachteiligung und Behinderung auch für die Hilfen zur Erziehung (einschließlich der Eingliederungshilfen nach § 35a) zentral, da sich darin die Bedarfe ihrer Adressat_innen und deren Anforderungen offenbar recht gut abbilden lassen (vgl. Kapitel 3.2.1 und Kapitel 3.3). Der Relevanz beider Kategorien sowie deren Verwobenheit trägt der Capabilities-Ansatz dadurch Rechnung, dass er einerseits Benachteiligung als „Ungleichheit der Verteilung von tatsächlichen Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen, d. h. von Capabilities“ (Ziegler 2009, 138) und andererseits Behinderung als „particular form of the general phenomenon of capability-poverty“ (Burchardt 2004,

746) und damit als benachteiligungsrelevante „capability deprivation“ (Sen 2000b, 87 ff.) versteht. Unabhängig davon, dass das Einüben von Handlungen und Daseinsweisen in Kindheit und Jugend (aber auch darüber hinaus) ohnehin zentral ist (dazu Kapitel 5.4), um sich im Sinne der Befähigungen überhaupt freiheitlich dafür oder dagegen entscheiden zu können, kommt Kompensations- und Unterstützungsleistungen hinsichtlich Handlungen und Daseinsweisen vor allem bei Benachteiligung und Behinderung eine wichtige Rolle zu (siehe dazu auch Claassen 2014, 63 f.).¹ Was im Einzelnen unter Benachteiligung und Behinderung aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes verstanden werden kann und wo sich Erweiterungen oder Limitierungen ergeben, ist Teil des folgenden Kapitels.

6.1.1 Benachteiligung

„One central way of being disadvantaged is when one's functionings are or become insecure involuntarily, or when, in order to secure certain functionings, one is forced to make other functionings insecure, in a way that other people do not have to do [Hervorh. entfernt]“ (Wolff & de-Shalit 2007, 72).

Wolff & de-Shalit (ebd.) verstehen Benachteiligung „as lack of genuine opportunities for secure functionings“ (ebd., 182).² Wenngleich Wolff & de-Shalit (ebd.) Handlungen und Daseinsweisen präferieren, so haben sie doch indirekt die Befähigungsperspektive mit im Blick, indem sie diese als „sets of alternative functionings one is able to achieve [Hervorh. i. O.]“ (Wolff & de-Shalit 2007, 64; weiter ausgeführt in Wolff & de-Shalit 2013) mitdenken. Damit schwingt Benachteiligung bereits als Zweiebenenbegriff mit (vgl. Kapitel 6.1.3).

Die ursprünglich von Sen (1979) aufgeworfene Frage, um welche Form von Gleichheit es eigentlich geht (vgl. Kapitel 5.2), ist vor allem dahingehend relevant,

¹ Obgleich Nussbaum (2007) mit Blick auf Behinderung im Sinne einer Fokussierung auf Kompensationsleistungen auf Ebene der Handlungen und Daseinsweisen darauf hinweist, dass „functioning, rather than capability, will be an appropriate goal“ (ebd., 173), erweckt diese Aussage einen restriktiven Anschein. Denn trotz Kompensationsleistungen und des Einübens auf Ebene der Handlungen und Daseinsweisen sollten Befähigungen nach wie vor das Ziel sämtlicher Interventionen darstellen.

² Basierend auf knapp 100 Interviews mit von Benachteiligung betroffenen Menschen sowie in diesem Kontext tätigen Professionellen wurden sechs besonders benachteiligungsrelevante Handlungen und Daseinsweisen priorisiert: Leben, körperliche Gesundheit, körperliche Integrität, Zugehörigkeit und soziale Beziehungen, Kontrolle über die eigene Umwelt sowie Sinne, Vorstellungen und Gedanken (Wolff & de-Shalit 2007, 106).

wann welche Ungleichheiten kritik- und bearbeitungswürdig sind bzw. sein sollen. „Es geht um theoretisch-analytische, um empirische und zugleich um normative Fragen danach, *welche Ungleichheiten (oder auch: welche Gleichheiten)* wichtig – oder wichtiger als andere – sind, *wie viel Ungleichheit* in einem Bereich toleriert werden kann oder soll, um ein Mehr an Gleichheit in einem anderen Feld zu ermöglichen usw. [Hervorh. B. H.]“ (Berger & Schmidt 2004, 7). Was oder wie viel an Gleichheit oder vielmehr Ungleichheit³ ist nun aber nicht akzeptierbar und somit als gerechtigkeitsrelevante Benachteiligung zu verstehen? Gemäß der Konzeption des Capabilities-Ansatzes im Sinne der Befähigungsgerechtigkeit, der die Gleichheit in den Befähigungen zugrunde liegt, würde eine *Ungleichheit* in den Befähigungen nicht nur als ungerechtfertigte soziale Ungleichheit gelten, sondern darüberhinaus gerechtigkeitsrelevant sein. Doch welches Verständnis sozialer Ungleichheit wird damit aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes eigentlich postuliert?

Wenn man davon ausgeht, dass „die lebensweltliche Handlungswirklichkeit [...] vom [sic!] einem ‚*komplexen Mischverhältnis*‘ klassenspezifischer, milieuspezifischer und ‚atomisierter‘ Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit [geprägt ist] [Hervorh. i. O.]“ (Berger & Vester 1998, 14)⁴, ist eine Berücksichtigung dessen angebracht. Wenngleich der Capabilities-Ansatz selbst kaum als Theorie sozialer Ungleichheit verstanden werden kann, so erhebt er den Anspruch, eine gemeinsame „informational basis“ (Sen 2000a, 56) für insgesamt drei Typologien sozialer Ungleichheit (Wright 2009) zur Spezifizierung von Verteilungen und Relationen bereitzustellen (Leßmann, Otto & Ziegler 2011; Ziegler 2011a, 159 f., 2018, 1334 ff.):

- *Ungleiche Verteilungen von individuellen Merkmalen*, wie etwa Einkommen, Kompetenzen, Bildungsabschlüssen oder Humankapital (z. B. Bourdieu 1987; Hradil 2005)
- *Begrenzter Zugang zu Ressourcen und Chancen der Selbstachtung* aufgrund sozialer Strukturen und Prozesse (z. B. Kreckel 2004; Parkin 2004; Murphy 2004)
- *Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse* aufgrund von gesellschaftlichen bzw. ökonomischen (Re-)Produktionsverhältnissen sowie „gesellschaft-

³ Vgl. Burzan (2011) für einen Überblick der zentralen Theorien sozialer Ungleichheit(en).

⁴ Vgl. dazu auch Kreckel (2004, 140).

lich dominanten Repräsentations-, Interpretations- und Kommunikationsmustern“ (Fraser 2003, 22 f.), welche in der Konsequenz „nicht nur in Ungleichheit und Armut, sondern auch in Demütigung, Diskriminierung, Entfremdung, Entrechtung, Marginalisierung, Missachtung, Nicht-Repräsentanz und Ausbeutung münden können“ (Ziegler 2011a, 160; vgl. weiterhin Wright 2009, 107; sowie Young 1996)⁵

Der Capabilities-Ansatz nimmt damit nicht nur die skizzierte „violdimensionale Frage nach sozialer Ungleichheit systematisch ernst“ (Ziegler, Schrödter & Oelkers 2012, 304), sondern überwindet den beschränkten Fokus auf eine alleinige (un-)gleiche Verteilung von Gütern zur Beurteilung von Ungleichheiten (vgl. Kapitel 5.1). Schließlich sind Güterverteilungsfragen aus Capabilities-Perspektive zweckgebunden und nur insofern relevant, als dass sie die einzelnen Individuen zu jeweiligen Handlungen und Daseinsweisen befähigen (vgl. dazu auch Sen 2013, 281 ff.; Anderson 2010, 81). Mit Verweis auf den Menschenwürdebezug des Capabilities-Ansatzes (Kapitel 5.3) zeigt sich spätestens an dieser Stelle das menschenwürdebasierte Kritikpotential des Capabilities-Ansatzes hinsichtlich gesellschaftlicher Verhältnisse, indem diese als nicht legitimiert, ‚falsch‘ legitimiert oder unzureichend herausgestellt werden können (vgl. Forst 2009, 162). Allerdings ist dazu eine stärkere sozialwissenschaftlich Fundierung des Capabilities-Ansatzes vonnöten, die sowohl die normativen theoretischen Implikationen des Ansatzes als auch empirische sozialwissenschaftliche Forschung vereint, um diese Ungleichheitsperspektiven überhaupt hinreichend in all ihren Mechanismen und Ursachen – insbesondere auch (staatliche) Institutionen und soziale Beziehungen betreffend – erfassen zu können (vgl. Otto, Ziegler et al. 2017, 5 ff.).

Benachteiligung in den Befähigungen

Das dargestellte Phänomen Sozialer Ungleichheit lässt sich somit insgesamt aus der erweiterten, dreigliedrigen Perspektive des Capabilities-Ansatzes als *Benachteiligung in den Befähigungen (Befähigungsbenachteiligung)* kennzeichnen.

6.1.2 Behinderung

„In particular, redefining impairment and disability within the capability approach implies redefining them in terms of functionings and capabilities.

⁵ Diesbezüglich verweist Young (2002, 53 ff.) neben *externer Exklusion* insbesondere auch auf *interne Exklusion*, womit sie den wenig beachteten Ausschluss von Diskussionen und Entscheidungsfindungsprozessen problematisiert. Siehe dazu auch Felder (2012, 174 ff.).

6.1 Benachteiligung und Behinderung

Impairment is a personal characteristic, which may affect certain functionings, and thus become a disability. Consequently, disability is a restriction in functionings. This is the result of the interlocking of personal and circumstantial features. [...] Since functionings are constitutive of well-being, and capability represents the various combinations of functionings that a person can achieve, a restriction in functionings results in a restriction in the set of functionings available to the person, and hence in a limitation in capabilities“ (Terzi 2011, 180).

Terzi macht hier darauf aufmerksam, dass Beeinträchtigung und Behinderung aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen einerseits und der Befähigungen andererseits zu fassen sind. Auch Nussbaum positioniert sich in ihren Arbeiten zur terminologischen Konkretisierung und Abgrenzung von Beeinträchtigung und Behinderung und damit auch zum Behinderungsbegriff an sich:

„A note on terminology: in the disability literature, ‚impairment‘ is a loss of normal bodily function; a ‚disability‘ is something you cannot do in your environment as a result; a ‚handicap‘ is the resulting competitive disadvantage. I shall try to observe these distinctions in what follows, although the line between impairment and disability is difficult to draw, particularly when the social context is not held fixed but is up for debate. As I shall argue, we cannot prevent all disability: for some impairments will continue to affect functioning even in a just social environment. What we ought to do is to prevent handicap with regard to basic entitlements“ (Nussbaum 2007, 423 f. FN 5 zu S. 98).

Die offensichtliche Orientierung Nussbaums an der ICIDH⁶ stimmt zunächst wenig optimistisch, dass der Capabilities-Ansatz ein angemessenes Bezugssystem für Beeinträchtigung und Behinderung bereit stellen könnte. Eine weitere Bestätigung dieser Skepsis gegenüber dem Capabilities-Ansatz scheint in der Schwellenkonzeption Nussbaums (vgl. Kapitel 5.1) zu liegen. Denn diesbezüglich stand ihr Ansatz lange in der Kritik, unannehmbare Ausgrenzungen vorzunehmen (vgl. Kuhlmann 2005, 158; Müller 2004; Rösner 2002, 35; Baylies 2002). Kritik erfuhr häufig die von Nussbaum konzipierte erste Schwelle, „beneath which a life will be so impoverished that it will not be human at all“ (Nussbaum 1992, 221). Aber auch ein Leben unterhalb der zweiten Schwelle würde nach Nussbaum

⁶ Vgl. Lindmeier (2002, 2003) zur Spezifik und Unterscheidung von ICIDH und ICF, siehe auch Kapitel 2.1.3.5.

aufgrund dessen Einschränkungen dazu veranlassen, dass „we will not think it a *good* human life [Hervorh. i. O.]“ (Nussbaum 1992, 221). Spätestens Nussbaums Schlussfolgerung, „daß bestimmte schwerstbehinderte Kinder keine menschlichen Wesen sind“ (Nussbaum 1999b, 199), scheint den Capabilities-Ansatz als Theoriefolie für die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung endgültig zu disqualifizieren.

Allerdings lassen sich durchaus zustimmungsfähige Gegenargumente finden. So merkt Gröschke (2000) an, dass es „bedauerlich [sei], wegen dieses substanziellen Fehlurteils diesen konstruktiven Ansatz einer Ethik des guten Lebens zu diskreditieren“ (ebd., 138 f.). Denn so „kritikwürdig Nussbaums Bestimmungen aber sein mögen, sie sind nicht mit dogmatischen Ansprüchen versehen“ (Steckmann 2007, 108). Schließlich kann jedoch der von Nussbaum zuletzt immer stärker herausgestellte Bezug auf die Menschenwürde – neben ihrer Hinwendung zum politischen Liberalismus (Nussbaum 2007, 6 f.; Dabrock 2012, 154 f.; Steckmann 2017, 38 ff.) – als erfolgversprechender Versuch gewertet werden, Gerechtigkeitsforderungen und Befähigungen für *alle* Menschen zu begründen (vgl. Unterkapitel 5.3), da Nussbaum mit einer stärkeren Berücksichtigung von „Konstanten der Geburtlichkeit, Leiblichkeit und Abhängigkeit des Menschen“ (Dziabel 2017, 218) nicht länger einer falschen und empirisch kaum haltbaren Vorstellung von menschlicher Funktionsfähigkeit und -gleichheit aufsitzt.⁷ Daher bietet die von Nussbaum eingeführte Konzeption hinreichend Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung des Verständnisses von Beeinträchtigung und Behinderung.

Beeinträchtigung als Teil menschlicher Heterogenität

Beeinträchtigung (impairment) kann aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes als personelles Charakteristikum bzw. Merkmal verstanden werden. Allerdings ist Beeinträchtigung keineswegs zwangsläufig „als nichthistorisches, biologisches Merkmal des menschlichen Körpers“ (Waldschmidt 2007, 121) zu begreifen. Sondern Prozesse und Mechanismen des Erwerbs bzw. der Askription, „d. h. der gesellschaftlichen Zuschreibung von Gruppenmerkmalen auf das Individuum“ (Emmerich & Hormel 2013, 25) können auch auf dieser Ebene wirksam werden. In diesem Sinne bildet Beeinträchtigung einen Teil der menschlichen Heterogenität ab (vgl. Sen 2009, 255 f.; dazu auch Felder 2014, 312) und folgt

⁷ Einen gewissen Einfluss auf diese Nachbesserungen hatten sicherlich auch die Philosophin Kittay (2009) und deren mit geistiger Behinderung lebende Tochter Sessa, die Nussbaum für die Thematik sensibilisiert zu haben scheinen (z. B. Nussbaum 2007, 96), so dass Nussbaum Angewiesenheit in der Folge insgesamt auf „children, elderly, ill, or disabled“ (ebd., 168) ausweitet.

6.1 Benachteiligung und Behinderung

damit dem Diversitäts- und Universalismusanspruch des Capabilities-Ansatzes (Terzi 2005a, 212). Allerdings wird deutlich, dass die Befähigungen und tatsächlich realisierbaren Handlungen und Daseinsweisen gegenüber einem Blick auf Beeinträchtigung priorisiert werden (Terzi 2011, 100) – was nicht heißen soll, dass etwaige Beeinträchtigungen aus dem Blickfeld verschwinden. Im Gegenteil: Die Capabilities-Metrik lässt aus eingeschränkten Befähigungen unmittelbare Ansprüche zur individuellen Entwicklung gemäß der jeweiligen Bedarfslagen erwachsen. Somit weist der Capabilities-Ansatz eine hohe Sensibilität gegenüber marginalisierten und vulnerablen Gruppierungen auf.

Behinderung (disability) kann „be analyzed at two separate levels, as a deprivation of [combined, Anm. B. H.] capabilities or as a deprivation of functionings“ (Mitra 2006, 240 f.). Demnach unterscheidet Mitra – gewissermaßen als Erweiterung bzw. Pointierung der eingangs aufgezeigten Perspektive von Terzi – zwischen *potentieller* und *aktueller* Behinderung: „disability at the capability level is referred to as *potential disability* [...] disability at the functioning level is referred to as *actual disability*“ (ebd., 241). Eingeschränkte Handlungen und Funktionsweisen werden demnach als aktuelle Behinderung verstanden, während eingeschränkte Befähigungen als potentielle Behinderung begriffen werden.

Potentielle und aktuelle Behinderung

Wenngleich Mitra von zu starken Kausalitäten zwischen Beeinträchtigung und Behinderung ausgeht, eine Anschauung die offenbar weitläufig geteilt wird (vgl. Kapitel 2.1.4), so ist diese zweigeteilte, analytische Perspektive auf Behinderung für den weiteren Verlauf dieser Arbeit äußerst aufschlussreich.⁸ Nicht zuletzt folgt die Aufteilung in bzw. das Verhältnis von Beeinträchtigung und Behinderung den Arbeiten zum sozialen Modell von Behinderung sowie den Disability Studies bzw. einer kritischen Normalismusanalyse/-forschung (vgl. Waldschmidt 2005), denen die Abgrenzung zum individualtheoretisch-medizinischen Behinderungsparadigma gemein ist (Lindmeier & Lindmeier 2012, 16 ff.).⁹ Somit steht auf der einen Seite die Beeinträchtigung (impairment) und auf der anderen Seite die (soziale) Behinderung (disability). Zudem wird davon ausgegangen, dass nicht nur die Ebene der Behinderung sozialer Disziplinarmacht unterliegen kann, son-

⁸ Vgl. den capabilities-basierten Inklusionsbegriff, der sich analytisch in die *substantielle Inklusion* einerseits und die *prozedurale Inklusionsperspektive* andererseits aufteilen lässt (vgl. Kapitel 6.3), in Adaption des dualistischen Behinderungsbegriffs und der Arbeiten von (Sen 2000b) zu den zwei Sphären sozialer Exklusion (vgl. Kapitel 6.1.3).

⁹ Vgl. Kapitel 2.1.3.1 zum individualtheoretisch-medizinischen Modell und Kapitel 2.1.3.2 zu den Modellen der Disability Studies.

dern dass dies auch für die Ebene der Beeinträchtigung¹⁰ zutrifft (Waldschmidt 2007; Hughes & Paterson 1997). Beide Ebenen können sich aufeinander beziehen, wenngleich nicht zwangsläufig eine kausale Beziehung vorliegt: „Disability, so defined, is distinct from impairment, and impairment does not always result in disability“ (Terzi 2005a, 214). Bezugnehmend auf die vorherrschenden und wenig flexiblen Kausalitätsannahmen bzw. monoperspektivischen Konstruktionen des Behinderungsbegriffs im Kontext der Integrations-/Inklusionspädagogik (Kapitel 2.1.4) weist das Begriffspaar Beeinträchtigung und Behinderung im Lichte des Capabilities-Ansatzes einige Vorzüge auf. So vermag das gerechtigkeitstheoretische Fundament des Capabilities-Ansatzes individuellen Ansprüchen nicht nur zu einer stärkeren Geltung zu verhelfen. Sondern darüber hinaus rekurriert die differenzierte und mehrperspektivische Anlage des Capabilities-Ansatzes in besonderer Weise auf das individuums- und kontextbezogene Person-Umwelt-Schema, setzt dabei jedoch statt Kausalitätsannahmen (die einzige Kausalität des Capabilities-Ansatzes bildet die Berufung auf die Menschenwürde) auf normative Begründungsmuster. Das bedeutet wiederum nicht, dass Kausalitäten aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes keine Rolle mehr spielen sollen – sie werden jedoch nicht absolut gesetzt und sind insbesondere zur Bemessung individueller Bedarfslagen nicht ausschlaggebend. Gleichwohl können Ursachen und Kausalitäten von Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen (sowie auch von sozialen Ungleichheiten) nur bedingt mithilfe des Capabilities-Ansatzes erfasst werden. Denn der Ansatz „is no more than a set of normative criteria that helps us assess the extent to which the various basic constituents of well-being are met within a certain population. *It says nothing about the causes of their being met or not met* [Hervorh. i. O.]“ (Sayer 2011). Dafür braucht es Sozialwissenschaften und Theoriebildung bzw. in dem hier behandelten Fall sozial-/sonderpädagogische Forschung und/oder sozial-/sonderpädagogische Fallarbeit und Diagnostik in der Praxis. Wie die Diskussion der verschiedenen Behinderungsmodelle hinsichtlich ihrer tendenziellen Fokussierung auf medizinische Kausalitäten und Ursachen zuvor jedoch gezeigt hat¹¹, liegt in der Unabhängigkeit von Kausalitäten und Ursachen aber genau die Stärke des Capabilities-Ansatzes. Ein capabilities-basiertes Modell von Behinderung könnte die bisherigen Modelle von Behinderung (siehe

¹⁰ Vor diesem Hintergrund ist es kaum verständlich, dass Nussbaum (1999b, 199) der ersten Schwelle – unabhängig von den Schwierigkeiten, die damit verbunden sind – sämtliche politischen Implikationen abspricht.

¹¹ Vgl. Kapitel 2.1.4.

6.1 Benachteiligung und Behinderung

Tabelle 2.1) folgendermaßen ergänzen, wie in Tabelle 6.1 skizziert. Wenngleich dadurch eine zentrale und durchaus breit rezipierte Möglichkeit der Konturierung des Behinderungsbegriffs vorgeschlagen wird, so darf dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die Debatte um einen Behinderungsbegriff andauert.¹²

Aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes wird der menschlichen Heterogenität und individuellen Merkmalen – worunter auch *Beeinträchtigung* fällt – durch die Berücksichtigung der je individuellen Bedarfe Rechnung getragen. *Behinderung* wird als *aktuelle* Behinderung auf Ebene der Handlungen und Daseinsweisen sowie als *potentielle* Behinderung auf Ebene der Befähigungen begriffen.

Tabelle 6.1: Capabilities-basiertes Modell von Behinderung

| <i>Behinderung ist ...</i> | <i>Behinderung als ...</i> | <i>Modell</i> |
|--|-----------------------------------|----------------------|
| eine Einschränkung in den Befähigungen bzw. Handlungen und Daseinsweisen | gerechtigkeitsrelevante Kategorie | befähigungsgerechtes |

6.1.3 Soziale Exklusion re-examined

Wenn sich nun aber eine Benachteiligung in einem Mangel an bzw. einer Nichtverfügbarkeit von Befähigungen bzw. Handlungen und Daseinsweisen ausdrückt und somit als nicht zu tolerierende soziale Ungleichheit gerechtigkeitsrelevant wird, so trifft dies auch auf Behinderung zu. So geht auch Kjeldsen (2014, 127) davon aus, dass sich Behinderung aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes und in Erweiterung bisheriger Modelle von Behinderung (vgl. Kapitel 2.1.3) verstehen lässt als „*disadvantages in the space of capabilities* [Hervorh. i. O.]“. Denn schließlich manifestiert sich auch Behinderung in einer Einschränkung von Befähigungen bzw. Handlungen und Daseinsweisen. Daraus folgt, dass Behinderung aus capabilities-Perspektive – sowohl auf Ebene der potentiellen als auch auf Ebene der aktuellen Behinderung – als eine Form von Benachteiligung zu verstehen ist (Felder 2012, 234 ff.), und daher zu einer Frage von (Befähigungs-)Gerechtigkeit avanciert (vgl. Terzi 2011, 106).¹³

¹² Vgl. Kapitel 2.1.3 zur Diskussion unterschiedlicher Behinderungsbegriffe und -modelle.

¹³ Dazu Terzi (2010, 169) an anderer Stelle: „the demands of all disabled people are demands of justice“.

Sen (2000b) bringt diese Form von gerechtigkeitsrelevanter Benachteiligung mit der Debatte um soziale Exklusion in Verbindung und arbeitet das Verhältnis von sozialer Exklusion und seiner Version des Capability Approach als „capability deprivation“ heraus. Während Sen den Terminus soziale Exklusion jedoch vornehmlich auf Armut bezieht (vgl. dazu auch Sen 2000a, 87 ff.), fokussiert Salais (2003, 2) soziale Exklusion als solche im Sinne einer *deprivation of capabilities*. Die Position von Salais im Anschluss an Sen folgt nicht nur dem herausgearbeiteten erweiterten Ungleichheitsbegriff, sondern ist ob der inhaltlichen, über den alleinigen Fokus auf Armut hinausreichenden, Erweiterung besonders anschlussfähig an die Debatte um soziale Exklusion (siehe dazu Kapitel 2.2.3). In Erweiterung der in Tabelle 2.2 dem Konzept von Armut gegenübergestellten sozialen Exklusion erhebt die capabilities-Perspektive den Anspruch, einerseits in der Gegenüberstellung von Individuum und Ermöglichungsräumen eine *relationale Perspektive* einzunehmen und andererseits durch die Befähigungsgerechtigkeit *distributive Aussagen* zu treffen. Nicht zuletzt stellt die *gerechtigkeits-theoretische Erweiterung* der Debatte um soziale Exklusion mithilfe des Capabilities-Ansatzes die entscheidende Errungenschaft dar. Vor diesem Hintergrund der erweiterten Ungleichheitsperspektive bzw. sozialen Exklusion sind nun auch die folgenden Ausführungen im Anschluss an Sen zu lesen. Das Verhältnis bzw. den substantiellen Beitrag des Capability Approach zur Erklärung des Phänomens der sozialen Exklusion spezifiziert Sen durch die Unterscheidung zwischen der *konstitutiven Relevanz* („constitutive relevance“) und der *instrumentellen Bedeutung* („instrumental importance“) von sozialer Exklusion (Sen 2000b, 12 ff.):

„Social exclusion can, thus, be *constitutively a part* of capability deprivation as well as *instrumentally a cause* of diverse capability failures [Hervorh. i. O.]“ (ebd., 5).

Als *konstitutive Relevanz* von sozialer Exklusion bezeichnet Sen aktuelle und unmittelbar erfahrbare Formen von sozialer Deprivation, die einen Verlust für sich allein darstellen, wie etwa tatsächlich fehlende soziale Nahbeziehungen (vgl. *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* als architektonische Befähigung und gleichermaßen grundlegende Handlung und Daseinsweise). Wenngleich Sen in seinen Ausführungen zwischen functionings („being excluded“, ebd., 13) und capabilities („have good reason to value not being excluded“, ebd., 4) zu changieren scheint – eine Unterscheidung, die aus theoretisch-analytischer Perspektive durchaus

6.1 Benachteiligung und Behinderung

Sinn ergibt¹⁴ –, so legt die Argumentation von Wolff & de-Shalit (2007) nahe¹⁵, von einer Deprivation von (insbesondere grundlegenden) Handlungen und Daseinsweisen zu sprechen, was überdies die Verwandtschaft mit dem Konzept der disruptiven Benachteiligung *corrosive disadvantage* (vgl. Wolff & de-Shalit 2013) verdeutlicht (vgl. Kapitel 5.4).¹⁶ Denn schließlich kann von sozialer Exklusion als Konstituens nur dann sinnvollerweise die Rede sein, wenn sie auch tatsächlich (zumeist schmerzvoll) erfahrbar durch das jeweilige Individuum wird.¹⁷ Nichts desto trotz kennzeichnen Handlungen und Daseinsweisen immer auch entweder verwirklichte oder eingeschränkte Befähigungen.

Die *instrumentelle Bedeutung* sozialer Exklusion zeigt sich hingegen darin, dass sich soziale Exklusion aufgrund der negativen Verschränkung verschiedener Faktoren im Prozess und als Folge dessen (vgl. dazu Salais 2003, 9) einstellt und somit den Verlust bzw. die Einschränkung von multiplen Befähigungen kennzeichnet. Insbesondere Entscheidungsdilemmata aufgrund von zwei oder mehr miteinander in Konflikt stehenden Befähigungen (vgl. Kapitel 5.4) können zu sozialer Exklusion führen. In der Konsequenz schränkt dies schließlich den Optionsradius von möglichen und individuell begründet wertgeschätzten Handlungen und Daseinsweisen ein.

Instrumentelle Bedeutung sozialer Exklusion

Wenngleich beide Teilperspektiven interdependent sind und daher nicht als trennscharf verstanden werden dürfen – schließlich wohnt jedem aktuellen Vollzug von Handlungen und Daseinsweisen (bzw. deren Einschränkung) auch eine explizite oder implizite befähigende Zielperspektive (bzw. deren Verwehrung) inne –, so werden dadurch zwei zentrale analytische Pole hervorgehoben, welche sich durch die Vorrangigkeit bzw. Ausprägung der jeweiligen Teilperspektive ergeben. Soziale Exklusion – in Form von Benachteiligung, wie z. B. infolge einer

¹⁴ Vgl. Kapitel 5.4 zur Spezifizierung und Erläuterung dieser Kernkonzeptionen.

¹⁵ Auch Salais (2003) spricht von „the lack of basic functionings“ (ebd., 9).

¹⁶ Diese gegenwärtige Benachteiligung von grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen kann wiederum zu weiteren Benachteiligungen führen, was nicht nur andere Handlungen und Daseinsweisen einschränkt, sondern auch restringierenden Einfluss auf Befähigungen nimmt: „namely, disadvantage the presence of which yields further disadvantages“ (Wolff & de-Shalit 2007, 10). Dies demonstriert schließlich die offenkundige Verbindung zwischen der konstitutiven Relevanz und instrumentellen Bedeutung von sozialer Exklusion im Lichte des Capabilities-Ansatzes.

¹⁷ Nach Sayer (2011) liegt es auf der Hand, dass ‚suffering‘ und ‚flourishing‘ nicht nur zentrale Kategorien eines jeden Individuums bilden, die es zu berücksichtigen gilt, sondern dass diese zugleich höchst normativ aufgeladen sind. Zudem finden sie sich in der dieser Arbeit zugrunde gelegten Bestimmung Sozialer Arbeit wieder (vgl. Kapitel 3.3).

Behinderung¹⁸ – kann somit einerseits konstitutiv und unmittelbar erfahrbar (Ebene der konstitutiven Relevanz) sein und sich andererseits im Prozess bzw. als Folge einer Einschränkung multipler Befähigungen (Ebene der instrumentellen Bedeutung) einstellen. In dieser Erkenntnis bzw. Zusammenschau der mithilfe des Capabilities-Ansatzes reformulierten sozialen Exklusion kann gewissermaßen das fehlende bzw. unterentwickelte Bindeglied gesehen werden, das die Parallelität der behinderungsbezogenen Inklusionsdebatte (Kapitel 2.1) sowie der benachteiligungsrelevanten Debatte um soziale Exklusion (Kapitel 2.2) aufzulösen und deren jeweiligen Gegenstand (vgl. die Zusammenfassung in Kapitel 2.3) hin zu einer erweiterten Perspektive zusammenzuführen vermag. So geht auch Kuhlmann (2012) davon aus, dass „beides mehr miteinander zusammenhängt, als es bisher wahrgenommen wurde“ (ebd., 35). Der entscheidende Vorteil der capabilities-Perspektive hinsichtlich der Zusammenführung der Debatten – auch gegenüber den durchaus wichtigen Einwänden von Hopf & Kronauer (2016) – liegt darin, *Behinderung als eine Form von Benachteiligung in den Befähigungen* sowie *generelle Benachteiligungen in den Befähigungen als gemeinsame Angelegenheit von Gerechtigkeit* auszuweisen und in dieser Form analysierbar werden zu lassen.

Behinderung und Benachteiligung als
Befähigungsbenachteiligung

6.2 Pädagogik der Befähigung

In Erweiterung der zuvor aus der Capabilities-Perspektive elaborierten Kategorien der Benachteiligung und der Behinderung, geht es an dieser Stelle um eine Rezeption und Zusammenführung von sonder- und sozialpädagogischen Diskussionen des Capabilities-Ansatzes. Diese Rezeption dient nicht nur einer Aufarbeitung des Forschungsstandes, sondern zielt auf dieser Hintergrundfolie vor allem auf die Formulierung von Elementen einer Pädagogik der Befähigung ab. Ausgehend von dem Verständnis einer Benachteiligung in den Befähigungen erscheint eine Fokussierung auf sonderpädagogische statt integrations- und inklusionspädagogische Diskurslinien deshalb notwendig, da der Capabilities-Ansatz maßgeblich in diesem Kontext rezipiert wurde und nach wie vor wird. Dies mag dem Umstand geschuldet sein, dass der „Integrations- bzw. Inklusionsdiskurs

¹⁸ Es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass Behinderung *einen* Benachteiligungsaspekt unter mehreren darstellt und deswegen im Fokus dieser Arbeit steht, da Behinderung in der aktuellen Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung ein dringend zu bearbeitendes Phänomen abbildet (dazu Kapitel 4).

[...] in hohem Maße in der Sonderpädagogik [...] verortet ist“ (Textor 2015, 33). Auch an den folgenden sonderpädagogischen Darstellungen des Capabilities-Ansatzes lässt sich erkennen, dass diese überwiegend mit Blick auf integrations- und inklusionspädagogische Fragestellungen diskutiert werden, so dass sie eine dementsprechende Übertragbarkeit nahelegen.¹⁹ Trotz einer Beleuchtung der sowohl sonderpädagogischen als auch sozialpädagogischen Diskurslinien ist diese Arbeit aufgrund der Fokussierung auf die Hilfen zur Erziehung maßgeblich in der Sozialen Arbeit zu verorten (vgl. Kapitel 3.3).

Wenngleich jeweils sowohl die sonderpädagogische als auch die sozialpädagogische Spezifik in der Rezeption des Capabilities-Ansatzes diskutiert werden soll, so ergeben sich an einigen Stellen Schnittmengen. Zudem lässt sich innerhalb der Sozialen Arbeit ein breiterer und längerer Diskurs um den Capabilities-Ansatz ausmachen, als es bislang in der Sonderpädagogik der Fall ist. Die Zulässigkeit und Notwendigkeit, die sonder- und sozialpädagogischen Diskurse in dieser Gemeinsamkeit zu besprechen, ergibt sich aus den z. T. gemeinsamen Verbindungslinien.

„Beide Disziplinen, sowohl *Sonderpädagogik* – synonym mit Heil-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik – als auch *Soziale Arbeit* – begrifflich als konvergente Bezeichnung für Sozialpädagogik und Sozialarbeit gebraucht – haben hinsichtlich ihrer rehabilitativen und sozialen Aufgaben überschneidende Arbeitsfelder und gemeinsame Zielgruppen, unbeschadet bestehender Differenzen in den Berufsprofilen und im Statusgefüge [...]; vor allem aber besitzen sie einander ergänzende Wissensbestände [Hervorh. geändert]“ (Wilken & Vahsen 1999, 8).

Auch Loeken (2012) geht davon aus, dass beide Disziplinen über „gemeinsame Wurzeln und Überschneidungen [verfügen], etwa im Umgang mit so genannten Verwehrlosten und der Anstaltserziehung“ (ebd., 363). Allerdings habe sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine getrennte Entwicklung vollzogen. Buchkremer (vgl. 1990, 59) führt diese Trennung maßgeblich darauf zurück, dass sich die Soziale Arbeit stärker der Lösung der ‚sozialen Frage‘ gewidmet habe, während sich die Sonderpädagogik der medizinisch geprägten *heilpädagogischen* Betreuung von Kindern mit Behinderung in eigens dafür gegründeten Anstalten widmete.²⁰ Diese getrennte Entwicklung der Zuständigkeiten führt Moser (2000) zur groben

¹⁹ Vgl. Kapitel 2.1.1 zum Verhältnis von Sonderpädagogik und Integrations-/Inklusionspädagogik.

²⁰ Vgl. Guggenbühl (1840) und Georgens & Deinhardt (1861, 1863).

disziplinären Unterscheidung zwischen einem Handlungsmodus der Hilfe mit Bezug auf das Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft (Soziale Arbeit) und einer Klient_innenzuschreibung mit Blick auf Behinderung (Sonderpädagogik). Mit dem sozialpädagogischen Fokus bzw. der Reaktion Sozialer Arbeit auf Probleme der Lebensführung wird der von Moser (2000) zu Recht fokussierte Hilfebegriff der Sache nach jedoch nicht obsolet – im Gegenteil. Denn auch wenn dieser entscheidend die Traditionslinie von Sozialarbeit und Sozialpädagogik markiert, verweist er als theoretisches Begriffsderivat auf den Gegenstand Sozialer Arbeit (vgl. Niemeyer 2004, 180 f.), dem es um Reaktionen auf Lebensführungsprobleme geht.²¹ Auch an der getrennten Entwicklung der beiden Disziplinen zeigt sich, dass die in Prozesse sozialer Exklusion eingelagerten sozialpädagogischen Reaktionen auf Lebensführungsprobleme einerseits und die behinderungsspezifische Inklusionsdebatte mit engen Verbindungslinien zur Sonderpädagogik andererseits bislang überwiegend getrennt voneinander diskutiert werden (vgl. Kapitel 2.3). Aber auch Behinderung „als heilpädagogischer Arbeitsbegriff thematisiert [...] die Abhängigkeit der individuellen Lebenslage, Lebensführung und -bewältigung von sozialen, soziokulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen“ (Gröschke 2007, 108). Insofern lässt sich von Behinderung ebenfalls als ein Problem der (selbstbestimmten) Lebensführung sprechen. Ohne Anspruch auf eine fundierte (historische) Aufarbeitung beider Disziplinen und ohne einer ggf. vorschnellen Verwässerung von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und jeweiligen disziplinären Spezifika Vorschub leisten zu wollen, so lässt sich schließlich zumindest festhalten, dass sich einerseits die Zielgruppen von Sozial- und Sonderpädagogik überschneiden (Loeken 2012, 363), insbesondere auch in den Hilfen zur Erziehung (vgl. Kapitel 3.2.1 zu den Adressat_innen erzieherischer Hilfen und Kapitel 4 zur Diskussion um die *Inklusive Lösung*), und dass Soziale Arbeit andererseits angesichts gesellschaftlicher Verhältnisse auf Probleme der Lebensführung – einschließlich Behinderung – reagiert.²²

²¹ Niemeyer verweist an dieser Stelle auf den Begriff der *Lebensbewältigung*. Allerdings wird mit dieser Bezeichnung suggeriert, „dass das Leben ‚an sich‘ oder ‚apriorisch‘ mühsam oder belastend ‚ist‘“ (Wirth 2015, 111) – ein Bestimmungsversuch, der gleichsam eine Positivformulierung sozialpädagogischer Interventionen missen lässt. Daher soll vielmehr auf (gelingende) *Lebensführung* rekuriert werden (Scherr 2002), sowie dies auch in der in Kapitel 3.3 umrissenen Bestimmung von Sozialer Arbeit nach Otto, Scherr & Ziegler (2010, 137 f.) der Fall ist.

²² Vor diesem Hintergrund spricht sich Kjeldsen (2014, 49) dafür aus, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik unter der Profession Sozialer Arbeit zu subsumieren. Dieser Vorschlag soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter diskutiert werden.

Wenngleich dadurch eine Klärung der Zuständigkeit Sozialer Arbeit vorgenommen wird, so soll an dieser Stelle weniger diskutiert werden, inwieweit Soziale Arbeit und Sonderpädagogik als Disziplinen und Professionen Gemeinsamkeiten und Divergenzen aufweisen und welche Implikationen sich daraus ergeben könnten. Vielmehr soll im Fokus stehen, welcher zu bearbeitende Gegenstand sich aus der Analyse der sich überschneidenden Zielgruppen und deren Lebensführungsweisen herausbildet und welchen substantiellen Beitrag der Capabilities-Ansatz zu einer Klärung dessen leisten kann. Es geht somit weniger um einen umfassenden professionstheoretisch-disziplinären Zugang, als vielmehr um einen gegenstandsbezogenen. Gleichwohl soll demgegenüber keineswegs ausgeblendet werden, dass eine Gegenstandsbestimmung zwangsläufig auch Auswirkungen auf professionelle und disziplinäre Verortungen und Herausforderungen haben muss.

6.2.1 Sozial- und sonderpädagogische Anschlussfähigkeit

Liesen (2006) attestiert der Sonderpädagogik – einschließlich der Integrationspädagogik – eine Vernachlässigung von normativen Fragen der Gleichheit und Gerechtigkeit mit Auswirkungen auf die Rechtfertigung sonderpädagogischen Handelns.

„Die Sonderpädagogik kümmert sich nur um Behinderte, aber nicht um Gerechtigkeitsfragen. Die Philosophie kümmert sich nur um Gerechtigkeitsfragen, aber (fast) nicht um Behinderte“ (ebd., 225).

Demnach weisen die zentralen Fragestellungen der Sonderpädagogik eine „normative Partikularität“ (ebd., 238) auf, wohingegen universalistisch-normative und damit gerechtigkeitstheoretische Relationen weitestgehend ausgeblendet werden. Als möglichen Ausweg verweist Liesen (ebd.) auf den *Capability Approach* nach Sen, der „sich zur Bearbeitung einer Vielzahl sonderpädagogischer Fragestellungen an[bietet]“ (ebd., 218 f.). Allerdings belässt Liesen es maßgeblich bei einem Verweis. Einige Zeit später konstatiert Dederich (2013) mit Blick auf die Sonderpädagogik, „dass es seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 auch erstmals einen nennenswerten Gerechtigkeitsdiskurs im Fach gibt“ (ebd., 33).²³ Dieser Einschätzung nach sind derartige Fragestellungen

²³ Wie in Kapitel 6.1.2 bereits diskutiert, hat Nussbaum (2007) sich intensiver mit dem Thema Behinderung auseinandergesetzt. Weitere Beispiele stellen die Erörterung von Fragen des guten

erst vor einigen Jahren auf die sonderpädagogische Agenda gerückt, während lange Zeit ein Mangel an einem gerechtigkeits-theoretischen Diskurs herrschte. Allerdings sei nach Lindmeier (2011c, 35) „[f]ür die Realisierung einer inklusiven Bildung von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen [...] eine tragfähigen [sic!] Konzeption der Bildungs- oder Befähigungsgerechtigkeit [...] unverzichtbar“, so dass eine Klärung normativer und gerechtigkeits-theoretischer Fragen längst überfällig sei (vgl. Kapitel 2.1.4 zu deren Unterbelichtung). Die Problematik der mangelnden gerechtigkeits-theoretischen Berücksichtigung von Menschen mit (komplexen) Behinderungen wurde erst jüngst von Dziabel (2017) hinsichtlich einer inklusiven Gerechtigkeits-theorie bearbeitet. Dziabel formuliert schließlich sieben essentielle Bestandteile, die sie als konstitutiv für eine inklusive Gerechtigkeits-theorie bezeichnet (vgl. ebd., 218): (1) Bestimmung konkreter Verteilungsprinzipien hinsichtlich eines gerechtigkeitsrelevanten Guts vor dem Hintergrund einer kritischen Gegenwartsdiagnose, (2) Grundlegung eines inklusiven Menschenbilds, (3) Wertschätzung und Berücksichtigung von Sorge(-arbeit), (4) Antizipierung bürgerrechtlicher Ausgestaltung und staatlicher Verantwortung als Aufgabe von Theoriebildung, (5) machttheoretische Analyse und Kritik zur Schaffung von Gleichwertigkeit, (6) Mitberücksichtigung empirischer Fakten und (7) Verzicht auf Reziprozität. Trotz der Beschränkungen und berechtigten Kritik, insbesondere an Nussbaums Schwellenkonzeption (vgl. Kapitel 5.1 und 6.1.2), weist Dziabel (ebd.) den Capabilities-Ansatz vor dem Hintergrund der formulierten Kriterien schließlich als „vielversprechende Perspektive[...] für eine inklusive Gerechtigkeits-theorie“ (ebd., 193) aus.

Demgegenüber kann der Capabilities-Ansatz als elaboriert gelten für die „normativen Prämissen einer kritische[n] Theorie und Praxis Sozialer Arbeit“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 137). Die steigende Berücksichtigung des Capabilities-Ansatzes in der Sozialen Arbeit mag wohl daran liegen, dass der Ansatz sich „durch eine besonders große Nähe zu den spezifischen Problemstellungen der

Lebens im Zusammenhang mit Behinderung (Bickenbach, Felder & Schmitz 2014), sowie eine explizite Auseinandersetzung von Philosophie und Sonderpädagogik dar zum Thema *Menschliche Fähigkeiten & komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum* im Rahmen einer Fachtagung vom 28.-29.06. 2017 in Würzburg (Müller & Lelgemann 2018). Fornefeld (2008) sieht den Capabilities-Ansatz schließlich unter Rückbindung an die phänomenologische Bildungstheorie nach Stinkes als geeignet an, um die „Bildungs- und Unterstützungsansprüche von Menschen mit Komplexer Behinderung zur Geltung“ (ebd., 180) bringen zu können.

Sozialen Arbeit“ (Oelkers, Steckmann & Ziegler 2007, 231) auszeichnet. Zudem scheinen damit vor allem Antworten auf Fragen der sozialen Gerechtigkeit, nach mehr Lebensqualität und nach der Überwindung des normativen Maßstabsproblems deutlich näher zu rücken. Und nicht zuletzt nimmt der Capabilities-Ansatz mit der Ermöglichung von Autonomie der Lebenspraxis ein klassisches Motiv Sozialer Arbeit auf (vgl. Ziegler, Schrödter & Oelkers 2012, 307). Zumindest in den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen und insbesondere sozialpädagogischen Debatten wird diesbezüglich maßgeblich auf Nussbaum rekurriert (z. B. Otto & Ziegler 2007, 2010; Röh 2013). Nicht nur vermag die (Rechts-)Philosophie als Nachbardisziplin möglicherweise am ehesten Anknüpfungspunkte für erziehungswissenschaftliche und insbesondere sozialpädagogische Belange zu liefern (Brumlik 2012, 165); sondern Nussbaum hat als eben jene Vertreter_in gegenüber Sens Ansatz die Grundkonzeptionen der Befähigungen und Handlungen/Daseinsweisen entscheidend spezifiziert²⁴, die Berücksichtigung von Menschen mit Behinderung maßgebend angestrebt²⁵ und ihren Ansatz hinsichtlich eines erweiterten Ungleichheitsverständnisses positioniert.²⁶ Einige der ersten Veröffentlichungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern mit Fokus auf die Kinder- und Jugendhilfe und die Hilfen zur Erziehung unter Berücksichtigung dieses Ansatzes dürften etwa die Dissertationsschrift von Ziegler (2003), der Beitrag von Otto & Ziegler (2006) sowie die Studie von Schrödter & Ziegler (2007, 29 f.) sein. Brumlik (2002, 29) bezog sich kurz zuvor bereits in Ansätzen auf Nussbaum und war damit neben Brunkhorst & Otto (1989) möglicherweise einer der ersten in Deutschland, der sich um die Diskussion dieses Ansatzes innerhalb der Erziehungswissenschaft bemühte. Später wurden die Capabilities-Dimensionen zur Wirkungsforschung²⁷ und der Qualifizierung in den Hilfen zur Erziehung herangezogen (Albus, Greschke et al. 2010), sowie auch als Fundament für eine Handlungstheorie Sozialer Arbeit diskutiert (Röh 2013). Aktuell wird der Ansatz

²⁴ Vgl. Kapitel 5.1 zur Argumentation für eine schwerpunktmäßige Verwendung des Capabilities-Ansatzes nach Nussbaum in dieser Arbeit.

²⁵ Vgl. Kapitel 6.1.2.

²⁶ Vgl. Kapitel 6.1.1.

²⁷ „Damit unterscheidet sich diese Perspektive auch von der konventionellen Wirkungs- und Evaluationsforschung, die in der Regel das Ausmaß misst, in dem pädagogische Interventionen ihre AdressatInnen [sic!] zu vorab definierten und inhaltlich fixierten Daseins- und Handlungsweisen hin verändert haben. Die Frage nach den eröffneten Freiheits- und Autonomiespielräumen rückt hier jedoch in den Hintergrund, während sie aus einer Capabilities-Perspektive den wesentlichen Aspekt des Nutzens Sozialer Arbeit darstellt“ (Ziegler 2009, 139 f.).

prominent in der Begleitforschung der SOS-Kinderdörfer zur Handlungsbefähigung der dortigen Kinder und Jugendlichen verwendet (Höfer et al. 2017; Straus & Höfer 2017)²⁸ bzw. als grundsätzliche Perspektive für die Hilfen zur Erziehung im SGB VIII-Reformprozess diskutiert (Hopmann & Ziegler 2017).²⁹ Darüber hinaus existieren eine Reihe von Beiträgen und Forschungen, die den Ansatz für unterschiedliche Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe oder allgemein für die Lebenslage Kindheit und Jugend fruchtbar zu machen gedenken.³⁰ Ein kursorischer Überblick über die deutschsprachige Rezeption des Ansatzes findet sich bei Babic & Leßmann (2016).

Worin aber liegen die konkreten Stärken und Vorzüge des Capabilities-Ansatzes, die ihn für sonder- und sozialpädagogische Belange so attraktiv machen? Und welche Unzulänglichkeiten und Fallstricke werden demgegenüber mit einer Adaption möglicherweise eingehandelt? Denn schließlich dürfen diese offenbar deutlichen Vorzüge des Capabilities-Ansatzes und seine große Nähe zu zentralen Fragestellungen in der Sozialen Arbeit und der Sonderpädagogik nicht darüber hinweg täuschen, dass der Ansatz durchaus kontrovers diskutiert wurde bzw. wird.

Normativer Bezugspunkt

Zunächst einmal kann davon ausgegangen werden, dass Soziale Arbeit unter bestimmten Umständen – wie im speziellen Fall der Hilfen zur Erziehung – in die Lebensführung ihrer Adressat_innen eingreift (vgl. Kapitel 3.3) und dass im Rahmen derartiger sozialpädagogischer Interventionen ständig darüber entschieden wird, *wann was* hinsichtlich der Lebensführungsweisen der Adressat_innen als problematisch zu markieren ist. Denn „[k]eine ihrer zentralen Fragestellungen – Bildung, soziale Probleme, soziale Ungleichheit, Exklusion, Kindeswohlgefährdung, Ermöglichung sozialer Subjektivität – [...] ist frei von normativen Ansprüchen“ (Otto & Ziegler 2012a, 7). Problematisch ist jedoch, dass häufig weder explizit noch implizit offengelegt wird, *welche* normativen Bezugspunkte sozialpädagogischen Interventionen zugrunde gelegt werden.³¹ Aber nicht

²⁸ Wie die Kritik in der Fußnote 52 auf Seite 158 zeigt, ist deren Adaption des Capabilities-Ansatzes nicht unproblematisch, da sie offenbar verkürzt vorgenommen wird.

²⁹ Vgl. Meyer (2015) für die schulische Erziehungshilfe. Siehe Tetzler (2015) für eine Adaption des Capabilities Approach hinsichtlich der Schnittstelle Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie.

³⁰ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Clark (2015); Graf, Kapferer & Sedmak (2013); Andresen & Fegter (2009); Andresen, Diehm et al. (2010).

³¹ Vgl. z. B. Otto, Scherr & Ziegler (2010); Oelkers, Steckmann & Ziegler (2007) sowie die Debatte um Normativität in der Sozialen Arbeit im Sonderheft der *neuen praxis* 11/2012.

nur fehlende Bezugspunkte bzw. deren mangelnde Offenlegung an sich, sondern auch die Reichweite dieses offenkundigen Versäumnisses scheint problematisch. So zeigen sich die Auswirkungen dieses Desiderates auf den Ebenen „der (1) professionellen Gegenstandsbestimmung, der (2) begründeten Zielbestimmung professioneller Praxis, der (3) Legitimation Sozialer Arbeit bzw. ihrer Interventionen sowie der (4) (kritischen) Theorie(bildung)“ (Oelkers & Feldhaus 2011, 73). Allerdings werfen Dahme & Wohlfahrt (2011, 2012) normativen Gerechtigkeitstheorien und insbesondere dem Capabilities-Ansatz vor, „dass es sich hierbei um falsche Abstraktionen handelt, die unter Absehung von den politisch-ökonomischen Verhältnissen, auf die sie sich gerechtigkeits-theoretisch beziehen, idealistische Modellkonstruktionen und Programmatiken formulieren, die den Tatbestand einer ideologischen Parteinahme für Verhältnisse erfüllen, denen ein wie auch immer geartetes Defizit an Gerechtigkeit attestiert wird“ (Dahme & Wohlfahrt 2011, 385). Dahingegen plädieren Dahme und Wohlfahrt dafür, „sich der theoretischen Analyse der realen politischen Ökonomie des Kapitalismus zuzuwenden und insofern *Wissenschaft* [Hervorh. i. O.] zu betreiben“ (ebd., 386). Mit ihrer Reaktion auf diese Kritik bejahen Ziegler & Böllert (2011) grundsätzlich die Notwendigkeit einer „Ideologiekritik gegenwärtiger Gerechtigkeitsdebatten in und außerhalb der Sozialen Arbeit“ (ebd., 169), weisen jedoch darauf hin, dass eine sich mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen auseinandersetzende Soziale Arbeit ständig zu bewerten habe, „welche Gleichheit und welche Ungleichheit als relevant“ (ebd.) gelte. Dieser Umstand impliziere jedoch zwangsläufig Urteile über Gerechtigkeit, welche bestenfalls begründeten Kriterien unterliegen (vgl. dazu ausführlich Kapitel 5.2). Der Capabilities-Ansatz verspricht durch die Konzeption der Befähigungen einen solchen normativen Maßstab zur disziplinären und professionellen Begründung, Legitimierung und Theoretisierung sozialpädagogischer Interventionen zu liefern.

Auch innerhalb der Sonderpädagogik scheint die Klärung normativer Grundfragen einiges an Bedeutsamkeit und Dringlichkeit zu besitzen. Insbesondere die „*Selbstverständlichkeit* sonderpädagogischen Tuns [Hervorh. i. O.]“ (Liesen 2006, 15) spricht für die Vernachlässigung von normativen Fragen auch in der Sonderpädagogik und verlangt insofern nach einer belastbaren Begründung sonderpädagogischen Handelns. Bereits vor knapp 30 Jahren stellt Thimm (1991) infrage, ob die Forderung nach Integration hinreichende normative Begründungen aufweisen kann: „Warum soll integriert werden?“ (ebd., 5). Auch Moser (2003) plädiert für die Entwicklung einer geeigneten normativen, d. h. ethisch

begründeten Perspektive für die Sonderpädagogik, um nicht auf bisherige „anthropologische Begründungsmuster und eher metaphysisch gewonnener normativer [sic!] Überzeugungen weiterhin zurück[greifen] zu“ (Moser 2003, 131) müssen. Dass die Sonderpädagogik auch aktuell nicht um die Klärung normativer Grundfragen umhinkommt bzw. diese offenbar nach wie vor vernachlässigt, zeigt sich in der Tendenz, dass die UN-Behindertenrechtskonvention „häufig nicht nur der Legitimation von empirischen Fragestellungen dient, sondern als ‚Quasi-Theorie‘ fungiert, aus der Hypothesen abgeleitet werden. Im eigentlichen Sinne theoretische Begründung ist die Bezugnahme auf die UN-BRK und deren Artikel jedoch mit Sicherheit nicht“ (Dederich & Felder 2016, 207). Vor diesem Hintergrund geht Felder einen Schritt zurück, um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern sich ein Recht auf Inklusion überhaupt normativ begründen lässt und mit welchem Inhalt dieses schließlich aufwarten kann. Felder rekurriert zur Begründung eines Rechts auf Inklusion auf den Capabilities-Ansatz.³² Darauf basierend lässt sich das Recht auf Inklusion als „Recht auf die *Ermöglichungsbedingungen von Inklusion* [Hervorh. i. O.]“ begründen³³ (Felder 2012, 227) und findet sich – unterschiedlich ausgeprägt – in folgenden Bereichen wieder (ebd., 258 ff.): (1) auf der individuellen Ebene, (2) auf der interpersonalen Ebene, (3) als Verfügbarkeit und Angemessenheit externer Ressourcen und (4) als die Beschaffenheit gesellschaftlich-sozialer Strukturen. Während nun gesellschaftlich-soziale Strukturen substantiell in Bezug auf ihr Veränderungspotential in die verrechtlichte Pflicht genommen werden können, so „[kommen] Rechte [...] generell an ihre Grenzen, wo die Inklusion in Gemeinschaften zur Debatte steht“ (ebd., 262), wie dies auf der individuellen und auf der interpersonalen Ebene der Fall sei. Demnach stelle die Vereinigungsfreiheit von Gemeinschaften ein schützenswertes Gut dar und auch bspw. ein Recht auf Freundschaft sei weder durchsetzbar noch sinnvoll; lediglich das Recht auf moralische Gleichheit könne auf diesen Ebenen in Anspruch genommen werden. Ausgehend von dem von Felder formulierten Recht auf Ermöglichungsbedingungen von Inklusion, ließen sich Sonderpädagogik sowie auch die Soziale Arbeit in ihrem disziplinären und professionellen Inklusionsauftrag darin nun soweit verorten, bis sie an folgende Grenzen gelangen

³² Vgl. auch Felder (2013, 2015).

³³ Nach Felder (2012, 227 f.) wären auch das Recht auf Nicht-Diskriminierung und das Recht auf Inklusion denkbar.

(ebd., 288 ff.): (1) Beschränkungen in der Herstellbarkeit (Technizismus/Zwang³⁴) durch Pädagogik, (2) strukturell-gesellschaftliche Voraussetzungen für Pädagogik, (3) Inklusion als ein fachlicher Aspekt unter vielen, (4) Inklusion als ein wichtiges, aber nicht einziges sozial- und sonderpädagogisches Ziel und schließlich (5) die Grenzen der Beeinflussbarkeit menschlichen Lebens durch Bildung. Wenngleich es plausibel erscheint, dass eine Verrechtlichung von Inklusion ab einer bestimmten sozialen – nämlich der gemeinschaftlichen – Sphäre an Grenzen stößt, so ist nicht ganz nachvollziehbar, warum das Recht zwangsläufig auch gleichzeitig sowohl als Referenz als auch als Begrenzung für disziplinäre und professionelle pädagogische Belange fungieren sollte. Insbesondere wird die Reichweite moralischer *und* juridischer Inklusion bereits von vornherein festgesetzt, indem der Blickwinkel von Inklusion maßgeblich auf die „Einbindung in zwischenmenschliche, soziale Zusammenhänge“ (ebd., 129) verengt wird. An dieser Stelle scheinen die Ausführungen hinter das Potential des Capabilities-Ansatzes und dessen Reichweite zurückzufallen. Denn letzterer geht nicht alleine – in Analogie zu den von Felder fokussierten zwischenmenschlichen Zusammenhängen – von der architektonischen Befähigung *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* aus, sondern spannt darüber hinaus noch weiterreichende Befähigungen auf, die für ein gedeihliches menschliches Leben von essentieller Bedeutung sind. Auch die Auffächerung des Rechts auf die Ermöglichungsbedingungen von Inklusion in die vier o. g. Ebenen bzw. Bereiche scheint dem Capabilities-Ansatz nicht umfänglich gerecht zu werden. Schließlich bietet dieser doch ein ausgearbeitetes Verhältnis des Individuums zu den sozialen, politischen und ökonomischen Ermöglichungsräumen, offeriert ein spezifisches, jedoch immer in Abhängigkeit zu den Befähigungen stehendes, und damit instrumentelles Ressourcen-Verständnis und ist schließlich explizit als vorpolitisch konzipiert (vgl. Kapitel 5.3) und damit zunächst einmal unabhängig von einer möglichen juridischen Kodifizierung (sowie auch unabhängig von bestehenden Rechten). Vor diesem Hintergrund wäre zu fragen, welche Rolle der Sozialen Arbeit bzw. der Sonderpädagogik auch abseits einer Verrechtlichung von Inklusion zukommen kann, ohne die Sinnhaftigkeit rechtlicher Rahmungen grundsätzlich zu bestreiten. Zudem dürfte zu klären sein, welche sowohl Potentiale als auch Grenzen sich ergeben und ob mögliche Grenzen von Pädagogik in ihrem Inklusionsauftrag nicht immer auch Grenzen

³⁴ Vgl. die Debatte um Geschlossene Unterbringung und Zwang in den Hilfen zur Erziehung (AG der IGfH 2013).

pädagogischen Handelns an sich darstellen.³⁵ Nichts desto trotz liefert Felder mit ihren Ausführungen – jedoch maßgeblich mit Fokus auf Inklusion in Schule – „a normative model of inclusion that relates itself to a broad theory of human flourishing and individual and societal development embraced by the capability approach“ (Felder 2018, 219).

Schlussendlich kann davon ausgegangen werden, dass die zentralen Grundfragen von Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik gleichzeitig immer auch normative Fragen darstellen, die es bestenfalls zu begründen gilt. Wenngleich eine normative Begründung derartiger sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Fragestellungen mithilfe des Capabilities-Ansatzes möglich und sinnvoll erscheint, so klingt dadurch ein Folgeproblem an. Denn „[a]ls ein Hauptproblem pädagogischer Ethik [...] ist das Spannungsverhältnis von Selbstbestimmung und Stellvertretung zu nennen“ (Moser 2003, 73). So hat Brumlik (1990) bereits vor mehr als 25 Jahren auf die Notwendigkeit einer Legitimierung pädagogischer Interventionen hingewiesen und gleichzeitig die damit verbundene Problematik betont, dass sich diese stets im unabdingbaren Spannungsfeld von individueller Freiheit und Autonomie sowie paternalistischen Eingriffen³⁶ bewegen. Insbesondere Nussbaum selbst wird vorgeworfen, dass sie sich mit ihrem Capabilities-Ansatz aufgrund der als universalistisch deklarierten Befähigungsliste vor dem Hintergrund ihrer essentialistischen Konzeption (Nussbaum 1992) des guten Lebens „auf einen unangenehmen Paternalismus zu [bewegt]“ (Scherer 1993, 919). Auch die Kritik von Bossong (2011) richtet sich maßgeblich auf die von ihm als paternalistisch bezeichnete Grundanlage des Capabilities-Ansatzes, die er als „sozialpädagogische[n] Expansionismus in bis dato nie geahntem Ausmaß“ (ebd., 597) zu entlarven versucht. Dahingegen plädiert er für weniger staatlichen Einfluss – da unter Paternalismusverdacht – und mehr Kunden_innen- und Marktautonomie (ebd., 612 f.). Wenngleich der Paternalismusvorwurf ein durchaus ernst zunehmendes Problem darstellt, so nutzt Bossong den Paternalismusvorwurf vielmehr als Vorwand dafür, um vor dem Hintergrund einer angeblichen Sozialpädagogisierung primär für

³⁵ Dieser Verdacht kommt angesichts der von Felder (2012, 288 ff.) formulierten pädagogischen Grenzen auf. Siehe auch Kessl & Otto (2012, 1321 ff.) zur grundsätzlichen gesellschaftlichen und sozialpolitischen Einbettung und Verwiesenheit sozialpädagogischer Interventionen. Siehe dazu weiterhin Kapitel 10.1.

³⁶ „Paternalism is the interference of a state or an individual with another person, against their will, and defended or motivated by a claim that the person interfered with will be better off or protected from harm“ (Dworkin 2017, 1).

eine ‚Stärkung‘ von Markt und Individuen zu plädieren. Dabei scheint es so, als verkenne Bossong durch die Präferenz einer markt- und nutzer_innenorientierten Sozialen Arbeit den tatsächlichen Zweck und Auftrag von Profession und Disziplin (dazu kritisch Dahme, Otto & Wohlfahrt 2012) – schließlich scheint er sich damit zufrieden zu geben, dass Menschen „mehr oder weniger *zufriedenstellend* [Hervorh. i. O.] durch ihr Leben [stolpern]“ (Bossong 2011, 593). Diese „eher defensive Sichtweise auf die Soziale Arbeit“ wird Bossong auch von Röh (2012, 222) in dessen Replik attestiert. Das angesprochene Paternalismusproblem des Capabilities-Ansatzes zeigt sich vor allem auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen, „since the realization of functionings (instead of capabilities) is what is labelled as potentially paternalist“ (Claassen 2014, 61). In der Konsequenz wird das Paternalismusproblem bei Benachteiligung und vor allem bei Behinderung besonders augenscheinlich (vgl. Kapitel 6.1). Trotz der genannten Aspekte ist die Paternalismuskritik am Capabilities-Ansatz jedoch zu relativieren, da der „Nussbaum’sche CA [...] gewiss kein Vertreter eines starken Perfektionismus mit den entsprechenden illiberalen Konsequenzen [ist]“ (Steckmann 2017, 62). An anderer Stelle konkretisiert Steckmann (2010)³⁷, dass Nussbaum sich nicht nur „von jeglicher Form neoaristotelischer Wesensmetaphysik fern[hält]“³⁸ (ebd., 108), sondern im Kontext der Befähigungen deutlich die individuellen Wahlfreiheiten und Autonomiespielräume zur optionalen Ausübung von Handlungen und Daseinsweisen favorisiert. Zwar können dem Capabilities-Ansatz dadurch – sofern er seine normative Durchschlagskraft behalten soll – nicht sämtliche paternalistischen Anleihen entzogen werden, es macht jedoch einen entscheidenden Unterschied aus, dass es sich dabei um Elemente eines *gerechtfertigten* Paternalismus handelt. „Das vorrangige Kriterium für die Legitimität paternalistischer Interventionen besteht darin, dass diese selbstbestimmungsfunktional sind“ (ebd., 110 f.). Die Selbstbestimmungsfunktionalität ist insbesondere auch für Menschen mit Behinderung relevant, da Selbstbestimmung zwar als zentrales Paradigma eingefordert wird (Loeken & Windisch 2013, 23 ff.), die gegebene Gefahr von Bevormundung und Fremdbestimmung jedoch stets „die Frage der Legitimität stellvertretenden Handelns“ (Dederich 2012b, 188) aufwirft. Der Vorteil des Capabilities-Ansatzes bestünde an dieser Stelle darin, mithilfe der „Befähigungsliste

Gerechtfertigter Paternalismus

³⁷ Vgl. zum Paternalismusvorwurf auch Ziegler (2013).

³⁸ Vgl. Nussbaums hermeneutische Bestimmung wesentlicher Merkmale der menschlichen Lebensform in Kapitel 5.3.

die objektiven Voraussetzungen selbstbestimmter Lebensgestaltung aus[zuweisen]“ (Steckmann 2007, 107). Eine derartige Bestimmung würde sich zudem einer „vehement eingeforderte[n] Ausrichtung auf ‚Selbstbestimmung‘ mit bisweilen extremen Ausuferungen eines einseitigen Autonomiebegriffes“ (Thimm 1997, 225) entgegenstellen.³⁹ Dass diese Gefahr durchaus realistisch ist, zeigt sich in der „Ambivalenz der späten Moderne [...] [, wovon] insbesondere behinderte Menschen konfrontiert [sind]. Zwar können nun auch sie Selbstbestimmung für sich beanspruchen; zugleich ist aber auch ihnen die Verpflichtung zur individuellen Autonomie auferlegt“ (Waldschmidt 2012, 33). Hinsichtlich der Sozialen Arbeit geht Ziegler davon aus, dass deren „Interventionen in der Regel als zumindest potenziell paternalistisch gelten[können]“ (Ziegler 2014, 257). Somit geht es weniger um die Frage „ob sondern *welche* paternalistischen Interventionen gerechtfertigt werden können [Hervorh. i. O.]“ (ebd., 258). Und genau anhand der mithilfe des Capabilities-Ansatzes gelieferten „Kriterien der Autonomiefunktionalität und der Achtung der Würde der Person [entsteht] ein enger Korridor für die potenzielle Rechtfertigbarkeit paternalistischer Eingriffe in der Sozialen Arbeit“ (ebd., 260). Dass neben einer Begründung paternalistischer Eingriffe „[f]ür eine normative Fundierung [...] der Begriffs [sic!] der menschlichen Würde unverzichtbar [ist]“ (Scherr 2002, 37), dürfte umso mehr mit dem menschenwürdebasierten Ursprung und Anliegen des Capabilities-Ansatzes korrespondieren. Sozial- und sonderpädagogische Interventionen sind insgesamt als potentiell paternalistisch zu betrachten. Von einem gerechtfertigten Paternalismus kann dann gesprochen werden, wenn sonder- und sozialpädagogische Interventionen selbstbestimmungsfunktional sind und im Einklang mit der menschlichen Würde vollzogen werden.

Sofern man nun den Bedarf an einer normativen Untermauerung Sozialer Arbeit teilt und für eine begründete Auswahl an Kriterien dafür plädiert – wofür trotz kritischer Einwände gute Gründe angeführt werden können –, so geht es „bei der Auswahl der relevanten Informationsbasis für Analysen und Kritik der Sozialen Arbeit immer auch um eine Auswahl der Informationsbasis von Urteilen über Gerechtigkeit“ (Ziegler & Böllert 2011, 172). Soziale Gerechtigkeit wird häufig als ein zentrales Prinzip der Sozialen Arbeit herausgestellt. Dieses findet sich nicht nur wieder in der Definition Sozialer Arbeit nach der International

³⁹ Abgesehen davon, dass mit der individualisierten Einseitigkeit von Selbstbestimmung die Brisanz adaptiver Präferenzen (vgl. Kapitel 5.4) missachtet wird.

Federation of Social Workers (IFSW)⁴⁰, sondern auch in den Debatten um eine theoretische Fundierung bzw. Professionalisierung Sozialer Arbeit. Unter der Prämisse, dass Soziale Arbeit keinesfalls „gerechtigkeitsvergessen“ (Brunkhorst & Otto 1989, 89) sein dürfte, hat sich Otto zusammen mit Brunkhorst lange Zeit „an der universalistischen Gerechtigkeitstheorie von John Rawls abgearbeitet“ (Oelkers & Schrödter 2008, 44 f.), bevor er den Capabilities-Ansatz hinsichtlich seines gerechtigkeits-theoretischen Potentials für die Soziale Arbeit herangezogen (Otto & Ziegler 2006; Otto & Schrödter 2008) und zuletzt für die Hilfen zur Erziehung ausbuchstabierte hat (Otto 2017). Und auch Thiersch (2003, 88) bezeichnet die „Soziale Arbeit als Repräsentant sozialer Gerechtigkeit“. „In diesem Sinne ist die Frage nach sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit mit der Frage nach dem ‚guten Leben‘ verknüpft“ (Ziegler 2011a, 153). Somit kann der gesellschaftliche Auftrag Sozialer Arbeit in der Herstellung von sozialer Gerechtigkeit gesehen werden (vgl. Schrödter 2007, 2013; Brumlik 2013b), woran der Capabilities-Ansatz durch die Präzisierung als Befähigungsgerechtigkeit unmittelbar anknüpft (vgl. Kapitel 5.2.2).

Soziale Gerechtigkeit als Befähigungsgerechtigkeit

Während es in sozialpädagogischen Debatten eher um Befähigungsgerechtigkeit geht, scheint es so, als würden sonderpädagogische Gerechtigkeitsfragen maßgeblich im Rahmen der Untergattung der Bildungsgerechtigkeit diskutiert (Dederich 2016), mit einem besonderen Fokus auf schulische Inklusion (Reich 2012).⁴¹ Diesbezüglich widmet sich Lindmeier⁴² einer Präzisierung von Bildungsgerechtigkeit unter besonderer Berücksichtigung des *Capabilities Approach*⁴³. In der internationalen Debatte macht er zwei Stränge um Bildungsgerechtigkeit aus (vgl. Lindmeier 2011c, 22): (1) Bildungsgerechtigkeit im Anschluss an Rawls als Wettbewerbs-Chancengleichheit im Sinne einer (vermeintlichen) Schaffung gleicher Startbedingungen (Brighthouse 2003) sowie (2) Bildungsgerechtigkeit im

Bildungsgerechtigkeit

⁴⁰ „Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing“, vgl. URL: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> [Stand 08.07.2019].

⁴¹ Vgl. Giesinger (2015) in Bezug auf eine Diskussion von Bildungsgerechtigkeit vor dem Hintergrund des *Chancenspiegels* der Bertelsmann-Stiftung.

⁴² Siehe auch Lindmeier (2011a,b, 2013a,b).

⁴³ Lindmeier und an späterer Stelle auch Terzi rekurren beide maßgeblich auf Sens Ansatz.

Anschluss an Sen als demokratische Gleichheit (Anderson 2000, 2010) im Sinne einer Befähigung aller Lernenden hinsichtlich angemessener Bildungsergebnisse.⁴⁴ Bildungsgerechtigkeit im Sinne gleicher Chancen steht deswegen in der Kritik, da sich der Ausgleich der Startbedingungen (wenn überhaupt) auf den Ausgleich bestimmter Formen sozialer Benachteiligungen beschränkt, während individuelle Dispositionen und Ausstattungen, wie z. B. eine Behinderung, als moralisch akzeptabel gelten (Giesinger 2007). Wie der gerechtigkeits-theoretische Rekurs auf Rawls gezeigt hat (vgl. Kapitel 5.2.1), vermag dessen Ansatz nicht alle Menschen einzubeziehen – insbesondere diejenigen mit einer Behinderung nicht. In Anbetracht einer vor diesem Hintergrund formulierten Bildungsgerechtigkeit, die sich auf faire und gleiche Ausgangschancen beruft⁴⁵, sind daher ernsthafte Zweifel hinsichtlich einer umfassenden gerechtigkeitsbasierten Berücksichtigung aller Menschen angebracht. Als Alternative schlägt Lindmeier nun im Anschluss an Terzi⁴⁶ die Bezugnahme auf den *Capability Approach* vor. Neben einer Neudefinition des Behinderungsbegriffs als alternative Perspektive auf *impairment*, *disability* und *special needs* (vgl. Kapitel 6.1.2), besteht der entscheidende Gewinn der von Terzi entwickelten capabilities-Perspektive darin, einerseits Benachteiligung *und* Behinderung als gerechtigkeitsrelevant zu begründen (vgl. Kapitel 6.1.3) und andererseits Bildungsgerechtigkeit als „conception of capability equality in education“ (Terzi 2011, 145 ff.) zu fassen. Mit ihrem Konzeptionalisierungsvorschlag schlägt sie erstens (Schul-)Bildung als *basic capability* vor. Bildung sei

44 Bildungsgerechtigkeit bzw. Anerkennungsgerechtigkeit im Anschluss an die Anerkennungstheorie nach Honneth wird ebenfalls von Lindmeier (2011c, 22 f.) genannten und insbesondere von Stojanov (2011, 40 ff.) vertreten. Wenngleich Stojanovs Kritik am Capabilities-Ansatz verfängt, geht es diesem mithilfe einer Funktionalisierung von Gütern doch *gerade* um einen multiperspektivischen Blick auf ungerechtfertigte soziale Ungleichheiten, so äußert er eine überzeugende Kritik am bislang maßgeblichen Diskurs um Chancengerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit. Allerdings bleibt fraglich, inwieweit der anerkennungstheoretische Ausweg eine tatsächliche Alternative darstellt, zumal Anerkennung *und* Umverteilung sehr wohl als vereinte Gerechtigkeitsperspektive zu plausibilisieren sind (vgl. Fraser 2003), wie es etwa der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum anzustreben vermag.

45 Auch der Chancenspiegel (vgl. URL: https://www.chancen-spiegel.de/typo3conf/ext/jp_downloads/lm/p11/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/Chancenspiegel_2017_WEB.pdf&ftype=pdf [Stand 08. 07. 2019]) amalgamiert ohne jede Not Rawls, Sen und Honneth, um sich dann jedoch maßgeblich im Anschluss an Rawls der Chancengerechtigkeit zu verschreiben mit dem Ziel einer „Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg“ (Seite 30).

46 Terzi (2004, 2005a,b, 2007, 2010) hat sich seit einiger Zeit dem Ansatz gewidmet und diesen einige Jahre später ausgearbeitet (Terzi 2011). Letzteres Werk wurde bereits im Jahr 2008 publiziert.

somit einerseits ein basales Bedürfnis eines jeden Menschen und trage andererseits zur Ausbildung anderer bzw. zukünftiger Befähigungen bei. Aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes nach Nussbaum scheint es allerdings fraglich, inwieweit es einer expliziten Befähigung der Bildung bedarf, versteht sie *education* doch eher als quer zu allen Befähigungen ihrer Liste liegend. Zweitens habe Schule Sorge zu tragen, dass allen Individuen gleichermaßen mittels Bildung die tatsächlichen, gesicherten Möglichkeiten eröffnet werden, neben anderen insbesondere diejenigen Handlungen und Daseinsweisen zu erlangen, die ihnen „die effektive und gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft“ (Lindmeier 2011c, 30) ermöglichen.⁴⁷ Demnach wäre den Individuen ein gewisses Schwellenniveau hinsichtlich zentraler Handlungen und Daseinsweisen zu garantieren, woraus sich spezifische Ansprüche bei Behinderungen und besonderem Unterstützungsbedarf ableiten lassen: (1) Das normative Rahmenmodell des Capabilities-Ansatzes ermöglicht es, unterschiedliche Ansprüche von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung zueinander ins Verhältnis zu setzen, um insbesondere ergänzende Bedarfe und Ressourcen als Gerechtigkeitsanspruch geltend machen zu können. (2) Unendliche Bedarfsforderungen (*infinite demand*), die in Relation zur mehreren insbesondere komplexen Behinderungen bei der Ressourcenverteilung entstehende könnten, werden durch die Konzeption der normativen Schwelle vermieden. (3) Indem grundlegende Befähigungen forciert werden, wie sie zur effektiven und gleichberechtigten Partizipation in der Gesellschaft von Nöten sind, wird ein Beitrag zur notwendigen Priorisierung der Befähigungen geleistet. Insbesondere bei komplexen Behinderungen könne dies als richtungsweisende Hilfe fungieren, im Interesse derer zu handeln. (4) Schließlich könne diese normative Konzeption eine hilfreiche Grundlage für eine angemessenere und fundiertere Bestimmung der Ressourcen für inklusive Bildung sein. Jedoch sind die benannten Vorteile der CA-Perspektive auch in einigen Punkten erweiterungsbedürftig (vgl. Lindmeier 2011c, 31 f.; im Anschluss an Terzi 2011, 160). (1) Die Auswahlmöglichkeit an grundlegenden Befähigungen kann zu einem Reduktionismus führen, so dass entweder nur die Befähigungen gefördert werden, „die zu einer wirtschaftlich und sozial unabhängigen Lebensführung benötigt werden“ (Lindmeier 2011c, 31), oder dass (2) – insbesondere bei Kindern und Jugendli-

⁴⁷ Darin zeigt sich Terzis Bezugnahme auf Andersons Überlegungen zur *demokratischen Gleichheit*. Zudem spricht Terzi (2011) hier von sogenannten „educational functionings“ (ebd., 151 f.), die eine auffällige Nähe zu den grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen nach Wolff & de-Shalit (2007) aufweisen.

chen mit komplexen Behinderungen – Handlungen und Daseinsweisen gefördert werden, die zwar dem individuellen Wohlergehen dienen, letztlich aber eine Förderung teilhaberelevanter Befähigungen unterschlagen. (3) Zudem könnte die Schwellenkonzption den potentiell diskriminierenden Effekt haben, dass die Individuen dahingehend unterschieden werden, ob sie die Schwelle überschritten haben oder nicht. (4) Und schließlich lassen sich Ressourcenzuweisungen oberhalb der Schwelle nicht begründen. In der Tat verweist Nussbaum darauf, dass der Capabilities-Ansatz lediglich eine Minimalkonzption von Gerechtigkeit offeriert und somit keine Aussagen über (un-)gerechtfertigte Ungleichheiten oberhalb der Schwelle trifft (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.2). Allerdings fokussiert diese Minimalkonzption bereits sämtliche umfänglichen Bedingungen, die für eine gedeihliche und gelingende Lebensführung gegeben sein müssen. Von den genannten Punkten stellt nach Terzi allerdings insbesondere die Auswahl relevanter Befähigungen und deren Priorisierung weiterhin ein noch ungeklärtes Problem dar. Ebenso sei nach Terzi weiterhin unklar, welche Ungleichheiten akzeptierbar sind und welche Gleichheitsschwelle hinsichtlich der relevanten Befähigungen eines jeden Individuums erreicht werden solle (Terzi 2010, 168 f.). Es mag sein, dass diese zwei von Terzi formulierten Einwände aus ihrer schwerpunktmäßigen Beschäftigung mit Sens Ansatz entstammen, der eine Auswahl an Befähigungen ablehnt und zudem „has not developed into a full theory of justice“ (Terzi 2011, 167).⁴⁸ Denn aus Nussbaums Perspektive erübrigt sich eine Auswahl an relevanten Fähigkeiten, da sie diese mithilfe ihrer Liste vorschlägt. Ebenso scheint der zweite Aspekt hinfällig zu sein, da sich die Mindestgleichheitsschwelle durch die je individuelle Sicherstellung aller Befähigungen von Nussbaums Liste ergibt. Allerdings scheint zumindest der Einwand berechtigt, dass eine *begründete* Priorisierung der Befähigungen vorgenommen werden sollte.⁴⁹ Denn obwohl Nussbaum eine Priorisierung der Befähigungen verneint, so nimmt sie diese einerseits bereits in Bezug auf ihre zwei als architektonisch gekennzeichneten Befähigungen vor und fordert eine Priorisierung andererseits dann heraus, sobald es sich um zwei oder mehrere miteinander konfligierende Befähigungen handelt. Eine mögliche Antwort wäre an dieser Stelle, dass durch das Problem der Priorisierung keineswegs schwerwiegende Gerechtigkeitsdefizite entstehen, wie bspw. Riddle (2010) sie sieht, sondern dass sich an dieser Stelle der entscheidende

Priorisierung von Befähigungen

⁴⁸ Vgl. zur Spezifik von Sens Ansatz Kapitel 5.1.1.

⁴⁹ Vgl. auch Wolff & de-Shalit (2007, 89 ff.) zum „indexing problem“.

sonder-/sozialpädagogische Beitrag herausbildet, individuell abgestimmte Hilfen und Unterstützungssysteme mithilfe von sonder- und sozialpädagogischer Diagnostik und Fallarbeit zu initiieren. In der Konsequenz kann eine Priorisierung der Befähigungen individuell gesehen nicht nur höchst unterschiedlich ausfallen, sondern sie legt auch sowohl den Beginn pädagogischer Interventionen als auch die als architektonisch zu bezeichnenden Befähigungen jeweils individuell und immer wieder neu fest. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, Befähigungen grundsätzlich bzw. für konkrete Anwendungsfälle zur priorisieren, bestenfalls aufgrund empirischer Analysen.⁵⁰

Weiterhin gehört das Verhältnis von möglichen intrinsischen und instrumentellen Anteilen von Bildung (Terzi 2011, 148) ausgelotet, was nicht zuletzt auch Fragen nach dem Bildungsverständnis bzw. dessen Reichweite aufwirft. Denn offenbar geht Terzi von einem eher engen und schulbezogenen Verständnis von Bildung aus, da sie bspw. von einer Erweiterung hinsichtlich der Unterscheidung von formaler, non-formalisierter und informeller Bildung (Thiersch 2018; zur Erweiterung als Ganztagsbildung Coelen & Otto 2018) absieht. Dieser Rückbezug auf einen erweiterten Bildungsbegriff wäre mithilfe des Capabilities-Ansatzes aber ausdrücklich möglich (siehe Andresen, Otto & Ziegler 2010; Störtländer 2019). Darüber hinaus wäre an anderer Stelle noch zu diskutieren, inwieweit der von Terzi, aber auch der in der Debatte um Bildungsgerechtigkeit grundsätzlich vertretene Bildungsbegriff mit einem Verständnis assoziiert wird, „das der Einsicht in menschliche Verfasstheit dient, vor allem aber kritisch gegen alle Versuche gerichtet ist, dieser Verfasstheit methodisch, messbar und kontrollierbar beizubekommen“ (Winkler 2006a, 187). Vor diesem Hintergrund wäre zumindest zu fragen, wieviel Inklusivität angesichts der Selektions- und Allokationsfunktion von Schulen denkbar ist und wie sich diese Funktion mit dem Anspruch an Bildungsgerechtigkeit vereinbaren lässt (vgl. Dederich 2016, 95; Heinrich 2015). Wenngleich die Funktion von Schule anlässlich des anvisierten Wandels hin zu einer inklusiven Schule nach einer, über diese Arbeit hinausgehenden Klärung verlangt, so ist mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung folgender Befund entscheidend, dass hier „Erziehung aller Bildung vorausgeht“ (Winkler 2006a, 183). Hinsichtlich dieser Positionierung ist jedoch nach Brumlik (2013a) zu berücksichtigen, dass zwar „Erziehung‘ eine (notwendige) Voraussetzung von ‚Bildung‘ sein [kann],

⁵⁰ Vgl. dazu Kapitel 6.1.1 zur Priorisierung nach Wolff & de-Shalit (2007, 106).

nicht aber ‚Bildung‘ eine Voraussetzung von ‚Erziehung‘“ (Brumlik 2013a, 20).⁵¹ Ohne den Hilfen zur Erziehung grundsätzlich eine wie auch immer gefasste Bildungsfunktion absprechen zu können und zu wollen (Böllert 2018, 20 ff.), ist in erster Linie davon auszugehen, dass sie auf Probleme der Erziehung (vgl. Kapitel 3.3 zur Einordnung des Erziehungsbegriffs) reagieren. An dieser Stelle zeigt sich, dass der Erziehungsbegriff bereits den Fokus auf die menschliche Entwicklung richtet. Dies korrespondiert nicht zuletzt auch mit dem ausgeprägten, weit über Behinderung hinausgehenden humanwissenschaftlichen Verständnis menschlicher Existenz und Entwicklung auf verschiedenen Ebenen (d. h. biologisch, psychisch und sozial; dazu zuletzt Jantzen 2019). Hinsichtlich des Erziehungsbegriffs bietet der Capabilities-Ansatz daher einige Anknüpfungspunkte. So räumt Nussbaum selbst diesem im Sinne von *education* und *human development* einen besonderen Stellenwert ein (Nussbaum 2011b, 152 ff. weiterführend Nussbaum 2000, 90; 2006; 1997). Wenngleich diese erziehungs- oder bildungstheoretische Grundlegung bei Nussbaum selbst nicht besonders ausgeprägt ist (Unterhalter 2013), so kann ihre Liste als Bezugsrahmen für Erziehung und Bildung interpretiert bzw. erweitert werden (vgl. Scherr 2013, 116; Walker 2013; Andresen, Otto & Ziegler 2010). Insbesondere Brumlik (2017)⁵² merkte früh an, dass die aristotelischen Ethiken einer Theorie der Erziehung am angemessensten seien. Vor allem der Fokus auf die individuellen Entwicklungsprozesse und deren Unterstützung dürfte ziemlich genau an den zuvor skizzierten Gegenstand von Erziehung anknüpfen. Da nun aber Erziehung als menschliche Entwicklung mithilfe des Capabilities-Ansatzes in den Fokus gerät, liegt es nahe, statt auf Bildungsgerechtigkeit auf Befähigungsgerechtigkeit⁵³ zu setzen. Schließlich fokussiert die erstgenannte den eher schulischen Bildungsbegriff und ist damit zur sehr auf diesen partiellen Gerechtigkeitsaspekt limitiert. Dass sich mithilfe des Capabilities-Ansatzes allerdings auch eine erweiterte Bildungsperspektive einnehmen lässt, welche zugleich die Schnittstelle von schulischer Bildung und Sozialer Arbeit bedient, zeigt die Untersuchung von Kjeldsen (2014). Im Fokus der Untersuchung steht ein im Jahr 2007

51 Brumlik (2013a, 20) führt diesen Gedanken weiter aus: „Ob jedoch ‚Erziehung‘ eine (notwendige) Voraussetzung von ‚Bildung‘ darstellt, ist letzten Endes eine nur noch empirisch, nicht mehr begrifflich analytisch zu beantwortende Frage“. Diesen empirischen Nachweis muss die Arbeit an dieser Stelle schuldig bleiben.

52 Die erste Auflage des Werkes erschien bereits im Jahr 1992.

53 *Erziehungsgerechtigkeit* wäre zwar die folgerichtige Formulierung, allerdings würden dadurch möglicherweise wiederum andere inhaltliche Engführungen impliziert.

eingeführtes politisches Bildungsprogramm in Dänemark, welches „entitles all young people to upper secondary education regardless of their special educational needs or disability“ (Kjeldsen 2018, 259). Der Untersuchung lag die Fragestellung zugrunde, inwieweit das gute Leben der beteiligten Jugendlichen auf der Folie des Capabilities-Ansatzes im Fokus des Programmes steht und welche wirkmächtigen Mechanismen hinsichtlich der gegebenen Strukturen und der beteiligten Akteur_innen auszumachen sind (Kjeldsen 2014, 47 f.). Zur Beforschung dessen hat Kjeldsen 623 Zeitungsartikel diskursanalytisch ausgewertet, um den öffentlichen Diskurs über die Gesetzgebung von 2007 bis 2012 nachzuverfolgen. Folgende Befähigungen werden durch das Bildungsprogramm adressiert: „employment (E), personal development (D) in adulthood, participation in society and one’s own life (P) and further education or vocational training (F)“ (Kjeldsen 2018, 261). Interessant ist, dass der vormals auf „life-first“ gerichtete Diskurs sich mit den Jahren zu einem „work-first“ Diskurs wandelt. Gleichzeitig bildet sich jedoch zunehmend eine Diskrepanz zwischen individuellen Fähigkeiten und Befähigungen heraus. Während einerseits Erwerbsarbeit und dahingehende Kompetenzentwicklung immer stärker als Ziel für die Jugendlichen akzentuiert wird, sinkt andererseits die Anzahl derer, die tatsächlich eine Arbeit finden (ebd., 273 f.). Aus Kjeldsens Studie lässt sich schlussfolgern, dass der Capabilities-Ansatz einerseits zur Analyse von Lebenslagen bei Behinderung und Benachteiligung herangezogen werden kann. Andererseits zeigt Kjeldsen auf, dass der Capabilities-Ansatz sich darüber hinaus als hilfreiches Instrument zur begleitenden Analyse politischer Bildungs- und Sozialprogramme eignet, was perspektivisch für die Analyse der im Fokus dieser Arbeit stehenden Debatte um die *Inklusive Lösung* im Zuge der SGB VIII-Reform (dazu Kapitel 4) nützlich sein könnte.

Zuletzt⁵⁴ scheint vor dem Hintergrund der bisherigen Einwände begründungspflichtig zu sein, inwieweit dem Theoriedefizit der Inklusionsdebatte mithilfe eines möglicherweise theoriedefizitären Ansatzes begegnet werden kann, resümiert doch Winkler diesbezüglich, dass der Capabilities-Ansatz „als Theorie nicht so recht überzeugt“ (Winkler 2017, 215). Demnach sprächen fehlende Begründungen, die Setzung der Befähigungsliste und die insgesamt mangelnde Systematik (vgl. ebd., 191) für eine „grundsätzliche Inkonsistenz“ (ebd., 205) von Nussbaums Capabilities-Ansatz. Und tatsächlich findet sich bspw. der Hinweis von Nussbaum selbst, dass „the capabilities approach does indeed rely on intuition“ (Nussbaum 2007, 83). Aber ist dieser Verweis auf die Intuition des Capabilities-Ansatzes wirklich als Schwäche anzusehen oder schätzt dieser hermeneutische Rückgriff auf je menschliche und individuelle Erfahrungen, Wünsche, Wertsetzungen usw. nicht vielmehr wert, „that we are *beings whose relation to the world is one of concern* [Hervorh. i. O.]“ (Sayer 2011, 2)? Damit wäre die vermeintliche Schwäche der Konstitution und Flexibilität der Liste als eigentliche Stärke des Capabilities-Ansatzes zu betrachten. Schließlich aber spricht einiges – als Konsequenz der Essentialismus/Liberalismus-Debatte um Nussbaums Konzeption in Kapitel 5.3 – für den zunächst universalistischen, menschenwürdebasierten Vorschlag der Befähigungsliste, um diese im Nachhinein deliberativen Revisionen zugänglich zu machen. Aus diesem Grund ist der Capabilities-Ansatz weder eine eigenständige (Gerechtigkeits-)Theorie⁵⁵ noch kann er zu einer Theorie der Sonderpädagogik

Theoretisierbarkeit des Capabilities-Ansatzes

54 Einen anderen Einwand bzgl. der Reichweite des Capabilities-Ansatzes, der für die Argumentation dieser Arbeit jedoch nicht von zentraler Bedeutung ist, bringt Niemeyer (vgl. dazu auch Niemeyer 2015 und Niemeyer 2016) vor. Er sieht im sozialpädagogischen Theoriebezug auf Nussbaums Capabilities-Ansatz einen „Niedergang kritischen Denkens“ (ebd., 232) und schlägt alternativ den Anschluss an Nietzsche vor. Damit bezweifelt er letztlich, dass bei Nussbaum bereits „die Speerspitze utopischen Denkens [...] erreicht“ (ebd., 240) sei. Abgesehen davon, dass das „Problem des Paternalismus, das Niemeyer gegenüber dem CA geltend macht, [...] das Problem seines eigenen Ansatzes“ (Steckmann 2017, 59 f.) ist, scheint es Niemeyer letztlich vielmehr um eine Resozialpädagogisierung einer „zur Sozialen Arbeit geschwundenen Sozialpädagogik“ (Niemeyer 2017, 31), angesichts ihrer – seiner Ansicht nach – zunehmenden soziologischen Dimensionierung, zu gehen. Die starke Subjektorientierung des Capabilities-Ansatzes, d. h. „that the primary subject of political justice is the person“ (Nussbaum 2003b, 67), auf Basis seines „ethischen Individualismus“ (Clark & Ziegler 2011, 127) dürfte diesem angeblichen soziologischen Überhang allerdings entschieden widersprechen. An dieser Stelle sei zudem auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Sozialer Arbeit verwiesen (vgl. Kapitel 3.3).

55 Wohl aus diesem Grund ist nach Robeyns (2016b, 3) auch von einem Capabilities-Ansatz statt einer Capabilities-Theorie die Rede, während für eine capabilities-basierte Gerechtigkeitstheorie

bzw. „zu einer neuen Theorie der Sozialen Arbeit und/oder der Kinder- und Jugendhilfe umgedeutet werden“ (Clark 2017, 231) oder als inklusionsorientierte Theorie der Hilfen zur Erziehung gelesen werden – eine Klarstellung, die auch mit der skizzierten Skepsis Winklers übereinstimmen dürfte. Wohl aber kann der Capabilities-Ansatz mit entsprechenden unabdingbaren Konkretisierungen und Erweiterungen für einen begrenzten und damit spezifischen theoretisch-normativen Anwendungsfall herangezogen bzw. weiterentwickelt werden, „to *conceptualize* and *evaluate* these phenomena“ (Robeyns 2005, 94). Da jedoch „divergierende Strömungen scheinbar alle integrierbar [sind]“ und Vahsen (2012, 320) dem Theoriegebäude des Capabilities-Ansatzes daher eine eklektizistische Beliebbarkeit attestiert, scheint bei einer theoretischen Adaptierung und Erweiterung besondere Umsicht und Sorgfalt geboten. Dem in dieser Arbeit unternommenen Theoretisierungsversuch von Inklusion im Kontext der Hilfen zur Erziehung geht es somit „um einen zutreffenden Begriff der Sache, der ein angemessenes Urteil zu ihr erlaubt“ (Winkler 2001, 252). Dementsprechend wird eine theoretische Systematisierung und Bestimmung des Inklusionsbegriffs auf Basis einer Adaptation des Capabilities-Ansatzes für die Hilfen zur Erziehung angestrebt, um eine angemessene(re) Beurteilung dessen – nämlich des Inklusionsphänomens für die und in den Hilfen zur Erziehung – zu ermöglichen.

6.2.2 Elemente einer Pädagogik der Befähigung

Soziale Arbeit und Sonderpädagogik weisen vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel diskutierten Einflüsse des Capabilities-Ansatzes einige Elemente einer *Pädagogik der Befähigung* auf. Insbesondere sollte deutlich geworden sein, dass die Anknüpfungspunkte des Capabilities-Ansatzes in den sozial- und sonderpädagogischen Diskursen bereits angelegt zu sein scheinen, ihnen jedoch mithilfe des Capabilities-Ansatzes zu einer weiterreichenden inhaltlichen Qualität verholfen werden kann. Der Ausdruck der Pädagogik der Befähigung findet sich auch in den Ausführungen von Pfahl, Plangger & Schönwiese (2018). Entgegen der augenscheinlichen Begriffsnähe geht es dabei jedoch nicht um eine

einige Mindestanforderungen gelten würden (vgl. ebd., 26 ff.). Wenngleich an dieser Stelle kein Vergleich zwischen den Kriterien von Robeyns (ebd.) und Dziabel (2017, 218) durchgeführt werden kann, so ist Robeyns Anforderungskatalog vermutlich zu relativieren. Denn Robeyns bezieht sich in ihren Ausführungen maßgeblich auf Sen, der den Anspruch an eine Gerechtigkeitstheorie eher ausschließt, als Nussbaum dies tut.

Ausarbeitung mit Blick auf den Capabilities-Ansatz, sondern um das Postulat einer „Aneignung von Welt“ mit Bezügen zu Freire, Freinet und Klafki (Pfahl, Plangger & Schönwiese 2018, 100). Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz (2018, 43 ff.) beziehen sich mit dem gleichen Terminus zwar direkt auf Nussbaum, liefern jedoch eher einen knappen Werksüberblick des nussbaumschen Capabilities-Ansatzes und belassen es bei einigen skizzenhaften Ansatzpunkten für eine inklusionsbezogene Weiterentwicklung. Daher soll der Terminus als Bündelung dieses Kapitels wie folgt Präzisierung erfahren. Dabei geht es weniger um eine umfassende professionstheoretisch-disziplinäre Positionierung, als vielmehr um eine gegenstandsbezogene Zusammenführung der sozial- und sonderpädagogischen CA-Diskurse als Vorbereitung der Formulierung einer Inklusionsperspektive. Gleichwohl eröffnet die Formulierung einer solchen Perspektive zwangsläufig einige professionstheoretisch-disziplinäre Implikationen. Eine Pädagogik der Befähigung

- ist normativ begründungsfähig und begründungspflichtig. Mithilfe einer Begründung durch den Capabilities-Ansatz können sozial- und sonderpädagogische Interventionen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung legitimiert werden. Eine Priorisierung von Befähigungen kann etwa aufgrund sonder- und sozialpädagogischer Diagnostik und Fallarbeit oder aufgrund von empirischen Analysen erfolgen.
- ist sich des paternalistischen Grunddilemmas pädagogischer Interventionen bewusst und geht daher von einem gerechtfertigten Paternalismus aus, der *selbstbestimmungsfunktional* und *menschenwürdeachtend* ist hinsichtlich der individuellen Wahlfreiheiten, selbstbestimmten Lebensentwürfe und Aspirationen der Adressat_innen erzieherischer Hilfen.
- weist in erster Linie ein Verständnis von *Erziehung* aus, dass sich auf die *Ermöglichung und Unterstützung menschlicher Entwicklung* fokussiert.
- fußt auf einer hinreichenden Konzeption von *Befähigungsgerechtigkeit* und behandelt damit gefasste sozial- und sonderpädagogische Fragestellungen im Rahmen erzieherischer Hilfen als stets gerechtigkeitsrelevant.
- bezieht sich maßgeblich auf erschwerte Lebensführungsweisen „unter Bedingungen der Benachteiligung“ (Scherr 2002, 39) sowie aufgrund von

Behinderung, Benachteiligung und Behinderung fungieren somit als gemeinsame sozialpädagogische *und* sonderpädagogische Grundkategorien und Wissensbestände und geraten insgesamt als Benachteiligungen in den Befähigungen ins Blickfeld des Capabilities-Ansatzes (vgl. Kapitel 6.1).

- erreicht mithilfe des Capabilities-Ansatzes eine Theoretisierbarkeit des Inklusionsphänomens für den Anwendungsfall der Hilfen zur Erziehung.

Wenngleich sich im Rahmen einer Pädagogik der Befähigung verschiedenste Anknüpfungspunkte für den Capabilities-Ansatz identifizieren lassen, so können diese nicht alle gleich intensiv im Rahmen dieser Arbeit weiterverfolgt werden. Zudem ist es im Folgenden nicht der Anspruch, den Capabilities-Ansatz bspw. als umfassende Theorie der Hilfen zur Erziehung oder sogar als Erziehungstheorie vorzuschlagen. Gleichwohl geht es darum, wichtige Anknüpfungspunkte aufzuzeigen, um eine bessere Einbettung des Ansatzes angesichts nahestehender Begriffe und Konzepte vornehmen zu können. Somit wird im Folgenden schwerpunktmäßig eine Schärfung des Inklusionsbegriffs für die Hilfen zur Erziehung anvisiert, der in seiner geschärften Form gewissermaßen als Teil einer Pädagogik der Befähigung betrachtet werden kann. Dieser Aspekt der Fokussierung von Inklusion scheint jedoch durchaus gewichtig für die Gesamtagenda zu sein. Denn vor dem Hintergrund der zuvor herausgearbeiteten Elemente kann „Inklusive Pädagogik als eine Pädagogik der Befähigung“ (Pfahl, Plangger & Schönwiese 2018, 100) verstanden werden.

6.3 Inklusion als Mehrebenenbegriff

Mithilfe der präzisierten, dem Capabilities-Ansatz zugrundeliegenden, Kernkonzeptionen der Befähigungen, Handlungen und Daseinsweisen (Kapitel 5.4) lässt sich das capabilities-bezogene Verständnis von sozialer Exklusion (vgl. Kapitel 6.1.3), dem Benachteiligung (und somit auch Behinderung) als Deprivation von Befähigungen zugrunde liegt, nun weiterentwickeln in Richtung eines zweigliedrigen Inklusionsbegriffs, indem Sens zwei Ebenen der *konstitutiven Relevanz* und *instrumentellen Bedeutung* sozialer Exklusion umgekehrt werden. Die auf dieser Basis herauszuarbeitenden analytischen Teilperspektiven spezifizieren die capabilities-basierte Inklusionsperspektive jeweils hinsichtlich der beiden Kernkonzeptionen der *Handlungen und Daseinsweisen (functionings)* und der *Befähigungen*

(*combined capabilities*). Beide Teilperspektiven von Inklusion⁵⁶ ergänzen sich jeweils und sind – analog zu den Ausführungen zu sozialer Exklusion auf Basis des Capabilities-Ansatzes – als interdependent und keineswegs trennscharf zu verstehen. Zudem komplettieren sie als konstituierende Ebenen *nur gemeinsam* die aus der Anlage des Capabilities-Ansatzes rekonstruierte capabilities-basierte Inklusionsperspektive⁵⁷ – ein Umstand, der nicht zuletzt bedeutsam für die später folgende Analyse des empirischen Materials sein dürfte. Dennoch bleiben die Befähigungen und deren Ermöglichung der maßgebliche Dreh- und Angelpunkt der CA-Perspektive, weshalb auch die dementsprechend benannte capabilities-basierte Inklusionsperspektive schwerpunktmäßig darauf abzielt.

Substantielle Inklusivität

Inklusion kann somit einerseits – verstanden als *substantielle Inklusivität* – als konstitutiver Teil der Förderung von grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen im faktischen Vollzug und somit als Merkmal von Hilfen und Institutionen – im Sinne von *being included* – begriffen werden, jedoch immer unter Berücksichtigung der Autonomiespielräume und Selbstbestimmung der Adressat_innen.⁵⁸ Somit richtet sich diese Teilperspektive darauf, inwiefern Adressat_innen in ihrem aktuellen Tun und Sein unter Berücksichtigung ihrer Freiheitsgrade (sozial-)pädagogische Unterstützung erfahren. Die Relevanz der Inklusivität von zentralen Institutionen stellt auch Sen heraus, indem er davon ausgeht, dass „[w]e live and operate in a world of many institutions. Our opportunities and prospects depend crucially on what institutions exist, how they function, and how inclusionary they are“ (Sen 2000b, 33). Aus dieser Teilperspektive müssten erzieherische Hilfen in ihren Praxen, Rahmenbedingungen und Institutionen dahingehend evaluiert werden, inwieweit sie aus Perspektive von Nussbaums capabilities-Metrik als

⁵⁶ Diese Zweiteilung des Inklusionsbegriffes klingt bei Felder (2012) bereits implizit an, wird dort aber nicht weiter ausgearbeitet bzw. dahingehend präzisiert: „Mit dem Capability-Ansatz lassen sich zwei Aspekte untersuchen: erstens, was Menschen tatsächlich tun und sein können. Man kann also beispielsweise untersuchen, wo sie handlungsfähig sind, welche Beziehungen sie haben und wie die Qualität dieser Beziehungen ist. Man kann aber zweitens auch untersuchen, wozu Menschen substanziell frei sind. Dieser Aspekt greift über den ersten hinaus und ermöglicht die Analyse von Beziehungen oder Inklusionsformen, welche Menschen nicht oder noch nicht haben“ (ebd., 186 f.).

⁵⁷ Vgl. Tabelle 6.2 zu den Eckpfeilern einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive.

⁵⁸ Die in Kapitel 6.2 angesprochene Gefahr des Paternalismus zeigt sich vor allem auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen. Das Kriterium der Selbstbestimmungsfunktionalität kann daher nicht hoch genug eingeschätzt werden. Überdies zeigen sich Parallelen zur Gefahr in der Gestalt der Kolonialisierung als dem „Eindringen der Organisationsrationalitäten in familiales Leben“ (Wolf 2012, 413).

inklusiv zu bewerten sind bzw. sich hinsichtlich der Handlungen und Daseinsweisen der Adressat_innen als inklusiv darstellen. Bspw. können die Ausführungen in der Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (vgl. BJK 2012, 29 ff.) als vorrangiger Fokus auf einen faktischen Vollzug von Inklusion gelesen werden – wenngleich zunächst einmal unabhängig von einer Evaluation mithilfe des Capabilities-Ansatzes bzw. Nussbaums Liste. In der Stellungnahme geht es um die konzeptionelle und organisatorische Beschaffenheit von Bedingungen hinsichtlich spezieller Erziehungssituationen und Entwicklungserfordernisse in Einrichtungen der erzieherischen Hilfen, das Vorhandensein von spezifischen fachlichen und methodischen Kompetenzen seitens der Fachkräfte sowie letztlich das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und der Förderung von sozialen Kompetenzen im gegenseitigen Miteinander. Zusammengefasst wird dort Inklusivität somit als die professionelle Qualifizierung und Organisation hinsichtlich spezieller(er) individueller Bedarfe von Kinder und Jugendlichen und deren Zusammenleben verstanden und angestrebt.

Andererseits kann Inklusion – verstanden als *prozedurale Inklusionsperspektive* – auch als Konsequenz bzw. Ziel einer Förderung von Befähigungen begriffen werden. Aus dieser Teilperspektive geht es darum, die Zielorientierung von Hilfen zur Erziehung in Bezug auf Inklusion als Ermöglichung von (aber nicht den Zwang zu) Handlungen und Daseinsweisen in den Blick zu bekommen, welche die Adressat_innen nicht oder noch nicht auszuführen bzw. zu sein imstande sind, wozu sie jedoch imstande sein sollten.⁵⁹ Diese perspektivische Förderung und Sicherstellung gilt insbesondere angesichts miteinander in Konflikt stehender Befähigungen (vgl. Kapitel 5.4). Beispielsweise könnten die im Rahmen des SGB VIII-Reformprozesses formulierten Zielorientierungen von Inklusion und Teilhabe als „Teilhabe am Leben“ ausgehend von dieser capabilities-basierten Teilperspektive in den Blick genommen werden.⁶⁰ Somit wird Inklusion im Sinne des Capabilities-Ansatzes als antizipierte „Erhöhung der Verwirklichungschancen [d. h. Befähigungen, Anm. B. H.]“ (Otto, Scherr & Ziegler 2010, 156) begriffen, an der sich Hilfen zur Erziehung in ihrem (inklusiven) Auftrag angesichts Nuss-

Prozedurale Inklusionsperspektive

⁵⁹ Diese Teilperspektive von Inklusion fungiert somit gewissermaßen als ein Gegenbegriff zum eher auf die Reduktion von negativen Phänomenen gerichteten Präventionsbegriff: „Prävention bezeichnet Eingriffe in einen Geschehensablauf (Intervention), die systematisch mit dem Ziel verbunden werden, die *Wahrscheinlichkeit* des Eintritts eines antizipierten, unerwünschten Phänomens zu reduzieren [Hervorh. i. O.]“ (Ziegler 2016b, 249).

⁶⁰ Vgl. Kapitel 4.1 zu den Fragmenten einer *Inklusiven Lösung*.

baums Metrik der capabilities-Liste messen lassen müssten. Dieser Schritt dient der „kritische[n] Überprüfung der tatsächlichen Konsequenzen, die sich aus der Verfügbarkeit der empfohlenen Institutionen ergeben“ (Sen 2013, 111). Diese Teilperspektive rückt unmittelbar gesellschaftliche Gerechtigkeits- und Verteilungsfragen in den Mittelpunkt (vgl. Kapitel 5.2).

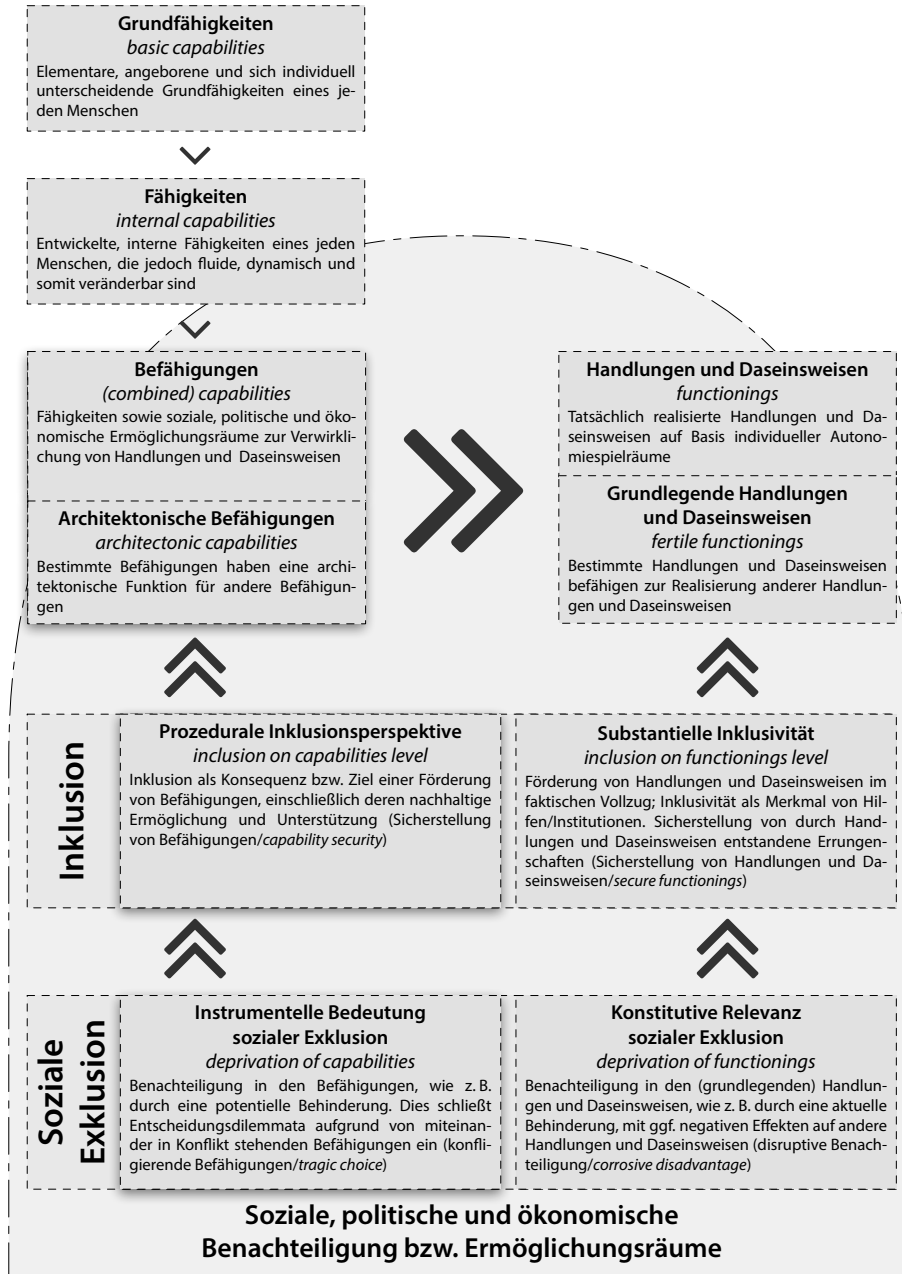
Die Verwobenheit beider Teilperspektiven von Inklusion im Sinne der capabilities-Metrik verweist einerseits (substantiell) auf die Sicherstellung und Hilfestellung bei der Ausübung von (grundlegenden) Handlungen und Daseinsweisen (*secure functionings*) und andererseits (prozedural) auf die nachhaltige Ermöglichung und Unterstützung im Sinne der Befähigungen (*capability security*), einschließlich der – insbesondere bei Behinderung und Benachteiligung – ggf. notwendigen kompensatorischen Unterstützung bei der Entwicklung von individuellen Fähigkeiten (*basic to internal capabilities*).⁶¹ Die beiden herausgearbeiteten Teilperspektiven von Inklusion dürften daher insgesamt ein fruchtbares analytisches Instrumentarium für die weitere Analyse, insbesondere für die Auswertung der Expert_inneninterviews, als auch für ein angemessen(er)es Verständnis von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung bieten. Zu priorisieren wäre jedoch immer die Ebene der Befähigung (Nussbaum 2011b, 25) und damit die prozedurale Inklusionsperspektive.

Basierend auf dem Benachteiligungsbegriff im Anschluss an Wolff & de-Shalit mit Erweiterung auf den drei Ungleichheitsebenen sowie der Zweigliedrigkeit des Behinderungsbegriffs nach Terzi und Mitra, beansprucht die capabilities-basierte Inklusionsperspektive auf Basis der reversierten Argumentation Sens eine Reformulierung des Inklusionsbegriffs als Antwort auf die in Kapitel 2.3 aufgeworfene Frage, um *welche Inklusion* es mit Blick auf die Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung (Kapitel 4) gehen soll. „Aus dem Inklusionsbegriff allein lassen sich jedoch keine politischen Ziele oder inhaltlichen Richtungen ableiten, weil er keine Qualitäten, sondern Relationen beschreibt“ (Wansing 2012, 25). Dahingegen verspricht die capabilities-basierte Inklusionsperspektive sowohl normative Qualitäten als auch begründete verteilungs- bzw. befähigungsgerechte Relationen zu bieten. Die Begriffssystematik der capabilities-basierten Inklusionsperspektive wird abschließend in einem Überblick zusammengefasst (vgl. Abbildung 6.1).

⁶¹ Vgl. Kapitel 5.4. Darin wird auch auf die gesteigerte Gefahr des Paternalismus aufgrund von pädagogischen Interventionen auf Ebene der Handlungen und Daseinsweisen verwiesen.

6.3 Inklusion als Mehrebenenbegriff

Abbildung 6.1: Begriffssystematik der capabilities-basierten Inklusionsperspektive (eigene Darstellung auf Basis der Ausführungen in den Kapiteln 5 und 6)



6.4 Anknüpfungspunkte und Potentiale

Sofern nun weiterreichende theoretische Reflexionsleistungen für eine fachliche und normative Fundierung der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung als erforderlich erachtet werden, so kann der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum ein angemessenes Fundament dafür bereitstellen. Die Differenzierung zwischen der substantiellen Inklusivität und der prozeduralen Inklusionsperspektive weist den Inklusionsbegriff der capabilities-basierten Inklusionsperspektive als analytischen Mehrebenenbegriff aus. Eine Weiterentwicklung und Reform der Hilfen zur Erziehung im Sinne einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive hieße demnach, Inklusion in den Hilfen zur Erziehung maßgeblich auf den beiden analytischen Ebenen der substantiellen Inklusivität und der prozeduralen Inklusionsperspektive, jeweils aufgespannt durch die Dimensionen der Befähigungsliste, in den Blick zu nehmen und mittels dieser fachlichen Zielperspektive vor allem die aktuelle Debatte um eine *Inklusive Lösung* zu begleiten.

Erste Anknüpfungspunkte für die „Aufgabe staatlicher Institutionen und [...] Reichweite staatlicher Zuständigkeiten“ (Dabrock 2012, 170) und damit auch für erzieherische Hilfen können die grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen bzw. architektonischen Befähigungen *Lebensplanung- und Gestaltung* und *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* geben. *Lebensplanung- und Gestaltung* verweist darauf, für sich eine Vorstellung vom Guten entwickeln und das eigene Leben selbstbestimmt dahingehend planen und reflektieren zu können. Unverkennbar ist dabei die Analogie zum Selbstbestimmungsparadigma. *Zugehörigkeit und soziale Beziehungen* betont das soziale Wesen der Menschen und deren Angewiesenheit auf wechselseitige Beziehungen. Beide Dimensionen lassen bereits zentrale Grundmotive und normative Leitlinien eines capabilities-basierten Verständnisses von Inklusion erkennen, welches durch die übrigen Dimensionen der Befähigungsliste im Sinne menschenwürdebasierter und befähigungsgerechter Ermöglichung vervollständigt wird und Bezüge zu bestehenden sozial- bzw. inklusionspädagogischen Theorieentwürfen aufweist. So findet sich dieses ‚Mensch-Umwelt-Schema‘ – unterschiedlich weit gefasst, gewichtet oder kritisch beurteilt – z. B. auch wieder in Winklers theoretischer Figur vom Subjekt und Ortshandeln (Winkler 2006b, 2001, 1988) bzw. auch in älteren sozialpädagogischen Ansätzen, wie etwa in Natorps Entwürfen zur Gemeinschaftserziehung (Natorp 1899). Ebenso lässt sich mit diesem Schema eine Verbindung zu Theorien integrativer Pädagogik herstellen, die bis heute die Debatte um eine inklusive Pädagogik prägen. So verwendet

Reiser (z. B. 1991, 14) in seiner Theorie integrativer Prozesse die zentrale Dialektik von persönlicher und sozialer Identität (Gleichheit/Differenz), welche von Hinz (1993) aufgegriffen und um allgemeinpädagogische Anchlüsse bzw. verschiedene Heterogenitätsdimensionen erweitert wird und auch aktuell noch als Semantik von Gleichheit und Verschiedenheit Bestand hat (Prenzel 2006).⁶²

Vor diesem Hintergrund sollen nun Eckpfeiler⁶³ einer Inklusionsperspektive für die Hilfen zur Erziehung vorgeschlagen werden (siehe Tabelle 6.2). Darin bündeln sich die in diesem Gesamtkapitel erläuterten Kernaspekte auf Basis des Capabilities-Ansatzes zu einer normativen, fachlich zustimmungsfähigen Metrik für Inklusion, die über eine menschenrechtlich und administrativ verengte Auseinandersetzung hinaus vor allem konzeptionellen Tiefgang und Mehrperspektivität zu bieten vermag.

Folgende mögliche Konsequenzen dieser Perspektive können formuliert werden: *Erstens* ist die capabilities-basierte Inklusionsperspektive auf mittlerem Abstraktionsniveau angesiedelt und weist einen „starken Anwendungsbezug“ (Steckmann 2007, 105) auf. Dadurch ist sie einerseits theoretisch hinreichend fundiert und kann andererseits zur Analyse pädagogischer Situationen hinzugezogen werden, ohne als zu sehr handlungsleitende ‚Inklusionscheckliste‘ deren zentrale Charakteristika der Unberechenbarkeit und Ambiguität zu ignorieren, was wiederum bedeutsam für die theoretisch-reflexive Planung von Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche durch professionelle pädagogische Fachkräfte sein dürfte. *Zweitens* vermeidet die Konzeption aufgrund ihres Universalitätsanspruchs die Differenzierung von Kindern und Jugendlichen nach behindert/nicht-behindert, ohne jedoch individuelle Entwicklungsprozesse von Grundfähigkeiten hin zu Fähigkeiten oder bspw. dadurch bedingte Einschränkungen von Handlungen und Daseinsweisen zu vernachlässigen. Insbesondere an dieser Stelle werden auch Anknüpfungspunkte an andere Adressat_innen-gruppen der Hilfen zur Erziehung deutlich wie z. B. unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Deren Lebenssituation ließe sich ebenso sinnvoll als Benachteiligung in den Befähigungen bzw. Handlungen und Daseinsweisen beschreiben und wür-

⁶² Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.1.1. Gleichwohl geht es an dieser Stelle lediglich darum, die Parallelen des Capabilities-Ansatzes mit einem zentralen integrations-/inklusionspädagogischen Motiv aufzuzeigen. Dass die genannten theoretischen Ansätze gänzlich im Capabilities-Ansatz aufzugehen vermögen, darf hingegen bezweifelt werden.

⁶³ Die angeführten Aspekte liegen auf verschiedenen Ebenen, überschneiden und bedingen sich gegenseitig.

de aus capabilities-basierter Inklusionsperspektive ebenfalls bearbeitungs- und gerechtigkeitsrelevant. Der Capabilities-Ansatz ist allerdings weder als dekontextualisierter noch als kategorialer Ansatz sinnvoll zu beschreiben – obgleich er sich weder dem einen noch dem anderen verschließt –, da er zur Ermittlung individueller Bedarfe auf die normative Liste der Befähigungen rekurriert, ohne dass weder die Kategorie Behinderung noch die Kategorie Nicht-Behinderung in ihrer Konstruktion erforderlich bzw. sinnvoll ist.⁶⁴ Allenfalls ließen sich je einzelne Befähigungen bei entsprechender Operationalisierung in kategorialer Hinsicht fassen. *Drittens* ist diese Inklusionsperspektive in der Lage, ein weites und theoretisch gehaltvolles Verständnis von Teilhabe(-beeinträchtigung) (bzw. sozialer Exklusion) im Sinne der Ermöglichung bzw. Einschränkung von Befähigungen sowie Handlungen und Daseinsweisen anzubieten. Der Ansatz könnte sich somit wenigstens als Erweiterung – wenn nicht sogar als Alternative – zur bislang im SGB VIII-Reformprozess diskutierten International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) als Diagnoseinstrument erweisen (vgl. Kapitel 2.1.3.5 zur ICF und Kapitel 4.1.2 zur Verankerung der ICF in den Arbeitsentwürfen), da er primär eine (sozial-)pädagogisch anschlussfähige Bedarfsfeststellung fordert und unterstützt. Dies schließt eine Verwendung der ICF in medizinischen und rehabilitationswissenschaftlichen Kontexten jedoch keineswegs aus. *Viertens* ließe sich der bislang durch erzieherische Hilfen fokussierte Zusammenhang des Sozialen und als problematisch markierten Lebensführungsweisen (vgl. Kapitel 6.2 und 3.3) mittels capabilities-Metrik in eine befähigungsgerechte Inklusionsperspektive transformieren, welche schließlich *fünftens* in eine (sozial-)pädagogisch anschlussfähige (Neu-)Bestimmung der öffentlich verantworteten Reaktion auf eingeschränkte Befähigungen *aller* davon betroffenen Kinder und Jugendlichen münden würde. Diese Gegenstands(re-)formulierung erzieherischer Hilfen könnte schließlich einer Antwort auf die derzeit⁶⁵ offene Frage nach dem „soziale[n] Sinn der Hilfen zur Erziehung“ (Winkler 2001, 257) nahekommen.

⁶⁴ Was im Übrigen auch für andere denkbare Kategorien zutrifft.

⁶⁵ Vgl. Kapitel 4.4 zur aktuellen Inklusionsdebatte.

6.4 Anknüpfungspunkte und Potentiale

Tabelle 6.2: Eckpfeiler einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive für die Hilfen zur Erziehung (eigene Darstellung basierend auf einer früheren Version, vgl. Hopmann 2017a, 148)

| <i>Potentiale des Capabilities-Ansatzes</i> | <i>Erläuterungen</i> | <i>capabilities-basierte Inklusionsperspektive</i> |
|---|--|---|
| <i>vorpolitisches, menschenwürde-basiertes Theoriefundament</i> | <p>vorpolitischer und menschenwürdebasierter Ursprung von Ansprüchen</p> <p>auf aristotelisch-marxistischem Würdebegriff basierend partielle Theorie sozialer Gerechtigkeit/Ungleichheit beinhaltet menschenrechtliches Spektrum der UN-BRK (<i>capability rights</i>)</p> <p>10 zentrale, ggf. konkretisier- und anpassbare Befähigungen (<i>combined capabilities</i>), inkl. der zwei architektonischen:</p> <p>(a) Lebensplanung und -gestaltung (<i>practical reason</i>)</p> <p>(b) Zugehörigkeit und soziale Beziehungen (<i>affiliation</i>)</p> | Theoretisierung eines normativen, (sozial-)pädagogisch anschlussfähigen Inklusionsbegriffs für die Hilfen zur Erziehung |
| <i>Universalitätsanspruch der Befähigungen</i> | eine Befähigungsliste berücksichtigt (und ist sensibel für) soziale, kulturelle und individuelle Heterogenitätsaspekte | Erweiterte Inklusionsperspektive |
| <i>Individuen als Ausgangspunkt</i> | <p>individuell, bedarfsgerecht und kompensatorisch (<i>basic to internal capabilities</i>)</p> <p>Berücksichtigung individueller Wahlfreiheiten bzgl. Handlungen und Daseinsweisen (<i>functionings</i>)</p> <p>Sensibilität gegenüber adaptiven Präferenzen</p> | Individuelle Entwicklungsprozesse sowie wahlfreie Handlungen und Daseinsweisen als Ausgangspunkt inklusiver Bemühungen |
| <i>Ausgeprägter Anwendungsbezug</i> | mittleres Abstraktionsniveau der Befähigungen trägt Unberechenbarkeit und Ambiguität pädagogischer Situationen Rechnung | Etablierung und Analyse inklusiver Praxen der erzieherischen Hilfen |
| <i>soziale, politische, ökonomische Ermöglichungsräume</i> | gesellschaftlichen Einrichtungen und Akteur_innen der Hilfen zur Erziehung obliegt die Verantwortung, die Befähigungen der Adressat_innen zu erhöhen | Etablierung und Analyse inklusiver Rahmenbedingungen der Hilfen zur Erziehung |
| <i>Inklusion als Mehrebenenbegriff</i> | <p>Reaktion auf die konstitutive Relevanz sozialer Exklusion → Ebene der Handlungen und Daseinsweisen</p> <p>Reaktion auf die instrumentelle Bedeutung sozialer Exklusion → Ebene der Befähigungen</p> | <p>(a) substantielle Inklusivität</p> <p>(b) prozedurale Inklusionsperspektive</p> |

III

Empirie

7 Qualitative Forschungsmethodik und Auswertungsverfahren

7.1 Konkretisierung der Forschungsfragen

In Kapitel 6 wird eine capabilities-basierte Inklusionsperspektive auf Basis des Capabilities-Ansatzes nach Nussbaum (Kapitel 5) entworfen, um diese vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung (Kapitel 3 und 4) zu positionieren und anschlussfähig zu gestalten. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich bisherige Inklusions- und Exklusionsdebatten als zu wenig aufeinander bezogen und – nicht nur aus diesem Grund – in Teilen als unzureichend und unterbestimmt erweisen (Kapitel 2). Daher kann eine der Forschungsfragen, inwieweit sich der Capabilities-Ansatz nach Nussbaum als normativer und evaluativer Bezugsrahmen zur Theoretisierung von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung im Sinne einer theorieorientierten Analyse heranziehen lässt, als hinreichend bearbeitet gelten. Denn in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht hat sich eine Adaption des Capabilities-Ansatzes im Sinne einer capabilities-basierenden Inklusionsperspektive unter Berücksichtigung möglicher Stolpersteine und Unzulänglichkeiten als sehr vielversprechend erwiesen (Kapitel 6). Nun soll der empirisch zu klärenden, zweiten Fragestellung nachgegangen werden, welche wiederum in Verbindung mit der ersten Fragestellung, d. h. auf der theoretischen Hintergrundfolie der capabilities-basierten Inklusionsperspektive, die dritte Fragestellung konstituiert:¹

2. Welche Bedeutung wird dem Phänomen Inklusion in den Hilfen zur Erziehung beigemessen und welche gegenstandsorientierte Theorie wird durch das Feld generiert:
 - Mit welchen begrifflichen Vorstellungen von Inklusion wird operiert?

¹ Siehe Kapitel 1 und insbesondere Tabelle 1.1 zur leitenden Forschungsfrage und zur ersten Subfrage.

7 Qualitative Forschungsmethodik und Auswertungsverfahren

- Welche Praxen und Rahmenbedingungen werden als inklusiv markiert und wie werden sie verhandelt und arrangiert?
 - Welche impliziten oder expliziten Theorien bzw. normativen Prämissen von Inklusion finden sich bei den Akteur_innen?
3. Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive? Welche Differenzierungen und/oder Erweiterungen ergeben sich für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive² anhand der Analyse des empirischen Materials im Hinblick auf die leitende Fragestellung (siehe dazu Kapitel 9)?

7.2 Expert_inneninterviews als Forschungsmethodik

Die zuvor konkretisierten Forschungsfragen verweisen erstens auf die damit implizierte institutionsbezogene Fragestellung (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, 438) und ein dahingehendes Interesse, zweitens auf die Erforschung der professionellen Perspektiven und Deutungen hinsichtlich Inklusion sowie drittens auf die Theoretisierung auf Basis des empirischen Materials. Die Bearbeitung der Fragestellung legt somit eine qualitative forschungsmethodische Vorgehensweise nahe. Einerseits stellt Inklusion nicht nur in theoretischer, sondern auch in empirischer Hinsicht weitestgehend ein Desiderat in den Hilfen zur Erziehung dar (vgl. Kapitel 4.4). Demnach kann weniger auf bestehende Forschung verwiesen werden, so dass eine explorativ-verstehende Perspektive nötig wird. Andererseits evoziert die Fragestellung dieser Arbeit bereits aus sich heraus eine eher rekonstruktive Perspektive, welche wiederum eine qualitative Vorgehensweise erforderlich macht.

² Vgl. Abbildung 6.1 zur Begriffssystematik und Tabelle 6.2 zu den Eckpfeilern der capabilities-basierten Inklusionsperspektive.

Aus einer qualitativ orientierten Perspektive³ geht es grundsätzlich darum, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2017, 14). Jedoch liegt die qualitativ zu erforschende soziale Wirklichkeit keineswegs einfach vor, sondern ist das Ergebnis kontinuierlich ablaufender, den Subjekten nicht immer unbedingt bewusster, sozialer Konstruktionsprozesse, die es mittels Analyse- und Interpretationsleistungen zu rekonstruieren gilt (ebd., 20 ff.). In diesem Sinne sollen auf eine nichtstandardisierte und offene Weise Muster erkannt und das Besondere bestimmter Einzelfälle herausgefiltert und verstanden werden. Dazu genügt es meist – vor allem auch im Zuge theoriebildender Untersuchungen –, eine kleinere Anzahl von Fällen zu untersuchen (Döring & Bortz 2016, 297), obgleich der Stichprobenauswahl durchaus eine zentrale Relevanz zukommt (Merkens 1997). Das Material liegt hier letztlich in nichtnumerischer Form vor, wie etwa als Text (z. B. Beobachtungsprotokolle, Interviewtexte, Briefe oder Zeitungsartikel) oder auch als anderes Objekt (z. B. Fotografien, Zeichnungen, Filme oder auch Kleidungsstücke) (vgl. Döring & Bortz 2016, 184). Bei der Erhebung qualitativer Daten wird der Untersuchungsvorgang dabei gar nicht oder nur in sehr geringem Umfang standardisiert, wodurch qualitativ orientierte Forschung „zu mehr Gegenstandsangemessenheit führen und auch das Aufdecken vorher nicht erwarteter Aspekte ermöglichen [soll]“ (ebd., 26). Dem Anspruch der Offenheit folgend empfiehlt sich zumeist ein zirkuläres und flexibles Vorgehen im Forschungsprozess (ebd., 67). Qualitativ orientierte Forschung geht zumeist von Fragestellungen anstatt Hypothesen aus. Dahingegen schließt sich die Hypothesenentwicklung als „ein konstitutives Element des Forschungsprozesses“ (Lamnek & Krell 2016, 94) zumeist an die qualitative Untersuchung an. Mit Blick auf das Verhältnis von Theorie und Empirie ist hervorzuheben, dass „Theorie [...] der Empirie vorausgehen oder ihr folgen [kann]“ (Friebertshäuser, Richter & Boller 2013, 382).

³ Innerhalb der empirischen Sozialforschung kann neben dem qualitativen noch ein quantitatives Paradigma unterschieden werden, obgleich auch Mischformen, Mixed-Methods und Triangulationen von Forschungsdesigns möglich sind und zunehmend Verwendung finden (Lamnek & Krell 2016, 258 ff.). Aus einer quantitativ orientierten Perspektive geht es um eine standardisierte sowie beschreibende und erklärende Vorgehensweise anhand zuvor aufgestellter Hypothesen, welche es zu prüfen gilt. Um daraus generalisierende Aussagen treffen zu können, werden dabei zumeist größere Stichproben bemüht, deren Datenüberführung vom empirischen in das numerische Relativ letztendlich der „statistischen Analyse von Messwerten“ (Döring & Bortz 2016, 63) dient.

Um die inhaltliche Güte einer qualitativen Forschung sicherzustellen, ist eine Anlehnung an die Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) kaum möglich. Dennoch können folgende untersuchungsspezifische Gütekriterien qualitativer Forschung formuliert werden (vgl. Steinke 2017, 324 ff.): Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit), Indikation des Forschungsprozesses (Beurteilung des gesamten Forschungsprozesses hinsichtlich dessen Angemessenheit), Empirische Verankerung (Vorgehensweise sollte in den empirischen Daten begründet liegen), Limitation (Grenzen des Geltungsbereiches ausloten), Kohärenz (Konsistenz der generierten Theorie ist zu prüfen), Relevanz (Fragestellung und Beitrag der entwickelten Theorien beurteilen) und Reflektierte Subjektivität (methodische Reflexion der eigenen konstituierenden Forscher_innenrolle). Strübing et al. (2018) haben die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung jüngst rekapituliert und als zusammenfassenden Vorschlag dargelegt: „Gut ist qualitative Forschung, kurz gesagt, wenn sie ihren Gegenstand über den Forschungsprozess hinweg angemessen entwickelt, dabei den interaktiven Prozess seiner empirischen Sättigung ebenso bewältigt wie seine fortwährende theoretische Perspektivierung und diese forschende Herstellungsleistung gegenüber relevanten Publika in ihrer Gültigkeit und ihrem Erkenntniswert vermitteln kann“ (ebd., 97). Im Anschluss an Strübing et al. (ebd.) wird die Gegenstandsangemessenheit im folgenden Kapitel 7.3 dargelegt. Die empirische Sättigung wird durch die Begründung der Stichprobenauswahl (Kapitel 7.5), maßgeblich durch die Plausibilisierung der Kategorien und Lesarten (Kapitel 8) und nicht zuletzt durch die Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Rahmen einer interpersonalen Interpretation sichergestellt. Die „theoretische Perspektivierung“ (ebd.) erfolgt schließlich in Kapitel 9 mit anschließender Formulierung eines Ausblicks zur Einordnung und Vermittlung mit Blick auf Erkenntnisgewinn und Gültigkeit der vorliegenden Studie (Kapitel 10).

Qualitative Forschung ist als „Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze“ (Flick, von Kardorff & Steinke 2017, 18) zu verstehen. Da es in dieser Arbeit um professionelle Perspektiven und Deutungen hinsichtlich Inklusion in den Hilfen zur Erziehung geht, fiel die Entscheidung für eine qualitative Forschungs- und Auswertungsmethode auf einen Zugang mittels Interview und speziell auf das von Meuser und Nagel entwickelte Verfahren des Expert_inneninterviews. Denn „[i]m Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d. h.

die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist [Hervorh. i. O.]“ (Meuser & Nagel 1991, 442). Zugleich stellen Expert_inneninterviews in den Hilfen zur Erziehung eine durchaus anschlussfähige Methodik dar (Rosenbauer 2010, 468).

7.3 Wer gilt als Expert_in?

Obgleich forschungsmethodisch maßgeblich auf die Ausführungen von Meuser & Nagel (1991, 1994, 2009, 2013) zum Expert_inneninterview Bezug genommen wird⁴, so wird unter Anführung entsprechender Argumente und Begründungen dort davon abgewichen, wo die Ausführungen von Bogner & Menz (2009) und Bogner, Littig & Menz (2014) substantielle Erweiterungen vorschlagen, die sich mit dem zu erforschenden Gegenstand der vorliegenden Arbeit (besser) decken.

Insbesondere wird zur Konturierung des Expert_innenstatus⁵ an die Definition von Bogner & Menz (2009, 73) angeschlossen: „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert (etwa in einem bestimmten organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich). Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen [Hervorh. entfernt]“ (ebd.). Der formulierte, definitorische Anspruch von Bogner, Littig & Menz (2014, 13), dass Expert_innen „mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und

4 Diesbezüglich wird überwiegend auf den Beitrag von Meuser & Nagel (1991) rekurriert. Die Aktualität und Relevanz des darin erläuterten Ansatzes der beiden Autor_innen ergibt sich dadurch, dass der Aufsatz 2005 unverändert publiziert wurde (Meuser & Nagel 2005) und die beiden Autor_innen sich zuletzt noch in unveränderter Weise vor allem auf die Auswertungsstrategie aus 1991 berufen (Meuser & Nagel 2013, 466 f.).

5 Diese Klarstellung scheint alleine schon deshalb essentiell, um Expert_inneninterviews überhaupt als eigenständige Methode legitimieren und fundieren zu können (siehe zur Kritik Kassner & Wassermann 2005).

handlungsleitend für Andere [...] strukturieren“ (siehe dazu auch Bogner & Menz 2009, 73)⁶, muss für den Gegenstand dieser Arbeit jedoch relativiert werden. Denn mit Blick auf das in mehrerer Hinsicht ausdifferenzierte Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung (dazu Kapitel 3) sind die befragten Akteur_innen allenfalls als Expert_innen zu begreifen, die das Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung *in Teilen* handlungsleitend für Andere zu strukturieren vermögen. Daneben sind Expert_innen aber auch als „ein relationaler Status“ (Meuser & Nagel 1991, 443) zu betrachten, da „die von der Forscherin vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte [...] sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung [bezieht]“ (Meuser & Nagel 2013, 463). Darüber hinaus liegt Expert_inneninterviews auch die Rekonstruktion von „Strategien und Relevanzen [...] [zugrunde], die zwar im Entscheidungsverhalten zur Geltung gelangen, den Expertinnen aber nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind“ (ebd.). Mit Blick auf den letztgenannten Aspekt des impliziten Wissens kann der „Gegenstand des Expertinneninterviews als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung“ (ebd., 468) beschrieben werden, was auch die Verbindungslinien des Zugangs und der Auswertung des theoriegenerierenden Expert_inneninterviews zur *Grounded Theory* belegen (Bogner, Littig & Menz 2014, 76). Zugleich stehen Meuser und Nagel mit ihrem Methodenvorschlag vor allem in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (Flick, von Kardorff & Steinke 2017, 18 f.).

Da die Expert_innen in dieser Arbeit als Hauptzielgruppe befragt wurden und damit den empirischen Mittelpunkt des Forschungsdesigns bilden, wird auf ihr Erfahrungswissen als *Betriebswissen* abgezielt. „Mit der Perspektive auf Betriebswissen verbunden ist im allgemeinen ein objekttheoretischer Fragen- und Aussagenkomplex, innerhalb dessen die Untersuchung angesiedelt ist. Hier wird ein kategoriales Gerüst als Bezugsrahmen für die empirische Analyse vorausgesetzt. Die Forschungsergebnisse sind von daher nicht nur Hypothesen über den untersuchten, bereichsspezifischen Gegenstand, sondern zugleich auch Prüfinstanz für die Reichweite der Geltung des zugrundegelegten theoretischen Erklärungsansatzes“ (Meuser & Nagel 1991, 447). Auf das *Kontextwissen* bezieht sich eine Untersuchung hingegen dann, wenn Interviews ergänzend durchgeführt wer-

⁶ In eine ähnliche Richtung geht auch die Definition nach Meuser & Nagel (1991), wonach als Expert_in angesprochen wird, „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (ebd., 443).

den und es um zusätzliche Informationen und Kontextbedingungen geht (ebd., 446 f.). In diesem Fall stellt das Expert_inneninterview üblicherweise ein Erhebungsinstrument neben anderen dar und die Auswertung kann bereits auf der fünften Stufe der soziologischen Konzeptualisierung⁷ abgebrochen werden (vgl. ebd., 466). Da die Unterscheidung von Meuser und Nagel nach Betriebs- und Kontextwissen jedoch maßgeblich auf das zugrunde gelegte Forschungsdesign abzielen scheint, soll auf die Typologisierung von Expert_inneninterviews nach Bogner, Littig & Menz (2014, 17 ff.) und Bogner & Menz (2009, 70 ff.) Bezug genommen werden. Die Autor_innen unterscheiden nach *technischem Wissen*, *Prozesswissen* und *Deutungswissen*⁸. Zielt eine Untersuchung auf das *technische Wissen* ab, so stehen maßgeblich Informationen und Tatsachen, d. h. Daten und dem Anspruch nach objektive Fakten im Vordergrund des Interesses. Geht es um die Erforschung von *Prozesswissen*, so geht es um die „Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse usw., in die die Befragten involviert sind oder waren“ (Bogner, Littig & Menz 2014, 18). Mit dem *Deutungswissen* wird schließlich abgezielt auf die „subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen. Das Deutungswissen umfasst zugleich auch die normativen Dispositionen: Zielsetzungen, Bewertungen usw., es ist nicht nur ‚sachliches‘ Wissen“ (ebd., 18 f.). Welche dieser drei Wissensformen im Zentrum einer Untersuchung steht, wird nicht durch die Sache, sondern methodisch durch die Zuweisung und Fragestellung aus Forscher_innenperspektive entschieden (ebd., 19 f.). Im Kontext dieser Untersuchung wurde als Expert_in adressiert, wer im Bereich der Hilfen zur Erziehung sowie damit in engem Zusammenhang stehend von sich aus in der eigenen Arbeit einen Bezug zu Inklusion herstellt und diesbezüglich über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Entscheidungsprozesse und/oder Personengruppen sowie gleichzeitig über eine gewisse Deutungsmacht verfügt. Dabei ging es weniger um Expert_innen in den höchsten Leitungspositionen, wie z. B. die Jugendamtsleitung oder die Einrichtungsleitung eines freien Trägers, sondern um Expert_innen, die detailreiches Struktur- und Handlungswissen besitzen und gleichzeitig in operative Vollzüge eingebunden sind, wie sie auf eher mittleren Leitungsebenen zu finden sind. Denn „[o]ft ist es nicht

7 In der vorliegenden Arbeit wird dieser Schritt als *erziehungswissenschaftliche* Konzeptualisierung bezeichnet, was in Kapitel 7.6.5 begründet wird.

8 Siehe auch Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, 120) zur Deutungsmacht von Expert_innen.

die oberste Ebene in einer Organisation, auf der ExpertInnen zu suchen sind, sondern die zweite oder dritte Ebene, weil hier in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und weil hier das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist“ (Meuser & Nagel 1991, 443 f.). Mit Blick auf die konkretisierten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 7.1) zielt die Untersuchung dieser Arbeit somit insgesamt auf das *Deutungswissen* der Expert_innen hinsichtlich Inklusion in den Hilfen zur Erziehung ab.

7.4 Leitfadenkonstruktion

Expert_inneninterviews sehen üblicherweise die Verwendung eines offenen Leitfadens vor (ebd., 448).⁹ „Auch wenn dies paradox klingen mag, es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet“ (ebd., 449). „Bei *Leitfaden-Interviews* begrenzen die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung. Leitfaden-Interviews setzen ein Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe [Hervorh. i. O.]“ (Friebertshäuser & Langer 2013, 439). Das strukturierende Moment, welches durch vorhandenes Vorwissen gegeben ist, stellt weniger eine lästige Notwendigkeit dar als vielmehr die zentrale Grundlage, um einen spezifischen Sachverhalt und eine dem zugrunde liegende Fragestellung – wie in diesem Fall Inklusion in den Hilfen zur Erziehung – überhaupt fokussieren zu können. Zudem sind weniger einzelne Fälle als vielmehr querliegende Deutungen von Interesse, welche jedoch erst durch den systematisierenden Leitfaden vergleichbar und damit ermöglicht werden (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, 78).

Gemäß den Durchführungshinweisen nach Helfferich (2011), insbesondere zur Konstruktion des Leitfadens (ebd., 178 ff.), wurde demnach ein offener und flexibler Leitfaden konstruiert (siehe Tabelle A.1 im Anhang auf Seite 446). Die Generierung der Fragen orientiert sich insgesamt am Vorschlag von Helfferich (ebd., 347): (1.) Sammeln von Fragen, (2.) Durcharbeiten der Liste zur Überprü-

⁹ Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, 125) plädieren hier allerdings eher für eine Anlehnung am narrativen Interview und damit für mehr Offenheit, als es ein Leitfaden zu bieten vermag. Hier allerdings soll der Argumentation von Meuser und Nagel für ein offenes, leitfadenorientiertes Expert_inneninterview gefolgt werden.

fung, Reduktion und Revision, (3.) Sortierung der Fragen und schließlich (4.) Subsumierung der Fragen.

Im Anschluss an einige Aspekte zur Gesprächseröffnung, in der der Dank für die Teilnahme an der Befragung, das Forschungsinteresse sowie Selbstverpflichtungen zum Datenschutz und zur Anonymisierung zum Ausdruck gebracht werden, ist der Leitfaden in insgesamt drei Fragenkomplexe unterteilt, welche jeweils in einzelne, inhaltliche Aspekte untergliedert sind und Anregungen für Nachfragen oder zur Aufrechterhaltung des Gesprächs enthalten. Der erste Fragenkomplex zur *Inklusion in der Einrichtung/Organisation* ist noch einmal unterteilt und startet mit „öffnende[n] und erzählgenerierende[n] Einstiegsfragen“ (ebd., 181). So sollen die interviewten professionellen Akteur_innen erst einmal über ihre Arbeit berichten, aufgrund derer sie sich für das Interview bereit erklärt haben. Der zweite Teil des Fragenkomplexes wird eröffnet mit Fragen zur praktischen Umsetzung von Inklusion und wie das alltägliche Setting konkret vorzustellen sei. Weiterhin werden Aspekte thematisiert, wie die vorgehaltenen inklusiven Strukturen, Förderangebote und Maßnahmen, Zuständigkeiten sowie Erfahrungen und Informationsstand. Zentral ist hier die Frage, woran die interviewten professionellen Akteur_innen die Inklusivität der vorgehaltenen Strukturen und Praktiken festmachen. Daran anschließend geht es im *Fragenkomplex zum allgemeinen Inklusionsbegriff* darum in Erfahrung zu bringen, was die interviewten professionellen Akteur_innen mit dem Begriff der Inklusion verbinden, wer damit ihrer Ansicht nach adressiert wird und wie sie mit derartigen (Neu-)Entwicklungen umgehen. Als Einstieg in diesem Fragenkomplex wurden die professionellen Akteur_innen gebeten auszuführen, wie sie fachfremden Kolleg_innen den Begriff der Inklusion erläutern würden. Im letzten Fragenkomplex wird die *Perspektive von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung* fokussiert. Hier werden die professionellen Akteur_innen um den Entwurf eines gedanklichen Szenarios gebeten, wie in den erzieherischen Hilfen umgesetzte Inklusion aussehen könne. Ergänzend dazu werden die professionellen Akteur_innen dazu angehalten, ihre Bewertung und Einschätzung zur in den Hilfen zur Erziehung geführten Inklusionsdebatte abzugeben. Der Leitfaden schließt mit einer Frage zur ‚guten Fee‘ und der Formulierung von drei Wünschen, die den professionellen Akteur_innen die Gelegenheit bieten soll, „eigene Relevanzen zu setzen und den Interviewverlauf zu kommentieren“ (ebd.).

Für weitere, der Auswertung möglicherweise zuträgliche Informationen wurde den interviewten professionellen Akteur_innen vorab ein Kurzfragebogen (Lam-

nek & Krell 2016, 347; siehe Abbildung A.1 im Anhang auf Seite 445) per E-Mail zugesandt, um die Interviewsituation weniger mit Faktenfragen zu belasten (Helferich 2011, 188). Zur Dokumentation von etwaigen ebenso wichtigen Inhalten vor und nach der Aufnahme, zu den Rahmenbedingungen oder etwaigen nonverbalen Reaktionen der professionellen Akteur_innen (Lamnek & Krell 2016, 347) wurde zu jedem Interview ein Postskript angelegt. Das Postskript umfasste Angaben zur Interviewsituation, zum Verlauf des Interviews, zu Schwerpunktsetzungen der Expert_innen, nonverbale Aspekte sowie erste Interpretationsideen (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013). Zusätzlich wurde jeweils die_der Expert_in und das Durchführungsdatum notiert.

7.5 Qualitative Stichprobe und Auswahlprozess

Um der für qualitative Stichproben bedeutsamen „Forderung der inhaltlichen Repräsentation“ (Merkens 1997, 100) nachzukommen, wurden als Expert_innen insbesondere die beiden professionellen Akteursgruppen adressiert, wie sie im Jugendhilfe-Viereck zum Ausdruck kommen, d. h. Hilfgewährende und Leistungserbringer (Albus 2012, 478).¹⁰

Für die Akquise der professionellen Akteur_innen waren zwei Bedingungen ausschlaggebend: Zum einen, dass sich die Befragten als professionelle Fachkräfte innerhalb der Hilfen zur Erziehung (d. h. Fachvertreter_innen von (Landes-)Jugendämtern, Landschaftsverbänden sowie von freien, privaten oder öffentlichen Trägern im Bereich der Hilfen zur Erziehung) oder deren Relevanzbereich (dementsprechend wurden auch Vertreter_innen der Behindertenhilfe und von Betroffenenverbänden befragt) auf mittlerer Leitungsebene verorten lassen und zum anderen, dass sie von sich aus in ihrer Arbeit einen Bezug zu Inklusion herstellen. Angefragt wurde über die Erziehungshilfefachverbände *Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e. V.* (IGfH) und *Bundesverband für Erziehungshilfe e. V.* (AFET) und zum Teil direkt bei infrage kommenden Expert_innen mithilfe eines Anschreibens. Darin sollte der gewünschte Kreis der zu interviewenden professionellen Akteur_innen und das Forschungsinteresse benannt sein, ohne jedoch den Forschungsgegenstand allzu sehr von vornherein zu verengen.

¹⁰ Siehe Kapitel 3 zum Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung.

7.5 Qualitative Stichprobe und Auswahlprozess

Um den Interviewleitfaden und die Befragungstechnik einer Prüfung zu unterziehen, wurde vor der eigentlichen Akquise der Expert_innen zunächst ein Probeinterview mit einer vergleichbar qualifizierten Fachkraft durchgeführt.

Tabelle 7.1: Durchgeführte Expert_inneninterviews

| <i>Handlungsfeld und Verortung der professionellen Akteur_innen</i> | <i>Anzahl</i> |
|--|---------------|
| Hilfen zur Erziehung (Freie Träger und Referat erzieherische Hilfen) | 10 |
| Jugendamt (ASD/Jugendhilfeplanung) | 2 |
| Landschaftsverband Jugendhilfe | 1 |
| Landschaftsverband Behindertenhilfe | 1 |
| Behindertenverband | 1 |
| <i>Probeinterview (Erzieherische Hilfen/Freier Träger)</i> | <i>1</i> |

Schließlich wurden qualitative, leitfadengestützte Expert_inneninterviews (Datenkorpus $N = 15$)¹¹ im Zeitraum von Juli bis Oktober 2014 mit zentralen professionellen Akteur_innen der Hilfen zur Erziehung bei freien Trägern, Jugendämtern, Landschaftsverbänden (Jugendhilfe und Behindertenhilfe) und Behindertenverbänden in bzw. mit starkem Bezug zu¹² Nordrhein-Westfalen durchgeführt (siehe Tabelle 7.1). Vereinzelt und jeweils initiiert durch die professionellen Akteur_innen (dies betrifft die Interviews 02, 04, 10, 11 und 12) haben an den Interviews mehr als eine Person¹³ teilgenommen. Dennoch wurden diese Interviews als Einzelinterviews behandelt und ausgewertet, da weniger die Erfassung von kollektiv geteilten Gruppenmeinungen und -prozessen im Forschungsinteresse steht. Der Fokus auf Nordrhein-Westfalen wurde gesetzt, um vor dem Hintergrund z. T. starker länderspezifischer Unterschiede (AGJ 2011; Fendrich, Pothmann

11 Das Probeinterview wurde nicht in die Auswertung einbezogen.

12 Ein_e professionelle_r Akteur_in, die_der aufgrund ihrer_seiner organisationalen Verortung nicht direkt in Nordrhein-Westfalen situiert ist, aber bundesweites Engagement aufweist, wurde dennoch als Expert_innen im Rahmen der Befragung adressiert, da von ihr_ihm substantielle Beiträge für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit zu erwarten waren.

13 Auf die Zulässigkeit und den durchaus positiven Effekt dieser Vorgehensweise, sofern es sich um statusgleiche Personen mit vergleichbarer Expertise handelt und sie denselben Interviewgegenstand haben sollen, verweisen Gläser & Laudel (2010, 168 ff.). Dies war in den besagten Fällen jedoch gegeben.

& Tabel 2014)¹⁴ – unberührt dessen, dass das SGB VIII ein Bundesgesetz ist – eine annähernd gleiche Forschungsgrundlage gewährleisten zu können. Mit dem Einverständnis der Befragten wurden die jeweils ca. einstündigen Interviews für die weitere Auswertung digital aufgezeichnet. Sämtliche Daten werden in anonymisierter Form wiedergegeben und statt Eigennamen kommen Pseudonyme zur Anwendung. Die Daten wurden mithilfe der QDA-Software MAXQDA ausgewertet.

7.6 Theoriegenerierendes Auswertungsverfahren

Zur Erforschung des Deutungswissens von Expert_innen wird auf die spezifische Form des *theoriegenerierenden* Expert_inneninterviews zurückgegriffen, welche als „gleichermaßen theoriegeleitete und explorative Sozialforschung“ (Kelle 2015, 337) bezeichnet werden kann. Dahinter verbirgt sich die grundsätzliche Annahme, dass Empirie einerseits durch Theorie formatiert und andererseits Theorie durch Empirie irritiert werden kann (vgl. Kalthoff 2015, 10). Eine derartige Konfrontation erfordert es jedoch, dass auch implizite Wissensbestände rekonstruiert und somit theoretisiert werden. Das theoriegenerierende Expert_inneninterview steht mit diesem Anspruch somit im Gegensatz zu Expert_inneninterviews, welche lediglich zu Informationszwecken geführt werden. Dieser Fokus folgt der Typologisierung von Expert_inneninterviews¹⁵ nach Bogner & Menz (2009, 63 ff.) und Bogner, Littig & Menz (2014, 22 ff.) in Erweiterung von Meuser & Nagel

¹⁴ Nicht nur verfügt Nordrhein-Westfalen über zwei Landschaftsverbände, sondern die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen scheint sich von Bundesland zu Bundesland insgesamt zu unterscheiden. Nicht zuletzt dieser Umstand dürfte z. B. die Bertelsmann Stiftung zur Durchführung des Projektes *HZE-Bundesländeranalyse* bewogen haben. Darin soll untersucht werden, wie die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Gewährung von Hilfen zur Erziehung in den einzelnen Ländern ausgestaltet werden. Die Veröffentlichung der Expertise ist für Mitte 2019 geplant (URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/kein-kind-zuruecklassen-kommunen-schaffen-chancen/projektthemen/wie-werden-hilfen-zur-erziehung-wirksam-gestaltet/hze-bundeslaenderanalyse/rechtliche-expertise-zu-den-rahmensetzungen-der-laender-im-bereich-der-hilfen-zur-erziehung-hze/> [Stand 08. 07. 2019]).

¹⁵ Daneben können auch *explorative* oder *systematisierende* Expert_inneninterviews durchgeführt werden. Während explorative Expert_inneninterviews im Sinne informatorischer Interviews auf die Sammlung von Informationen über das Umfeld des Untersuchungsbereichs abzielen, fokussiert das systematisierende Expert_inneninterview auf das, mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand in Erfahrung zu bringende Sachwissen der Expert_innen (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, 23 f.).

(1991). „Theorieorientierte Analysen nutzen Rahmentheorien, die das empirische Vorgehen strukturieren“ (Friebertshäuser, Richter & Boller 2013, 384). Diese Strukturierung erfolgt mithilfe der entworfenen capabilities-basierten Inklusionsperspektive (Kapitel 6) und wird in Kapitel 9 vorgenommen.

Bogner, Littig & Menz (2014, 75 ff.) orientieren sich mit ihrem Auswertungsverfahren des theoriegenerierenden Expert_inneninterviews an den Auswertungs- und Analyseschritten nach Meuser & Nagel (1991, 451 ff., 2013, 466 f.), worauf auch in dieser Arbeit zurückgegriffen wird. Darin empfehlen Meuser & Nagel insgesamt sechs Auswertungsschritte. Um der Rekursivität der qualitativen Auswertung Rechnung zu tragen, bleibt es notwendig, von jeder Stufe aus die vorangegangene Stufe erneut in den Blick zu nehmen und diese auf Stimmigkeit und Nachvollziehbarkeit zu überprüfen (vgl. Meuser & Nagel 1991, 465). Denn jede „gezogene Konsequenz muß [...] empirisch [Hervorh. i. O.] begründet“ werden (ebd.). Durch dieses Vorgehen soll die „Gefahr der verdachtsgeleiteten Theoriekonstruktion“ (ebd.) möglichst unterbunden werden.

Nicht die „Sequenzialität“ des Einzelinterviews bzw. -falls ist bei der Vorgehensweise des theoriegenerierenden Expert_inneninterviews von Interesse, sondern die „Materialität“ des Datenkorpus insgesamt (Bogner, Littig & Menz 2014, 78). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigt sich diese Vorgehensweise darin, dass der Fokus nicht auf die interviewten professionellen Akteur_innen als Personen, sondern auf den Gehalt ihrer Aussagen gerichtet ist, wie sie nach dem folgenden Auswertungsverfahren rekonstruiert werden.¹⁶

7.6.1 Transkription

Zu Beginn erfolgt die Verschriftlichung der digitalen Aufnahme der einzelnen Interviews. Für diese Untersuchung wird die Transkription der einzelnen Interviews vollständig vorgenommen, obgleich Meuser & Nagel (1991, 455 f.) dies nicht zwangsläufig für nötig erachten. Dennoch werden Inhalte, welche nicht zur

¹⁶ Im Rahmen der Entwicklung von Kategorien und Lesarten in Kapitel 8 werden dieser Logik folgend zentrale oder kontrastierende Ankerzitate passend zu den Haupt- und Subkategorien vorgebracht, die lediglich den Verweis auf das jeweilige Interview und den jeweiligen Absatz enthalten, d. h. nach dem Schema *Interviewnummer: Absatznummer*. Auf die Angabe von Geschlecht sowie professioneller oder organisationaler Verortung wird daher verzichtet. Die vollständigen Interviewtranskripte wurden zur Gewährleistung des Datenschutzes und der Anonymität aus dem Anhang entfernt und können beim Autor im Bedarfsfall unter Angabe von Gründen angefordert werden.

„Idealform des Gelingens“ (Meuser & Nagel 1991, 455) beitragen, nicht transkribiert (z. B. Unterbrechungen und Störungen während der Befragung, thematisch eindeutig irrelevante Zwischenfragen der Befragten, Sprechpausen etc.), da es in dieser Untersuchung nicht auf eine möglichst detaillierte und genaue Verschriftlichung aller sprachlicher Feinheiten ankommt. Die Transkription wurde in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2018) und den Hinweisen nach Langer (2013) vorgenommen, ohne grammatikalische Korrekturen vorzunehmen. Insgesamt wurden zwar differenziertere Regeln angewendet, als Meuser & Nagel (1991, 455) dies für Expert_inneninterviews vorsehen; gleichwohl wurde auf eine ausführlichere Notation verzichtet, da tiefergehende Analysen nicht der Gegenstand der Interpretation sind – weder in methodischer Hinsicht noch mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit. Eine Zusammenstellung der Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang (siehe Tabelle A.2 auf Seite 448).

7.6.2 Paraphrasierung

Einzelne Textabschnitte werden mit Orientierung am tatsächlichen Gesprächsverlauf nach thematischen Einheiten sequenziert. Dabei werden üblicherweise nur die Aussagen paraphrasiert und weiterverwendet, welche einen Bezug zur Fragestellung aufweisen (ebd., 456). Obgleich damit keine durchgehende Paraphrasierung empfohlen wird, wird in der vorliegenden Arbeit dennoch eine weitestgehend vollständige Paraphrasierung vollzogen. Dahinter steht die Auffassung, dass – analog zur Entscheidung für eine vollständige Transkription – die Entscheidung, ob eine Sequenz einen Bezug zur Fragestellung aufweist oder nicht, nur annähernd gesichert getroffen werden kann, wenn zuvor eine eingehende Vergegenwärtigung des vorliegenden Interviewmaterials erfolgt ist. Einerseits dient die Paraphrase der Reduktion von Komplexität, andererseits geht es um die Vergewisserung des Expert_innenwissens, indem die Sequenzen in eigenen Worten wiedergegeben werden (vgl. ebd., 456 f.).

7.6.3 Überschriftenbildung

Die paraphrasierten Abschnitte eines Interviews werden nun thematisch geordnet und möglichst nach Wortwahl und Redewendungen der Befragten mit Überschriften versehen. Dabei ist es zulässig und notwendig, den natürlichen Gesprächs-

verlauf des Textes aufzuheben. Dadurch sollen mittels der weiteren Ordnung der einzelnen Paraphrasen weitergehende „Verdichtungen, Typisierungen [und] Abstraktionen“ (ebd., 458) des Materiales erreicht werden. Demnach steht die Systematisierung nach Informationen und Themen, nicht aber die Falldarstellung im Fokus des Interesses. Zu diesem Zeitpunkt der Auswertung ergibt sich die Möglichkeit, Einzelsequenz und Paraphrase auf ihr Verhältnis und ihre Plausibilität hin zu überprüfen und ggf. anzupassen (ebd., 459).

7.6.4 Thematischer Vergleich

Nun geht die Auswertung über das einzelne Interview hinaus, indem interviewübergreifende Überschriften gebildet werden. Angelehnt an den dritten Auswertungsschritt der Überschriftenbildung, werden die Überschriften der einzelnen Interviews interviewübergreifend thematisch gebündelt und vereinheitlicht. Dabei wird weiterhin an einer „textnahen Kategorienbildung“ (ebd.) festgehalten, z. B. durch die Bildung von In-Vivo-Codes. Die gebildeten Kategorien „sollten sich durch analytische und metaphorische Qualitäten auszeichnen“ (ebd., 460). Finden dabei durch die befragten Expert_innen Fachbegriffe oder wissenschaftliche Terminologien Verwendung, so ist gleichwohl zu prüfen, in welcher Form dies geschieht (vgl. ebd., 461).

7.6.5 Erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung

Ogleich Meuser & Nagel (ebd.) diesen Auswertungsschritt als „Soziologische Konzeptualisierung“ (ebd., 462) titulieren, ist die Bezeichnung der *erziehungswissenschaftlichen* Konzeptualisierung für den zu erforschenden Gegenstand der vorliegenden Arbeit treffender. Damit wird sowohl an die spezifische sozial- und sonderpädagogische Verortung mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung als auch an erziehungswissenschaftliche Nachbardisziplinen angeschlossen. Der Auswertungsschritt der erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung insgesamt ist als empirische Generalisierung zu verstehen. Erst jetzt wird durch die Kategorienbildung die Ablösung von der textnahen Auswertung und von der Terminologie der Befragten vorgenommen. In diesen Kategorien soll dabei das jeweils Besondere der Aussagen aller Befragten in verdichteter und begrifflich gestalteter Form zum Ausdruck kommen. Dazu werden nun die Überschriften und Begriffe in erziehungswissenschaftliche übersetzt, um die Anschlussfähigkeit an

„theoretische Wissensbestände“ (Meuser & Nagel 2013, 467) zu gewährleisten. Die „Verknüpfungsmöglichkeiten einzelner Konzepte“ (Meuser & Nagel 1991, 462) sind gleichermaßen zu prüfen und einzulösen, indem Kategorien begründet ins Verhältnis gesetzt werden. Eine Bündelung der Konzeptionalisierung dieser Kategorien wird schließlich in Kapitel 8.11 vorgenommen.

7.6.6 Theoretische Generalisierung

Die theoretische Generalisierung stellt im Grunde die empirisch-theoretische bzw. theoretisch-empirische ‚Amalgamierung‘ dar, auf Basis derer die Anschlussfähigkeit der capabilities-basierten Inklusionsperspektive (vgl. Kapitel 6) empirisch fundiert zu diskutieren ist und der Capabilities-Ansatz die Empirie gleichwohl theoretisch zu systematisieren und zu strukturieren beansprucht (Kapitel 9). Denn nun werden die empirisch generierten Kategorien vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte eingeordnet und diskutiert. „Bei diesem rekonstruktiven Vorgehen werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft, und zwar dort, wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben“ (ebd., 464). Damit wird die „Interpretation der empirisch generalisierten ‚Tatbestände‘“ (ebd.) formuliert. Im Zuge der theoretischen Generalisierung wird der sowohl theoriegeleitete als auch explorative Anspruch des theoriegenerierenden Expert_inneninterviews eingelöst (vgl. Kapitel 7.6). Gleichwohl kann es sich bei der Entwicklung gegenstandsorientierter Theorien allenfalls um „Theorien mittlerer Reichweite“ (Bogner, Littig & Menz 2014, 75) handeln. Beim Vergleichen der empirisch generierten Kategorien mit bestehenden theoretischen Konzepten bilden sich letztlich folgende drei idealtypische Entscheidungsmöglichkeiten heraus (vgl. Meuser & Nagel 1991, 465):

- Die Konzepte sind inadäquat und müssen konzeptuell angereichert werden,
- sie können falsifiziert werden und müssen theoretisch neu überdacht werden
- oder sie erweisen sich als passgenau.

Da Meuser & Nagel diese drei Entscheidungsmöglichkeiten maßgeblich mit Blick auf die zugrunde liegende(n) Referenztheorie(n) formulieren, so ist hervorzuheben, dass gleichzeitig die Systematisierung und Strukturierung der Empirie mithilfe der Rahmentheorie des Capabilities-Ansatzes erreicht werden soll.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Die in den folgenden Abschnitten dargestellten Kategorien und Subkategorien stellen Systematisierungen und Plausibilisierungen der interviewübergreifenden Überschriften dar, wie sie von Meuser & Nagel (ebd.) im fünften Auswertungsschritt als soziologische bzw. hier erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung vorgeschlagen werden mit dem Ziel der „Entwicklung plausibler Lesarten der Expertenaussagen“ (Bogner, Littig & Menz 2014, 79). Folgende empirisch gehaltvolle Kategorien wurden aus dem Material heraus gebildet und sollen einem kurzen Überblick dienen:

- Inklusionsbegriffe (Kapitel 8.1)
- Ressourcen für Inklusion (Kapitel 8.2)
- Inklusion – Aktualität, Relevanz und Selbstvergewisserung (Kapitel 8.3)
- Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen (Kapitel 8.4)
- (Ent-)Spezialisierung (Kapitel 8.5)
- Ein- und Ausschlusskriterien (Kapitel 8.6)
- Behinderungsbegriffe (Kapitel 8.7)
- Diagnostik (Kapitel 8.8)
- *Große Lösung* bzw. *Inklusive Lösung* (Kapitel 8.9)
- Schulische Inklusion (Kapitel 8.10)

Jede Kategorie endet mit einer Zusammenfassung sowie mit ersten Überlegungen zu Anschlüssen an „theoretische Wissensbestände“ (Meuser & Nagel 2013, 462). Das Kapitel schließt mit einer Bündelung der empirischen Generalisierung der einzelnen Kategorien (Kapitel 8.11).

8.1 Inklusionsbegriffe

„Weil, jeder hat ja jetzt eine andere Idee davon, was es ist“ (13: 198).

Mit dieser Aussage wird die Unterschiedlichkeit der begrifflichen Vorstellungen zu Inklusion auf den Punkt gebracht, wie sie sich auch in den folgenden Subkategorien dieses Kapitels zeigt. Zudem werden aufgrund der Vielschichtigkeit dieses Begriffs inhaltliche Suchbewegungen bei Professionellen und Institutionen ausgelöst, wie an einer Stelle verdeutlicht wird:

„[B]ei uns gibt es ganz oft die Frage: ‚Was heißt das für uns, also wie verstehen wir den Begriff?‘, also dass wir ganz oft erstmal so für uns so eine eigene Vorstellung entwickeln müssen bei solchen großen Themen, was das für uns bedeuten kann, um dann auch eine Haltung dazu zu entwickeln“ (01: 246).

Damit wird nicht nur eine Einschätzung über den Umgang mit Inklusion als eins der „großen Themen“ geteilt, sondern auch bestätigt, dass zu Inklusion verschiedene Vorstellungen möglich seien – denn bestünde andernfalls ein begrifflicher Konsens, so müsste man sich nicht erst auf die Suche begeben. Dieser Umstand verweist auf die Notwendigkeit der Selbstvergewisserung zu Inklusion (Kapitel 8.3.2). Darüber hinaus wird angesichts der diversifizierten Vorstellungen zum Inklusionsbegriff angemahnt, dass dies zu einem negativen begrifflichen Gebrauchswert beitragen könnte: „Nicht das Inklusion dann irgendwann wieder so was wird, wie so eine Art Schimpfwort“ (13: 218).

Die empirisch verdeutlichten begrifflichen Suchbewegungen und damit einhergehenden vielfältigen Inklusions[begriffe] finden auch ihre etymologische Entsprechung. Begriffe können somit als „Bedeutungen eigenständig bedeutungsvoller Ausdrücke bzw. die Bestandteile geteilter Propositionen oder Inhalte“ (Rey 2013, 52) verstanden werden. Demnach ist ein Wort sprachlicher Bestandteil eines Satzes, während ein Begriff als Bestandteil von Propositionen gilt. Man kann einen Begriff also als eigentlichen Bedeutungs- oder Vorstellungsinhalt eines Wortes begreifen, der intersubjektiv zwar anschlussfähig ist, aber dennoch verschiedene Inhalte und Bedeutungen repräsentieren kann. Das Wort ‚Inklusion‘ wäre somit vom Begriff [Inklusion] zunächst einmal analytisch zu trennen. In Folge dessen wären zum Begriff [Inklusion] unterschiedliche Repräsentationen möglich, wie die folgenden anhand der verschiedenen Aussagen der professionellen Akteur_innen gebildeten Subkategorien verdeutlichen.

Eingangs wird Inklusion als *politische Vereinnahmung und Sparmaßnahme* definiert. Im Anschluss werden verschiedene Definitionsversuche von Inklusion genannt, die sich unter den Unterpunkt *normative Kriterien und Maßstäbe* subsumieren lassen. Daran schließen die Kategorien, *Inklusion als Sich-Einlassen*, *Inklusion im Verhältnis zu Integration*, *Inklusion als Adressierungsfrage* und *Inklusion als Verhältnis von Individuum, Institution und Gesellschaft* an. Die Kategorie schließt mit einigen Definitionen, die sich unter *Inklusion als Zugehörigkeitschance* fassen lassen.

8.1.1 Politische Vereinnahmung und Sparmaßnahme

„[D]a werden im Moment so ein-zwei Generationen von Kindern an die Wand gefahren, weil das politisch gewollt wird, das durchzudrücken, das wird aber eine Katastrophe sein als Ergebnis“ (01: 126).

In dieser Subkategorie wird Inklusion als politische Vereinnahmung gefasst, welche einhergehe mit Sparmaßnahmen.¹ Damit wird impliziert, dass Inklusion maßgeblich mittels Top-Down-Verfahren politisch erzwungen werde, dem es an „eine[r] wirkliche[n] Diskussion über Inklusion“ (04: 491) mangle: „[S]o wie es gelaufen ist, ist es ja etwas, was aufgedrückt wurde, [...] das ist von oben nach unten runtergebrochen worden“ (04: 494-496). Dieses Top-Down-Verfahren folge primär und vorsätzlich fiskalischen Beweggründen, sei also dazu da „um Geld zu sparen“ (08: 199). Insbesondere sei der Transferprozess von den Landschaftsverbänden in die Kommunen für die Politik „ein heißes Eisen“, da „viel Geld dahinter steckt“ (01: 90). Es habe zugleich eher nachteilige Auswirkungen auf fachliche Prämissen und in der Summe „gar nichts damit zu tun, dass sich da irgendwer schlauerweise die Gedanken macht, dass-dass jetzt soziale Barrieren in den Köpfen der Menschen beendet werden sollen“ (11: 288). Im Lichte dieser Top-Down-Strategie werde Inklusion somit weitestgehend fachlicher Bezüge entledigt und falle überwiegend zu Ungunsten der professionellen Akteur_innen und der Adressat_innen aus: „[F]ür mich als Kind des KJHG ist es kaum aushaltbar, wenn das dann so unterhöhlt wird oder so verändert wird, dass die Kinder dann dar/dadurch einen Nachteil haben“ (01: 230). Insbesondere teile man für die Hilfen zur Erziehung analog zu den als problematisch erlebten inklusiven Entwicklungen

¹ Siehe dazu Kapitel 8.2.4, worin die Relevanz finanzieller Ressourcen im Rahmen von Inklusion beleuchtet wird.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

im deutschen Schulsystem² die Sorge, „dass funktionierende Strukturen zerschlagen werden, das was in Förderschulen zum Beispiel stattfindet“ (01: 186). Die Skepsis gegenüber diesen politischen Entwicklungen schließe jedoch nicht aus, dass inklusive Strukturen und Maßnahmen auch günstiger sein könnten als vorherige nicht-inklusive Angebote: „Manchmal, und ich sage manchmal, weil das ist etwas, was sich im Einzelfall zeigen muss, sind die inklusiven Angebote ja sogar wirtschaftlicher“ (14: 315).

8.1.2 Normative Kriterien und Maßstäbe für Inklusion

Diese Subkategorie umfasst insbesondere Äußerungen der professionellen Akteur_innen, welche in Form von Kriterien und/oder Maßstäben für Inklusion formuliert werden. Bei diesen Zielformulierungen handelt es sich somit um normative Aussagen, die den inhaltlichen Fluchtpunkt von Inklusion aus Perspektive der Befragten markieren. Wenngleich in dieser Subkategorie sämtliche Aussagen versammelt sind, in denen normative Maßstäbe von Inklusion am ehesten – wenn auch auf unterschiedliche Weise sowie implizit bis explizit – deutlich werden, so sind auch andere Subkategorien dieser Kategorie der Inklusionsbegriffe (Kapitel 8.1) keineswegs gänzlich frei von normativen Bezügen.³ Jedoch scheint die Normativität von Inklusion in den folgend dargestellten Subkategorien als Hauptmerkmal besonders explizit hervorzutreten. Die unterschiedlichen Ausprägungen der normativen Kriterien und Maßstäbe für Inklusion werden im Folgenden dargestellt.

8.1.2.1 Individuelle Bewertung und situative Unterstützung

„Aber ich glaube, der Maßstab ergibt sich ja tatsächlich aus einem Bedarf“ (13: 112).

„[E]s geht eben darum tatsächlich zu gucken: Was ist in der konkreten Situation ein inklusionsförderndes Element?“ (14: 166).

Gemäß diesem Unterpunkt stellen jeweilige Bedarfe bzw. individuelle Bewertungen („Jeder bewertet das ja für sich selber“, 01: 178; „nicht jeder [will] überall

² In Kapitel 8.10 wird die Relevanz schulischer Inklusion für die Hilfen zur Erziehung vertiefend dargelegt.

³ Vgl. z. B. Kapitel 8.1.3 zu Inklusion als Sich-Einlassen oder Kapitel 8.1.7 zu Inklusion als Zugehörigkeitschance.

dabei sein“ (04: 252) sowohl den Ausgangspunkt als auch die Zielformulierung für Inklusion dar. Professionelles Ziel sei es daher, Ausgangslagen *individuell* zu eruieren und darauf aufbauend mit inklusiver Unterstützungsperspektive zu intervenieren bzw. anhand der individuell vorzunehmenden Bewertung (sowohl durch die professionellen Akteur_innen als auch die Adressat_innen selbst) die ‚Inklusivität‘ einer Lebenslage, Situation, Maßnahme o. Ä. zu bestimmen – und somit letztlich dem Inklusionsbegriff dieser Lesart folgend seine Kontur zu geben.

Die Vorgehensweise bei einer solchen individuellen Bewertung von Inklusion wird dabei unterschiedlich konkretisiert. So könnte die individuelle Bewertung von Inklusion mithilfe eines systemischen Ansatzes erfolgen, mit dem man eine individuelle Situation ganzheitlich zu erfassen vermag: „Ansonsten bin ich immer der Meinung, dass man, auch im Bereich Inklusion, mit einem systemischen Ansatz immer schon ganz schön weit kommt. [...] [W]enn man das in Gänze denkt, dann arbeitet man inklusiv“ (02: 362).

Weiterhin sei „der Weg [...] das Ziel am Ende“ (02: 339), da Inklusion weniger „als Ergebnis“ sondern vielmehr als „Prozess“ zur begreifen sei, weshalb stattdessen die Formulierung „inklusive Entwicklung“ zutreffender sei (15: 254-256).

Auch wenn Kriterien zur individuellen Bewertung nicht immer explizit vorhanden sind oder auch abgestritten werden, da man sich mit den Einschätzungen „jenseits von einfachen Kriterien oder Maßnahmenkatalogen“ (14: 168) bewege, so deutet einiges darauf hin, dass diese doch wenigstens implizit existieren. So wird an einer Stelle deutlich, dass man zwar auf „keinen festen Katalog“ zurückgreife, aber „natürlich durchaus eine Vorstellung davon [habe], was Inklusion bedeuten kann“ (14: 132). Innerhalb dieser „Vorstellung“ scheint somit angelegt zu sein, welche Kriterien letztlich bei der individuellen Bewertung von Inklusion zum Tragen kommen.

8.1.2.2 Checklisten, Prüffragen und Leitlinien

„Also ich müsste so ein [...] paar Prüffragen haben, die immer gegenlaufen müssen“ (08: 301).

Als Gegensatz zur vorherigen Subkategorie, der es maßgeblich um die individuelle Bewertung und somit um die (zumindest explizite) Abwesenheit von zuvor festgelegten Kriterien zur Bewertung geht, werden in dieser Subkategorie sowohl die Notwendigkeit von „Checkliste[n]“ (08: 207), „Prüffragen“ (08: 301) und „Leitlinien“ (14: 142) formuliert, als auch bereits ein paar konkretere Vorschläge

zur Formulierung bzw. inhaltlichen Einbettung von Leitlinien vorgeschlagen. Als Begründung für derartige eigentlich wünschenswerte Listen wird angeführt, dass aktuelle Entscheidungen zumeist auf „Zufälligkeiten“ basieren und es noch keine routinierten „Prozessabläufe“ (08: 209) gebe. Daher sei der Mangel an solchen Listen maßgeblich darauf zurückzuführen, dass Inklusion noch nicht „Alltagshandwerk“ (08: 207) sei.

Zur Bemessung von Inklusion in der alltäglichen professionellen Praxis werden an einer Stelle für die Behindertenhilfe vier „Leitlinien [benannt], die wir an Konzepte im Individualfall und im generelleren Fall stellen“. Demnach müssen Hilfen grundsätzlich „bedarfsgerecht, notwendig, wirtschaftlich und inklusiv“ sein (14: 142).

Wenngleich dies zunächst tautologisch anmutet und Inklusion hier als ein Aspekt neben mehreren genannt wird, so wird dadurch doch zumindest im Umkehrschluss deutlich, dass Inklusion dieser Interpretation nach – schließlich handele es sich um „zum Teil konkurrierende[...] Leitlinien“ (14: 140) – nicht zwangsläufig auch notwendig, bedarfsgerecht oder/und wirtschaftlich ist.

8.1.2.3 (Menschen-)Recht(-ssprechungen)

„[V]iele Teile der Debatte, die dann irgendwie, das ist ja über die Kinder oder Menschenrechtskonvention auch gekommen“ (08: 201).

Diese Subkategorie bildet sich durch Äußerungen der professionellen Akteur_innen heraus, in denen geltendes Recht bzw. Menschenrecht als Orientierungspunkt für Inklusion genannt wird. So wird die Inklusionsdebatte gemäß dem Eingangszitat als den Menschenrechtskonventionen entspringend zugeordnet. Weiterhin dieser rechtsbezogenen Logik folgend werden Inklusionsthemen unmittelbar aus einzelnen rechtlichen Paragrafen abgeleitet. Denn „wenn man da in diesem Paragrafen [§ 53 Eingliederungshilfe, Anm. B. H.] arbeitet [kommt] man natürlich schnell auf Inklusionsthemen“ (01: 2).

Zudem wird auf Änderungen geltender Rechtsauffassungen durch jüngste Rechtssprechungen verwiesen, an denen man sich dann orientiere: „[A]lso immer dann, wenn ein obergerichtliches Urteil irgendwo gefallen ist, dass wir sagen können: ‚Oh guck, da wieder eine neuer Eckpunkt eingezogen‘ und das gilt zur Orientierung“ (08: 84).

8.1.2.4 Verselbstständigung und Normalität

„Also ich-ich mach das [inklusive Handeln, Anm. B. H.] schon am Grad der Verselbstständigung ein Stück weit fest“ (01: 148).

Gemäß dieser Äußerung sei Inklusion nicht nur eng mit Verselbstständigung verknüpft, sondern je mehr Selbstständigkeit bei den Adressat_innen vorliege, desto eher bzw. mehr lasse sich diesbezüglich von Inklusion sprechen. Gleichzeitig wird Selbstständigkeit nicht nur als alleiniges zu erreichendes Ziel, sondern als ein wichtiges Indiz für eine darin zum Ausdruck kommende Normalitätsvorstellung⁴ gesehen: „[J]e selbstständiger er wurde, desto normaler wurde dieses Kind“ (10: 775). Insofern wird der professionelle Auftrag darin gesehen, die jeweiligen Adressat_innen „in in-in ihre Selbstständigkeit [zu begleiten] oder ein-ein-ein annähernd normales Leben [...] führen zu können, also selb/ eben selbstständig leben zu können“ (10: 63). Die diesen Aussagen zugrunde liegende Normalitätsvorstellung wird an anderer Stelle explizit gemacht: „Er geht alleine in die Schule, er kommt von alleine wieder, der macht seine Hausaufgaben, manchmal in der Schule, wenn er Zeit dazu hat, oder hier, dann geht er jetzt runter in sein Zimmer. Der hat ein tolles Zeugnis. Er spielt Fußball, er geht zum DLRG-Schwimmen und trifft sich in der Mittags/ mit einem Freund oder einem Schulkameraden und/ ganz normales Leben“ (10: 240). Gleichzeitig bedeute dieser Wunsch nach Normalität aber auch, „diese Rundumversorgungsgeschichte“ (10: 91) wie z. B. „Fahrdienste“ (10: 206) bzw. insgesamt eine allzu besondere oder nach dieser Logik nicht-normale Behandlung (10: 466) weitestgehend zu vermeiden. Die Förderung von Selbstständigkeit auf der einen Seite setze auf der anderen jedoch voraus, sich als Pädagog_in tendenziell überflüssig zu machen:

„[E]s ist ja eine-eine Situation, wo man ja den Menschen dahin bewegen möchte, dass er da selbstständig leben und sich bewegen kann in seinem Umfeld, heißt das ja eigentlich auch für jeden Mitarbeiter, der dort arbeitet mit dem Kind, dem Erwachsenen, wie auch immer, mit der Familie, dass sie sich überflüssig machen müssen und den eigenen Job ja auch jedes mal wieder sozusagen, ja, gucken müssen, dass im Endeffekt, er-er wird dann nicht mehr existieren [...] Es ist ja nunmal auch so, dass wir immer weiter gebraucht werden“ (02: 347-353).

⁴ Vgl. Kapitel 8.5 zur Normalisierungstendenz in den erzieherischen Hilfen. Auch in Kapitel 8.1.6 zum Inklusionsbegriff als Verhältnis zwischen Individuum, Institution und Gesellschaft wird die Wirkmächtigkeit von Normalitätsvorstellungen berichtet.

In dieser Äußerung zeigt sich ein Dilemma: Einerseits sei derzeit nicht absehbar, als Sozialpädagog_in in den Hilfen zur Erziehung nicht mehr gebraucht zu werden und insofern seien Hilfen und damit Eingriffe in die (nicht mehr oder noch nicht vorhandene) Selbstständigkeit unabdingbar. Andererseits bestehe die Aufgabe darin, darauf hin zu arbeiten nicht mehr gebraucht zu werden, da die professionelle Perspektive auf die möglichst weitreichende Unterstützung bei der Entwicklung einer Selbstständigkeit auf Seiten der Adressat_innen abziele.

Die beschriebene Selbstständigkeit als wünschenswertes pädagogisches und inklusives Ziel wird an anderen Stellen jedoch auch als Ausnahme beschrieben, d. h. als „super Beispiel für gelungene Inklusion“ (04: 428-432), da viele begünstigende Faktoren und Anstrengungen einzelner professioneller Akteur_innen zum Erreichen nötig seien:

„Das sind so Dinge, wo ich denke: Ja genau, also da greift das, also dass man mit dieser extremen Förderung, mit wirklich immer wieder begleiten, unterstützen, immer wieder guckt, wie kriegt man die hin, zu so einem eigenständigen Leben, ne und wenn das dann gelingt, sind das natürlich große Momente, die sind zugegebenermaßen sehr selten“ (01: 152).

8.1.2.5 Regelsysteme als Referenz für Inklusion: Weniger Sondereinrichtungen

An manchen Stellen wird Inklusion mit einem mehr oder weniger weitreichenden Verzicht auf Sondereinrichtungen in Verbindung gebracht. Denn die Inklusivität – hier am Beispiel von Kindertageseinrichtungen – sei daran zu erkennen, „dass weniger Kinder in Sondereinrichtungen [...] abgegeben werden“ (04: 417). An anderer Stelle wird mit dem Verweis auf inklusive Entwicklungen an Schulen formuliert, es würde dort „vielleicht besser [funktionieren], weil es ja im Regelschulsystem weiterlaufen würde. Und das würde halt auch bei der Hilfe zur Erziehung genauso gelten“ (01: 200). Regelsysteme böten demnach die bessere Inklusivität und könnten als Referenz für die Hilfen zur Erziehung dienen. Insbesondere könne Inklusion nicht alleine den Sondereinrichtungen wie der Behindertenhilfe überlassen werden, da Inklusion „das Nicht-Ausschließen von vorneherein“, nicht aber „das nachträgliche, künstliche Schaffen von Wegen in die Gesellschaft hinein“ impliziere (14: 307). Diese Sichtweise hätte nicht nur Konsequenzen für die Behindertenhilfe, sondern auch für die Hilfen zur Erziehung. Denn während sich im Kontext Schule und Kindertageseinrichtung jeweils einerseits Sonder- und andererseits Regeleinrichtungen ausmachen lassen, stellt

sich dies in den Hilfen zur Erziehung, die der Logik nach als subsidiäres Sondersystem gelten, anders dar.⁵ Mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung lassen sich daher entweder Öffnungs- und Integrationsbestrebungen hin zu Regelsystemen wie Schule und Kindertageseinrichtungen feststellen und/oder Tendenzen der eigenen (Ent-)Spezialisierung. Mit der Referenz auf Regelsysteme werden daher direkte Bezüge zu den folgenden Kategorien offenbar: Zur Debatte um (Ent-)Spezialisierung in den Hilfen zur Erziehung (Kapitel 8.5) und als Schnittstelle zur zentralen Institution Schule (Kapitel 8.10).

8.1.3 Inklusion als Sich-Einlassen

„Ja, es ist halt, ist ja so ein großer Begriff, ne, es ist ja mehr so eine Haltung, finde ich, ne so. Mit der Haltung kann ich ganz viel anfangen, erstmal so, ne, das ist erstmal in Ordnung“ (01: 122).

In dieser Aussage klingt an, dass Inklusion mit einer gewissen Haltung im Sinne eines Sich-Einlassens in Verbindung gebracht wird. Obgleich dieses Verhältnis noch unspezifisch beschrieben erscheint, sprechen andere professionelle Akteur_innen mit Blick auf Inklusion häufig von einer dahingehend zu entwickelnden Haltung: „Also, erstmal fängt es tatsächlich gar nicht mit Qualifikation an, sondern mit Haltung. Die müssen bereit sein, das auch mittragen zu wollen“ (13: 88). Demnach sei für Inklusion zentral, eine spezifische Haltung zu besitzen bzw. entwickeln zu wollen, welche auch als gelebte (11: 304) und „wertschätzende Haltung“ (02: 336) gegenüber den Adressat_innen spezifiziert wird. So könne insbesondere das Einlassen auf die Kinder als Inklusion verstanden werden: „Wir lernen sehr viel von diesen Kindern, aber sie lernen auch viel von uns und das ist einfach das A und O. Wir lassen uns auf die Kinder ein und das ist für-für mich ist das Inklusion“ (05: 174).

Wie diese Haltung ebenfalls konkret aussehen könnte, wird an andere Stelle mit Blick auf Eltern mit Migrationshintergrund exemplifiziert:

„Wir haben natürlich viele Eltern mit Migrationshintergrund, wo man, wenn man sich mal die Zeit nimmt und mal die ganzen Geschichten erfährt, irgendwie manchmal wirklich danach sagt: ‚Ja klar. Ja klar ist das so, wie es ist. Wie soll es auch anders sein, [...] wenn ich als Erwachsener und dann die Kinder teilweise auch noch im Krieg groß geworden bin und

⁵ Siehe Kapitel 2.1.2 zu den Unterschieden von Schule und Hilfen zur Erziehung im Vergleich.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

nur geflohen bin, dann habe ich ganz andere Sorgen, als dass mein Kind morgen unbedingt pünktlich in die Schule gehen muss, so, ne, einfach dieses dieses Verständnis dafür, dass das alles irgendwo seinen Sinn hatte“ (02: 424-426).

Somit sei mit Inklusion eine spezifische Haltung angesprochen, die ein Sich-Einlassen auf die Adressat_innen impliziere und einen bewussten und selbstreflexiven Prozess (03: 280) erfordere. Mit Inklusion als Sich-Einlassen wird an einen Prozess erinnert, wie ihn Weber (2012) mit Blick auf Praxis und deren Realitätsbereich umreißt. Sich auf Inklusion einlassen würde demnach bedeuten, „dass wir uns praktisch auf diese Kontingenz einlassen und mit ihr umgehen, uns ihr passend machen. Das Handlungspotential bemisst sich zentral an unserer flexiblen Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse der jeweiligen Praxissituation“ (ebd., 39).

8.1.4 Inklusion im Verhältnis zu Integration

In den Äußerungen der professionellen Akteur_innen wird Inklusion auch ins Verhältnis zu Integration gesetzt. Dieses Verhältnis wird dahingehend spezifiziert, dass Inklusion als Weiterführung von Integration zu verstehen sei:

„Integration war so gedacht, dass man alle alle mit irgendwelchen Schwierigkeiten einbeziehen muss in ein bestehendes System und Inklusion ist eigentlich, hat-hat die da mit drin in diesem bestehenden System. Jeder hat seine Auffälligkeiten und jeder jeder und jede muss in irgendeiner Art und Weise gefördert werden und, ja, die unsere, das-das was wir vorhalten, als Gesellschaft, muss so ausgerichtet sein, dass alle die gleichen Chancen haben“ (02: 297).

Daran schließt auch eine weitere Definition an, die den Sachverhalt auf den Punkt bringt:

„Zu Integration, da hat man also, ne, eine nicht-integrierte Gruppe, die in eine bestehende Gruppe integriert wird. Und die Inklusion geht eben davon aus, es gibt eine Vielzahl von Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einschränkungen, und die Bedingungen unter denen diese Menschen zusammen kommen und zusammen leben, müssen so gestaltet sein, dass jeder seinen Platz da findet. Das ist Inklusion. Gibt da sicher auch noch klügere Formulierungen, das ist aber sozusagen idealtypisch“ (15: 254).

In dieser damit gelieferten Definition von Integration und Inklusion lassen sich die Konzeptionen der Fachdebatten in Bezug auf die Integrations-/Inklusionspraxis durchaus wiederfinden, obgleich die theoretische Kontinuität nicht zur Sprache kommt (vgl. Kapitel 2.1.1). Als Unterscheidungshilfe zu Integration und zur inhaltlichen Konkretisierung von Inklusion wird von den professionellen Akteur_innen auf das „Bild mit den Punkten, //den Kreisen“ (03: 280) verwiesen. Bei dem Bild „wo es einen-einen Kreis gab mit ganz vielen [...] bunten Punkten und [...] war [klar]: Das ist das Bild für Inklusion. [...] Wir reden über eine Gemeinschaft und von daher kann es bei Inklusion nur um alle gehen“ (04: 516-519).

Allerdings wird auch auf problematische Beispiele aus der Praxis – hier am Beispiel der Kindertageseinrichtungen – verwiesen, wonach „in Gruppen, in normalen Regelgruppen, Kinder, die ein Handicap haben, aufgenommen [werden]“. Diese Inklusion einzelner Adressat_innen sei jedoch eigentlich „Integration, das wird als oft auch als Inklusion verkauft“ (08: 92). Demnach sei Inklusion häufig als Etikettenschwindel anzutreffen, wodurch das eigentlich weiterentwickelte Moment der Inklusion gegenüber dem der überholten Integration nicht zu Geltung kommen könne.

8.1.5 Inklusion als Adressierungsfrage

In den Aussagen der professionellen Akteur_innen wird über die Adressierung von Inklusion verhandelt. Die Adressierungsweise wird unterschieden nach den Personen, die den Inklusionsauftrag ausführen, auf der einen und den Empfänger_innen bzw. Adressat_innen von Inklusion auf der anderen Seite.

„[Der] Inklusionsauftrag, vom Selbstverständnis, richtet sich an die gesamte Gesellschaft“ (14: 40).

Zunächst kann die Adressierungsfrage von Inklusion als *Inklusionsauftrag* verstanden werden, mit dem eine zu spezifizierende Zielgruppe betraut ist oder wird. Da der Inklusionsauftrag sich dem Zitat folgend an die gesamte Gesellschaft richte, sei es grundsätzlich „der Job der Einzelnen inklusiv zu arbeiten“, weshalb dieser Auftrag nicht alleine nur Lehrkräften zukomme (02: 364). Wer von diesem Auftrag noch betroffen sein könnte, wird an anderer Stelle ausgeführt:

„Letztendlich trifft es jeden. Wenn jemand einfach ein Hausbesitzer ist und muss einfach auch gucken: Sind meine Wohnungen grundsätzlich alle nicht barrierefrei, stehe ich einfach auch behinderten Menschen offen,

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

gut, ist in der Jugendfreizeitstätte die Möglichkeit gegeben, dass jeder da hinkommt, sind unsere Verwaltungsgebäude so, dass jeder hinkommt und dass wir Möglichkeiten haben wirklich auch zu gucken: Was hat jetzt diese Familie irgendwo für einen Bedarf, //was// [...] brauchen die Kinder“ (06: 232-234).

Insofern wird der Auftrag von Inklusion nicht alleine als pädagogische oder generell Fachinstitutionen zukommende, sondern als darüber hinausreichende Herausforderung und Verantwortung entworfen, wo „jeder Bürger da gefragt“ sei (08: 289). Dementsprechend sei nicht nur die Behindertenhilfe mit dem Inklusionsthema betraut, sondern ebenso Altenhilfe, Jugendhilfe und sämtliche Gesellschaftsschichten (14: 305).⁶

Geht es um die Formulierung von *Adressierung als Adressat_innen von Inklusion*, so changieren die Aussagen zu diesem Adressat_innenkreis zwischen einem engen und weiten Inklusionsverständnis. Das damit verbundene mögliche Dilemma wird an einer Stelle auf den Punkt gebracht:

„Also, die Bewegung kommt ja, sozusagen, aus der Behindertenhilfe. Und, (unv.) ein großer Pusch hat eben die UN-Behindertenrechtskonvention mit diesem inklusiven Anspruch gemacht. Und insofern ist das schon auch zielgruppenspezifisch. Aber natürlich kann man ernsthaft ja nicht an einer inklusiven Gesellschaft arbeiten, wenn man gleichzeitig Menschen mit Migrationshintergrund oder mit anderen Eigenarten, die sie von anderen unterscheidet, damit ausschließt“ (15: 268).

Mit dieser Aussage wird umrissen, dass Inklusion traditionell zwar Menschen mit Behinderung adressiere, sich aber sinnvollerweise an alle richte, da andernfalls nicht von einer inklusiven Gesellschaft die Rede sein könne. Diese Argumentationsweise findet sich auch an anderer Stelle: „da geht es ja wirklich um die klassische Behinderung in der Behindertenkonvention, ne, das, aber für mich wäre es eigentlich fachlich inhaltlich, würde ich es viel viel weiter greifen“ (08: 297). Insofern dürfte es „dann gar keine genaue (unv.) Zielgruppe geben“ (09: 158) bzw. es müssten „alle“ (08: 287) adressiert werden. Diese pauschale Erweiterung wird jedoch überwiegend dahingehend relativiert, dass Inklusion vielmehr auf „jede Form der Benachteiligung“ (08: 293) mit einem „besonderen Fokus auf die M-menschen [...], die, für die das [Inklusion] nicht zutrifft“ (02: 310) fokussiert.

⁶ Vgl. dazu die Subkategorie zu Regelsystemen als Inklusionsreferenz und zum Abbau von Sondereinrichtungen in Kapitel 8.1.2.5.

Um den Adressat_innenkreis von Inklusion vor diesem Hintergrund zu erweitern, werden neben Behinderung noch weitere Kategorien wie Migration (14: 285) bzw. „das Kind, das jetzt aus Syrien geflohen ist“ (08: 293), Alter, „arm-reich“ (14: 285) sowie „auch das Klientel der Erziehungshilfe“ (08: 297) benannt. Zudem werden gegenseitige Bezüge der Kategorien zueinander formuliert, z. B. Behinderung und Migration sowie Behinderung und Alter (14: 289). Obgleich diese inhaltliche Erweiterung der Zielgruppe angestrebt bzw. gelebt werde sei jedoch hinderlich, „dass viele darauf hinauswollen auf dieses, im klassischen Sinne behindert, und es stimmt für uns so nicht“ (02: 168).⁷

Jedoch wird die Erweiterung der Adressat_innenzielgruppe durchaus in unterschiedliche Richtungen vorgenommen und plausibilisiert. So erfolgt eine erweiterte Fokussierung auf Behinderung im Sinne eines Verzichts einer Differenzierung in verschiedene Behinderungsformen (05: 178), indem „man da nicht mehr diese Trennung der unterschiedlichen Behinderungsgrade hat“ (06: 194). Oder aber der alleinige Fokus auf Behinderung wird grundsätzlich dadurch legitimiert, dass man sich als „Lobbyist für eine bestimmte Personengruppe“ engagiere (14: 287) und dieser behinderungsspezifische Fokus daher auch im Kontext erweiterter Zielgruppen Relevanz und Legitimation besäße. Insofern scheint die Rede von einer erweiterten Zielgruppe nicht aus sich heraus zu erklären, in welche inhaltliche Richtung die Erweiterung vollzogen wird.

Mit Blick auf die Zielgruppe von Inklusion wird insbesondere die Beteiligung der Adressat_innen als wichtiger Baustein von Inklusion benannt, die einem eher passiven Objektstatus der zu Adressierenden gegenübergestellt wird. So habe man etwa lange Zeit *über* behinderte Menschen statt *mit ihnen* gesprochen (06: 210), wie die folgende Äußerung verdeutlicht.

„Also es ist einfach schon die Inklusion, die Beteiligung von behinderten Menschen, einfach viel stärker einfach auch Thema“ (06: 198).

Beteiligung wird vor allem mit Blick auf die beiden Akteursgruppen der Eltern und die der Kinder und Jugendlichen festgemacht.

⁷ Damit korrespondieren die zwanghaften Abgrenzungsversuche zu Inklusion in Kapitel 8.3.2 sowie die Herausbildung einer institutionell-konzeptionellen Ebene – in Abgrenzung zur politisch-rechtlichen Ebene – in Kapitel 8.3.3. Auch die Lebensumstände von Adressat_innen erzieherischer Hilfen werden in Kapitel 8.4.1 als sehr heterogen beschrieben. Zuletzt schließt der Entwurf eines erweiterten Behinderungsverständnisses in Kapitel 8.7.1 hier ebenfalls an.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Die Arbeit mit Eltern sei zentral (02: 95; 03: 154; 15: 228), weshalb man sich bereits vor Beginn einer Maßnahme der „Rückmeldungen“ durch Eltern annehmen würde (02: 238). Zudem gäbe es das „Wunsch- und Wahlrecht nach dem SGB VIII“, wenngleich dies in der Praxis nicht immer umgesetzt werde (09: 212). Aber auch im Verlauf einer Hilfemaßnahme fänden Eltern

„hier immer ein offenes Ohr, sie finden eine offene Türe und wir leben mit ihnen auch. Alleine, dass diese Eltern auch hier, wenn sie nicht im häuslichen Umfeld für ihre Kinder sorgen können, aber ihr Kind hier besuchen und, wenn sie es möchten, auch hier übernachten können und einen Tag miterleben und so. Oder wir nehmen Eltern mit zum Ausflug, das, finde ich, ist auch inklusiv. [...] Ohne Eltern geht gar nichts. Und diese Elternarbeit ist uns einfach auch wichtig und deswegen nehmen wir die Eltern auch da mit ins Boot“ (05: 68).

Die Beteiligung von Eltern, deren Kinder oder Jugendliche durch die Hilfemaßnahme adressiert werden, wird als zentraler Gelingensfaktor der Hilfe und damit als inklusiv entworfen. Daher wird den Eltern – neben den jungen Menschen selbst – auch zuletzt bei einem Rückkehrprozess der Kinder bzw. Jugendlichen eine entscheidende Rolle zudedacht:

„[A]lso wir gucken gemeinsam und ein Kind, ein Jugendlicher, eine Mutter, ein Vater haben genau das gleiche Recht mit zu überlegen, wann ist der Tag X gekommen, wo mein Kind zurückkommen kann oder wann kann es noch nicht kommen, und nicht dass da einfach Jugendämter oder-oder Einrichtungen hergehen und sagen: ‚Wir wollen jetzt, dass das Kind zu Ihnen zurückgeht‘. Das ist zum Scheitern verurteilt, ganz klar“ (05: 226).

Neben der für Inklusion zentralen Elternarbeit wird die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen betont. So sei die Beteiligung der jungen Menschen bei (Hilfepan-)Gesprächen (13: 162, 92) und in Form von Kinderteams (05: 22) wichtig, bis hin zur Einbindung der jungen Menschen in die Planung von Angeboten (15: 24). Insbesondere die Beteiligung der jungen Menschen könnte sich schließlich als hilfreich erweisen, um eine etwaige Teilhabebeeinträchtigung umfassender und individuell angemessener beurteilen zu können:

„Man muss mit den Kindern eigentlich alleine in Kontakt kommen, um zu gucken: Wie sind die im Freundeskreis eingegliedert, wie sind sie in der Schule eingegliedert, gibt es einfach da ein soziales Umfeld, wo diese Kinder auch existieren können? Daran kann man einfach nur sehen, wie es

8.1 Inklusionsbegriffe

nach unserer Einschätzung, wie einfach die Teilhabebeeinträchtigung ist, ob es wirklich Menschen sind, Kinder, die einfach nur für sich irgendwo händelbar sind oder gibt halt dieses soziale Umfeld?“ (06: 280).

Nicht zuletzt lassen sich die beiden hier dargestellten und aus dem Material abgeleiteten adressierten Zielgruppen, d. h. die den Inklusionsauftrag auszuführenden Personen auf der einen Seite und den Empfänger_innen bzw. Adressat_innen von Inklusion auf der anderen, nicht immer klar trennen bzw. vermischen sich miteinander. Dies verdeutlicht das Beispiel an einer Stelle über zwei gleichgeschlechtliche Paare, die als Professionelle in familienanalogen Wohnformen arbeiten:

„Und selbst bei den familienanalogen Wohnformen haben wir auch was, wo mancher Mensch mit seiner Vorstellung vom Leben Schwierigkeiten hätte. Wir haben zum Beispiel zwei Paare, gleichgeschlechtlich, so. Also ein, ne, lesbisches Paar und ein schwules Paar. Und da wohnen tatsächlich auch bei dem einen zwei Mädchen und bei dem andern zwei Jungs [...]. Also, die Mädchen, die bei den beiden Frauen wohnen, haben auch eine Grunderfahrung mit Männern und finden das erstmal total [super], dass sie bei zwei Frauen wohnen. Und die stört das gar nicht, dass das für die Außenwelt noch gewöhnungsbedürftig ist. Ist ja auch was/ ist auch das Inklusion, sich daran zu wagen. Würde manch einer behaupten, was tun die denn den Kindern an, die müssen sich da auch immer noch für rechtfertigen, ist schon schlimm genug, wenn man nicht zuhause wohnt. Aber die beiden Mädels können damit super mit umgehen“ (13: 102).

8.1.6 Individuum, Institution und Gesellschaft

Diese Subkategorie zielt ab auf das Verhältnis von Individuum, Institution und Gesellschaft, welches sich in Aussagen der professionellen Akteur_innen tendenziell zeigt. Einerseits wird dieses Verhältnis in Richtung Anpassung und Verhaltensmodifikation entworfen, andererseits eher mit Blick auf individuelle Entwicklung und Freiheit.

Inklusives Arbeiten hieße der ersten Tendenz zufolge, „dass diese Kinder hier so fit gemacht werden, dass sie hinterher Teil dieser Gesellschaft sein können“ (01: 122). Weitere Strategien in diese Richtung fokussieren auf „Verhaltensmodifikation“ (04: 75) und die Bearbeitung von Hemmnissen wie z. B. „Teilleistungsschwächen“, „Behinderungen im emotionalen Bereich“ oder „Aggressionen“, welche Kinder daran hindern, „in der Schule zurecht zu kommen, und so weiter, wenn das nicht hier bei uns mit den Kindern eingeübt wird, durch die verschiedenen

Angebote eben auch“ (07: 108). Die skizzierten Anpassungstendenzen werden jedoch von einer professionellen Fachkraft kritisch persifliert:

„[A]ber in dem Moment wo ich über SGB VIII, geht es immer hintendran ein Teil von: ‚Also die müssen da mal für sorgen, dass das Blag jetzt mal sitzen bleibt. Die müssen doch dafür sorgen, dass der jetzt, der Jugendliche, keine Scheiße mehr auf der Straße baut, das muss doch hingehen, wir haben da so viel ambulante Stunden reingesteckt, es muss doch mal was hängenbleiben“ (04: 244).

Die hinter den Strategien der Verhaltensanpassung steckende Problematik sei jedoch, dass „da [...] das Kind aber letztendlich nichts von [hat], weil wo ist der Lerneffekt, wo lerne ich Kompetenzen“ (04: 81). Zudem könne es auch sein, dass Adressat_innen nie das erreichen werden, was die Gesellschaft von ihnen erwartet – was jedoch „nur verzeihlich [sei], wenn ich behindert bin“ (04: 244):

„Und das kann sein, dass jemand sehr viel individuell Entwicklung machen kann, dass es aber noch nicht reicht für das, was die Gesellschaft erwartet und dann hat der weiterhin ein Problem. [...] Da tut sich dann nämlich nichts, dann ist der immer noch nicht das angepasste Kind in der Schule. [...] Und das wird// der vielleicht auch nie werden, [...] weil er eine ganz bestimmte eigene Art hat“ (04: 234-240).

Vor diesem Hintergrund wird der an die erzieherischen Hilfen und damit auch an die Adressat_innen herangetragene Anpassungsauftrag infrage gestellt und statt dessen die gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeit formuliert. Demnach könne es „nicht die alleinige Aufgabe der Hilfen zur Erziehung sein, dafür zu sorgen, dass ein Kind dermaßen vor-vorweg angepasst wird, damit es hinterher unauffällig ist [...], das wäre sozusagen ein Wachstumsprozess für alle Institutionen, also für Gesellschaft auch“ (04: 524).

Als Gegensatz zur Tendenz der Verhaltensanpassung und anknüpfend an die daran formulierte Kritik, werden an anderen Stellen Freiräume und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche betont, d. h. Entwicklungsfreiräume. Dem zufolge ginge es darum, „in der Gesellschaft wachsen zu lassen“ (04: 492) und die Schaffung von „Freiräume[n] für Kinder, die größer werden sollten, die an viel mehr Orten sein sollten, um so diesen diesen Grundgedanken, der sich auch auf die Hilfen zur Erziehung, aber gr-grundsätzlich erstmal auf alle Kinder bezieht, für Kinder die Möglichkeit zu schaffen, dass sie dass sie entdecken“ (02: 403). Jedoch aber stünden „individuelle Entwicklungsprozesse

von Familien“ und „Anpassung [...] Problemfreiheit oder [...] Problemminde-
rung“ in einem schwer auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander, wobei die
Tendenz zur Verhaltensanpassung primär dem dahinterstehenden politischen
Druck geschuldet sei (04: 538).

Um vor dem Hintergrund der beiden skizzierten Tendenzen eine Handlungs-
perspektive zu entwickeln, wird an einer Stelle schließlich für eine integrativ-
zusammenführende Vorgehensweise plädiert: „Ich finde beides total wichtig. Es
ist beides wichtig, weil das muss man ein Aufeinanderzubewegen sein“ (04: 110).

8.1.7 Inklusion als Zugehörigkeitschance

Diese Subkategorie subsumiert unter dem Begriff der Zugehörigkeitschance ver-
schiedene Aussagen der professionellen Akteur_innen, welche sich wiederum in
die Bereiche (*barrierefreie Zugänge schaffen, Teilhabe- und Ermöglichungschancen
bieten, Begegnung in Verschiedenheit gestalten und erleben sowie Ausschluss und
Ausgrenzung verhindern*) auffächern lassen. Trotz dieser Aufteilung scheint allen
Aspekten dieser Subkategorie jedoch gemein, dass jeweils – der Aspekt *Ausschluss
und Ausgrenzung* als Negativpol dazu – Momente einer Zugehörigkeitsnorm
konstruiert werden. Diese materialisiert sich im Modus sozialer Zugehörigkeit
und der Ermöglichung dahingehender Chancen angesichts menschlicher Ver-
schiedenheit.

8.1.7.1 (Barrierefreie) Zugänge schaffen

„Also ich glaube die erste, allererste Frage ist überhaupt, ob ich einen Zu-
gang zu etwas habe, ob ich als Familie oder als Kind mit einer Behinderung,
ob ob ich überhaupt den Zugang zu einer Leistung oder zu einer Institution
habe. Das ist das allererste“ (03: 112).

Dieser Äußerung nach gehe es als Ausgangspunkt um die Frage nach dem Zugang
zu Leistungen und Institutionen (15: 290), d. h. inwiefern eine strukturelle Offen-
heit (03: 435) „für alle Zielgruppen [...] [gegeben ist] oder ob ich per se manchmal
Zielgruppen einfach [...] von vorneherein ausgrenze“ (03: 278). Der Zugang sei
insbesondere auch mit Blick auf dessen körperbezogene Barrierefreiheit (03: 112),
d. h. „barrierefrei[es] Schreiben“ und „Verwaltungssprache“, „Veranstaltungen“,
„Gebäude“ (06: 204; 05: 8; 07: 246, 252), „Toiletten“ (02: 36), „Treppen“ (10: 16/20)

und „Rampe“ (07: 184) zu bewerten. Als Beispiel wird die häufig herangezogene Situation eines „Rollifahrer[s]“ herangezogen, der statt Treppen eine Rampe benötige (03: 282). Allerdings würde es zu kurz greifen bei der Zielperspektive „barrierefreier Zugang“ stehen zu bleiben, wie es zu Anfang einmal gedacht gewesen sei (08: 106; dazu auch 02: 174-177). Dass ein barrierefreier Zugang zwar notwendig, aber nicht hinreichend sei, wird an einer Stelle mit Blick auf Schule erläutert: „Und die kommen zwar in die Schulen dann auch rein, aber die Frage ist: Was kriegen sie in den Schulen?“ (03: 122). Insofern wäre neben einer Sicherstellung barrierefreier Zugänge die inhaltliche Ausgestaltung eine Hilfeleistung sicherzustellen, „dass sie mir auch hilft und mich auch unterstützt“ (03: 120).

Trotz der Betonung der körperbezogenen Barrierefreiheit werden jedoch auch Beispiele wie ein Bauspielplatz benannt, welcher aufgrund seiner Grundidee ein gewisses Maß an Barrierefreiheit einbüßen müsse, da „natürlich nicht unbedingt jeder in die oberste Hütte“ käme (02: 40). Und nicht zuletzt unterläge die Herstellung von Barrierefreiheit einer „sinnvoll[en]“ Abwägung zwischen Kosten und Nutzen (07: 246-248).

8.1.7.2 Teilhabe- und Ermöglichungschancen bieten

In dieser Subkategorie geht es um ein Verständnis von Inklusion, welches auf die Bereitstellung von Teilhabe- und Ermöglichungschancen abzielt: „[E]igentlich wäre der Auftrag von Hilfen zur Erziehung gesehen auf Inklusion. Lernt dazu, schafft Räume und schafft Möglichkeiten, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Bedarfen auch eine Chance haben auf Erziehung und //Entwicklung“ (04: 318). Demnach solle

„kein Mensch, egal aus welchem Grunde, von den Möglichkeiten, den Teilhabechancen, die Gesellschaft bietet, ausgeschlossen werden soll. Das bean-
da/ beinhaltet nicht, dass jeder Mensch an allem automatisch teilnehmen können muss, es ist ja auch das Interesse gar nicht da, aber zumindestens muss die Chance bestehen, dass Menschen, egal mit welchen individuellen Dispositionen, auch an den Möglichkeiten teilhaben können“ (14: 283).

Teilhabe und Ermöglichung bzw. das Möglichmachen werden somit vornehmlich als „Chancengestaltung“ (14: 285) entworfen, welche darauf abzielt, „wie kriege ich das hin, dass jemand der einfach dabei sein will [...], dass das geht, das wäre für mich Inklusion“ (08: 245). Als eine mögliche Antwort darauf wird an anderer Stelle

ein praktisches Beispiel genannt, welches auf die Ermöglichung von Chancen abzielt. In dieser beispielhaften Situation haben zwei Mädchen einer Wohngruppe von einer Bibelwoche in den Sommerferien erfahren. Die beiden haben dieses Angebot schließlich besucht und ein drittes, muslimisches Mädchen der Gruppe hat davon erfahren und ist neugierig geworden:

„Und umgekehrt, Inklusion ist ja auch noch ein bisschen in die andere Richtung zu denken, dass dann das muslimische Mädchen gesagt hat: ‚Was macht ihr denn da eigentlich [...]? Darf ich mir das mal angucken?‘ Und dann haben wir als Erwachsene gesagt, ok, dann musst du aber vorher mal mit deiner Mutter reden, ob du dir das tatsächlich angucken kannst, dass dürfen wir halt gar nicht entscheiden. So, die ist einmal mitgegangen, dann hat sie geguckt, na, aus ihrer Sicht, war zwar ganz nett, aber stimmt ist schon anders – ist nicht wieder mitgegangen. Aber auch die Möglichkeit war da“ (13: 84).

In dieser Subkategorie wird Inklusion somit verstanden als zu ermöglichende Chance zur Teilhabe, die bestimmte Offerten an die Adressat_innen enthält, unter Berücksichtigung deren Interessen und Entscheidungswillen.

8.1.7.3 Begegnung in Verschiedenheit gestalten und erleben

Der Umgang mit Verschiedenheit und die direkte und konkrete Begegnung stellt ein weiteres Moment eines Inklusionsbegriffs dar.

Demnach umfasst Inklusion „die verschiedenen Aspekte des Lebens“ (07: 182), wonach „Menschen immer unterschiedlich [seien], in welcher Weise auch immer“ (07: 188). So habe „jeder Mensch irgendwas [...], was er gut kann und jeder [...] was, was er nicht gut kann“ (07: 154), so dass „der eine [...] eben auf einem einen Gebiet mehr [braucht] und der andere auf einem andern“ (07: 190). Dementsprechend ginge es angesichts der „Unterschiedlichkeit“ (07: 190) darum, dass „die Kinder untereinander lernen [...], wie man miteinander umgeht“ (07: 232), ohne jedoch „diese hervorgehobenen Besonderheiten des Menschens“ (05: 178). Inklusion wird somit als bewusster Umgang mit vorliegender menschlicher Verschiedenheit entworfen.

Dieser Umgang miteinander bzw. „dieses Aufeinanderzugehen“ (10: 507) sei zu verstehen als Inklusion. „Inklusion [findet] statt in der Begegnung der Menschen miteinander“ (15: 46) und in der konkreten Arbeit, da dort die gegenseitige

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Akzeptanz am größten sei (02: 368). Diese Begegnung von Menschen sei aber vor allem Menschen mit Behinderung lange verwehrt worden:

„Es ist ja ganz wichtig, dass Menschen mit Behinderungen im Bild der Öffentlichkeit überhaupt auch mal vorkommen, das hat bis jetzt ganz lange nicht, das hat nicht stattgefunden, weil wir viel separiert haben, ja, also Menschen mit Behinderungen sind erstmal per se in Sondereinrichtungen gekommen“ (04: 496; dazu auch 14: 120).

Eine positive Wirkung könne hier auch „die Generation der Rollatoren“ entfalten, denn „durch diese Geschichten der Rollatoren [könnte sich] das Denken unseres Volkes vielleicht nochmal dahingehend [...] verändert, positiv verändern, dass das gar nichts Schlimmes ist, mit Handicaps, mit anderem Aussehen und et cetera, hier zu leben, sondern es macht vielmehr Bock miteinander zu leben“ (05: 194-196). Vor diesem Hintergrund gelte es „ein Zusammenleben von behinderten Menschen und nicht-behinderten Menschen auf Augenhöhe“ (15: 258) zu erreichen und dass man „wirklich gut zusammen auskommt“ (07: 266). Durch gemeinschaftliche Begegnung hätten Menschen mit Behinderung eine

„größere Möglichkeit [...], sich zu entwickeln oder wahrgenommen zu werden, wenn er mit mit ander/ mit anderen Jugendlichen halt zusammenlebt. So, die können ihn ja nochmal, dann an/ ganz anders fördern. Der soziale, die soziale Kompe-Komponente spielt ja auch mit rein, das heißt die anderen Jugendlichen, die gehen ja dann auch mehr in die in-in die Hilfsbereitschaft“ (12: 18).

Inklusion stellt somit insgesamt nicht nur einen bewussten Umgang mit menschlicher Verschiedenheit dar, sondern dieser wird vollzogen in der gemeinschaftlichen und zugewandten Begegnung.⁸

8.1.7.4 Ausschluss und Ausgrenzung verhindern

„Also, in dem Moment, wo ich sozusagen einen inklusiven Ansatz fahre, schließe ich niemanden mehr aus. Egal, aus/ warum/ egal wo der Grund liegen [...] könnte dafür, dass ich ihn ausschließe. [...] Das ist der Anspruch, das gelingt natürlich auch nicht immer. Aber zumindest ist das der Anspruch“ (15: 270-274).

⁸ Vgl. Kapitel 8.1.3 zu Inklusion als Sich-Einlassen.

Dieser Aspekt entwirft Inklusion als Verhinderung von Ausschluss und Ausgrenzung, womit in gewisser Weise der Gegenpol zu den vorherigen drei Aspekten abgesteckt wird.

Inklusiv wäre demnach, „dass man Menschen wegen ihrer Besonderheiten eben nicht ausgrenzt“ (13: 154, 156). Konkret könnte die Prämisse des Nicht-Ausschlusses z. B. folgende menschliche Merkmale umfassen: „Also wir haben ja zum Beispiel in der Heimerziehung ja auch Jugendliche, Mädchen und Jungen, die sich outen, als lesbisch, schwul, bi, keine Ahnung was, trans und natürlich sollen die nicht ausgeschlossen werden, genauso wie ein Kind/Jugendlicher mit einem Migrationshintergrund oder, wenn man es weiter macht, auch das Thema Behinderung“ (03: 435). Damit wird die Prämisse des Nicht-Ausschlusses auf eine erweiterte Zielgruppe bezogen.⁹ Da Nicht-Ausschluss zunächst nur verdeutlicht, was es zu vermeiden gilt, ist zwangsläufig auf positive Normen Bezug zu nehmen. Um diese anzuvisieren, müsse „die Umwelt, beziehungsweise im Kleinen wie im Großen, halt dementsprechend gestaltet [...] [werden], dass alle miteinander, ja, sozusagen sich entwickeln können und aufwachsen können. Genau, das wäre eigentlich für mich inklusiv“ (02: 295). Damit wird, wenn auch sehr offen, der Entwurf von Gestaltungsprinzipien für Entwicklung und Aufwachsen angesprochen, wodurch Ausschluss verhindert und letztlich Inklusion ermöglicht werden könne. Darin kann die Formulierung eines Anschlusses an Inklusion als Zugehörigkeitschance gelesen werden. Gleichzeitig wird die Gestaltung von Umwelt¹⁰ angesprochen, wie sie in der folgenden Kategorie als Ressource entworfen wird.

8.1.8 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich, dass Inklusion durch die professionellen Akteur_innen mit verschiedenen *normativen Zielformulierungen* versehen wird. Explizit zeigt sich dies in den fünf Subkategorien aus Kapitel 8.1.2 sowie implizit in einigen weiteren Subkategorien wie z. B. Kapitel 8.1.3 zu Inklusion als Sich-Einlassen oder Kapitel 8.1.7 zu Inklusion als Zugehörigkeitschance. Des Weiteren wird Inklusion als *relationales Verhältnis* formuliert, einerseits in begrifflich-konzeptioneller Hinsicht mit Blick auf Integration (Kapitel 8.1.4) und andererseits in Relationalität zu Individuum, Institution und Gesellschaft (Kapitel 8.1.6). Zuletzt wird Inklusion

⁹ Vgl. die Subkategorie zu den Zielgruppen von Inklusion in Kapitel 8.1.5 sowie den erweiterten Behinderungsbegriff in Kapitel 8.7.1.

¹⁰ Siehe die Ressource der Rahmenbedingungen und Infrastrukturen in Kapitel 8.2.3.

als Adressierungsfrage (Kapitel 8.1.5) dahingehend verhandelt, wer mit einem Inklusionsauftrag betraut und wer als Adressat_in von Inklusion entworfen wird. Zu allen Ausprägungen quergelagert zu sein scheint die der Inklusion attestierte Gefahr der politischen Vereinnahmung und des Missbrauchs als Sparmaßnahme (Kapitel 8.1.1). Denn schließlich können die in dieser Subkategorie formulierten Befürchtungen sämtliche Ausprägungen des Inklusionsbegriffs betreffen und beeinflussen, wie dies auch Dannenbeck (2012) hinsichtlich dem dadurch gegebenen Entpolitisierungsrisiko einschließlich theoretischer Verkürzungen darlegt.

Fasst man diese kursorisch benannten Ausprägungen der in dieser Kategorie formulierten Inklusionsbegriffe zusammen, so kristallisieren sich schwerpunktmäßig zwei Hauptmerkmale heraus. Erstens erscheint Inklusion durch die Ausführungen der professionellen Akteur_innen als höchst *normativer Begriff* und zweitens wird Inklusion eine *relationale Perspektive* zu eigen gemacht, die sich im Verhältnis zwischen Individuen, Institutionen und Gesellschaft bewegt und darin gleichsam der Adressierungsfrage (d. h. Inklusionsauftrag und Zielgruppe/Adressat_innen) eine große Aufmerksamkeit widmet. Inklusion lässt sich vor diesem Hintergrund somit als *normativ-relationaler Begriff* rekonstruieren.

Allerdings vermag der Inklusionsbegriff an sich weder Normativität noch Relationalität selbst herzustellen, sondern bedarf einer inhaltlichen Zuweisung, Klärung und Referenzsetzung, wie es die professionellen Akteur_innen als Gegenstand dieser Kategorie vorgenommen haben. Zwar bleibt von einer Herausarbeitung dieser beiden Hauptmerkmale der Normativität und Relationalität zunächst unberührt, inwiefern die normativen Adressierungen der professionellen Akteur_innen widerspruchsfrei bzw. in sich konsistent vollzogen werden und wie gehaltvoll die jeweiligen Formulierungen eines Inklusionsbegriffs ausfallen. Zumindest aber scheint feststellbar, dass hier die Akteur_innen mit einem Begriff operieren, den sie in letzter Konsequenz nicht genau definieren können. Trotzdem – oder gerade deswegen – operieren sie damit sozial und diskursiv anschlussfähig. Dieser Umstand der vielfältigen, jedoch klärungsbedürftigen Referenzen des Begriffs veranlasst Lüders (2014) schließlich dazu, Inklusion als „unmöglichen Begriff“ (ebd., 46) zu klassifizieren.

Vor allem scheint die Fokussierung von Inklusion als *Chancen* und *Zugänge* durchaus diskussionswürdige Konsequenzen zu evozieren.¹¹ So korrespondiert

¹¹ Dieser Kritik wird auch vor dem Hintergrund der Adaption des Capabilities-Ansatzes in Kapitel 6.2.1 nachgegangen.

die Fokussierung von *Chancen* und auch *Zugängen* mit dem durch das Bundesjugendkuratorium postulierten Inklusionsverständnis (BjK 2012, 9 ff.), welches gerade für die erzieherischen Hilfen jedoch als nicht unproblematisch einzuschätzen ist. Denn damit wird von gleichen (Zugangs-)Chancen zu Beginn des Leistungswettbewerbs um erstrebenswerte Güter ausgegangen und somit auf Ungleichheit als Zweck abgestellt.¹² Die Schwerpunktsetzung auf *Chancen* und *Zugänge* ist überdies kennzeichnend für eine spezifische *positive Zugehörigkeitsnorm*, welche zwar mit der Stoßrichtung der derzeitigen Inklusions- und Teilhabedebatte zu korrespondieren scheint, die jedoch inhaltlich nicht besonders weitreichend und umfassend sein muss – eher das Gegenteil ist offenbar der Fall (Fuchslocher & Ziegler 2017, 79 f.). Gleichwohl ist die Relevanz von Zugängen für die Hilfen zur Erziehung nicht gänzlich von der Hand zu weisen (Kapitel 8.6.1). Die Rekonstruktion der Aussagen der professionellen Akteur_innen zum Verständnis von Inklusion und zur Reichweite von Inklusion scheint die Problematik um positive, aber unbestimmte Zugehörigkeitsnormen widerzuspiegeln. So benennen die professionellen Akteur_innen mehr oder weniger selbst das Problem, wer eigentlich – einem unbestimmten Inklusionsbegriff folgend – zur Zielgruppe gehört und wer nicht bzw. wie schwierig es ist, eine Zugehörigkeitsnorm zu definieren, die über eine pauschale Aussage ‚jede_r gehört dazu und niemand wird ausgegrenzt‘ hinausreichen soll.

Vor diesem Hintergrund bleibt schließlich zu prüfen, wie sich die hier formulierten Inklusionsbegriffe etwa zu den Gegenstandsbestimmungen der Hilfen zur Erziehung (Kapitel 8.4), der *Inklusiven Lösung* (Kapitel 8.9), aber auch zu Spezialisierung (Kapitel 8.5) und den Ein- und Ausschlusskriterien (Kapitel 8.6) verhalten.

8.2 Ressourcen für Inklusion

Die in dieser Subkategorie formulierten materiellen und immateriellen Ressourcen können als das zur Umsetzung von Inklusion benötigte Potential verstanden werden, dessen Stellenwert und Verfügbarkeit in unterschiedlichem Maße durch die professionellen Akteur_innen angenommen oder eingefordert wird. Insofern

¹² Vgl. den Workshop von Thieme & Hopmann mit dem Titel *Inklusion – herausgeforderte Kinder- und Jugendhilfe?*, welcher am 06.09.2018 auf dem Bundeskongress Soziale Arbeit 2018 in Bielefeld veranstaltet wurde.

sind Ressourcen weniger *per se* als eine inklusive Zielformulierung zu verstehen, sondern werden vielmehr als *Mittel zum Zweck der Inklusion* vorgeschlagen.

Insbesondere werden einerseits immaterielle Ressourcen wie *Kompetenzen* und *Zeit*, sowie andererseits materielle Ressourcen wie *Rahmenbedingungen und Strukturen, Finanzen, Personal* sowie *Hilfsmittel und Therapien* benannt.

8.2.1 Kompetenzen

„[W]ie sicher und kompetent fühle ich mich auch, [...] wenn Familien mit einem Kind kommen, was eine Behinderung hat, die auch entsprechend zu unterstützen, beraten, fördern, was auch immer. Und daran macht sich für mich die Inklusion //auch fest“ (03: 278).

Eine zentrale Ressource für Inklusion stellen besondere Kompetenzen dar, die es entweder neu anzueignen gilt oder die aus dem behinderungsspezifischen Bereich übertragen werden können. Kompetenzen können dabei als ein spezifischer Aspekt von Professionalität verstanden werden. „Im aktuellen Diskurs wird Professionalität als ausgezeichnete Strukturort der Relationierung von Theorie und Praxis bzw. differenter Urteilsformen betrachtet [...]. Die Professionalisierungsdiskussion dringt in den Mikrobereich sozialpädagogischen Handelns vor, in dem es darum geht, die Wissensbasis einer spezifisch pädagogischen Kompetenz zu ermitteln“ (Dewe & Otto 2018, 1204).

Der Erwerb von Kompetenzen sei möglich durch Fort- und Weiterbildung innerhalb der Träger (vgl. 11: 351-353) bzw. durch „eine notwendige Schulung //des gesamten Teams“ (12: 115). Dies träfe jedoch insbesondere auf die Jugendämter zu, da „viel mehr Kompetenz im ASD gefordert [werde]“ (06: 166). Denn schließlich seien „bei einer Zusammenführung der Leistungen im-im SGB VIII, ja dann [...] die Jugendämter [...] dafür auch zuständig [...]. Und das ist ein Wissen, was dann in einem Jugendamt eben auch gebraucht wird“ (03: 174). Daneben spiele der Erwerb von Wissen durch Erfahrungen, d. h. Erfahrungswissen eine weitere zentrale Rolle (06: 146; eher kritisch dazu 11: 69).

Bei der Frage danach, welche spezifischen Kompetenzen benötigt werden, werden zumeist medizinische (06: 288) und behinderungsspezifische (08: 265) genannt. Vor allem aber ginge es um behinderungsspezifische Kompetenzen, welche zuvörderst durch die Übertragung aus der Behindertenhilfe zu erlangen seien. Denn „wenn die Inklusion mehr in Richtung Jugendhilfe kommt, muss das, was in der Behindertenhilfe inzwischen an Fachwissen entstanden ist, zu den Be-

darfen dieser Menschen, dann muss das auch in der Jugendhilfe ankommen“ (08: 10), ohne jedoch „diese Kompetenzen und dieses Wissen und diese Erfahrungen irgendwie abzuschneiden und sagen, braucht man nicht“ (03: 242). Demnach gehe es um die Übertragung von „Spezialisierung an Kompetenz“ (03: 242) „auf den Regelbereich“ (15: 214), ohne dabei jedoch spezifische Kompetenz aufzugeben oder zu verlieren. Obgleich diese Übertragung vielfältige Herausforderungen bereithalte, sei man optimistisch, denn „wenn ein Sozialamt das schafft, schafft ein Jugendamt das auch“ (03: 178):

„[D]as, was an Fachlichkeit, an Grundqualifikation in der Jugendhilfe vorhanden ist, ist in der Lage auch die Anforderungen der Behindertenhilfe zu erfüllen. Umgekehrt hätte ich da/ habe ich meine ganz, ganz großen Zweifel. Weil in der Behindertenhilfe in/ auf der Verwaltungsebene dominieren eben – nicht auf der Leistungsanbieterebene, sondern auf der Leistungsträgerebene – da dominieren bisher zumindest in aller Regel Verwaltungsfachleute. Das ist eben nicht der Sozialarbeiter, die Sozialpädagogin, sondern es ist der Verwaltungsinspektor, der da auf der Ebene ist. Und wir haben auch ganz andere Fallzahlen, die die zu bewältigen haben“ (15: 350).

Mit Blick auf den Erwerb oder Übertrag von Kompetenzen stellt sich schließlich die Frage, auf welche Weise eine Verknüpfung der Kenntnisse jeweils stattfinden kann oder soll. Hier werden dreierlei, keineswegs scharf voneinander zu trennende Szenarien entworfen: (1) Integrale Verknüpfung (in Teilen), (2) Erhalt bzw. Weiterführung von HzE-Kompetenzen (3) Neujustierung defizitärer HzE-Kompetenzen. Obgleich damit drei Stoßrichtungen benannt werden, sind Überschneidungen denkbar. So kann eine integrale Verknüpfung auch den Erhalt bzw. die Weiterführung von HzE-Kompetenzen beinhalten. Gleichzeitig kann eine integrale Verknüpfung auch als Reaktion auf als defizitär angenommene HzE-Kompetenzen verstanden werden, wie sie auch zum Ende dieser Subkategorie hin entworfen wird.

Die integrale Verknüpfung wird dadurch begründet, dass man beides braucht – sowohl „weites Bild“ (04: 538) bzw. „Breitenwissen“ als auch „spezialisiertes Wissen“:

„[A]lso wenn man sich dann mal die Jugendhilfe anguckt, die brauchen ein breites Wissen. Ist ja heute auch so. Ich muss mich auch über die unterschiedlichen Familiensysteme auskennen, über Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, soziale Lebensbedingungen, gehört ja irgendwie alles dazu. Natürlich brauche ich ein Breitenwissen. Und es gibt manchmal

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Situationen oder auch Fallkonstellationen, da brauch ich auch ein vertieftes oder ein spezialisiertes Wissen und ich brauche sowohl als auch“ (03: 256).

Es ginge darum, „dass man sich erstmal an gegenseitig ein Stück befruchtet, beginnend in der Diagnostik, in der Hilfeplanung über die Ausführung bis hin zur Qualitätssicherung und Wirkungsorientierung oder Wirkungskontrolle, da können beide Systeme ein Stück voneinander lernen“ (14: 253). Insbesondere in der Hilfeplanung „müssen [Fachkräfte] was von Familiensystemen verstehen, von sozialpädagogischen Fragestellungen, sie müssen aber auch was von der Behindertenhilfe verstehen“ (15: 346). Die Verknüpfbarkeit werde dadurch begünstigt, dass die jeweiligen Ausbildungsgänge oft gar nicht soweit voneinander entfernt seien (11: 73). Mit Blick auf ein Kind mit blauen Flecken wird an einer Stelle schließlich die praktische Relevanz dieser zu verinnerlichenden integralen Kompetenzen veranschaulicht, indem es auf das Wissen darum ankäme, ob „ein Knochenbruch misshandlungsbedingt oder behinderungsbedingt“ sei (14: 249).

Im Zusammenhang mit der Debatte um „Breitenwissen“ vs. „spezialisiertes Wissen“ spielt auch die Kooperation mit weiteren internen und externen Kooperationspartner_innen eine wichtige Rolle. Dahinter steht die Frage, inwieweit die benötigten Wissensbestände durch die Expertise anderer Professionen sichergestellt werden sollen.

„Mein mein Wollen ist immer Kooperationen angehen und möglichst gucken, dass man auch extern Leute hat, mit denen man zusammenarbeitet. [...] Ne,// weil auch dann kann Inklusion ganz gut gelingen“ (04: 574-577).

Einerseits wird von multiprofessionellen Teamstrukturen innerhalb der Einrichtung berichtet (11: 215; 13: 88; 15: 228-230), andererseits von externen Kooperationspartnern. Multiprofessionelle Teamstrukturen innerhalb der Einrichtung reichen z. B. von Heilpädagog_innen, Sozialpädagog_innen, Erzieher_innen, Psychotherapeut_innen, Logopäd_innen (01: 28-34; 11: 215; 13: 88-92) bis hin zur Hebamme für Neugeborene von jungen Müttern (11: 225). Neben der einrichtungsinternen Kooperation wird von den professionellen Akteur_innen auch die externe Kooperation thematisiert. Sofern es sich um keine große Einrichtung handele, sei es insgesamt durchaus üblich, externe Förderangebote hinzu zu holen (11: 353). Genannt wird etwa die „Vernetzung mit Schulen“ (04: 478-480) und speziell die Erteilung von Hausunterricht durch die Lehrkraft einer nahen Förderschule, die örtliche Kinderklinik sowie die Kinder- und Jugendpsychiatrie

(01: 28-34). Der Sinn dieser kooperativen Zusammenstellung läge im Einbringen einer anderen „Sichtweise“ (13: 168). Vor diesem Hintergrund sei es auch wichtig, Erfahrungen und Perspektiven von Mitarbeiter_innen wie den Hauswirtschaftskräften einzubringen, die zwar nicht als pädagogische Fachkraft beschäftigt sind, jedoch aber aufgrund ihrer häufigen Anwesenheit mitunter viel mitbekämen:

„Und selbst der Mensch, der eigentlich offiziell gar nicht die Fachkraft ist, aber einen kontinuierlichen Einblick hat, weil er eben der Regelmäßigste ist, wird genauso mit seiner Sichtweise gehört“ (13: 92).

Der (teilweise) Erhalt bzw. die Weiterführung HzE-spezifischer Kompetenzen wird wie folgt konkretisiert und begründet. So seien die Fachkräfte im ASD insbesondere „extrem fit, wenn es irgendwo um 8a Meldung, um Kinderschutz, geht. Das ist quasi deren absoluter Alltag. Wenn es um Trennungs- und Scheidungsberatung geht“ (06: 158). Weiterhin erhaltenswert sei der präventive Ansatz „frühzeitig Familien unterstützen zu können, das nicht Stigmatisierende auch, also sich am Bedarf zu orientieren, die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen, ihren Eltern“ (03: 490). Darüber hinaus seien Hilfeplanung – trotz z. T. anders laufender Praxis – und Jugendhilfeplanung „ein geniales Instrument“ (03: 490). Und schließlich hätten Hilfen zur Erziehung

„hohe Kompetenzen in dem Bereich mit Familien umzugehen, die herkunftsbezogen benachteiligt sind, traditionell, weil das ist das, was zum Beispiel den anderen fehlt, die können schlecht mit Familien, die sehr in einer eigenen Welt leben, umgehen. Also das, denke ich, ist eine hohe HzE-Kompetenz mit herkunftsbezogenen benachteiligten Familien, Migrationsfamilien, Alleinerziehenden, Transferleistungen und was alles so ist, damit umzugehen. Ich denke sie haben auch eine hohe Kompetenz relativ neutral auf manche Lebensverhältnisse zuzugehen und sie haben eine hohe Kompetenz auf die Familien zu gucken und auf Familien mit Kindern zu gucken und die Erweiterung wäre eben jetzt auch mehr auf Kinder zu gucken und mit den eigenen Entwicklungsgeschichten der Kinder einfach neues Wissen dazulernen. Das haben die schon. [...] Und sie sind gewohnt ständig mit Institutionen //zusammenzuarbeiten [...] [und mit] dem Lebensumfeld [zu] kooperieren“ (04: 555-557, 562).

Den vorherigen Äußerungen entsprechend wird die spezifische und weiterhin mitzuführende sozialpädagogische Kompetenz im Kinderschutz, in der Beratung, in der Prävention, in der Beteiligung, im Hilfeplanungsinstrument sowie

im Umgang mit von Benachteiligungen betroffenen Kindern und Familien gesehen. Gleichwohl dürfe der Erhalt bzw. die Weiterführung HzE-spezifischer Kompetenz nicht dazu führen, „Behinderungen zu sozialpädagogisieren“ (03: 70). Dass die Gefahr der Sozialpädagogisierung, d. h. die Umwandlung von behinderungsspezifischen Versorgungsaufträgen in sozialpädagogische Bedarfe mit Veränderungsauftrag hinsichtlich des Familiensystems, durchaus besteht, wird wie folgt erläutert:

„Also, wenn ich nicht laufen kann, dann brauche ich einen Rollstuhl. Dann muss mir aber niemand erzählen, was mein Problem als Kind ist, warum es daheim so schwierig ist. Also das meine ich. Also es gibt einfach einen behinderungsspezifischen Bedarf, der aus einer Behinderung und einer dementsprechend Teilhabebeeinträchtigung erwächst, so und den muss ich klären. Und wenn ein Kind eine Krankengymnastik braucht oder eine Sprachtherapie oder sonst was oder bestimmte Hilfsinstrumente, dann kann ich nicht sagen: ‚Der hat in seiner Familie ein Problem [...] erstmal gucken. Ich glaube, das ist so ein krasses Beispiel, aber darum geht es auch‘ (03: 150).

Daher ginge es bei einer Weiterentwicklung der HzE-spezifischen Kompetenz auch darum zu Erkennen, wo dieser Kompetenz Grenzen gesetzt sind. Vor diesem Hintergrund wird der Sozialen Arbeit auch ein defizitäres Moment attestiert, da sie in mancher Hinsicht „nicht im gleichen rasanten Maße mitgewachsen“ sei (04: 377-379), was wiederum Nachjustierungen erforderlich mache. Vor allem die starke Fokussierung auf die Arbeit in Gruppen über „Gruppenregeln und Gruppenleben“ (04: 190) sei angesichts veränderter Adressat_innenzusammensetzungen nicht mehr passgenau und daher zu überdenken bzw. weiterzuentwickeln:

„[E]s ist immer dieses klassische, eher sozialpädagogische Denken, wo man, wo ich mit einer Kundschaft zu tun habe, die ein gewisses Grundpotential hat, wo ich dann weiter behilflich bin, den letzten Schritt zu tun in-in Gesellschaft oder den vorletzten. Aber wir haben es zunehmend mit einer Kundschaft zu tun, die sitzt noch quasi in einer Baugrube, da gibt es noch nicht ein Finishing, sondern da muss man erstmal zusammensuchen, was könnte es haben, um die nächsten Schritte zu tun und die nächsten Schritte sind nicht unbedingt da, die sind vielleicht da erst. [...] Also es ist zu weit weg von dem, was man erwartet“ (04: 304-306).

Die zuvor angemahnte Gefahr der Sozialpädagogisierung zeigt sich auch an dieser Stelle als „ein Problem von Erziehungshilfe, die immer denkt, dass sie über

sozialpädagogisches Handeln alle Menschen fit machen kann. Und da kommen die Kollegen jetzt an Grenzen. Es geht nicht mit allgemeinem [...] jahrelang gut gelungenem sozialpädagogischen Handeln“ (04: 260). Dahingegen sei es zukünftig ratsam, eine Erweiterung durch heilpädagogische (Einzel-)Förderung¹³ anzustreben. So habe bspw. die „SPFH, die wir hier bei uns im Haus auch haben, [...] inzwischen eine heilpädagogische Kindergruppe“ (04: 337). Diese Form der heilpädagogischen Arbeit in „Einzelstunden“ (04: 192) zeichne sich durch die Fokussierung auf die „individuelle Entwicklung des Kindes und die individuelle Unterstützungsleistung für Familie“ aus (04: 522) und Sorge dafür, „dass die Kinder erstmal ein Mit-mitglied einer Gruppe sind, ohne Vorbedingungen, also dass sie [...] sich als Gruppenmitglied fühlen können oder auch das Bild vermittelt kriegen ‚Du gehörst hier zu‘, ohne dass sie erstmal irgendwelche Leistungen bringen müssen, dass sie Gruppe, viele zu ersten Mal, als positiv erleben oder dass das so-so langsam ankommt: ‚Ich bin auch ein Teil von-von irgendwas‘“ (04: 312-314).

Insgesamt wird in dieser Subkategorie mit Blick auf Inklusion ein Verständnis von Kompetenz offenbar, welches eine Erweiterung bzw. Übertragung von Kompetenzen mit Blick auf medizinische und behinderungsspezifische Aspekte empfiehlt. Darüber hinaus werden drei Szenarien entworfen, inwiefern eine Verknüpfung der Kenntnisse möglich erscheint. Dabei wird das Verhältnis von behinderungsspezifischen Kompetenzen einerseits und sozialpädagogischen andererseits unterschiedlich gewichtet und ausgelotet.

8.2.2 Zeit

Zeit als Ressource wird benannt, um sich inhaltlich mit Inklusion auseinandersetzen zu können. Jedoch fehle diese häufig und verhindere tiefergehende, thematische Auseinandersetzungen: „Man huscht so durch die Themen und kommt gar nicht dazu, das in der Gründlichkeit zu bearbeiten, wie es denn eigentlich angemessen wäre“ (14: 357). Gleichzeitig wird betont, dass professionelle Arbeit zwar „ein enorm hoher Arbeitsaufwand“ sei, man aber dennoch „davon [...] runterkommen“ müsse, sich vor dem Betreiben dieses Aufwandes zu scheu-

¹³ Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 8.9.3.2, worin die sogenannte Heilpädagogische Familienhilfe exemplarisch als Angebot und damit als eine Verknüpfung beider Bereiche genannt wird.

en (05: 208). Und schließlich müssten „komplexere Sachverhalte“ auch in der Arbeitszeitberechnung zukünftig anders berücksichtigt werden (06: 254).

Zeit als Ressource wird einerseits mit Blick auf inhaltliche Auseinandersetzungen entworfen und andererseits mit Blick auf die pädagogische Arbeit. Die Frage lautet demnach, wie viel Zeit für inhaltliche Auseinandersetzungen bzw. für die pädagogische Arbeit zur Verfügung steht.

8.2.3 Rahmenbedingungen und Infrastrukturen

„Bei den Hilfen zur Erziehung gehts für mich weniger um das einzelne Kind, weil die sind in allen Einrichtungen gut oder bess/ schlechter betreut, das kann man gar nicht so pauschal sagen, sondern da geht es für mich auch mehr so um diese Infrastruktur“ (01: 212).

Die Brisanz und Reichweite von inklusiver Infrastruktur – aber auch deren Komplexität – wird über das genannte Zitat hinaus auch an anderer Stelle betont, indem man „die ganze Stadt umstellen, die ganzen Strukturen verändern [müsste], wenn man wirklich In-inklusion bis zum Ende denkt, das wird dann eben so eng gefasst, um es auch einfacher zu machen“ (02: 34). Dabei seien strukturelle Veränderungen nicht nur eine zentrale Stellschraube für Inklusion, sondern „Gemeinsamkeit“¹⁴ und „das Umgehen untereinander“ seien davon maßgeblich abhängig. Denn „wenn die Rahmenbedingungen so sind, wie sie gestaltet werden müssen, gelingt eigentlich immer auch eine Gemeinsamkeit. Nicht immer und zu jeder Zeit. Aber das denke ich ist dann auch in Kauf zu nehmen“ (15: 62, 74). Insofern sei der Umgang untereinander nicht die eigentliche Herausforderung, solange „man das gut strukturiert“ (07: 274). Vor diesem Hintergrund gelte es z. B. die „Lebenswelten von Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung zusammenführen“ (15: 374) und „Bedingungen dazu zu schaffen“ (07: 266; siehe auch 15: 250).

Allerdings sei es häufig „einfacher Hilfe für Kinder zu installieren [...] als Rahmenbedingungen zu verändern“ (04: 106-108; 94), was zu einer Präferenz der Individualisierung von Problemlagen führen könnte. Zudem führe das von den professionellen Akteur_innen entworfene Abhängigkeitsverhältnis gelingender Gemeinsamkeit von entsprechend zuträglichen infrastrukturellen Rahmenbedingungen aktuell offenbar zu Passungsproblemen. Denn zu beobachten sei „ein

¹⁴ Vgl. Kapitel 8.1.7.3.

gewaltsames Durchdrücken einer Idee durch die Politik, ohne dass es eine Infrastruktur, ohne dass es Konzepte, ohne dass es eine materielle Ausstattung, ohne dass es wirkliche fachliche Ideen dazu gibt“ (01: 186).

8.2.4 Finanzen

„Ich glaube letztendlich ist es eine Geldgeschichte, muss man ehrlicherweise sagen“ (02: 116).

Finanzielle Ressourcen werden mit Blick auf Inklusion insgesamt als prägend für die professionelle Arbeit gesehen. Einerseits stellen sie eine notwendige Bedingung für die professionelle Arbeit und vor allem für Entwicklungen im Rahmen von Inklusion dar, andererseits können sie eine Bedrohung für Menschlichkeit bedeuten. Die Subkategorie zu den finanziellen Ressourcen kann vor allem nicht unabhängig von den anderen ressourcenbezogenen Subkategorien gesehen werden, da andere Ressourcen letztlich immer wieder auf monetäre Aspekte verwiesen sind.

Eine inhaltlich sehr breit und intensiv diskutierte Ressource stellen die für die professionelle Arbeit (nicht) zur Verfügung stehenden Finanzen dar. So werden finanzielle Mittel einerseits zur Notwendigkeit von Inklusion erklärt, denn „Inklusion kostet Geld“ (04: 412). Zugleich werden finanzielle Mittel zur Bedingung gemacht, ob ein Kind betreut werden kann oder nicht (10: 361), was sich nicht zuletzt an dem an einer bislang üblichen Gruppe festgesetzten Entgelt problematisieren lasse (04: 277). Aus diesem Grund sei es derzeit z. B. so, dass die Kostenverantwortung beim Vorliegen einer Behinderung „aus kostentechnischen Gründen“ (09: 84) an den zuständigen Landschaftsverband abgegeben werde. Mit Blick auf die Gesamtzuständigkeit wird schließlich angemahnt, dass das Finanzvolumen aus der Behindertenhilfe „wirklich auch eins-zu-eins rüber geht“ (08: 239). Und schließlich werden finanzielle Ressourcen als Triebfeder für Visionen entworfen, „um das Eine oder Andere mal auszuprobieren“ zu können (14: 359), „ob da was dran ist an der Idee“ (14: 365).

Andererseits wird bemängelt, dass „alles, was im Moment passiert [...] wirklich fast immer nur kostenneutral [sei], indem ich das eine dahinstopfe und es wird immer vergessen, dass der einzelne Mensch dabei untergeht“ (04: 415). Demnach stünden sämtliche inklusiven Bemühungen unter dem Verdikt der Kostenneutralität. Zudem sei es so, dass eine Einrichtung zwar wirtschaftlich denken müsse, der wirtschaftliche jedoch nicht vor „dem sozialen, menschlichen Aspekt“ stehen

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

dürfe, sondern anders herum (05: 218). Nicht zuletzt stellen die Kostenheranziehungen der Eltern (15: 314), die sich im SGB VIII und SGB XII unterscheiden, eine Konsequenz wirtschaftlicher Kalküle dar.

Finanzielle Ressourcen können somit einerseits als Notwendigkeit von und Bedingung für Inklusion begriffen werden und stellen andererseits auch eine Gefahr für Inklusion dar.

8.2.5 Personal

In den Aussagen zur Relevanz finanzieller und kompetenzbezogener Ressourcen – d. h. Personal in qualitativer Hinsicht – für Inklusion ist bereits angeklungen, dass personellen Ressourcen in quantitativer Hinsicht eine zentrale Rolle zuzukommen scheint (09: 118). Daher müsse man, wenn man Inklusion umsetzen wolle, „auch richtig den Personalaufwand dafür bezahlen“ (08: 130) und Personal in ausreichendem Maße zur Verfügung stellen (06: 296). Die Problematik, die dahinter steht, wird an einer Stelle konkret gemacht, indem die Personalanforderungen vorgerechnet werden, wie sie durch eine Doppelbesetzung mit ausreichenden Zeiten für Teamabsprachen entstehen könnten:

„[W]enn ich jetzt im Moment eine Regelgruppe, 4,2 oder 4,6 Pädagogen auf neun Kinder, die Arbeitswoche hat im Moment noch 39 Stunden, zumindest für Angestellte, wenn ich das mal 4,6, 39 mal 4,6, dann bin ich irgendwie bei 180 oder so ungefähr. [...] Die Woche hat 168 Stunden. Wo sind die Überschneidungszeiten, wie groß sind die, wo können da noch Teamabsprachen stattfinden? Was ist denn, wenn da mal zwei Leute sein müssen? Also dieser Ansatz, ich sortiere Kinder aus Schulen nicht raus, sondern ich schicke einen zweiten dazu, wo wären denn dann die Möglichkeiten, dass mal zwei da sind, um jemand zu fördern, bei der bei der Personaldecke?“ (08: 134-136).

Um den personellen Bedarf im Zuge von Inklusion und damit verbundenen Mehrbedarfen zukünftig decken zu können, wird an anderer Stelle ein Vorschlag unterbreitet: „Und dass man in der Jugendhilfe, da wo Menschen wohnen, auch Integrationskräfte benötigt, scheint nicht jedem bewusst zu sein, leider“ (13: 48).¹⁵

¹⁵ Siehe dazu Kapitel 8.10 zur schulischen Inklusion und speziell das Unterkapitel 8.10.3, worin neben Schulbegleitung auch dieses Modell der Integrationshilfen in den Hilfen zur Erziehung kritisch diskutiert wird.

Diesem Vorschlag nach müsse man Mehrbedarfe wie „Bettgehzeiten, Aufstehzeiten, [...] Hausaufgaben“ (13: 40-44), zu deren Erfüllung nicht unbedingt Fachkräfte nötig seien, auch über Nicht-Fachkräfte bzw. Integrationskräfte abdecken können, so dass daher die Bewilligungspraxis dieses Zusatzangebotes zu intensivieren und auszubauen sei.

8.2.6 Hilfsmittel und Therapien

Schließlich werden in einigen Äußerungen der professionellen Akteur_innen Hilfsmittel und Therapien genannt, welche notwendige Ressourcen im Rahmen von Inklusion darstellen.

Hilfsmittel können z. B. „Symbole ihrer Wäschestücke“ (05: 12) oder „Smiley-Pläne“ (05: 20) sein, aber auch ein Handlauf, der für die Aufnahme eines Mädchens mit körperlicher Behinderung von essentieller Bedeutung sei (10: 616-618).

Als weitere Ressource können Therapien wie „Reittherapie und [...] Marburger Konzentrationstraining“ (05: 44) verstanden werden, die für die Kinder über die Einrichtung zusätzlich eingekauft werden.

8.2.7 Zusammenfassung

Die einzelnen der insgesamt sechs Ressourcen werden durch die professionellen Akteur_innen jeweils mehr oder weniger präzise beschrieben und spezifiziert. Spezifischere Benennungen von Ressourcen wie konkrete Therapien oder die Beschäftigung von Integrationskräften treffen auf breitere und unspezifischere Forderungen nach mehr Infrastruktur, mehr Geld oder mehr Personal. Insbesondere finanzielle Mittel werden häufig als Ausgangspunkt aller anderen Ressourcen präsentiert. So ließen sich alle anderen Ressourcen letztlich auf monetäre Ressourcen zurückführen.

Darüber hinaus wird einerseits das Personal, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer d. h. in auf Kompetenzen bezogener Hinsicht, als zentraler Aspekt genannt und andererseits auf die Relevanz von förderlichen Rahmenbedingungen und Strukturen hingewiesen. Trotz der Differenzierungen innerhalb der Subkategorien dieses Kapitels scheint der Schwerpunkt der Ressourcenargumentation daher auf dem qualifizierten bzw. zur Verfügung stehenden Personal einerseits und den ermöglichenden Rahmenbedingungen und Strukturen andererseits zu liegen.

In eine einfache Formel gegossen wird *Ressource X (das Mittel) als notwendig erachtet, um Inklusivität Y (der Zweck) zu erreichen*. Insgesamt wird dem Vorhandensein von vielfältigen Ressourcen für Inklusion ein zentraler Stellenwert beigemessen, obgleich erstens die jeweilige Ressource X selten inhaltlich präzise bestimmt wird und diese zweitens kaum mit einer konkreten Zielformulierung Y in Bezug auf die zu erreichende Inklusivität in Verbindung gebracht wird.

8.3 Inklusion – Aktualität, Relevanz und Selbstvergewisserung

Diese Kategorie¹⁶ konstituiert sich durch die Aussagen der professionellen Akteur_innen, welche einerseits auf die Aktualität und Relevanz der Inklusionsdebatte für die Hilfen zur Erziehung bezogen sind und andererseits darauf, inwiefern die professionellen Akteur_innen selbst Inklusion mit ihrer alltäglichen Arbeit verbinden und sich dahingehend selbst vergewissern.

8.3.1 Aktualität und Relevanz von Inklusion

„[D]a werden auch viele Säue durchs Dorf getrieben, die [...] keine hohe Halbwertszeit haben“ (08: 325).

In Bezug auf Inklusion in den Hilfen zur Erziehung wird einerseits zurückweisend resümiert, dass „da [...] nicht der Baum [brennt]“ (08: 187), es somit „nicht so vorrangig Thema“ (09: 146; dazu auch 03: 518) sei und man schließlich nicht „auf jeden Zug [aufspringen]“ könne „wo die Politik gesagt hätte: ‚Das und das muss jetzt direkt so umgesetzt werden‘“ (02: 215-217). Andererseits wird die Relevanz und/oder Dringlichkeit von Inklusion für die Kinder- und Jugendhilfe – Hilfen zur Erziehung ausgenommen – „eher in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und Kita-Bereich und so“ (09: 122) gesehen. Insbesondere im Kita-Bereich sei „das im Grunde durch das Thema“ (15: 68), da man hier bereits an viele Erfahrungen anknüpfen könne. Abseits der Kinder- und Jugendhilfe werde „dieses

¹⁶ Die folgenden zwei Abschnitte und die Zusammenfassung basieren auf Hopmann (2017b) bzw. sind daraus entnommen.

Inklusionsthema sehr dominiert [...] von Schule“ (08: 108), weshalb „das große Thema in dem Zusammenhang [...] eher der Inklusionshelfer“ (08: 18) sei.¹⁷

Sofern die Hilfen zur Erziehung mit Inklusion direkt in Verbindung gebracht werden, werden allenfalls Erziehungsberatungsstellen, ambulante und teilstationäre Dienste als diejenigen Handlungsfelder erzieherischer Hilfen identifiziert, die um das Thema Inklusion zukünftig und langfristig „nicht drumrum kommen“ (03: 520) – etwa spielten bspw. Erziehungsberatungsstellen mit Blick auf Behinderung derzeit „keine Rolle“ (15: 142). Mit Blick auf die Erziehungsberatung und § 35a wird problematisierend eingewandt, dass hier eine „Mittelschichtorientierung“ auszumachen sei (08: 317), da „die Inanspruchnahme dieser Hilfen durch einen Personenkreis erfolgt, der sich elementar von denen der Erziehungshilfen unterscheidet“ (08: 32). Dadurch werde infrage gestellt, ob Institutionen „wirklich alle erreichen“ (08: 317), was wiederum dem Anspruch der strukturellen Offenheit für alle Zielgruppen, der für die erzieherischen Hilfen im Lichte von Inklusion formuliert wird, widerspräche.¹⁸ Inklusion beträfe allerdings weniger die stationäre Heimerziehung, denn „einen Heimplatz, den suche ich mir in aller Regel nicht selbst, als Eltern“ (03: 522). Obgleich diese Aussage mit Blick auf den Partizipationsaspekt und das Wunsch- und Wahlrecht von Eltern und Erziehungsberechtigten durchaus hinterfragt werden kann¹⁹, so wird an anderer Stelle aus der beobachtbaren Praxis berichtet, „dass die Jugendämter wirklich viel Druck gemacht haben und gesagt haben: ‚Also entweder Sie stimmen dem jetzt zu oder ich geh zum Gericht‘. Und dann haben die Eltern gesagt: ‚Na gut, dann unterschreib ich den Antrag‘“ (01: 98). Allenfalls der Pflegekinderhilfe, die vor allem bei jüngeren Kindern statt einer Heimunterbringung zum Tragen kommt, wird hinsichtlich Inklusion eine gewisse Relevanz attestiert (15: 152-158). Diese verschiedenen Aussagenkomplexe reichen inhaltlich von einer Negation der Dringlichkeit und Relevanz von Inklusion *in* den Hilfen zur Erziehung über die Relevanzsetzung *für* bzw. Delegation *an andere* Handlungsfelder in und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zur Anerkennung der Aktualität für die Hilfen zur Erziehung, die – ohne hier jedoch eine *besondere* Dringlichkeit zu sehen – als gewisser politischer Zwang zur Einleitung von Veränderungen

¹⁷ Siehe Kapitel 8.10 zum Schulbezug erzieherischer Hilfen und der Debatte um Schulbegleitungen.

¹⁸ Vgl. Kapitel 8.1.7.1 zum Inklusionsbegriff als Schaffung von (barrierefreien) Zugängen.

¹⁹ Vielleicht spiegelt diese Aussage auch weniger den partizipativen Anspruch erzieherischer Hilfen wider, als vielmehr die häufig dahinter zurückfallende Realität (Schnurr 2018, 1133 f.).

in Richtung Inklusion wahrgenommen zu werden scheint. Inklusion scheint somit – falls überhaupt – in ambulanten und teilstationären Settings deswegen unumgänglich zu sein, da hier die Inanspruchnahme maßgeblich den Eltern und Erziehungsberechtigten obliegt, während die Bewilligung einer stationären Hilfe vom öffentlichen Entscheidungsträger abhängt. Eine Schlussfolgerung könnte sein, dass Inklusion dieser Ansicht nach zuvörderst die Hilfen betrifft, die einem eher niederschweligen und damit offenen und weniger planbaren Zugang unterliegen. Damit wird Inklusion nicht nur maßgeblich als Ermöglichung von Zugängen zu erzieherischen Hilfen begriffen, sondern es wird auch eine Hierarchisierung bezüglich der Dringlichkeit einer inklusiven Umsetzung einerseits je nach Hilfeform sowie andererseits nach Adressat_innen (Leistungsberechtigte) und bewilligender öffentlicher Instanz (Jugendamt) vorgenommen. Diese beschriebenen Muster könnte man auf folgende Formel bringen: *Je größer die Freiheitsgrade einer erzieherischen Hilfeform, umso mehr Inklusion, verstanden als Zugang zu dieser Hilfeform, wird als erforderlich erachtet.* Sofern es nun um konkretere Initiativen geht, so lassen sich die entsprechenden Äußerungen zwischen Warteposition und konkretem Anspruch verorten:

„[Wir empfehlen] erstmal abzuwarten, ob es mit der sogenannten großen Lösung eine Lösung gibt in der Weiterentwicklung der-der Gesetzeslagen [...]. Und da das alsbald zu erwarten ist, macht es im Moment keinen Sinn richtig große Initiative dort zu haben, ne, weil wir im Grunde vielleicht Strukturen schaffen, die gar nicht mehr sinnvoll sind“ (14: 188-192).

In den Äußerungen wird die Warteposition der professionellen Akteur_innen deutlich, wonach Initiativen in Bezug auf Inklusion „keinen Sinn“ (14: 192) ergeben, ehe „nicht da eine gesetzliche Änderung erfolgt“ (09: 94) sei. Solange bis die *Inklusive Lösung* eintritt, werde „entspannt“ (02: 213) gewartet.²⁰ Dies lässt sich insbesondere am – gewissermaßen als ‚Warteparagrafen‘ zu charakterisierenden – § 54 Abs. 3 SGB XII zur Pflegekinderhilfe exemplifizieren: „[D]er wird so lange verlängert, bis es diese Große Lösung gibt“ (15: 156). Allenfalls passiv-appellativ äußern sich die Befragten in Bezug auf das, was zwischenzeitlich an Inklusion konzeptionell denk- oder umsetzbar wäre, denn „das kann man trotzdem auch dann, muss man auch mal angehen“ (03: 510) bzw. sie versehen ihre Äußerungen mit einem konkreten Anspruch, vorwiegend an die Gesetzgebung: „[W]ir haben

²⁰ Die Bezüge zur *Großen* bzw. *Inklusiven Lösung* konstituieren eine eigene Kategorie und werden in Kapitel 8.9 behandelt.

ja jetzt Arbeitsgruppen genug gehabt, wir haben auch eigentlich schon genug dadrüber geredet, jetzt muss ‚Butter bei die Fische‘ sozusagen“ (15: 370). An anderer Stelle wird diese Position auf den Punkt gebracht: „[I]ch [hätte] gerne den Entwurf einer Neuregelung des SGB VIII“ (03: 532). Schlussendlich scheint es in Bezug auf das Inklusionsverständnis keinen Unterschied zu machen, ob die Akteur_innen sich nun in Warteposition befinden, konkrete Ansprüche formulieren oder zwischen diesen beiden Polen zu verorten wären: Denn Inklusion wird grundsätzlich an die gesetzlichen Änderungen geknüpft, wie sie mit der *Großen/Inklusiven Lösung* erwartet werden. Damit wird Inklusion zum einen inhaltlich politisch-rechtlich aufgeladen und dahingehend mit dem Versprechen einer konkreten Zielperspektive versehen, welches wiederum mit einer derart großen Erwartungshaltung seitens der professionellen Akteur_innen einhergeht, dass perspektivisch ein großes Enttäuschungspotential enthalten ist. Zum anderen werden durch diese ausgeprägte und durchaus wirkmächtige Fokussierung auf die zu erwartenden rechtlichen Änderungen andere Bestimmungsversuche bzw. Konzeptionen von oder Debatten über Inklusion eher vernachlässigt, erschwert oder vielleicht sogar verunmöglicht, was bereits in der o. g. passiv-appellativen Äußerung anklingt und vor allem in den Selbstvergewisserungen zu Inklusion, insbesondere in der zwanghaften Abgrenzung, zum Ausdruck kommt. Gleichwohl speist sich die Passivität der professionellen Akteur_innen wohl auch aus den spezifischen Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen öffentlicher Einrichtungen, die immer wieder rechtssicheres Handeln fordern.

8.3.2 Selbstvergewisserungen zu Inklusion

„[D]er Begriff Inklusion, der war uns, würde ich sagen, so vom Ansatz her schon vertraut, bevor er so groß geworden ist. Also der Ansatz ist immer der, alles möglich zu machen für Kinder und wir haben auch immer große Schwierigkeiten damit, wenn dann irgendwelche städtischen Einrichtungen oder Organisationen irgendwie oder die Stadt selbst damit kommt und dann sagt: ‚Ja, inwiefern arbeiten Sie denn inklusiv? Arbeiten Sie denn auch mit Behinderten?‘ und für uns ist das nicht inklusives Arbeiten, Inklusion geht so weit, dann müsste man die ganze Stadt umstellen, die ganzen Strukturen verändern, wenn man wirklich Inklusion bis zum Ende denkt, das wird dann eben so eng gefasst, um es auch einfacher zu machen“ (02: 34).

Diese Äußerung veranschaulicht, dass Inklusion unabhängig von den aktuellen Entwicklungen längst mit der eigenen Arbeit verbunden wird (dazu 11: 400, 01:

250 und 10: 201; sowie auch 13: 174), wengleich man es „nur nicht als solches verbalisiert“ (13: 2) habe und Inklusion vom Ursprung her mit Heilpädagogik und somit Behinderung in Verbindung gebracht wird (04: 452; 12: 359-361). Darüber hinaus werden unterschiedliche Kinder und Jugendliche adressiert, die „schon manches Mal speziell auf ihre Art [sind], so, ne. Ob man es eben behindert nennen will oder nicht“ (07: 122), während der verengte Fokus auf Behinderung Kritik erfährt. Auch von einer weiteren professionellen Akteur_in wird das inklusive Moment der Hilfen zur Erziehung insgesamt betont, welches über Behinderung hinausgehend auf „jede Form von Ausgrenzung, jede Form von Benachteiligung“ (08: 299) zu beziehen sei. Somit wird von einem erweiterten Inklusionsauftrag und -verständnis ausgegangen, womit alle potentiellen Adressat_innen erzieherischer Hilfen in den Blick zu nehmen seien²¹:

„Ich sag ja, Inklusion wird ja viel weiter gegriffen. Also, viele fixieren es eben auf erstmal/ hat was mit Behinderung zu tun. Aber es hat ja nicht automatisch mit Behinderung zu tun. Also, wenn man ganz krass sieht, wie inkludiert man jemanden, der aus der Jugendhilfe kommt in die Gesellschaft. [...] Ist ja auch eine Form von Inklusion, wenn man es mal genau nimmt“ (13: 154).

Allerdings findet sich im Datenmaterial bspw. auch eine Aussage zur vormals langjährigen Arbeit in einer Psychiatrie, welche als inklusionsrelevante Erfahrung angegeben wird und daher im Rahmen der aktuellen Tätigkeit in einer Einrichtung der Erziehungshilfe zukünftig dienlich sei (vgl. 12: 110). Mit Blick auf die damit implizierte Einschränkung der Zielgruppe und die Exklusivität der Institution Psychiatrie dürfte diese Ansicht mindestens diskussionswürdig sein. Darüber hinaus wird an anderer Stelle am Beispiel des Umgangs mit dem Thema Migration in Erziehungsberatungsstellen problematisiert, dass dortige Praxen vorschnell als inklusionsförderlich bezeichnet werden, sich diese aber bei näherer Betrachtung als unzureichend erweisen und nur eingeschränkte Zugänge gewähren (vgl. 08: 106). Demnach wäre Selbstbeschreibungen nicht immer zuverlässig zu entnehmen, wie inklusiv die Praxen und Institutionen tatsächlich sind, da bspw. Fehleinschätzungen oder sicherlich auch Faktoren sozialer Erwünschtheit kaum ausgeschlossen werden können. Dennoch lässt sich resümieren, dass Inklusion in den Institutionen und professionellen Praxen, wengleich unterschiedlich

²¹ Zusätzlich wird in Kapitel 8.1.5 ein erweiterter Adressat_innenkreis von Inklusion diskutiert und in Kapitel 8.7.1 ein erweitertes Behinderungsverständnis entworfen.

ausgeprägt und unterschiedliche Zielgruppen beinhaltend, als vertraut angesehen wird. Vor dem Hintergrund dieser Vertrautheit wird eine Diskrepanz zum vorherrschenden Inklusionsdiskurs offenbar:

„Wobei wir den Jonas [...] ja nicht als Inklusionskind aufgenommen haben, ich auch nie gedacht habe, da kommt ein behindertes Kind und dasselbe würde ich auch [...] für Andrea sagen, hab ich nie gedacht, oh jetzt springen wir auf den Zug der Inklusion und deswegen holen wir uns sogar noch diese beiden“ (10: 243).

Es spricht einiges dafür, dass durch die Konfrontation bisheriger Praxen mit dem aktuellen Inklusionsdiskurs ein Rechtfertigungsdruck erzeugt wird, der eine zwanghafte Abgrenzung der professionellen Akteur_innen zur Inklusionsdebatte zur Folge hat. Dies entspräche dem Gefühl, im Sinne aktueller Inklusionslogiken aktiv werden zu *müssen*. Dementsprechend scheinen die professionellen Akteur_innen einen Unterschied zu machen zwischen der als politisch-rechtlich diskutierten, von außen herangetragenen Inklusion im Rahmen der *Großen/Inklusiven Lösung* und den eigenen Institutionen bzw. Praxen vor Ort, denen zwar – zumindest dem Gegenstand nach – durchaus Parallelen mit der politisch-rechtlichen Inklusionsdebatte attestiert werden, aber die dennoch davon abgegrenzt werden. Eine Begründung für diese Abgrenzung lässt sich in folgender Äußerung finden: „als wir noch gar nicht über Inklusion nachgedacht hab, haben wir sie einfacher umsetzen können“ (13: 190). Denn die Inklusionsdebatte „macht [...] vielmehr Unruhe als es (..) mich, uns gerade voranbringt, behaupte ich mal“ (13: 198). Somit scheint der vorherrschende Inklusionsdiskurs als uneindeutig, irritierend und vor allem auch blockierend erlebt zu werden. Dahingegen wird die Debatte von professionellen Akteur_innen, die sich selbst noch keine bis wenige Erfahrungen in Bezug auf Inklusion attestieren, als positiv und bereichernd beschrieben:

„Ich-ich seh da auch einen Vorteil für uns drin. Man wird ja oft zum Fachidiot [...] wenn man [...] immer das Gleiche macht, ne, wird man ja irgendwann betriebsblind, sag ich jetzt mal, und das lenkt uns ja so ein bisschen halt auch wieder ab und wir gucken ja in einen völlig neuen Bereich rein, sodass [...] unsere Iris sich weitet, [...] da sehe ich auch eine Chance für uns halt auch drin“ (12: 327).

Der Umstand, dass Inklusion auch als „Puls der Zeit“ (12: 14), d. h. als zeitgemäße Thematik eingeschätzt wird, die möglicherweise neue Perspektiven für die eigene professionelle Arbeit bereithält und dadurch die „Iris [...] weitet“ (12: 327),

veranlasst einige professionelle Akteur_innen offenbar dazu, diesbezüglich aktiv werden zu *wollen*.

8.3.3 Zusammenfassung

Folgt man zunächst den Ausführungen von Oehme & Schröer (2014a), so hat Inklusion die Kinder- und Jugendhilfe bereits im Jahr 2014 längst erreicht. Die Autor_innen exemplifizieren ihre These an den beiden Handlungsfeldern Schulbegleitung und Jugendsozialarbeit und kommen zu dem Schluss, dass Inklusion weder als „neue Sau“ (ebd., 34) zu betrachten sei noch dass das Warten auf die *Große Lösung* gerechtfertigt sei, das die Kinder- und Jugendhilfe derzeit präge. Die Jugendhilfe könne zwar durchaus Erfahrungen und eigene Zugänge aufweisen und starkmachen, müsse sich aber maßgeblich den aktuellen Herausforderungen stellen. Die Reaktion auf diese Herausforderungen jedoch sei von Terminologien wie *Große Lösung* und *Gesamtzuständigkeit* abzukoppeln, da sie sich auf die Diskussion eher hemmend auswirkten und insbesondere der Begriff der *Großen Lösung* vergangenen Zeiten entlehnt sei (vgl. ebd., 26). Inwieweit diese Einschätzungen auch auf die *Inklusive Lösung* zutreffen, soll dahingestellt bleiben. Obgleich die *Inklusive Lösung* sich terminologisch leicht vom als überholt gekennzeichneten Begriff der *Großen Lösung* abhebt, so spricht jedoch wenig dafür, dass mit dem Begriff *Inklusive Lösung* eine grundsätzlich neue Logik Einzug in die Debatte gehalten hat.²²

Spätestens seitdem die ersten Gesetzesentwürfe zur SGB VIII-Reform die Fachöffentlichkeit erreicht haben, kann man vor dem soeben skizzierten Hintergrund somit davon ausgehen, dass Inklusion für die Hilfen zur Erziehung darüber an Aktualität gewonnen hat. Dies spiegelt sich tendenziell auch in den Aussagen der professionellen Akteur_innen wider, wenngleich

1. ambivalente Einschätzungen über die Relevanz von Inklusion für die Hilfen zur Erziehung vorliegen und
2. Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen ebenso unterschiedlich begrifflich gefasst wird.

Die Ambivalenz der Einschätzungen zur Relevanz von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung offenbart sich (1.) darin, dass die Äußerungen der professionellen

²² Siehe Kapitel 4.1 zu den Fragmenten einer *Inklusiven Lösung*.

8.3 Inklusion – Aktualität, Relevanz und Selbstvergewisserung

Akteur_innen von der Negation der Dringlichkeit und Relevanz über die Delegation bzw. Verantwortungszuschreibung an andere Handlungsfelder (innerhalb und außerhalb) der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zur Fokussierung des inklusiven Zugangs ausgewählter erzieherischer Hilfen und dem Warten auf die *Inklusive Lösung* reichen. Wird Inklusion nun generell als relevant für die Hilfen zur Erziehung erklärt, so gerät einerseits Inklusion als Zugang zu bestimmten erzieherischen Hilfen in den Blick und andererseits das Warten auf die *Inklusive Lösung*. Beide Aspekte weisen wiederum (2.) hin auf eine Diskrepanz zwischen

- der politisch-rechtlichen Ebene und
- der institutionell-konzeptionellen Ebene.

Auf der *politisch-rechtlichen Ebene* geht es maßgeblich um die *Inklusive Lösung* als Zielperspektive sowie Inklusion als Zugang zu ausgewählten erzieherischen Hilfen. Daneben konstituiert sich die *institutionell-konzeptionelle Ebene*, auf der es um eine bereits vorhandene Vertrautheit mit einer anders besetzten Inklusionsthematik mitsamt erweiterter Adressat_innengruppe²³ und dadurch hervorgerufenen Irritationen bzw. zwanghaften Abgrenzungsversuchen zur aktuell verbreiteten Inklusionsdebatte geht. Zuletzt wird die Wirkmächtigkeit der aktuell verbreiteten Inklusionsdebatte lediglich unter denjenigen der professionellen Akteur_innen als positiv erachtet, die dies als Motivationsschub nehmen, um sich und ihre Einrichtung zukünftig inklusiv(er) aufzustellen, da dort keine bis wenige Anknüpfungspunkte vorhanden seien.

An dieser Stelle wäre nun zu fragen, welche Aussagekraft die bis Ende 2014 erhobenen Interviewdaten in Anbetracht der an Relevanz gewonnenen SGB VIII-Reformdebatte um die *Inklusive Lösung* nach wie vor beanspruchen können. Wenngleich von der Vorstellung einer sich gänzlich in Warteposition befindenden Fachöffentlichkeit nunmehr abzurücken wäre, so lässt sich die These formulieren, dass die reservierten bis negativen Äußerungen gegenüber den Gesetzesentwürfen auch durch die abwartende Haltung und tendenzielle Passivität begründet sein können, aufgrund derer man sich nun abrupt überrumpelt gefühlt haben mag, plötzlich die Debatte vermisst, fachliche Pfründe schwinden sieht oder von der

²³ Siehe dazu vertiefend die Subkategorien zur Zielgruppe von Inklusion in Kapitel 8.1.5, zum Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen in Kapitel 8.4 und zum erweiterten Behinderungsbegriff in Kapitel 8.7.1.

Debatte sogar abgehängt worden sein könnte. Diese Lesarten dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gesetzesentwürfe aus fachlicher Perspektive durchaus eklatante Mängel aufweisen und der gesamte Reformprozess sich durch wenig Transparenz auszeichnet.²⁴ Inklusion wurde durch die professionellen Akteur_innen einerseits sicherlich leichtfertig als ‚Sau ohne Halbwertszeit‘ (vgl. 08: 325) angesehen und es wurde zu lange die Warteposition eingenommen. Andererseits aber scheinen die Irritationen und zwanghaften Abgrenzungsversuche – auch wenn diese durchaus zu hinterfragen sind – angesichts der aktuellen Debatte ihre Berechtigung zu haben. Zumal sie als Bestrebungen in Richtung eines – wenn auch eigenen – Inklusionsverständnisses gedeutet werden können.²⁵

8.4 Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen

Diese Kategorie konstituiert sich durch Äußerungen der professionellen Akteur_innen, die sich in einer unmittelbaren Nähe zu einer Konturierung des Handlungsfeldes der erzieherischen Hilfen bewegen. So werden der *Auftrag erzieherischer Hilfen und die Lebensumstände der Adressat_innen* näher bestimmt und umrissen und schließlich ein Ausblick für das Handlungsfeld gegeben, indem die *(Weiter-)Entwicklung und (Fremd-)Steuerung* der Hilfen zur Erziehung zum Thema gemacht wird.

8.4.1 Auftrag und Adressat_innen

„Aber es gibt natürlich den Teil mit dem HzE-Bereich, wo sozusagen wir es dann über/ oder zunehmend jetzt im HzE-Bereich mit Kindern und deren Familien zu tun haben, die aussortiert worden sind. Dann fängt es ja erst an, indem jemand sagt: ‚Du passt hier überhaupt nicht mehr hin, es geht überhaupt nicht mehr, hast alle Chancen gehabt, hast dich nie an die Chancen gehalten, jetzt bist du draußen‘, und dann kommt dann HzE mit dem Auftrag: ‚Was, mach irgendwas, dass er möglichst schnell wieder drin ist‘“ (04: 167, auch 248).

²⁴ Siehe Kapitel 4 zum Stand der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung und zur Kritik u. a. am Reformprozess.

²⁵ Die verschiedenen begrifflichen Vorstellungen von Inklusion, die in dieser Subkategorie bereits anklingen, werden in Kapitel 8.1 zu den durch die professionellen Akteur_innen relevant gemachten Inklusionsbegriffen ausführlicher dargestellt und analysiert.

8.4 Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen

In den Äußerungen der professionellen Akteur_innen werden unterschiedliche Vorstellung darüber deutlich, worin sie den Auftrag erzieherischer Hilfen sehen und wie exklusiv bzw. inklusiv sie sowohl den Auftrag erzieherischer Hilfen als auch die Hilfeform selbst verorten.

Grundsätzlich werden durch Hilfen zur Erziehung diejenigen Kinder und Jugendlichen adressiert, „die durch alle Raster des Sozialen schon gefallen sind“ (05: 54). Ein ‚Auffangen‘ dieser Kinder und Jugendlichen bzw. eine Reaktion auf diese Selektionsmechanismen (siehe Eingangszitat) sei folglich als Auftrag erzieherischer Hilfen zu verstehen. An anderer Stelle ist diesbezüglich von einer spezifischen „Eintrittskarte“ die Rede, die sich über den individuellen Bedarf bzw. die individuelle Lebenslage manifestiere: Als „Eintrittskarte in HzE ist in fast allen Fällen, und das ist ja auch richtig, weil es Hilfe zur Erziehung ist, [...] [ein] Entwicklungs- und [...] Erziehungsbedarf [...] [gegeben, der] durch Herkömmliches nicht abgedeckt werden [kann] und dann kommt erstmal SGB VIII“ (04: 226). Trotzdem scheint nicht immer klar umrissen zu sein, *wann* und *wie* Hilfebedarfe wahrgenommen werden, um auf dieser Grundlage bspw. in Familie zu intervenieren: „[I]nteressant wäre durchaus die Frage: Wie nehmen wir eigentlich Hilfebedarfe wahr? Ne, wann wird in Familie interveniert, ne, mit, gar nicht mal mit den großen Maßnahmen, Inobhutnahme, sondern wann geht man eigentlich schon rein in Familie?“ (14: 237). Darüber hinaus wird der Blick auf die Adressat_innen gerichtet:

„[D]as Kind [ist] normal [...], die Umstände seines Lebens waren nicht normal“ (10: 252).

Auf die besonderen Lebensumstände der Adressat_innen wird in den Interviews in vielerlei Hinsicht Bezug genommen. So bringe jeder junge Mensch „halt sein Paket“ (11: 408) mit und die damit verbundenen Probleme seien jeweils unterschiedlich gelagert (11: 285). Doch trotz der unterschiedlichen Problemkonstellationen sei ein übereinstimmender Faktor, dass „ein Jugendhilfekind [...] immer irgendwie auch eine spezielle Besonderheit [hat]“ (13: 82) und „am Ende [jeder] einen Rucksack dabei hat hier“ (11: 400). Auf die verschiedenen Problemlagen, deren Vorliegen jedoch wiederum ein gemeinsames Merkmal bilden, wird an einer Stelle aufmerksam gemacht:

„[D]a ist Jugendhilfe, und ich sage, ja, aber manche bei uns sind durch, die sind missbraucht, vergewaltigt, was auch immer alles, was die erlebt

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

haben, die sind so traumatisiert, dass teilweise v/ auch Vernachlässigung, schlechte Versorgung zu einer Einschränkung geführt haben oder vielleicht auch noch dazu, auch noch dazu ein Alkoholsyndrom, und die sind eingeschränkt und da vermischt sich ja alles, das ist hier normal in der Jugendhilfe“ (11: 302).

Die Angebotspalette der erzieherischen Hilfen, die grundsätzlich der Systematisierung familienunterstützend, -ergänzend und -ersetzend folgt und zusätzlich hinsichtlich ihrer Methodik und ihres Settings unterschieden werden kann²⁶, spiegelt sich auch in den Aussagen der professionellen Akteur_innen wider.

So seien „ganz viele Angebote von Hilfen zur Erziehung“ zunächst einmal dazu da, „die Notwendigkeit von Inklusion zu vermeiden, also die Inklusion nicht notwendig zu machen“ (08: 2). Sofern erzieherische Hilfen schließlich diesem skizzierten Auftrag – vermutlich zunächst in ihrer Eigenschaft als präventive Hilfen und/oder familienunterstützende bzw. ggf. auch -ergänzende Hilfen – erfolgreich nachkommen, sei Inklusion in vielen Fällen erst einmal nicht nötig. Hinter dieser Vorstellung könnte die „These einer sozialstrukturellen Normalisierung“ (Winkler 1999, 312) stehen, nach welcher Hilfen zur Erziehung als institutionalisierte Selbstverständlichkeit innerhalb von Gesellschaft verstanden werden.²⁷ Dafür spräche nicht zuletzt, dass immer mehr „eine andere Wahrnehmung und Image von dem Jugendamt“ herrsche und „es [...] irgendwie ein Stück normaler [sei], dass man irgendetwas mit Jugendamt zu tun hat. Rechtsanspruch auf einen KiTa-Platz beispielsweise, die ganzen Beratungsstellen, die ganze Tagespflege“ (03: 216). Mit Blick auf die *Inklusive Lösung* versprächen sich die Jugendhilfeorganisationen daher, „aus dieser Erziehungsdefizitecke raus[zu]kommen“ (15: 384).

Gleichwohl scheinen erzieherische Hilfen grundsätzlich mit Exklusivität – im Sinne einer Verbesonderung von Hilfen und/oder Lebensumständen – behaftet zu sein. Denn spätestens mit einer Initiierung von familienersetzenden Hilfen, „geht es nicht anders [...] als auch ein Stück Exklusivität zu erzeugen für dieses Kind“ (08: 110). Diese so erzeugte Exklusivität beziehe sich insbesondere auf alle Adressat_innen, „die in irgendeiner Form nicht zuhause leben können. Sei es,

²⁶ Vgl. Kapitel 3.1 und insbesondere Tabelle 3.1.

²⁷ Vgl. dazu auch Kapitel 8.5 zur Normalisierung- und Entspezialisierungstendenz erzieherischer Hilfen im Kontext von Inklusion. Die Wirkmächtigkeit von Normalitätsvorstellungen wird ebenfalls berichtet in Kapitel 8.1.2.4 in der Subkategorie zu Verselbstständigung und Normalität sowie in Subkategorie in Kapitel 8.1.6 zum Inklusionsbegriff als Verhältnis zwischen Individuum, Institution und Gesellschaft.

8.4 Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen

weil sie aus Familien geholt werden mussten, sei es aber auch, weil sie selbst um Hilfe und Unterbringung gebeten haben“ (13: 6). Zudem seien diese familienersetzenden Hilfen „auf längere Zeit ausgerichtet“ (07: 52). Vor diesem Hintergrund sei es als Inklusion zu verstehen, „wenn man diesen Kindern die Möglichkeit gibt in einer Familie aufzuwachsen, was sie sonst nicht hätten“ (08: 122). Dies betreffe insbesondere die Unterbringung von jungen Menschen mit Behinderung z. B. in Pflegefamilien, da sich deren Unterbringung oftmals als schwierig erweise: „[D]as ist ja auch immer ein bisschen schwierig, wohin mit behinderten Kindern, die jetzt nicht da sein können, wo sie eigentlich sein sollten“ (11: 203). Mitunter sei der Grund für die Fremdunterbringung weniger die Behinderung (dazu auch 01: 152-154), „sondern, weil die familiären Umstände [...] so schlimm waren, dass sie da aus dieser Familie aussteigen mussten, ne. Und das haben sie sich ja auch nicht ausgesucht“ (10: 373-376). Mit Blick auf die Lebensumstände der Adressat_innen wird durch zwei Interviewstellen deutlich, dass je nach Anlass entweder die Herkunftsfamilie oder eine erzieherische Hilfe wie die Unterbringung in einer Pflegefamilie als inklusiv bezeichnet werden kann. Denn obgleich es zunächst darum ginge, „Familienzusammenhänge nach Möglichkeit zu erhalten“, da diese grundsätzlich als „inklusive Form“ zu betrachten seien, so werden diesem Ansinnen spätestens dann Grenzen gesetzt, wenn „es dann in dem familiären Rahmen nicht mehr geht“ (14: 100-106). In diesem Fall stehe zur Disposition, inwiefern erzieherische Hilfen dann nicht zum inklusiven Ausblick gegenüber Familienzusammenhängen avancieren – entweder als Inklusivität ersatz oder als Inklusion *per se*:

„Es leben hier wirklich geistig Behinderte, nicht geistig Behinderte, aber, wie gesagt, alle an/ (unv.) alle Kinder sind irgendwo in ihrem Dasein sehr stark gehandicapt und sie leben miteinander. Sie tauschen sich auch alleine über ihre Erfahrungen, die sie gemacht haben. Wenn man manchmal, wenn die dann so im Wohnzimmer sind und erzählen sich ihr Leid, was sie Zuhause erleben mussten und so weiter, und wenn dann so kommt: ‚Ich bin ganz froh, dass ich hier bin oder dass die mich hier aufgenommen haben; ja, dann denke ich mir, ist es schon inklusiv‘“ (05: 66).

Diese Argumentation, die die Exklusivität erzieherischer Hilfen gewissermaßen als alternativlos und unumgänglich ausweist, ist ebenso anschlussfähig an die Überlegungen Winklers. Dieser sieht den Auftrag erzieherischer Hilfen darin, „angesichts prekär gewordener Vergesellschaftung den Individuen zu sich selbst zu verhelfen“ (Winkler 2001, 266), indem entsprechende Hilfen als „Inseln in dieser

Gesellschaft“ (Winkler 1999, 312) geschaffen werden. Erzieherische Hilfen wären anlässlich gesellschaftlicher Modernisierungsrisiken demnach eher als (letzter) pädagogischer Ort und somit als Inklusivitätsmerkmal zu begreifen. An dieser Stelle scheint es zunächst, dass die von Winkler formulierte Zielvorstellung einer eher individuumsbezogenen Subjektivierung weniger mit den eher von extern motivierten Subjektivierungsvorstellungen der professionellen Akteur_innen korrespondiert. Denn letztere formulieren als Ziel erzieherischer Hilfen, „möglichst schnell wieder drin“ zu sein (04: 167) und für die Akteur_innen eine „lebensnähere Form“ in normalistischer Absicht zu bieten bzw. zu erreichen (08: 249). Gleichwohl wird diese Form der Verhaltensanpassung sehr wohl durch die professionellen Akteur_innen problematisiert. Demnach sei weniger ein „Wenn alles läuft, bin ich gut“ als vielmehr ein „Wenn-wenn jemand persönlich weiterkommt, dann war ich gut“ als Auftrag zu forcieren (04: 292). Jedoch sei es kaum, und wenn dann auch nicht unmittelbar, zu verifizieren, ob der eigene professionelle Auftrag als erfolgreich ausgeführt gelten kann: Denn „leider ist es so, [dass wir] unsere Früchte [...] manchmal über Jahrzehnte ganz spät [ernten], wenn wir dann mal hören, was ist aus dem geworden, aus dem geworden, aus dem geworden“ (05: 268). Auf der Folie dieser Zielformulierung wird an anderer Stelle gewissermaßen die auf übergeordneter Ebene gelegene Frage aufgeworfen, „inwieweit [...] die Erziehungshilfen auch einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit für Kinder und Jugendliche in einer bestimmten, schwierigen Lebenssituation [leisten, was] [...] schon was mit-mit Ermöglichung von Teilhabe zu tun [habe]“ (03: 314-316).

Während in den zuvor dargestellten Äußerungen die Exklusivität erzieherischer Hilfen als alternativlos und unumgänglich erscheint, wird durch andere professionelle Akteur_innen hingegen angezweifelt, ob man Einrichtungen der Jugendhilfe und damit auch erzieherische Hilfen überhaupt „als Inklusionsbeitrag betrachten mag, denn auch das ist ja an sich schon eine exklusive [...] Form“ (14: 114-116). Weiterhin werden die speziellen Lebensumstände problematisiert, welche Kinder und Jugendliche überhaupt erst zu Adressat_innen der Hilfen zur Erziehung werden lassen: „Ist das normal, wenn man eigentlich nicht zuhause groß geworden ist?“ (13: 154). Demnach wären erzieherische Hilfen *per se* als exklusive Maßnahmen zu begreifen. In diesem Sinne könnte man erzieherische Hilfen nach Stichweh (2009) eher als „Institutionen der inkludierenden Exklusion“ (ebd., 40) und damit als Mischform spezifizieren, denen zugleich der

Vorwurf der Exklusionsverwaltung anlastet (Bommes & Scherr 1996).²⁸ Somit gibt es in bestimmten Fällen der gesellschaftlichen Exklusion („durch alle Raster des Sozialen schon gefallen“/„nicht zuhause leben können“) Institutionen der Inklusion (erzieherische Hilfen), die die Exklusion – in bestenfalls reinkludierender Absicht – auffangen soll. Dieser Logik nach sollen die Adressat_innen aus einer asymmetrischen sozialen Position (Exklusion) über die Zuweisung einer weiteren asymmetrischen Position (Hilfen zur Erziehung) zu einer Aufhebung von Exklusivität und damit zu Inklusion geführt werden.²⁹

Es scheint insgesamt von den professionellen Adressat_innen unterschiedlich bewertet zu werden, inwieweit das Exklusivitätsmerkmal erzieherischer Hilfen eher positiv (exklusiv = exquisit) oder negativ (exklusiv = problematisch) zu konnotieren sei. Zugleich fallen diese beiden Pole wenig statisch aus und sind mehr als fließend zu begreifen. Die inklusive bzw. exklusive Verortung erzieherischer Hilfen und damit einhergehende Bewertung dieser scheint somit entscheidend vom Standpunkt der Betrachtung und somit von normativen Kriterien abhängig zu sein.

Zusammengefasst könnte man aus dem Material schlussfolgern, dass *Hilfen zur Erziehung in ihrem Auftrag angesichts erschwerender und außergewöhnlicher Lebensumstände als ‚inkludierend-exklusive Inseln‘ in letzter Instanz zu begreifen* sind, mit mehr oder weniger (re-)inkludierendem Auftrag je nach Hilfeform, was das persönliche Weiterkommen der Adressat_innen anbelangt. Dabei werden mitunter sowohl die Ursachen der Bedarfe als auch die Beschaffenheit der Hilfen selbst durch die professionellen Akteur_innen durchaus problematisiert, wie die inklusiven bzw. exklusiven Beschreibungen bezeugen. Dennoch sind die Beschreibungen sowie Ausgangspunkt- und Zielformulierungen der Hilfen zur Erziehung, wie sie durch die professionellen Akteur_innen geäußert werden, unter Berücksichtigung der erwartungsgemäß unterschiedlichen Ausprägungen und Blickwinkel z. T. unbestimmt bzw. werden diffus als persönliches Weiterkommen artikuliert. Dies könnte nicht nur auf die Komplexität der Inklusionsthematik und Auftragsklärung sozialpädagogischer Hilfen sondern auch auf die Schwierigkeit einer Gegenstandsbestimmung mit den bis dato zur Verfügung stehenden

²⁸ Vgl. Kapitel 2.1.2.

²⁹ de Terra (2018, 205) konnte einen ähnlichen Sachverhalt rekonstruieren. Siehe dazu Kapitel 8.8.4 zur Zuteilung von Ressourcen durch Diagnostik und der Beschaffenheit jener Ressourcen.

Begriffs- und Reflexionsinstrumenten Inklusion/Exklusion und deren bisherigem Gebrauch hinweisen.³⁰

8.4.2 (Weiter-)Entwicklungsperspektiven und (Fremd-)Steuerung

„[W]eil da plötzlich ja Faktoren auftreten oder Bereiche gesteuert werden von Institutionen, die da Einfluss nehmen auf Ressourcen der Jugendhilfe, ohne dass die [...] Jugendhilfe selber irgendwie adäquate Lösungen hat“ (08: 20).

„Jugendhilfe ist ja kein geliebtes Kind für die Haushälter“ (15: 422).

Diese Subkategorie fasst Äußerungen der professionellen Akteur_innen zu (Weiter-)Entwicklungsperspektiven der Hilfen zur Erziehung, welche auch abseits der Debatte um Inklusion und eine *Inklusive Lösung* relevant gemacht werden und zumeist auf Strategien der (Fremd-)Steuerung rekurrieren. Denn „die klassische Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung, [...] [sei] sowieso nötig [...], unabhängig von der Debatte um Inklusion“ (08: 303). Zudem hätten sich „Hilfen zur Erziehung den gesellschaftlichen Veränderungen an[zu]passen“ (09: 8).

Als Stein des Anstoßes für die Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung werden maßgeblich die steigenden finanziellen Ausgaben ausgemacht. Insbesondere für die Hilfen zur Erziehung werde „ein Schweinegeld“ (04: 242) mit steigender Tendenz ausgegeben und auch im Bereich § 35a (dazu Kapitel 8.10.3) sei eine weitere Zunahme der Antragstellungen zu verzeichnen (06: 20).

Die daraus erwachsenden Umsteuerungsstrategien und die damit verbundene fachliche Problematik lassen sich am präventiven Einsatz frühzeitiger Hilfen exemplifizieren: Einerseits sei der präventive Ansatz als originär pädagogisch im Sinne einer frühzeitigen Förderung der „Bedürfnisse der Kinder“ zu betrachten (04: 20; dazu auch 03: 360) und als mitzuführendes Konstrukt für die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung vorzuschlagen (03: 350-352). Andererseits gingen die wahrnehmbaren steigenden finanziellen Ausgaben häufig mit Gegenmaßnahmen einher wie einer Verstärkung präventiver Hilfen, „um letztendlich kostenintensive Hilfen zur Erziehung zu vermeiden“ (06: 292).³¹ Zudem gäbe es

³⁰ Vgl. Kapitel 8.1 zu den durch die professionellen Akteur_innen entworfenen Inklusionsbegriffen sowie Kapitel 2 zu den theoretischen Diskursen um Inklusion und Exklusion.

³¹ In Kapitel 8.10.2 werden Rolle und Auftrag der Hilfen zur Erziehung am Ort Schule diskutiert und der damit einhergehende Präventionsanspruch reflektiert.

8.4 Handlungsfeld der erzieherischen Hilfen

Überlegungen dahingehend, den Rechtsanspruch gegen Infrastruktur einzutauschen (08: 173; dazu auch 08: 165-167). Demgegenüber sei ein „Rechtsanspruch auf Infrastruktur“ wünschenswert, jedoch aufgrund der finanziellen kommunalen Situation kaum durchsetzbar (08: 173).

Die Legitimierbarkeit und Durchsetzungsstärke aus fachlicher HzE-Perspektive angesichts der politisch-fiskalischen Gegensteuerungsmaßnahmen sei insgesamt jedoch kaum gegeben. Daher siege in Anbetracht der Fremdbestimmung der Hilfen zur Erziehung „meistens das Fiskalische über das Inhaltliche“ (01: 236). Darüber hinaus ließe sich „ein Bürgerentscheid zum Freizeitbad“ (09: 236) oder „ein Spielplatz [...] im Neubaugebiet von mittelschichtorientierten Eltern“ „allemaal besser verkaufen, [...] als vielleicht eine zusätzliche Fachkraft in der Erziehungsberatungsstelle“ (08: 179-181).

Neben den fiskalischen Steuerungsbestrebungen und der fehlenden Durchsetzungskraft werde die Steuerungsverantwortung der Hilfen zur Erziehung z. T. jedoch auch inhaltlich untergraben, wovon die Einflussnahme auf das Jugendamt durch Ärzte („Kinderarzt“, 08: 62), „privatgewerblich niedergelassene Fachkräfte“ (08: 52) und Schule („haben ja gar kein Antragsrecht“, 08: 50) zeuge. An einer Stelle wird erläutert, dass und auf welche Weise die Steuerungsverantwortung vom Jugendamt im Zuge der Beantragung von Schulbegleitungen auf Schule übertragen werde:³²

„Wir haben es auch jetzt so gemacht, dass keine Anträge mehr von den Eltern gestellt werden, sondern über das System Schule werden Bedarfe für Kinder angemeldet, [...] ohne eigentlich durch eine Einzelfallbeantragung von Eltern und wir geben einfach für dieses System, ich sag mal [Grundschule], so und so viel Schulbegleiter werden an werden einfach auch finanziert und es gibt einfach ganz andere Formen der Abrechnung und dass, wir hoffen, dass wir bei den allermeisten Fällen auch keine Bescheide an Eltern erteilen müssen, dass wir uns eine Menge an Verwaltungsvorgängen irgendwo sehr stark verkürzen können. [...] Es wird dann [...] kein Antrag aus dem SGB VIII aufgenommen und auch kein Antrag aus dem Bereich des SGB XII, sondern die Schulen sammeln von den Eltern alle Unterlagen ein und geben dann alle Unterlagen, nicht nur für Lieschen Müller, sondern für alle Kinder aus ihrem Bereich, an [Kürzel Projektname] und das hatten wir schon so organisiert, dass die das schon eigentlich spätestens bis Juni machen mussten, weil wir bemüht waren quasi bis zum Beginn der großen

³² Vgl. Kapitel 8.10.3 zur Thematisierung von Schulbegleitung.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Ferien in der überwiegenden Anzahl der Schulen festgelegt zu haben: „So das und das sind die Schulbegleiter, die Anzahl, davon könnt ihr ausgehen, dass ihr die also auch mit dem ersten Schultag zur Verfügung habt“ (06: 72-80).

Auswirkungen von Kosteneinsparungen zeigten sich hingegen mit Blick auf den Kinderschutz, indem „in den 80er/90er Jahren [...] Schutzsituationen knapp gehalten“ seien, bis einige Kinderschutzfälle mit Todesfolge publik wurden (15: 418-422). Die Kosteneinsparungen seien jedoch maßgeblich dadurch ausgeglichen worden, „dass heute Angst herrscht. Also, die Angst davor, dass man Fehler nachgewiesen nachgewiesen bekommt“ (15: 436).

Unberührt von den im Zuge steigender finanzieller Ausgaben als fremdgesteuert und zunehmend legitimationsbedürftig entworfenen Hilfen zur Erziehung seien Prozesse der politischen Entscheidungsfindung allgemein von Kompromissfindungen geprägt, so dass „manchmal ganz andere Kriterien eine Rolle spielen, als fachliche und sachliche Kriterien“ (14: 265). Gleichwohl bleibt fraglich, welche Erfolgsaussichten erzieherischen Hilfen bei der Aushandlung von Kompromissen attestiert werden können, sind sie doch offenbar von fehlender Durchsetzungskraft und steigendem Legitimationsdruck betroffen.

„Wir kämpfen weiter um jeden Menschen, der hier einen Kampf braucht“ (11: 233).

Als Ausweg wird von den professionellen Akteur_innen der im obigen Zitat genannte Kampf um jeden Menschen und die (lokal-)politische Einmischung wie z. B. „in vielen Gremien in der Stadt, im Jugendhilfeausschuss, im Behindertenbeirat, Vorsitzender der Frühförderinitiative“ (05: 124) stark gemacht, um „auch mal zu sagen, irgendwie, zum Beispiel: ‚Das sehen wir nicht als Inklusion, wie ihr da gerade vorgeht als Stadt‘“ (02: 360).

8.4.3 Zusammenfassung

Die Hilfen zur Erziehung werden durch die professionellen Akteur_innen in ihrem Auftrag als ‚inkludierend-exklusive Inseln‘ in letzter Instanz begriffen angesichts erschwerender und außergewöhnlicher, jedoch durchaus heterogener Lebensumstände ihrer Adressat_innen. Gleichzeitig lässt sich die Formulierung eines (re-)inkludierenden Auftrags der Hilfen zur Erziehung rekonstruieren, bis hin zur Attestierung der Verfasstheit als sozialstrukturell normalisierte Hilfen

(vgl. Winkler 1999, 312). Dadurch wird deutlich, dass erzieherische Hilfen sowohl als inklusiv als auch als exklusiv – bzw. nach dem Vorschlag von Stichweh (2009) im Sinne einer Mischform auch als „Institutionen der inkludierenden Exklusion“ (ebd., 40) – bezeichnet werden können (siehe dazu auch Kapitel 2.1.2), je nach dem von welcher Perspektive bzw. Grundannahme ausgegangen wird. Diese sowohl inklusive als auch exklusive Ausrichtung der erzieherischen Hilfen korrespondiert auch mit dem in Kapitel 8.1 rekonstruierten normativ-relationalen Inklusionsbegriff. Dies bedeutet jedoch auch, dass diese spezifische Logik, die den Hilfen zur Erziehung offenbar zugrunde liegt und die stark vom Standpunkt der Betrachtung abhängig zu sein scheint, einer Bestimmung mithilfe bestehender Begrifflichkeiten nicht hinreichend zugänglich ist bzw. durch das Dual Inklusion/Exklusion keinen substantiellen Mehrwert erreicht.

Schließlich werden die Weiterentwicklung, die (Fremd-)Steuerung sowie die zunehmende Legitimationsbedürftigkeit der Hilfen zur Erziehung durch die professionellen Akteur_innen kritisch problematisiert und vor diesem Hintergrund ein steigender Bedarf an (lokal-)politischer Einmischung aus sozialpädagogischer Perspektive formuliert. Diese letzte Subkategorie wird von den professionellen Akteur_innen auch unabhängig von der Debatte um eine *Inklusive Lösung* relevant gemacht. Gleichzeitig lässt sie sich davon jedoch keineswegs abkoppeln, sondern steht vielmehr in einem engen Zusammenhang zu den Inklusionsstrategien der SGB VIII-Reform, wie sich dies in den Rekonstruktionen eines Inklusionsbegriffs hinsichtlich politischer Vereinnahmung und Sparmaßnahme in Kapitel 8.1.1 zeigt.

8.5 (Ent-)Spezialisierung

Inklusion in den Hilfen zur Erziehung soll im folgenden in Bezug auf die Kategorie Spezialisierung/Entspezialisierung beleuchtet werden. Mit dieser Fokussierung wird weiter ausgeführt, was in der Auftrags- bzw. Adressat_innenbeschreibung der Hilfen zur Erziehung anklingt (Kapitel 8.4.1). Somit sind erzieherische Hilfen erstens insgesamt hinsichtlich ihrer inklusiven sowie exklusiven Logik zu befragen und zweitens (Ent-)Spezialisierung innerhalb der erzieherischen Hilfen mit Blick auf inklusive bzw. exklusive Angebote, d. h. entspezialisierte bzw. spezialisierte Angebote zu untersuchen.

8.5.1 Widersprüche im Inklusionsdiskurs

„Der Ansatz ist auch bei den Hilfen zur Erziehung, wie bei Förderschulen, schwierig. Also vom [...] Ansatz der Inklusion, wie wir ihn sehen, dürfte es auch so eine Tagesgruppe nicht geben, dürfte es solche Maßnahmen so nicht geben, sondern man müsste Strukturen schaffen, wo solche Kinder auch die Möglichkeit haben klarzukommen und weniger Gruppen und das versuchen wir mit dieser Art, wie wir Tagesgruppe machen, indem wir, wir kommen um das bestehende System nicht ganz drumherum, wenn wir diese Maßnahmen nicht machen, in der Art und Weise, wenn die Kinder alle auf [dem offenen Gelände der Institution] rumlaufen, dann kriegen wir das Geld dafür nicht und können natürlich die Leute auch nicht einstellen, die natürlich dann trotzdem für die Kinder da sein müssten, damit sie gut gefördert werden und deswegen machen wir auch solche Gruppen und versuchen es dann zu verändern, indem wir sagen: ‚Ja, aber die sind dann da angesiedelt und dann können die auch da sein‘ und [...] dann kann man auch viel besser erkennen, [...] wenn ein Kind nach einem Jahr Tagesgruppe irgendwann sich ganz selbstständig nur noch im offenen Bereich aufhält und da klarkommt, dann kann man guten Gewissens im nächsten Hilfeplangespräch sagen: ‚So, und dieses Kind ist so weit, [...] das braucht uns nicht mehr. Das kann jetzt hier abgemeldet werden und kommt jeden Nachmittag auf [das offene Gelände der Institution]‘ und das ist natürlich der Traumzustand so. Und das geht dadurch, dass wir es so ansiedeln, etwas besser, aber vom Ansatz her, müsste man sagen, sind viele der Projekte, die wir machen nicht mit der Grundannahme von Inklusion so vereinbar“ (02: 313-315).

Die Exklusivität erzieherischer Hilfen, die hier am Beispiel einer Tagesgruppe angesprochen wird, wird als gewissermaßen inklusionsantagonistisch beschrieben. Die Schwelle, ab der Hilfen in Bezug auf ihre Exklusivität zu problematisieren wären, scheint allerdings unterschiedlich hoch angesetzt zu werden. Während im Zitat Tagesgruppen als exklusive Maßnahmen bezeichnet werden, so werden an anderer Stelle spezielle Individualmaßnahmen erst dann als exklusiv betrachtet, wenn es sich etwa um „das Standortprojekt in Papua [...] Neuguinea oder so“ (08: 110) handele. Gleichzeitig wird ein Widerspruch aufgemacht zwischen den an bestehende Rahmenbedingungen geknüpften personellen und finanziellen Ressourcen, die die Verbesonderung von Hilfen evozieren, und den spezifischen Bedarfen der Adressat_innen, denen man möglichst unabhängig davon gerecht werden möchte. Schlussendlich wird versucht, „solche Gruppen [...] dann zu ver-

ändern“ (02: 313-315) und zu einem eher offenen und entspezialisierten Angebot hin aufzulösen.³³

8.5.2 Inklusion macht Spezialeinrichtungen nicht obsolet

Dass auch Bestrebungen in Richtung Inklusion Spezialeinrichtungen nicht obsolet machen, wird sodann mit der Exklusivität von Hilfeumständen begründet, schließlich „muss [man] nach wie vor ein Kind in Obhut nehmen können“ (08: 309). Diese Exklusivität der Lebensumstände wird in Kapitel 8.4.1 auch für die gesamten Hilfen zur Erziehung geltend gemacht. Zusätzlich wird das fehlende gesellschaftliche Vermögen im Umgang mit bestimmten Hilfeumständen zur Begründung von Sondersystemen angeführt: „[W]eil das sehe ich nicht, dass wir als Gesellschaft das so hinkriegen, im Interesse der Kinder und Jugendlichen“ (03: 441). In diesen Beschreibungen zeigt sich der subsidiäre Charakter der Hilfen zur Erziehung (vgl. Kapitel 2.1.2).

8.5.3 Individuelle Bedarfserfüllung durch Spezialisierung

Zudem scheint bestimmten individuellen Bedarfslagen, insbesondere wenn ein geschützter Rahmen notwendig wird, „wo Kinder [...] lernen können, damit sie den Anschluss kriegen“ (04: 85), oder unvereinbar erscheinende konfligierende Bedarfslagen ausgemacht werden, nur durch Spezialisierung begegnet werden zu können.³⁴ Diese Positionierung wiederum kann als Ausdruck eines Verständnis von Inklusion als ‚Gleichbehandlung‘ gedeutet werden, welches aufgrund der Spezialisierungsnotwendigkeit individueller Bedarfslagen zurückgewiesen wird:

„[A]ber diese Angebote für junge Mütter, das ist für die nicht interessant, das sind Ausflüge mit den Kindern auf den Spielplatz, sage ich mal. Das [...] ist aber [...] für die Jugendlichen nicht, ist überhaupt nicht angesagt“ (11: 213).

„[B]ei den Flüchtlingskindern, die wir im Moment auch haben, was auch eine spezifische Zielgruppe auch nochmal ist, aber die brauchen insofern auch was Besonderes, da die Aufgaben haben, die andere Kinder und Jugendliche nicht haben. Die müssen mit ihrem Bundesamt den Aufenthaltsstatus klären, ein deutsches Kind muss das nicht machen“ (03: 435).

³³ Dieser Abschnitt beruht in Teilen auf Hopmann (2017b).

³⁴ Siehe dazu Kapitel 8.6.3, wo Gruppenkonstellationen diskutiert werden.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

„Und bei der Gruppe für sexuell übergriffige Jungs, die würde man auch nicht unbedingt in Regelgruppen geben wollen“ (13: 100).

Als Kernbotschaft dieser Aussagen lässt sich insgesamt herausstellen, dass spezielle und voneinander abweichende Bedarfslagen ebenso spezielle Hilfeformen notwendig machen.

8.5.4 Spezialisierung ist organisational notwendig

In gewisser Weise, so die Äußerungen einiger Professionellen, sei die Spezialisierung bestimmter Angebote und/oder Aufgaben auch deshalb erforderlich, da diese aus organisationalen Gründen nicht anderweitig vorgehalten bzw. bearbeitet werden können:

„[E]s [...] wird ja nicht gehen, dass jedes Dorf so eine Berufsschule für blinde junge Menschen aufmacht“ (08: 90).

„[Es] wird eventuell eine zentrale fachliche Stelle für den Bereich 35a geschaffen [...], da sind ja eine Menge an rechtlichen Besonderheiten, [...] dass man das überlegt [...] in zentrale Einheiten zu bringen, wo viel weniger Mitarbeiter sich sehr konzentriert um diesen Bereich k/ damit auseinandersetzen“ (06: 14-18).

„Ist die Hilfe in dem inklusiven-ren Angebot bedarfsgerecht, werden da wirklich die Bedarfe der Menschen aufgefangen oder braucht man dafür exklusive Möglichkeiten, weil sie anders nicht organisierbar sind“ (14: 140).

Zugleich scheint es so, als werde in diesen Aussagen die Organisierbarkeit zum zentralen Kriterium einer Hilfe erhoben.

8.5.5 Inklusion = Entspezialisierung = Normalisierung

Regelangebote vor Spezialeinrichtungen: „[I]n den Angeboten der Hilfen zur Erziehung gibt es auch die Maßgabe, das was in Regelangeboten geht, sollte man nicht in Spezialeinrichtungen machen“ (08: 02).

Entspezialisierung im inklusiven Sinne: „soviel Entspezialisierung und Regelinstitutionen, also wie möglich, im Sinne auch von inklusiven Ansätzen“ (03: 461).

Die bisherige Maßgabe, Regelangebote – damit sind üblicherweise z. B. Schule und Kindertageseinrichtungen gemeint – vor Spezialangeboten zu priorisieren (vgl. auch BMFSFJ 1990, 88; BMFSFJ 2013, 293), scheint sich also ganz im Sinne von Inklusion zu bewegen³⁵ und noch dazu die zunehmende Normalisierung erzieherischer Hilfen abzubilden (Maykus 2008). Allerdings bleibt an dieser Stelle offen, *was* „geht“ und *wieviel* genau in Regelangeboten „möglich“ ist.

An verschiedenen Stellen werden Entspezialisierungsbestrebungen im Rahmen von Inklusion durch die Professionellen konkretisiert: So wird für mehr aufsuchende Hilfen plädiert, indem „Erziehungshilfen in die Schule gehen, in die Tageseinrichtung gehen, [...] auf den Spielplatz gehen, ins Jugendzentrum kommen“ (08: 309). Zudem sollen Regeleinrichtungen dazu befähigt werden, „auch mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen klar zu kommen. Und nicht nur sozusagen sich die Leute rauszupicken, die sich problemlos in das Gruppengeschehen integrieren können“ (15: 56). Schließlich wird die Einsicht formuliert, dass sich unterschiedliche Bedarfslagen gemeinsam bearbeiten lassen: „wir haben Kinder mit ähnlichen, ja, ich nenne es jetzt mal Störungsbildern, das ist nicht gemein, mit Defiziten, mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, und aber auch Unwuchten, haben wir aber auch in den Regelgruppen integriert. Also da, da weiß ich nicht, ob man so ein spezielles Angebot tatsächlich benötigen würde“ (13: 100).

8.5.6 Inklusive Entspezialisierung = Deprofessionalisierung

„Ja, zum// Beispiel bei teilstationär. [...] Ist im Moment so das Lieblingsbild im Rahmen der Inklusion. Wenn wir über Inklusion reden, kommt ganz schnell: ‚Dann lösen wir alle Tagesgruppen auf‘. [...] Eigentlich kommt das immer so: ‚Und wir stecken dann die HzE-Kompetenz in die Schule‘“ (04: 294-296).

Die Tendenz zur ‚inkluisiven‘ Entspezialisierung führt dazu, dass angesichts dessen auch die Gefahr einer Deprofessionalisierung gesehen wird. So führe „[e]ine gewisse Spezialisierung [...] ja auch dazu, dass Dinge weiter vorangetrieben werden. Ich sage mal, in der Medi-medizin kämen wir sonst nicht weiter, wenn ich immer nur zum Allgemeinmediziner ginge“ (08: 323). Ferner sei als „Lieblingsbild im

³⁵ So werden in Kapitel 8.1.2.5 Regelsysteme als Referenz für Inklusion genannt und mit dem Abbau von Sondereinrichtungen in Verbindung gebracht.

Rahmen der Inklusion“ (04: 294-296) problematisch, dass grundsätzlich alle Tagesgruppen aufgelöst werden mit der Zielperspektive, „HzE-Kompetenz in die Schule [zu stecken]“ (04: 294-296).³⁶ Hinter dieser Äußerung kann die Sorge um das sozialpädagogische Identitätsprofil sowie die Problematisierung der Normalisierung von Hilfen in disziplinärer Hinsicht vermutet werden. Zuletzt wird davor gewarnt, „dass die Inklusion nicht dazu führt, unter Kosten, Ersparnisgesichtspunkten, alles zusammenzupacken, was man irgendwie zusammenpacken kann“ (08: 04).

8.5.7 Zusammenfassung

Der Terminus Spezialisierung verweist auf „Einrichtungen und Gruppen für genau beschriebene Zielgruppen“ sowie auf die „Spezialisierung von MitarbeiterInnen auf besondere Methoden“ (Freigang 2014, 339). Zudem lässt sich zeigen, dass Spezialisierung auf verschiedenen Ebenen mit dem Normalisierungsbegriff korrespondiert. Nach Seelmeyer (2018) lässt sich der Normalisierungsbegriff *pädagogisch-konzeptionell* als „nicht-stigmatisierende, alltags- und lebensweltorientierte Ausgestaltung von Angeboten und Maßnahmen“³⁷, *disziplinär* als Ausbreitung Sozialer Arbeit „hin zu allgemeinen Bildungs- und Sozialisationsaufgaben“ sowie *funktional* als „Bearbeitung von Abweichungen im Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (ebd., 1091) verstehen und verwenden.

In Bezug auf Spezialisierung lassen sich historisch unterschiedlich gewichtete und ausgeprägte Ansätze in der Fürsorgeerziehung im Kaiserreich und der Weimarer Republik, im Rahmen der Therapeutisierung der 1970er Jahre und in der Angebotsdifferenzierung der 1980er Jahre ausmachen (vgl. Behnisch 2013). Aktuell wird eher die Tendenz einer Zunahme von Spezialisierungen in den Hilfen zur Erziehung und hier insbesondere in der Heimerziehung (vgl. ForE 3/2013; Freigang 2014) gesehen, die sich maßgeblich auf die therapeutisch-medikamentös gestützte, funktionale Normalisierung von Kindern und Jugendlichen richtet (Behnisch 2013, 136). Wenngleich derartige Spezialisierungstendenzen durchaus als problematisch gesehen werden, bedeutet dies nicht, „Kindern und Jugend-

³⁶ Siehe vertiefend Kapitel 8.10.2 zum Verhältnis von erzieherischen Hilfen und Schule.

³⁷ Dieses Verständnis ist wiederum eng verknüpft mit dem *Normalisierungsprinzip* nach Bank-Mikkelsen, Nirje und Wolfensberger im Kontext von (geistiger) Behinderung, wenngleich dieses zwischenzeitlich normalismustheoretisch aufgearbeitet wurde und somit auch ein eher funktionales Normalisierungsverständnis thematisiert bzw. problematisiert (vgl. Schildmann 2007).

lichen spezielle Angebote vorzuenthalten, sondern die Wahrnehmung solcher Angebote im Sinne von Normalisierung außerhalb der Einrichtung entsprechend des jeweils existierenden Bedarfs zu ermöglichen“ (Freigang 2014, 342), im Sinne eines pädagogisch-konzeptionell bzw. disziplinär orientierten Normalisierungsverständnisses.

Die Inklusionsdebatte verweist grundsätzlich auf die kontroverse Debatte um Spezialisierung in den erzieherischen Hilfen und käme vor diesem Hintergrund zunächst einmal nicht ungelegen. Denn „[j]e spezialisierter ein System ist, desto mehr Unzuständigkeiten produziert es auch“ (Peters 2014, 44). In dieser Konsequenz sieht Hartwig (2002, 962) beispielsweise in der derzeitigen Debatte um eine Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung ein zentrales Entspezialisierungsmoment, woran sich auch offene Konzeptionen wie Sozialraumorientierung und integrierte Hilfen anschließen ließen.

„Spezialisierungsschübe stehen [...] in großer Nähe zu jeweils gültigen gesellschaftlichen und politischen Leitmotiven“ (Behnisch 2013, 136) und Inklusion scheint als solches Leitmotiv eher auf einen ‚Entspezialisierungsschub‘ hinzuweisen. Fasst man die Aussagen der Professionellen zur Kategorie Spezialisierung/Entspezialisierung zusammen, so bilden sich insgesamt drei Perspektiven bzw. Schwerpunkte heraus:

- Unterschiedlichen Bedarfslagen ist individuell und angemessen gerecht zu werden.
- Regelangebote sind vor Spezialeinrichtungen zu präferieren und diese sind im Umgang mit speziellen Bedarfen und/oder Behinderungen zu befähigen, woran sich auch organisational-strukturelle Fragen in Bezug auf das Arrangement dieser Hilfen anschließen.
- Deprofessionalisierung ist zu problematisieren und sozialpädagogische Identität ist zu wahren. So „darf eine Normalisierung und Integration der Angebote in Regelkontexte nicht in eine Funktionalisierung, nicht in eine Entfremdung und in einen Verlust des sozialpädagogischen Profils münden“ (Maykus 2008, 206). Gleichzeitig ist vor einer Problematisierung von Deprofessionalisierung auf der Hut zu sein, wenn eine den erzieherischen Hilfen attestierte spezifische Expertise stellvertretend mit dem Argument verteidigt wird, auch die Schließung der Förderschulen unterminiere eine

notwendige Spezialisierung (in diesem Sinne argumentierend BVkE 2012, 4; dazu ausführlich Kapitel 8.10.1).

Nimmt man aber an, dass sozialpädagogische Reaktionen auf bestimmte Bedarfs- und Mangellagen *primär* im Zentrum erzieherischer Hilfen stehen (Kapitel 8.4.1), so geht es im Grunde erst *sekundär* um die Frage von Spezialisierung versus Entspezialisierung. Die divergierenden Aussagen über die jeweils angemessene bzw. ‚richtige‘, d. h. eher spezialisierte bzw. eher entspezialisierte Reaktion auf einzelne Bedarfe verweisen allerdings auf die grundsätzliche Unschärfe des Gegenstands und Umfangs von ‚Bedarfen‘ und in der Konsequenz auf den klärungsbedürftigen (normativen) Impetus von (Ent-)Spezialisierungsforderungen als Reaktion darauf. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die Semantik Spezialisierung/Entspezialisierung – trotz der davon ausgehenden wichtigen Impulse – zur Konturierung von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung tatsächlich weiterführend ist. Zumal einiges daraufhin deutet, dass unter den Spezialisierungsbegriff nicht mehr nur hochspezialisierte Einrichtungen und Maßnahmen, wie „Individualmaßnahmen das Standortprojekt in Papua [...] Neuguinea“, zu fallen scheinen, sondern dass dieser im Sinne von Normalisierung eine Ausdehnung auf sämtliche erzieherische Hilfen erfährt, wie es sich an der Diskussion um den Stellenwert von Tagesgruppen festmachen lässt. Zugleich ist die Soziale Arbeit angesichts der Debatte um (Ent-)Spezialisierung darauf verwiesen, „sich mit Mechanismen der Normalisierung bzw. Normierung auseinanderzusetzen. Aufzuklären ist hier insbesondere, *welche* Normalität *wie* hergestellt und *womit* begründet wird [Hervorh. i. O.]“ (Seelmeyer 2018, 1095).

Das Ziel, dass sich hinter allen Aussagen letztlich zu verbergen scheint, besteht in der *Wahrnehmung individueller Bedarfe sowie der Initiierung bedarfsgerechter und professioneller Hilfen*, wenngleich es zwischen den beiden Polen von Spezialisierung und Entspezialisierung Variationen in der Art und Weise der Reaktionen auf Bedarfslagen und deren Stellenwert angesichts von wirkmächtigen Organisationslogiken und Normalisierungsmechanismen gibt. Hilfreich könnte die hierzu von Behnisch (2013) formulierte Prüffrage sein: „Tragen Spezialisierungen [oder Entspezialisierungen, Anm. B. H.] dazu bei, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern?“ (ebd., 136).

8.6 Ein- und Ausschlusskriterien

„Für die Soziale Arbeit ist es entscheidend darauf zu reflektieren, dass sie selbst als ein Moment der einschließenden Ausschließung (bzw. ausschließender Einschließung) verstanden werden muss. [...] Gefragt werden kann dann nicht nur, wie sich diese Entwicklungs- und Veränderungsdynamiken in professionellen Interventionsmustern widerspiegeln, sondern auch, inwiefern Ein- und Ausschließung in professionellen Praktiken zugleich erzeugt, vollzogen und strukturell reproduziert wird“ (Kessl, Neumann et al. 2015, 13).

Insofern scheint zunächst wenig zu überraschen, dass Ein- und Ausschlüsse auch im vorliegenden Datenmaterial explizit werden. *In welcher Weise* diese Ein- und Ausschlüsse aber nun verhandelt werden und *welche Konsequenzen* aus diesem Prozess der Verhandlung zwischen den befragten Akteur_innen schließlich abzuleiten sind, soll nun näher analysiert werden. Dabei wird zu zeigen sein, dass sich sämtliche Subkategorien innerhalb der Kategorie *Ein- und Ausschlusskriterien* systematisieren und veranschaulichen lassen (siehe Abbildung 8.1 als Zusammenfassung in Kapitel 8.6.6). Als Konsequenz lässt sich schließlich formulieren, dass sich sämtliche Ein- und Ausschlusskriterien auf den permanenten Abgleich von individuellen Bedarfen der Adressat_innen und Hilfeangebot durch die professionellen Akteur_innen hin verdichten lassen.

8.6.1 Institutionelles Angebot und Hilfeanfragen

Diese Subkategorie weist auf das Aufnahmeprozedere hin, welches durch die Zuweisung der Adressat_innen zu bestimmten Institutionen und Maßnahmen erzieherischer Hilfen gekennzeichnet ist. Zentral dabei sind das institutionelle Angebot und die spezifischen Gründe und Bedarfe, die sich hinter einer Anfrage verbergen und auf die mit dieser Zuweisungsentscheidung reagiert werden soll. Bevor Hilfeanfragen überhaupt an Institutionen und deren Maßnahmenangebot herangetragen werden (können), muss die grundsätzliche *Zugänglichkeit von Angeboten erzieherischer Hilfen* gegeben sein. Diesbezüglich wird bemängelt, dass bei Kindern und Jugendlichen mit vornehmlich körperlicher und/oder geistiger Behinderung und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten häufig das Wissen um diese Angebote fehle, sie nicht erreichbar seien oder es bauliche und andere Barrieren gebe (03: 56-59). Mit der Zugänglichkeit hängt sicherlich auch die *Nachfrage von Angeboten durch Kinder und Jugendliche mit Behinderung* zusammen

(15: 150). Mit Bezug auf die Westfälische Pflegefamilien³⁸ wird bspw. geäußert, dass diese mehr Kinder mit Behinderung aufnehmen sollen (08: 337-341), da Familien für betreuungsaufwändige Kinder häufig schwer zu finden seien (vgl. 14: 110). Allerdings wird die Nachfrage in den einzelnen Handlungsfeldern der Jugendhilfe jedoch unterschiedlich eingeschätzt: „Aber auch Jugendverbandsarbeit, Pfadfinder, klassisch, ne: ‚Wir gehen in den Wald, der Rolli kommt mit‘ ist nicht so das Typische“ (08: 353). Die Herausforderung, die bei der Planung und Ermöglichung von offenen Zugängen für Menschen mit Behinderung zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe entstehen können, wird an einer Stelle beschrieben mit Blick auf „engagierte[...] Jugendverbände, die sagen: ‚Wir wollen jetzt Inklusion machen. Aber wir kommen irgendwie nicht an die behinderten Menschen ran. Oder die kommen nicht. Oder die kommen einmal und kommen dann nicht wieder. Und eigentlich würden wir ganz gerne“ (15: 240).³⁹

Sodann spielt die *Zuweisungsentscheidung durch Jugendämter und Sozialraumteams* eine wichtige Rolle (02: 274-287), da an dieser Stelle erstmalig die jeweilige Hilfeanfrage und das institutionelle Maßnahmenangebot miteinander in Beziehung gesetzt und Vorentscheidungen für eine Passung getroffen werden. Zwar kennen die Träger untereinander üblicherweise ihre Angebote und auch die Jugendämter „[kennen] uns schon so gut“ (02: 266). Allerdings scheint unklar, wieviel die Jugendämter den Trägern im Einzelnen zutrauen (vgl. 02: 272). So wird das Jugendamt eher ein „quirilige[s]“ und „hoch emotional auffällig[es]“ Kind schicken, als eins mit „körperlicher Be-behinderung, das im Rollstuhl sitzt“ (vgl. 02: 266).

Werden nun konkrete Hilfeanfragen an eine Einrichtung herangetragen, so spielen zunächst deren *Kapazitäten* eine zentrale Rolle und setzen einer Aufnahme ggf. Grenzen, da Ablehnungen auch aus Kapazitätsgründen erfolgen können (07: 102). Sofern die institutionellen Kapazitäten eine Aufnahme erlauben, muss

³⁸ Westfälische Pflegefamilien sind eine besondere Form der Vollzeitpflege gemäß § 33 Satz 2 SGB VIII, vgl. <https://www.lwl-landesjugendamt.de/de/erzhilf/Familie/wpff/> [Stand 08.07.2019].

³⁹ Dass diese Äußerungen der Expert_innen durchaus mit der Realität in Jugendverbänden korrespondieren, zeigt die Studie von Voigts (2015, 300 ff.). Mithilfe einer Sekundäranalyse von Kinder-, Kindheits- und Jugendverbandsstudien, quantitativen Fragebögen ($N = 54$) und 18 Expert_inneninterviews zeigt die Autor_in auf, dass Jugendverbände – obwohl sie konzeptionell inklusiv sein können – eher noch als nicht inklusiv zu bezeichnen sind. Demnach können und sollten Jugendverbände zukünftig einen inklusiven Beitrag leisten. Gleichwohl dürfe dieser nicht zu hoch angesetzt und bewertet werden, da Jugendverbände eher in Abhängigkeit zu anderweitigen inklusiven Entwicklungen in der Gesellschaft agierten und darauf verwiesen seien.

die *Passung von Hilfebedarf und Angebot* gegeben sein, wenngleich der Gegenstand dieser Passung eher unscharf formuliert bleibt: „[E]s muss passen“ (10: 250). An anderer Stelle wird hingegen als Möglichkeit zur Herstellung einer Passung geäußert, eine *Auswahl der Inkludierten* anhand des Kriteriums der gegenseitigen Über-/Unterforderung vorzunehmen: „[Es muss] bei der Wahl der Inkludierten einen genauen Blick erfordern, dass sowohl der Jugendliche, der hier wohnt, als auch der Behinderte nicht über- und auch nicht unterfordert werden“ (12: 75). Weiterhin wird empfohlen, die Herstellung einer Passung nicht alleine aufgrund von Diagnostikbögen zu entscheiden, ohne jedoch auch hier die alternativ zu wählende Entscheidungsgrundlage zu konkretisieren: „Und deswegen muss man vorher, glaube ich, bevor man aufnimmt, immer sehr gut filtern. Ohne dass ich Wahnsinns Diagnostikbögen oder irgendwas brauche. So, passt’s?“ (13: 120). In Bezug auf die vorherige Auswahl von Kindern und Jugendlichen für eine bestimmte Institution oder Maßnahme scheint darüber hinaus von Bedeutung zu sein, dass eine Diagnostik⁴⁰ aufgrund spezifischer Entwicklungsverläufe oft genug auch erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt („Wir sind ja nicht dafür ausgeschlossen, die sind aber dann im Zuge der Entwicklung dazu gekommen“ (07: 52) und „Ansonsten haben wir nicht speziell ja behinderte Kinder, die von vornherein als solche sind“ (07: 58)) und somit *Inklusion hintenherum stattfindet* (vgl. 04: 210). Dies wiederum bringt besondere Bedarfe erst nach Aufnahme und abseits der üblichen Aufnahmepraxis hervor: „Und dann geht das normale Verfahren los, dass ein Kind in die Diagnostik geht, vielleicht bei einer Diagnose dann wiederkommt und man dann feststellt: ‚Okay, da gibt es jetzt besondere Bedarfe, die wir so nicht abdecken können, das ist jetzt nicht, das ist noch nicht so, dass die Idee ist, man nimmt Kinder mit Besonderheiten auch auf und macht gemischte Gruppen und betreibt Inklusion, sondern das ist erstmal so eine Inklusion, die hinten rum stattgefunden hat“ (04: 210).

8.6.2 Professionelles Selbstkonzept der Akteur_innen

Diese Subkategorie umfasst das professionelle Selbstkonzept und die Perspektiven der professionellen Akteur_innen hinsichtlich bestimmter Bedarfe oder Hilfesituationen. „Unter beruflichem Selbstkonzept wird hier ein partielles Selbstkonzept verstanden, dass sich auf die berufliche Selbstdefinition der Person bezieht und

⁴⁰ Die an dieser Stelle nicht diskutierte Kategorie *Diagnostik* (dazu mehr in Kapitel 8.8) verweist auf den Prozess der Feststellung besonderer Bedarfe und damit verbundene Problematiken.

explizit bewusste und unbewusste Komponenten umfasst“ (Urban 2004, 121). Das berufliche Selbstkonzept kann als Basis professionellen Handelns gesehen werden (vgl. Klomann 2014, 116 ff. u. 153 ff.) und soll daher im weiteren Verlauf terminologisch als ‚professionelles Selbstkonzept‘ gefasst werden, um den Anschluss an Professionalisierungsdebatten zu gewährleisten. Zentral dabei ist, dass sich die folgenden professionellen Selbstdefinitionen der Akteur_innen insbesondere auf ihr professionelles Verantwortungsbewusstsein und ihre professionellen Machbarkeitsvorstellungen beziehen, welche wiederum Ein- und Ausschlusskriterien hervorbringen; je nach dem welcher Zuständigkeitsbereich professionell verantwortet oder als machbar eingeschätzt wird. Inhaltlich korrespondiert diese Subkategorie mit den Subkategorien zum Personal in qualitativer (d. h. Kompetenzen, Kapitel 8.2.1) und in quantitativer (Kapitel 8.2.5) Hinsicht.

Die Übernahme bzw. Einschätzung von professioneller Verantwortung für die Hilfeleistungen und individuellen Bedarfe, welche hier als Ausdruck des professionellen Selbstkonzeptes verstanden werden kann – „[E]s ist ja auch unsere Verantwortung“ (12: 298) –, scheint nicht nur als unerlässlich markiert zu werden, sondern vor allem auch in engem Bezug zum Ge- oder Misslingen sozialpädagogischer Interventionen zu stehen und kann somit als Kriterium des Ein- bzw. Ausschlusses begriffen werden: „[A]ber Menschen, die gelernt haben, dass sie ausgegrenzt sind und die auch ausgrenzen, die Gewalt ausüben, die sozial auffällig sind, die dann damit zu beauftragen, dass da noch jemand anders mit durchzuziehen ist, ohne besondere Anleitung, ohne besonderes, eine Sensibilisierung, das geht schief“ (08: 144).⁴¹

Die beschriebene Übernahme von professioneller Verantwortung durch die professionellen Akteur_innen bzw. der von ihnen verantwortete Zuständigkeitsbereich lässt sich weiterhin ergänzen durch einige konkret geäußerte professionelle Machbarkeitsvorstellungen, welche sich als Formulierungen von Ein- und Ausschlusskriterien materialisieren. Insbesondere scheint bedeutsam,

- wie sehr die Professionellen einen Bedarf oder eine Situation als *leist- oder tragbar* einschätzen: „Die Frage ist erstmal, ja, inwiefern können wir das halt auch leisten hier, ne, weil wir sind ja alles nur Erzieher“ (12: 4),

⁴¹ Mit Bezug auf Gemeinsamkeit im inklusiven schulischen Kontext weist Prengel (2006) bspw. darauf hin, dass sich diese „keineswegs von selbst her[stellt]“ (ebd., 161), sondern der Bemühungen und des Einsatzes der professionellen Akteur_innen bedarf.

8.6 Ein- und Ausschlusskriterien

- ob bzw. wie sehr sie sich *aufgrund von Behinderung überfordert fühlen*: „Die behinderungsbedingten Hilfebedarfe sind manchmal aber so ausgeprägt, dass gerade die Kinder- und Jugendeinrichtungen der Jugendhilfe sagen: ‚Das schaffen wir nicht‘. Wir erleben das bei den Notfallaufnahmeneinrichtungen, bei den Frauenhäusern, wenn dort Familie, die Mutter mit ihren Kindern kommt oder die Kinder alleine ankommen, dass häufig schon nach ganz kurzer Zeit die Kinder- und Jugendeinrichtung der Eingliederungshilfe angefragt, wenn behinderte Kinder da sind, weil die diese Einrichtungen sind überhaupt nicht darauf eingerichtet“ (14: 116) und
- ob sie sich *pflegerische Tätigkeiten zutrauen*: „[D]ie pflegerischen Sachen wüsste ich nicht. [...] Aber das wissen unsere in [der familienanalogen Wohnform], die haben das gelernt, denke ich, im Umgang mit den Kindern. Das lernt man dann so, ne. Die sich das zutrauen mit den Kindern, die machen das dann auch“ (07: 162).

Insofern scheint sich *Inklusion in Abhängigkeit von der angenommenen professionellen Machbarkeit* zu vollziehen: „Also, Inklusion ist eben zu gucken, wer braucht was eigentlich, und ist das machbar“. Gleichzeitig müsse man „ehrlich [...] sein, wenn irgendwas nicht geht“. Denn es sei unwahrscheinlich, „dass immer alles gehen muss“ (13: 124). Beispielhaft werden an einer Stelle Überlegungen zum Ausschluss eines jugendlichen Adressaten skizziert, welche zunächst darauf verweisen, dass in diesem Fall keine Hilfe mehr offeriert werden kann. Interessant dabei ist, dass im weiteren Verlauf zunächst das schwindende Wohlfühl des Jugendlichen als eigentlicher Grund genannt wird, dieses aber letztlich wieder der ursprünglichen Einschätzung der Professionellen nachgeordnet wird: „Wir haben aber auch gemerkt, [...] dass wir ihm hier nicht wirklich helfen können, ne, also dass, spielten viele Komponenten rein, aber zum, die größte Komponente war mitunter, dass wir gemerkt haben, er fühlte sich dann doch irgendwann nicht mehr so wohl, das überträgt sich ja, wenn wir spüren, gut die Gruppe kommt jetzt zu kurz, wegen dir, ne, dann lasse ich ihn das ja auch spüren, auch wenn ich das nicht ausspreche, aber das (unv.) Übertragung, ne. Und das war dann irgendwann auch so ein so ein so ein Rattenschwanz halt“ (12: 64).

Daher scheint das professionelle Selbstkonzept in Situationen des Ein- oder Ausschlusses durchaus wirkmächtig zu sein, wenngleich es als Begründung nicht immer offen zu Tage tritt bzw. durch andere Begründungen explizit oder implizit überlagert wird.

8.6.3 Gruppenkonstellationen

Diese Subkategorie verweist auf Ein- und Ausschlusskriterien, die an der Zusammensetzung von Gruppen und deren Hetero- bis Homogenität festgemacht werden und somit auf eine *gemeinschaftlich-relationale* Vermittlungsherausforderung⁴² hindeuten. Bezüglich der Gruppenzusammensetzung lassen sich zwei Pole ausmachen:

1. werden entweder zu viele oder zu wenige Unterschiede angemahnt bzw. als angemessen erachtet, was auch auf die konfligierenden Bedarfslagen in Kapitel 8.5.3 verweist.
 - *Zu viele bzw. zu große Unterschiede:* „[J]e weiter das Spektrum auseinandergeht, denke ich, von dem was man zusammen machen kann oder nicht, umso schwieriger wird es. Wie eben auch in der Schule, wenn offensichtlich der Unterschied groß ist, wo man von vornherein weiß, die Kinder können das nicht“ (07: 258). „Schwerstmehrfachbehinderungen oder so sind, dann kann ich mir nicht richtig (...) kann ich mir im Moment einfach noch nicht richtig vorstellen, dass das passt mit einem Jugendlichen, der extrem schwer aggressiv und so weiter ist und auf einer ganz anderen Ebene den Förderbedarf hat“ (09: 202). „Wir haben hier auch Kinder, die Opfer sind und da können wir keine Täter und Opfer zusammen in einem Kontext unterbringen“ (05: 42).
 - *Wenig Unterschiede und Tendenz zu Homogenität:* „Oder fühlt er sich vielleicht auch wohler, wenn er andere Menschen hat, [...] mit denen er nochmal anders sprechen kann. Oder die ihn auch anders verstehen als wir“ (09: 106). „Oder, was ist besser? Dann unter Leuten zu sein, wo man die gleichen Voraussetzungen hat. Ich/ das kann ich nicht nachvollziehen. Weil ich in der Position desjenigen nicht selber bin“ (07: 256). „[W]enn man zu viel vom Gleichen hat, dann gibt's kaum Entwicklung“ (13: 142). *Aber insbesondere ein bedarfs-homogener Peer-Austausch wird auch im Rahmen von Inklusion als unabdingbar erachtet:* „Das ist eine Veranstaltung, die richtet sich

⁴² Siehe dazu die Subkategorie Spezialisierung, insbesondere die Zusammenfassung in Kapitel 8.5.7. In Kapitel 8.1.7.3 wird darüber hinaus die Relevanz zwischenmenschlicher Begegnung angesichts von Verschiedenheit betont.

nur an Mädchen mit Behinderung. [...] Das ist sozusagen die Peer, die da zusammenkommt. [...] Und wir haben uns natürlich auch die Frage gestellt, [...] dürfen wir solche Aktivitäten denn im Zeichen der Inklusion und der UN-BRK denn überhaupt noch durchführen? Und wir sind zu dem Entschluss gekommen und haben uns dann die Teilnehmerschaft dann nochmal genauer angeguckt. Und haben dann festgestellt, ganz viele dieser jungen Frauen und Mädchen [...] besuchen Regelschulen, sind in ganz normalen gesellschaftlichen Zusammenhängen, in Jugendgruppen usw. aktiv. Was die hier suchen, finden sie ganz offensichtlich da nicht. Nämlich ihre Peers. Also, Menschen die in ähnlicher Weise betroffen sind und das ist sozusagen das, was sie da nicht finden, finden sie [...] in diesen Zusammenhängen. Und das ist für uns eine Begründung dafür, solche Angebote zukünftig auch weiter anzubieten“ (15: 22-24).

2. wird auf eine ausgewogene Mischung und die dadurch gegebene Chance der gegenseitigen Akzeptanz und Bereicherung verwiesen.
 - *Ausgewogene Mischung schaffen:* „Aber, wie schon gesagt, es muss eine gute Mischung sein. Ich sage ja genau das Gegenteil. Also, wenn ich fünf ADHS-Kinder habe, dann sind die nicht nur hochanstrengend, sondern da sind die auch alle so: ‚Ich habe ADHS, ich kann ja nichts‘, so. Dann puschen die sich auch gegenseitig noch. Je mehr ich mische, je mehr ist eigentlich Bewegung, Entwicklung und Dynamik drin“ (13: 144).
 - *Chance der gegenseitigen Akzeptanz und Bereicherung als Fazit und Konsequenz der ausgewogenen Mischung:* „die soziale Leistung den anderen anzunehmen, das Problem hätte ich/ sehe ich nicht so“ (07: 260). „Das-das kann das kann ja auch sein, dass eine gute Gruppe eine Gruppe ist, wo wo man die Eigenarten des Anderen akzeptiert [...] und wo eben auch nicht verlangt wird, dass es uniform ist für jeden, ne, das kann auch eine gute Gruppe sein, wo //jeder seinen Platz hat. [...] Das wäre inklusiv“ (04: 265-270). „[I]ch war früher in meinem-meinem jugendlichen Leben Pfadfinder und es gibt diesen Pfadfindergruß und das heißt, der Große schützt den Kleinen oder der Große unterstützt den Kleinen, aber man kann es auch so machen,

der Kleine ist auch für den Großen da und es ist, ich glaube, dieses jeder so, wie er es am besten hinbekommt, ist es für jeden eine Bereicherung. [...] Und das ist für mich das A und O, miteinander, den Schwachen mitnehmen, denn der Starke wird von dem Schwachen mit-mit inspiriert, mit-mit-mit angesprochen, mit was weiß ich nicht und einfach, dass dieses Miteinander nochmal sehr deutlich kommt“ (05: 186/190).

8.6.4 Individuelle Dispositionen der Adressat_innen

Diese Subkategorien beziehen sich auf Ein- und Ausschlusskriterien, die in den Formulierungen der professionellen Akteur_innen mehr oder weniger unmittelbar an die individuellen Dispositionen der Adressat_innen geknüpft werden. Wenngleich die individuellen Dispositionen als Kriterium für einen Ein- bzw. Ausschluss durchaus unterschiedlich gewichtet bzw. präzisiert werden, so wird insgesamt doch deutlich, dass Hilfemaßnahmen je nach individueller Problematik abgepasst und somit in der Konsequenz ermöglicht bzw. verwehrt werden: „Aber das muss man gucken [...] und das passt man individuell ab. So, aber erstmal haben wir tatsächlich so gut wie keine Ausschlusskriterien. Man muss immer gucken, kann man genau das, was derjenige gerade hat, in irgendeiner Form bedienen und auffangen. Aber in Akutphase kann man auch nicht immer auffangen. Und wenn dann Jugendhilfe ein Zuhause für jemanden braucht, dann kann man das verstehen, aber nicht immer bedienen“ (13: 22). Werden Kriterien des Ein- und Ausschlusses nun mit konkreten Dispositionen der Adressat_innen in Verbindung gebracht, so lassen sich diese wie folgt benennen und konkretisieren:

- *Charakter und Vorgeschichte* (07: 98; 10: 210).
- *Alter*: „Wir haben aber auch beschlossen, dass wir Jugendliche, also Zwölf-, also Dreizehn-/Vierzehnjährige nicht aufnehmen. In der Vergangenheit, wir haben es gemacht, im ersten Jahr, war das aber so, dass die uns sehr viel Unruhe reingebracht haben, insbesondere, wenn die dann von der Polizei nachts gebracht worden sind oder abgehauen sind und so und-und das bringt immer sehr viel Unruhe und Ängste bei den Kindern, die ja vieles schon erlebt haben“ (05: 38).

8.6 Ein- und Ausschlusskriterien

- *Geschlecht*: „Das ist jenseits von Inklusion, dass wir natürlich versuchen eine Passung herzustellen vom [...] Geschlecht der Kinder“ (10: 210).
- *Aufnahme als Geschwisterkinder*: „Und, das eine, das Mädels, [...] ist ein Geschwisterkind von einem anderen. Weil wir hier [...] vor allen Dingen Geschwisterkinder aufnehmen auch, ne. Und deswegen ist die da, und ist seit vielen Jahren hier, die ist klein schon gekommen. [...] Mit ihrer älteren Schwester zusammen [...] Und die ältere Schwester ist jetzt mittlerweile ausgezogen, ja und sie ist noch da“ (07: 52/64).
- *Körperliche Übergriffe* – „da geht Inklusion irgendwie für uns nicht“: „Also, wir haben tatsächlich dann bisher einen Cut gemacht, wenn wir Menschen nicht mit den normalen Regelungen, die wir haben, auch in-in gewisse Schranken weisen können. Und damit meine ich tatsächlich körperliche Übergriffe. Das heißt nicht, dass die nicht bei uns auch mal vorkommen. Und das hat auch erstmal nichts damit, welchen Hintergrund jemand hat. Das gehört dazu. Im Zusammenleben junger Menschen gibt es das auch mal. Aber wenn man dann irgendwann das Gefühl hat, man hat jemanden, der äußert alles, was an Emotionen, an Wut, an keine Ahnung was, ist sehr körperlich, greift andere an, greift Mitarbeiter an. Und das ist an irgendeinem Punkt nicht mehr zu tragen. Das meine ich mit, da geht Inklusion irgendwie für uns nicht. Kann sein, dass es geht, aber wir haben das noch nicht so rausgefunden“ (13: 126).
- *Missbrauchserfahrungen*: „[D]a würde man sich ja auch nicht vier Kinder, missbrauchte Kinder, in das Haus holen, weil das, diese Dynamik, die kann man, die ist nicht wirklich gut zu //ertragen“ (10: 401).
- *Entlassung mit Schizophrenie aus Psychiatrie*: „Und trotzdem haben wir uns letztes [...] dagegen entschieden, jemanden aufzunehmen mit einer akuten, schweren Schizophrenie, der aus der geschlossenen Psychiatrie entlassen werden soll. Also, dann muss man auch irgendwann sagen, das kann man nicht tragen“ (13: 22).
- *Suizidale Tendenzen*: „Und natürlich auch jemand, der schon lange Zeit immer wieder suizidale Tendenzen hat, ist schwierig“ (13: 22).

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

- *Medizinisch-chirurgische Unterstützung bzw. Voraussetzung:* „Bei [Andrea] zeichnete sich [...] ab, sie kann operiert werden, sie wollte auch operiert werden, weil sie dann //laufen kann// [...] wie ihre Schwester, oder annähernd, dass sie dann laufen kann, dass sie dann klettern kann und, und mit dieser Maßgabe haben wir sie auch aufgenommen“ (10: 44-46). „Auch Menschen mit-mit-mit psychischen Behinderungen, [...] die entweder latent sind oder wenn sie denn stark waren, medizinisch gut eingestellt sind. Gibt ja auch Jugendliche mit-mit schizophrenen Formen, die-die gut mit Lithium oder so halt eingestellt sind, ne, und das könnte man auch gewährleisten“ (12: 81-83).
- *Art und Schweregrad von Behinderung:* „Und bis zu welchem – ist immer etwas schwierig – bis zu welchem Grad einer Behinderung funktioniert es auch“ (09: 84). „Was dazu führt, dass Kinder mit schwereren und mehrfachen Behinderungen sich auf die Einrichtungen konzentrieren, die eben aus der Behindertenhilfe kommen“ (15: 54). „Also auf jeden Fall ist eine Grenze eine körperliche Behinderung“ (11: 158). „[U]nd da haben wir [...] schon im Vorfeld diskutiert, das könnte schwierig werden. //Es kommt ja auch auf die Art der Behinderung an“ (10: 13).
- *Geringer Bedarf und selbstständig:* „[W]ir könnten uns schon vorstellen Jugendliche mit, ja, mit-mit leichten Behinderungen, Störungen, im psychischen Bereich halt auch, hier aufzunehmen“ (12: 4). „Wir können alles anbieten für junge Leute, die-die halt in der Lage sind selbstständig zu leben“ (11: 158).
- *Pflegebedarf:* „[I]ch sag mal, wir sprechen ja jetzt nicht hier von einem Vollpflegefall, ne, von Pflegestufe 3 oder sowas halt, das ist klar. Das können wir nicht gewährleisten“ (12: 8). „Also wenn ein Kind mit einer weiteren umfangreicheren Pflege, das geht dann nicht, das würde also hier einfach, nein, das würde es überschreiten, //also die Kapazitäten.//“ (10: 376).

Als Faustregel bzw. These kann abschließend formuliert werden, dass die Ausschlusswahrscheinlichkeit mit einer Erhöhung oder Verdichtung des individuellen Bedarfs zunimmt.

8.6.5 Flexibilität, institutionelle Öffnung und Grenzen

Die zuvor erläuterten vier Ebenen *Institutionelles Angebot und Hilfeanfragen*, *Professionelles Angebot der Akteur_innen*, *Gruppenkonstellationen* und *individuelle Dispositionen der Adressat_innen* werden gerahmt bzw. flankiert durch drei von den professionellen Akteur_innen formulierte Konsequenzen, die sie aus den Ein- und Ausschlusskriterien aller vier Ebenen schlussfolgern. Wenngleich die formulierten Konsequenzen unterschiedlich gewichtet in ebenso unterschiedliche Richtungen gehen, so haben sie doch gemeinsam, dass sie aus der Konfrontation mit bzw. Irritation durch routinebrechende bzw. unerwartete Bedarfslagen oder Situationen auf den verschiedenen Ebenen entstehen. Die drei Ausprägungen dieser Konsequenzen sollen nun in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

8.6.5.1 Flexibilität, Ermöglichung und Auseinandersetzung

„Also wenn jemand tatsächlich sehr intensiv ist, sehr viel Zeit, sehr viel Aufmerksamkeit braucht, dann neigt der Mensch auch schon mal dazu zu sagen, naja, vielleicht ist der auch hier nicht richtig, so. Und darüber muss man in die Auseinandersetzung gehen, bis hin zu, dass es natürlich auch die Fragen gab, können wir dem denn eigentlich genug anbieten?“ (13: 88).

Einerseits korrespondiert diese Aussage mit der Äußerung in Kapitel 8.6.2, wonach Inklusion in Abhängigkeit von der angenommenen professionellen Machbarkeit vollzogen wird und angesichts spezifischer Bedarfe daher ggf. keine Hilfe offeriert werden kann. Andererseits wird die dortige Anzweiflung der Platzierung dahingehend problematisiert, dass sie ohne eine vorherige Auseinandersetzung zu vorschnell getroffen wird. Daher werden durch die professionellen Akteur_innen die Erfordernisse von Flexibilität („irgendwann scheitert es am Geld, also an an der Flexibilität, glaube ich, selten. [...] Die hätten wir, glaube ich, immer“, 02: 118-122), mentaler Bewegung („Es ist alles möglich, man muss sich nur, glaube ich, als Träger auch ein bisschen selbst mental bewegen, dann kriegt man das auch hin“, 05: 204) und Ermöglichung („wenn Leute kommen, dann wird schon was möglich gemacht für die“, 02: 40) betont, welche angesichts der Konfrontation mit bzw. Irritation durch routinebrechende bzw. unerwartete Bedarfslagen oder Situationen nötig erscheinen. Schließlich folge man dem „Wunsch, jemanden dann auch Halt zu geben, Unterstützung zu geben“ – nicht zuletzt, um „nicht

unbedingt nochmal einen Abbruch zu fabrizieren“ (13: 116). Diese Perspektive schließt jedoch wiederum nicht aus, dass „man halt im Endeffekt irgendwann an den Punkt kommt, dass es dann nicht funktioniert hat“ (02: 258). Dies würde bedeuten, dass die professionelle oder institutionelle Flexibilität in einem gewissen und unterschiedlich gesteckten Rahmen praktiziert wird, sobald man mit höheren bzw. ungewohnten Bedarfen konfrontiert wird.

Vor diesem Hintergrund wird an einer Stelle die Befasstheit erzieherischer Hilfen mit Exklusion angesichts spezieller Lebensumstände bzw. Bedarfe (in diesem Fall Autismus) thematisiert, welche die erzieherischen Hilfen in besonderer Weise herausfordern: „Das sind zum Beispiel Autisten in Wohngruppen, das geht überhaupt gar nicht so und die sagen: ‚Was machen wir denn jetzt? Der stört den Ablauf‘, (*lacht*) da sind sie sehr ähnlich wie eine Regelinstitution, aber sie sind HzE und sind einfach dafür da“ (04: 190). Mit dieser Aussage wird einerseits die professionelle Auseinandersetzung angesichts ungewohnter Bedarfe angesprochen, andererseits wird auf den Auftrag erzieherischer Hilfen hingewiesen und damit auf die nun folgende Subkategorie.

8.6.5.2 Institutionelle(-professionelle) Öffnung – jede_n aufnehmen

„Soziale Arbeit ist nicht die Rosinen sich rauszupicken“ (05: 210).

Die in dieser Subkategorie zusammengefassten Äußerungen der professionellen Akteur_innen lassen sich gewissermaßen als Potenzierung zur vorherigen Subkategorie *Flexibilität, Ermöglichung und Auseinandersetzung* (Kapitel 8.6.5.1) verstehen. Zugleich wird diese Perspektive auch mit einem so verstandenen zentralen Moment Sozialer Arbeit⁴³ in Verbindung gebracht. Dieses sozialpädagogische Moment kann nach Darstellung der professionellen Akteur_innen verstanden werden als unbedingte („Geht nicht gibt es nicht“ [...] Sondern: ‚Was braucht es, damit es geht?‘“, 04: 484) Zuständigkeit für diejenigen Adressat_innen, die erschwerte Lebensumstände bzw. spezifische Bedarfe – d. h. „nicht die Rosinen sich [rauspicken]“ – mitbringen. Daher müsse „man in dem Rahmen möglichst versuch[en], jeden so zu nehmen, wie er ist“ (07: 184). Und auch das „Ausmaß und die Art der Behinderung [sei] kein Grund dafür [...], jemand aus inklusiven Bezügen auszuschließen“ (15: 58). Dahingegen lieferten spezielle Bedarfe und die

⁴³ Tatsächlich lassen sich inhaltliche Parallelen bei der Formulierung des Auftrags Sozialer Arbeit sowie bei der Erläuterung der Lebensumstände der Adressat_innen finden (Kapitel 8.4.1).

„Art und Schwere der Behinderung [...] viele Gründe, besondere Bedingungen zu gestalten“ (ebd.). Als Konsequenz weisen die professionellen Akteur_innen an dieser Stelle auch die Formulierung von Ausschlusskriterien von sich, da man für *alle* Adressat_innen da zu sein habe: „Dann muss ich auch nicht anfangen zu überlegen, was würde ich denn bei wem besonders ausschließen, anbieten, keine Ahnung, das muss ich mir nicht vorher überlegen. So, es muss gehen“ (13: 118). Schließlich wird eine derartige Öffnung der erzieherischen Hilfen für alle potentiellen Adressat_innen auf die Aufhebung des sozialrechtlichen Dualismus bezogen, was zudem als inklusives Merkmal zu verstehen sei: „[W]enn man es wirklich inklusiv denken würden, hätten alle Eltern ein Recht [...] Hilfen zur Erziehung in Anspruch zu nehmen, damit würde ich anfangen, weil es gibt gerade eine Ausgrenzung. Eltern der SGB, mit Kindern, die im SGB XII sind, haben kein Recht auf Hilfen zur Erziehung“ (04: 522). Obgleich an dieser Schnittstelle formal-rechtlich keine Ausgrenzung existiert – schließlich stellt eine Behinderung zumindest formal keinen Ausschlussbestand für erzieherische Hilfen dar – so wird damit doch die Erwartung an sich klar als inklusiv verstehende erzieherische Hilfen umrissen, sich für *alle* Kinder und Jugendlichen zuständig zu fühlen.

8.6.5.3 An Grenzen stoßen

Gewissermaßen als Pendant zu den Subkategorien Flexibilität (Kapitel 8.6.5.1) und institutionelle Öffnung (Kapitel 8.6.5.2) markiert diese Subkategorie die Grenzen, an die die professionellen Akteur_innen durch die Konfrontation mit bzw. Irritation durch routinebrechende bzw. unerwartete Bedarfslagen stoßen:

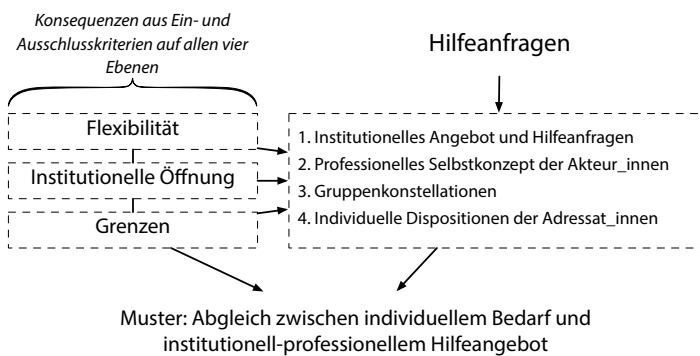
- Einerseits in ihren institutionellen Angeboten: „wir kommen sicherlich an unsere Grenzen und wir sagen auch an manchen Punkten dann ganz bewusst: ‚Das w/ können und wollen wir nicht möglich machen, das müssen andere dann machen‘“ (02: 255) und
- andererseits in ihrem professionellen Handeln: „Aber bisher, könnte ich mir das auch nicht vorstellen“ (09: 116) bzw. „wir werden mit Sicherheit auch in Situationen kommen, wo wir, wo wir an unsere Grenzen stoßen, [...] wo wir merken, das ist aber jetzt doch eine enorme Belastung für unseren, ja, psychogenen Haushalt, ne, für die Gruppe als auch für uns im Team halt, ne“ (12: 351-353).

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Dadurch, dass sich die institutionellen Angebote und das professionelle Handeln dann „in einem gewissen Rahmen“ (11: 237) und somit eingeschränkt bewegen, kommt es schließlich zu Ausschlüssen: „Und wenn es ganz hart kommt, müssen wir sagen, ok, unter den Umständen können wir den Menschen nicht weiter betreuen“ (13: 46). Allerdings scheinen diese Grenzsetzungen bzw. -formulierungen nicht immer unbedingt als endgültig verstanden zu werden. So verweist ein_e Akteur_in zwar auf die ihres_seines Erachtens momentan sichtbar werdenden Grenzen, antizipiert aber zugleich auch Entwicklungspotential: „Was müssen wir lernen, damit wir das beim nächsten Mal können?“ (04: 484).

8.6.6 Zusammenfassung

Abbildung 8.1: Modell der Ein- und Ausschlusskriterien



Es lassen sich insgesamt vier Ebenen identifizieren, auf denen Ein- und Ausschlüsse benannt oder verhandelt werden (siehe Abbildung 8.1): Institutionelles Angebot und Hilfeanfragen (8.6.1), professionelles Selbstkonzept der Akteur_innen (8.6.2), Gruppenkonstellationen (8.6.3) und individuelle Dispositionen der Adressat_innen (8.6.4). Die Subkategorien Flexibilität (8.6.5.1), institutionelle Öffnung (8.6.5.2) und Grenzen (8.6.5.3) manifestieren sich auf allen vier o. g. Ebenen und verdeutlichen die möglichen Konsequenzen aus den benannten Ein- und Ausschlusskriterien. Innerhalb dieser formulierten Konsequenzen zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer flexiblen Handhabung von institutionellen Zugängen und professionellem Handeln bzw. einer institutionellen Öffnung für *alle* Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen oder in

speziellen Notlagen einerseits und der Markierung oder dem Sichtbarwerden von Grenzen andererseits. Dennoch kann die durch die – wenn auch unterschiedlich ausgerichteten – Äußerungen der professionellen Akteur_innen deutlich gewordene Notwendigkeit eines *Abgleichs zwischen individuellem Bedarf und institutionell-professionellem Hilfeangebot* als umfassendes Muster der Kategorie *Ein- und Ausschlusskriterien* formuliert werden. Dieses Muster korrespondiert zudem mit der *Wahrnehmung individueller Bedarfe sowie der Initiierung bedarfsge-rechter und professioneller Hilfen*, welche bereits in Kapitel 8.5.7 herausgearbeitet wurde. Das Verhandeln von Ein- bzw. Ausschlusskriterien durch die professionellen Akteur_innen könnte nun als Folge oder Konsequenz einer „nicht-reflexiv erfolgende[n] Negativkategorisierung“ (Thieme 2013b, 201) und damit als Ausdruck sozialpädagogischer Professionalität begriffen werden. Thieme geht davon aus, dass die Adressierung von Kindern und Jugendlichen durch sozialpädagogische Professionelle stets auf Prozesse der Kategorisierung angewiesen sei. In diesem Sinne „eröffnet die Essentialisierung im Rahmen von Negativkategorisierungen erst den Möglichkeitsraum für professionelles Handeln“ (Thieme 2013b, 201; vgl. auch Thieme 2013a). Allerdings scheint dieses Kategorisierungsmoment sozialpädagogischer Professionalität durch die gewissermaßen routinebrechenden bzw. unerwarteten Bedarfslagen der Adressat_innen vornehmlich irritiert zu werden, so dass das Verhandeln von Ein- bzw. Ausschlusskriterien auch Auswirkungen darauf haben kann, welche Kinder und Jugendlichen zuvörderst als Zielgruppe erzieherischer Hilfen adressiert werden und welche eher nicht. Im Anschluss an die Bestimmung der Adressat_innengruppe erzieherischer Hilfen (Kapitel 8.4.1), welche als Konsequenz der Verhandlung von Ein- und Ausschlusskriterien zu begreifen wäre, weisen *routinebrechende bzw. unerwartete Bedarfslagen* wie Behinderung bzw. andere speziellere Bedarfe somit ein erhöhtes Ausschlussrisiko in den Hilfen zur Erziehung auf. Gleichwohl werden entlang von anderen möglichen Aspekten von Inklusion wie bspw. Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status etc. offenbar keine Ein- und Ausschlusskriterien formuliert. Um jedoch die tatsächlichen biografischen Folgen der einzelnen Adressat_innen abschätzen zu können, müsste der Untersuchungsfokus über diese Arbeit hinaus erweitert bzw. darauf hin spezialisiert werden.

8.7 Behinderungsbegriffe

„Ja, also wir sind im Prinzip eigentlich schon ziemlich gemischt, von dem was man so an – ja, wie soll man sagen – an halben Beeinträchtigungen haben kann, haben wir schon viele Kinder, die verschiedene Sachen haben. [...] Nur die offensichtlichen, also nicht unbedingt Rollstuhlfahrer, oder so sag ich mal, die haben wir eben nicht da“ (07: 246).

In den Aussagen der professionellen Akteur_innen wird ein Begriff von Behinderung in zweierlei Hinsicht entworfen: Einerseits als erweitertes Behinderungsverständnis, da man bereits mit vielen von „halben“ Behinderungen betroffenen bzw. sich in einer „Grauzone“ (04: 112) befindenden Kindern und Jugendlichen zu tun habe, was auf ein Verwischen der Grenze zw. Behinderung und Nicht-Behinderung hindeutet. Andererseits werden körperliche und vor allem geistige Behinderungen unter „echten“ (04: 379) Behinderungen subsumiert, welche vom erweiterten Behinderungsverständnis unterschieden und abgegrenzt werden.

8.7.1 Erweitertes Behinderungsverständnis

Die professionellen Akteur_innen konstruieren ein erweitertes Bild von Behinderung, welches darauf beruht, „dass jeder Mensch irgendwelche Einschränkungen hat“ (02: 81), „[d]ie [...] einen eigentlich auch im täglichen Leben [behindern]“ (07: 108). Daher wären „Teilleistungsschwächen“, „Behinderungen im emotionalen Bereich“ oder „Aggressionen“ ebenfalls als Behinderung zu begreifen (07: 108; ebenfalls 02: 71). Darüber hinaus könnte man „das Mädchen, die 17 ist, und wirklich die Grundrechenarten nicht kann, [...] auch als behindert in dem Sinne bezeichnen“ (07: 148). Aber auch „die ganze Familie [die] kein Deutsch spricht“ sei „im Prinzip auch wie eine Behinderung“ (02: 95). Und nicht zuletzt „müsste man dann auch Hochbegabte als behindert bezeichnen, weil die haben genau solche Schwierigkeiten an regulären Schulen klarzukommen, weil die nämlich mit dem, weil das, weil sie unterfordert sind“ (02: 164). Insofern sei es irrelevant „ob schwarz, rot, gelb oder grün oder eben blind oder nicht blind“, denn es zähle lediglich „der Mensch, der da ist, der jetzt eben, aufgrund seines Daseins, Unterstützung braucht“ (05: 202).

Dieser erweiterte Adressat_innenkreis, der sich auch in der erweiterten Zielgruppe von Inklusion widerspiegelt (Kapitel 8.1.5), verleitet die Akteur_innen zu der Einschätzung, dass sie es mit Behinderung auf vielfache Weise immer schon

zu tun hätten, schließlich seien „wenige Abiturienten [...] unter unseren Kindern“ (07: 108):

„Also Kinder mit Behinderung haben wir, wenn man es genau nimmt, ja sehr sehr viele“ (02: 71).

„Und deswegen haben wir da eigentlich immer mit zu tun, in dem Sinne. Im übergeordneten Begriff würde ich das eigentlich immer so sehen“ (07: 108).

Die professionellen Akteur_innen entwerfen in dieser Subkategorie ein erweitertes Behinderungsverständnis, welches von bislang üblichen Benachteiligungen oder Einschränkungen bis hin zu leichteren Behinderungsformen reicht. Zu Beobachten sei daher einerseits ein zunehmendes „Verschwimmen“ der Begriffe (02: 164-166, 170-172). So wird an zwei Stellen darauf hingewiesen, dass „Verhaltensauffälligkeiten [...] während meines Studiums [...] noch zum Bereich der Sonderpädagogik“ gehörten, es aber in der Einrichtung nunmehr kein Kind gäbe „wo keine Verhaltensauffälligkeit vorliegt“ (11: 106). Und während vor ca. 25 Jahren LRS und Dyskalkulie große Schwerpunktbereiche bildeten, hätten sich die Hilfeschwerpunkte in den letzten Jahren gravierend verändert (06: 262). Somit gäbe es andererseits zunehmend Kinder und Jugendliche „in einer Grauzone“ (04: 112, 379; dazu auch 06: 116), die zwischen Nicht-Behinderung und „klassischer“ Behinderung (02: 99) anzusiedeln seien und deren Unterstützung mit neuen bzw. anderen professionellen Herausforderungen verbunden sei:

„Aber wir haben in der Realität, viel-viel mehr auch im SGB XII, viel-viel mehr Kinder in einer Grauzone, die einfach noch nicht passend entwickelt sind, die Autisten sind, die bestimmte Probleme haben, mit-mit Wahrnehmungsgeschichten und die kommen jetzt erst und da kann keiner was mit anfangen“ (04: 112).

Dieser erweiterte Behinderungsbegriff, der durch die Aussagen der professionellen Akteur_innen konstruiert wird, wird jedoch weitestgehend abgegrenzt vom als klassisch oder echt bezeichneten Verständnis von Behinderung. Denn „das alte Wort von Behinderung [passe] nicht mehr ganz so, wie es mal ursprünglich gebraucht wird, das verändert sich ja auch gerade“ (02: 160). Auch an anderer Stelle fällt der Einwand, dass „wir immer noch nicht von den Rollstuhlkindern und den echten geistig behinderten Kindern, den Spastikern nach SGB XII, die sind noch gar nicht dabei, wir sind immer noch in einer Grauzone“ (04: 379).

8.7.2 „Echte[...]“ (körperliche und geistige) Behinderung

Das an dieser Stelle entworfene Verständnis von Behinderung in Abgrenzung zum zuvor erläuterten erweiterten Behinderungsbegriff, zielt maßgeblich auf körperliche und geistige Behinderungen ab und attestiert diesen, dass sie „echt[...]“ (04: 379), klassisch (02: 99) und offensichtlich seien:⁴⁴

„Ja, für speziellere Hilfen sind es eben dann die besagten Kinder, wo ich sagte, wo man wirklich körperlich auch Behinderung sehen kann, oder so. Wo man sagt, da braucht man nochmal ein bisschen mehr Zuwendung, vielleicht auch eine spezielle Art, als die anderen Kinder auch“ (07: 198).

„Das ist meistens in dem Bereich geistige oder körperliche Behinderung einfacher, weil man da dann diesen Kindern häufiger eher ansieht, da könnte es irgendwo eine solche Beeinträchtigung geben“ (06: 156).

Die Differenzierung zwischen erweiterter Behinderung und „echt[er]“ Behinderung scheint sich durchaus an der bestehenden rechtlichen Unterscheidungslogik zu orientieren⁴⁵, wonach seelische Behinderung nach § 35 a SGB VIII als Teil der Kinder- und Jugendhilfe und somit des erweiterten Behinderungsbegriffs verstanden wird und körperliche und geistige Behinderungen nach wie vor als Aufgabe der Sozialhilfe nach SGB XII zu behandeln seien. Darauf deutet eine Äußerung hin, die auf die Unterscheidung der Adressat_innen nach Rechtskreisen verweist: „[K]önnen wir, aus SGB VIII sagen: ‚Dies ist doch eher ein SGB XII Kind‘“ (04: 385). Zudem wird etwa die schwierige Unterscheidbarkeit zwischen Behinderung und besonderem Unterstützungsbedarf moniert (06: 116) und § 53 SGB XII als „auf die Arbeit mit Behinderten“ bezogen deklariert (01: 2).

8.7.3 Zusammenfassung

Behinderung wird grundsätzlich in erweiterter Form begriffen und damit größtenteils als bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt, da die professionellen

⁴⁴ Wenn in den folgenden Ausführungen dieser Arbeit von „echt[er]“ Behinderung die Rede ist, so wird auf die in diesem Unterkapitel, aus den Aussagen der professionellen Akteur_innen rekonstruierte Unterscheidungslogik rekuriert, welche vornehmlich auf körperliche und geistige Behinderungen abzielt. Um diesen Bezug zu verdeutlichen, werden dabei stets Anführungszeichen gesetzt, obgleich die ursprüngliche Syntax im Interview u. U. eine leicht andere ist.

⁴⁵ Vgl. Kapitel 8.9.1 zu den Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und SGB XII.

Akteur_innen darunter offenbar die heterogenen Lebenslagen vieler Adressat_innen von erzieherischen Hilfe zu subsumieren vermögen⁴⁶ – unabhängig davon, ob Bedarfe als herausfordernd erlebt werden oder nicht.

Dennoch wird eine vergleichsweise strikte Grenzziehung zwischen dem erweiterten Behinderungsverständnis einerseits und sogenannten „echten“ Behinderungen, d. h. körperlichen und geistigen Behinderungen, andererseits vorgenommen.

Auf der einen Seite scheint sich diese Abgrenzung an der momentan (noch) gültigen rechtlichen Trennung⁴⁷ zu orientieren und an der sich offenbar ebenfalls daran orientierenden Diagnosepraxis (vgl. dazu Kapitel 8.8). Als ein möglicher Grund dafür wird an einer Stelle genannt, dass das Jugendamt sich nicht über die „derzeitigen gesetzlichen Bestimmungen“ hinwegsetzen könne, da es ansonsten alles alleine finanzieren müsse (06: 194). Vor diesem Hintergrund wäre durchaus denkbar, dass sich die geteilte Behinderungskonstruktion auch auf die Nicht-Reklamation von professionellen bzw. institutionellen Zuständigkeiten bei „echten“ Behinderungen auswirkt.

Auf der anderen Seite kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass die Abspaltung „echter“ Behinderungen nicht auch unabhängig von den rechtlich differenzierten Regularien wirkmächtig ist und junge Menschen mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung aus anderen Gründen nicht als für erzieherische Hilfen infrage kommende Adressat_innen wahrgenommen werden. So zeigt sich in Kapitel 8.6, dass vor allem schwerere Formen von Behinderung ein erhöhtes Ausschlussrisiko in den Hilfen zur Erziehung nahelegen, was nicht alleine der rechtlichen Differenzierung zugeschrieben werden kann.

Und schließlich wäre zu fragen, inwieweit die problematischen Lebenslagen von Adressat_innen der Jugendhilfe ohne „echte“ Behinderungen von den professionellen Akteur_innen bereits als so heterogen wahrgenommen werden, dass dies als genügend für Inklusion angesehen wird; so wie es auch den Selbstvergewisserungen (Kapitel 8.3.2) zu entnehmen ist.

⁴⁶ Dazu Kapitel 8.3.2 zu Selbstvergewisserung zu Inklusion und 8.1.5 zu den Zielgruppen von Inklusion.

⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.1.10 zur Differenzierung nach Behinderungsformen im SGB VIII und SGB XII.

8.8 Diagnostik

In dieser Kategorie positionieren sich die professionellen Akteur_innen hinsichtlich diagnostischer Fragen. Zum einen wird in diesen Positionierungen das Verhältnis zwischen sozialpädagogischem Blick und ICD-Diagnostik aufgeworfen und zum anderen werden die Konsequenzen bzw. Erforderlichkeiten von Diagnosepraxis in den Zusammenhang mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma gebracht. Hinter diesen Entwürfen der professionellen Akteur_innen scheint sich die von Heiner (2018) aufgeworfene Grundfrage zu verbergen: „Was kann ich und was muss ich wie zuverlässig wissen, um Aussagen machen zu können, die es mir erlauben, kompetent und zielführend, also effektiv und effizient zu handeln“ (ebd., 242).

8.8.1 Sozialpädagogischer Blick vs. ICD-Diagnostik

In dieser Subkategorie wird das Verhältnis der medizinisch geprägten ICD-Diagnostik auf der einen und dem sozialpädagogischen Blick auf der anderen explizit gemacht. Als sozialpädagogischer Blick wird durch die professionellen Akteur_innen der spezifische Blick auf „Familienkonstellation“ (15: 106), „Umfeld“ (15: 358), „Potentiale“ (15: 358) sowie „Schwierigkeiten“ (06: 142) der Adressat_innen entworfen. Insbesondere wird darüber verhandelt und reflektiert, wie deren jeweiliger Stellenwert aktuell und zukünftig einzuschätzen bzw. zu bestimmen ist.

„[I]ch erlebe eine hohe Unsicherheit bei den Fachkräften auch, //also auch// [...] in der Einschätzung dieser medizinischen Bilder. Man muss sich mit ICD-10 auseinandersetzen und die Entscheidung, [...] ob die Hilfe gewähr/wird, trifft das Jugendamt, die Einschätzung zu anderen Fragen, ob seelische Behinderung dann vorliegt, ne, gibt es auch ein-ein-ein Gutachten vorgestellt und dem dann zu begegnen, zu sagen: ‚Aus meiner Sicht sind andere Hilfen angezeigt‘, das braucht schon auch schon Rückgrat“ (08: 66-68).

In dem genannten Zitat wird zunächst das Verfahren zur Beurteilung einer Teilhabebeeinträchtigung umrissen (dazu auch 06: 142), wonach es einerseits eines medizinischen Gutachtens zur Bestimmung der Abweichung der seelischen Gesundheit vom Lebensalter typischen Zustand und andererseits einer sozialpädagogischen Beurteilung des Jugendamtes über eine mögliche Einschränkung der

Teilhabe bedarf.⁴⁸ Obgleich es schlussendlich der sozialpädagogischen Fachkraft im Jugendamt obliegt, für oder gegen das Vorliegen einer Teilhabe einschränkung zu befinden – weshalb es „eindeutig ein pädagogischer Auftrag“ sei (06: 144) –, scheint gerade dieser Beurteilungsprozess von Unsicherheiten und dem Bedarf an spezifischen Wissensbeständen geprägt zu sein. Und zwar in Bezug auf die Frage, wie medizinische Kategorien und Beurteilungen von Seiten der sozialpädagogischen Fachkraft einzuschätzen sind und ob diesen gefolgt werden soll oder nicht. Denn insbesondere ein Widerspruch erfordere „Rückgrat“. An weiteren Stellen wird darüber verhandelt, warum dieser Prozess für die sozialpädagogische Fachkraft so große Unsicherheiten beinhalte und warum Widersprüche kaum denkbar seien.

So wird bemängelt, dass das „Wissen [...] zu Krankheitsbildern, zu Störungen, zu Hilfsmöglichkeiten“ im Jugendamt noch nicht ausgeprägt genug sei und ausgebaut werden müsse (06: 254). Orientieren könne man sich am „Kompetenzteam“ des Sozialamtes, weshalb die Kernkompetenz der Jugendhilfe etwa um „Kinder- und Jugendpsychotherapeuten“ und „Sozialmediziner“ erweitert werden müsse (06: 258). Somit werden fehlende Wissensbestände zu medizinischen Sachverhalten bemängelt und deren Ausbau im Jugendamt gefordert.⁴⁹

Denn von medizinischer Diagnostik – einschließlich der Beteiligung von „Kinder- und Jugendpsychotherapeuten“ (09: 20) – und darauf basierenden Gutachten werde erwartet, dass diese „klar[...], fundiert[...]“ (06: 78) sind und „differenzierte ärztliche Aussagen“ liefern (06: 124). Dahinter steckt die Annahme, dass der „medizinische Bereich durch Fachleute beschrieben“ werden *kann* (06: 156), um schließlich über die Eindeutigkeit einer Behinderung Auskunft geben zu können (06: 78). Auch an anderer Stelle wird die Einstufbarkeit einer Beeinträchtigung als möglich und erforderlich erachtet und maßgeblich Ärzt_innen überantwortet (11: 341). Ebenfalls dahinter steckt die Einschätzung, dass die Differenziertheit von Diagnostik zugenommen habe (06: 266), „weil man genauer hinguckt“ (04: 358). Ein weiterer wichtiger Punkt sei auch die veränderte Wahrnehmung, was in Bezug auf die als angestiegen wahrgenommenen Bereiche wie „Autismusspektrumsstörung“ (06: 20) und „psychische Erkrankungen sowohl bei Kindern als auch Eltern“ (09: 18) exemplifiziert wird.

⁴⁸ Vgl. den zweigliedrigen, sozialrechtlichen Behinderungsbegriff in Kapitel 2.1.3.4.

⁴⁹ Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 8.2.1 der Erwerb und die Übertragung von Kompetenzen diskutiert.

Gleichwohl seien genau diese „medizinischen Aussagen [...] manchmal sehr schwammig“ (06: 292). Dies sei insbesondere deshalb bedeutend und problematisch, da „diese ärztlichen Informationen [benötigt werden], um da entsprechend agieren zu können“ (06: 156) bzw. um als sozialpädagogische Fachkraft „zu einer Aussage [zu] kommen“ (06: 154). Eine Beurteilung der gesellschaftlichen Teilhabe sei ohne kaum möglich (06: 292).

Obgleich mit der „ICD oder ICF“ im Kontext von Behinderung „eine ganz gute Kategorisierung der Hilfebedarfe“ attestiert wird (11: 339), wird antizipiert, dass eine alleinige ICD-Diagnostik den individuellen Bedarfen nicht in vollem Umfang gerecht werden könne. Denn während die stark formalisierte „ICD-Diagnostik“ bislang den unmittelbaren Leistungsanspruch und die Zuweisung zu überwiegend verbessernden Leistungssystemen zur Folge habe, erfordere die neu konzipierte „personenzentrierte[...] Leistungsgestaltung“ im Zuge des Reformprozesses der Eingliederungshilfen eine individuellere und umfassendere Perspektive, weshalb „der sozialpädagogische Blick der Jugendhilfe auf die Familie“ unabdingbar sei (15: 106).

Insgesamt wird medizinischer Diagnostik Klarheit und Eindeutigkeit attestiert und diese zugleich als unabdingbare Voraussetzung für die sozialpädagogische Beurteilung einer Teilhabebeeinträchtigung konstruiert. Dabei scheint allerdings weniger die Deutungsmacht von Mediziner_innen als vielmehr die Deutungsmacht medizinischer Kategorien entscheidend zu sein (de Terra 2018, 174), deren Wirkmächtigkeit Einfluss auf den sozialpädagogischen Blick zunehmen scheint. Gleichwohl wird letzterem Relevanz in der Gesamtbeurteilung zugeschrieben, da medizinische Beurteilungen für eine angemessene Beurteilung und Intervention zukünftig – d. h. auch mit Blick auf den Reformprozess des SGB VIII – nicht mehr ausreichen.

8.8.2 Zeitpunkt von Diagnostik

Diese Subkategorie konstituiert sich einerseits dadurch, dass Diagnostik erst ab einem bestimmten Alter Aussagen darüber zu treffen vermag, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Und andererseits dadurch, dass Kinder oder vielmehr Jugendliche häufig sehr spät in eine Einrichtung kämen und dementsprechend spät auch erst eine Diagnostik anberaunt würde.

Gemäß den Aussagen der professionellen Akteur_innen gestalte sich die Diagnostik bei Babys und jüngeren Kindern im Alter von ca. drei bis vier Jahren (07:

58; 13: 66) als schwierig. Denn „da gibt’s auch keine Wahnsinns ausgefeilte Diagnostik“ (13: 66). Insofern wisse man noch nicht, „was wird in der Entwicklung“ (07: 58), d. h. ob eine Entwicklungsverzögerung (13: 78) vorliegt oder ob sich ein „Behinderungsbild bestimmen“ lässt (06: 116). Daher gelte die Faustregel, „je jünger die Kinder sind, umso schwieriger ist es häufig da diese Informationen zu Beginn zu haben“ (06: 124).⁵⁰

Weiterhin werde eine erzieherische Hilfe oft erst sehr spät installiert, häufig nachdem „in der Regel alle Möglichkeiten vor Ort schon ausgetestet wurden und ausprobiert wurden, [...] meistens wenn die Familiensysteme schon zusammengebrochen sind oder kurz vor dem Zusammenbruch stehen und man deswegen auch mit vorübergehenden Maßnahmen keine weitere Stützung mehr erreichen kann“ (14: 48). Diese spät eingerichtete Hilfe gehe damit einher, dass die Anerkennung und damit die Diagnose einer potentiellen Behinderung ebenfalls erst sehr spät vollzogen werde:

„Ja, erstmal auch die// Behinderung anzuerkennen. Die-die sind ja häufig kommen die erst spät in die Einrichtung, ich sage jetzt mal, vielleicht sind die jetzt 14 oder 15 und dann erst merkt man: Die sind gar nicht in der Lage sich zu verselbstständigen, da fehlt einfach viel zu viel. Sowas haben wir hier häufig in der Jugendhilfe und dann zu gucken, welche Hilfen können wir noch bieten, bis die 18 werden und aus der Jugendhilfe vielleicht auch irgendwann rausfallen, und dann die Anerkennung der Behinderung erstmal durch verschiedene Gutachten et cetera. Und so sind hier einige junge Leute bei uns angekommen, die halt gesagt haben: ‚Wir möchten aber bei euch, bei in der [Einrichtung] bleiben‘ und das war so ein Grund zu sagen: ‚Okay, eigentlich ist das sowas, was wir machen, Hilfe für junge Volljährige, aber diese jungen Volljährigen haben eine Behinderung, also muss irgendwas her, um damit die auch hierbleiben können‘, weil das ist so für die auch eine Heimat [...], wir hier, die Einrichtung“ (11: 32).

8.8.3 Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Neben dem Verhältnis von medizinischer und sozialpädagogischer Diagnostik und den damit verbundenen Erschwernissen einer Diagnostik in früheren Lebensjahren bzw. bei verspäteter Hilfeaufnahme, wird die Diagnosepraxis auch in

⁵⁰ Darauf weist auch de Terra (2018, 44 ff.) hin und diskutiert die im Kontext früher Lebensphasen aufgrund entwicklungsbedingter Unwägbarkeiten unpassende Auffassung einer Chronizität von Behinderung.

den Zusammenhang mit dem sogenannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma [Hervorh. entfernt]“ (Füssel & Kretschmann 1993, 49) gebracht. Dieses Dilemma wird an einer Stelle treffend formuliert (siehe auch 13: 72):

„[W]eil man in Deutschland einen Stempel braucht, um Unterstützung zu bekommen und wenn man den Stempel nicht hat, bekommt man keine Unterstützung“ (11: 232).

Die Form dieses Stempels orientiere sich derzeit an „bestimmte[n] gesetzliche[n] Vorgaben“, welche jedoch dazu führten, „dass man Menschen in bestimmte Schubladen einfach reinpassen muss“ (06: 234) und werde teilweise „von den Ämtern eingefordert“ (13: 72). Jedoch sei eine Diagnostik auch als Voraussetzung für das Ergreifen weiterer Hilfemaßnahmen zu verstehen (13: 72). Gleichwohl wird an einer Stelle auch infrage gestellt, inwieweit sich die „fließend[en]“ Begriffe und Lebenswirklichkeiten einem „bestimmten Status, Paragraphen“ überhaupt zuordnen ließen (13: 108).

Mit der Problematisierung dieses Dilemmas einher geht der erfolgte „Stempel“ (02: 158) und die damit eng verbundene Gefahr einer Stigmatisierung. Denn „wenn man das Label erstmal hat, wird man es auch so schnell nicht wieder los“ (13: 110). An einer Stelle wird eine mögliche Strategie erläutert, die dem Vermeiden von Vorurteilen und Stigmatisierungen vorbeugen soll, indem zugunsten eines eigenen Eindrucks auf eine Akteneinsicht möglichst verzichtet wird:

„Also, wir haben noch so eine Devise, dass ich zum Beispiel nur dann Akteneinsicht nehme, wenn ich wirklich Zweifel für irgendwas habe und das dann lese. [...] [D]a war der Gedanke vor allen Dingen eben auch, den Kindern eine neue Chance zu geben, wenn sie hier neu anfangen, und erstmal nicht das alte zu lesen, was die so vorher gemacht haben alles, ne. [...] Und bei vielen Kindern war es auch einfach gut, einen neuen Anfang zu haben. Und dann kamen Verhaltensweisen, die es vorher gab, wirklich nicht mehr hoch. [...] Kann auch anders sein, aber (*lacht*) es ist einfach eine neue Chance. [...] [D]arum bin ich das gewohnt, weil ich das schon lange mache, nicht erst die Akte zu lesen, was hat das Kind schon alles gemacht. Und wieviel Tests und sonstige Sachen. Nur dann, wenn es nötig ist, dann geh ich natürlich ins Büro und hole ich und lese mal irgendwas nach. Das muss schon mal sein, aber öfter nicht. Von daher weiß ich die Sachen nicht unbedingt von den Kindern alle“ (07: 70-74).

Mit dieser Äußerung wird schließlich dreierlei angesprochen: (1.) Die derzeitige Notwendigkeit von Etikettierungen um bestimmte Ressourcen oder Förderungen

zugeteilt zu bekommen, (2.) die Orientierung an diesen Etikettierungen und Kategorien und dementsprechende Zuarbeit im Zuge von Diagnosepraktiken sowie (3.) die Lebenswirklichkeit von Adressat_innen, die diesen Etikettierungen nicht zwangsläufig und immer zu entsprechen vermag.

8.8.4 Zusammenfassung

Sozialpädagogische Diagnostik, hier verstanden als sozialpädagogischer Blick auf Adressat_innen, Familie und Umfeld, bewegt sich in einem Spannungsfeld zu medizinischer Diagnosepraxis. Darüber hinaus weist der Entwurf des sozialpädagogischen Blicks durch die professionellen Adressat_innen Parallelen zum Ansatz des pädagogischen Blicks auf, unter dem Schmidt, Schulz & Graßhoff (2016) die (sozial-)pädagogische Wahrnehmung von Adressat_innen und ambigen Situationen verstehen, welche über das visuell Beobachtbare hinausgeht und daher in einem Aushandlungsprozess interpretiert und gedeutet werden muss. Obgleich medizinische Kategorien eine große Wirkmächtigkeit im Diagnosevollzug entfalten und sozialpädagogische Diagnosen davon beeinflusst werden, wird sozialpädagogischen Beurteilungen insbesondere für den SGB VIII-Reformprozess viel Relevanz eingeräumt und zugleich die z. T. (noch) unbestimmbare Lebenswirklichkeit der Adressat_innen betont, die sich aufgrund des Alters oder der schweren Fixierbarkeit eben jener Lebenswirklichkeit kaum in Kategorien fassen lässt. Kategorisierungen aber seien spätestens dann nötig, wenn Ressourcen zugeteilt werden sollen, da diese in der Regel an Etikettierungen gebunden sind.⁵¹ Hierdurch erklärt sich nicht zuletzt die Wirkmächtigkeit medizinischer Kategorien, da deren vermeintliche Klarheit den Anforderungen der Zuteilung von Ressourcen durch vorherige Kategorisierungen im höchsten Maße folgt.

Auf das Spannungsfeld zwischen rekonstruktiven und klassifikatorischen Verfahren weist auch Heiner (2018) hin und plädiert mit ihrem Ansatz des diagnostischen Fallverstehens für ein integratives Verfahren. Damit werde anerkannt, dass man nicht nicht klassifizieren könne und regelgeleitete Vorgehensweisen diesen Prozess strukturieren können. Gleichzeitig werde inhaltlichem und dialogischem Handeln ob der Unsicherheit und Ungewissheit (sozial-)pädagogischer Praxis genügend Raum gegeben.

⁵¹ Dieser Logik scheint – jedenfalls mindestens teilweise – auch die Unterteilung in erweiterte Behinderung und „echte“ Behinderung zu unterliegen (vgl. Kapitel 8.7).

Und nicht zuletzt sind nicht nur die Etikettierungsprozesse kritisch zu beäugen, sondern auch die Beschaffenheit der schließlich dadurch zuzuteilenden Ressourcen. Denn „[u]m eine asymmetrische soziale Position aufgrund von Erwartungswidrigkeiten (teilweise) verlassen zu können, müssen die AktantInnen das Etikett ‚behindert‘ und vielfache Besonderung in behinderungsspezifischen Organisationsstrukturen (Förderschulen, behinderungseigene Ausbildungsgänge usw.) in Kauf nehmen. Sie sollen also aus einer asymmetrischen sozialen Position über die Zuschreibung einer weiteren asymmetrischen Position zu gesellschaftlicher Teilhabe gelangen [Hervorh. i. O.]“ (de Terra 2018, 205). Mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung wäre demnach zu klären, inwieweit durch deren Bewilligung ebenfalls die Zuschreibung einer weiteren asymmetrischen Position erfolgt.⁵²

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

Wiewohl die *Große Lösung* bzw. *Inklusive Lösung* bereits in Kapitel 8.3.1 in der Subkategorie zur Aktualität und Relevanz von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung in Ansätzen zur Sprache kommt, konstituiert sich diese Kategorie durch die gebündelten Aussagen der professionellen Akteur_innen zur *Großen Lösung* bzw. *Inklusiven Lösung*.

Und obgleich die Akteur_innen zumeist von *Große Lösung* sprechen – schließlich war dies der gebräuchliche Terminus zur Zeit der Durchführung der Interviews – so soll diese in Kontinuität zur neueren Terminologie *Inklusive Lösung* gedacht und gebraucht werden. Einerseits sollen die Aussagen der befragten Akteur_innen durch diese Verknüpfung begrifflichen Anschluss an die aktuelle Debatte finden. Andererseits spricht kaum etwas dafür, dass durch die neue Terminologie eine inhaltliche Neuausrichtung erwartbar ist (vgl. Kapitel 4.1).

8.9.1 Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und SGB XII

„Wir haben die [Probleme] tatsächlich, sobald es in die anderen Dienst (unv.) andere Hoheitsgebiete geht. Und die, was man immer so schick in Große Lösung mal zusammenfassen wird. Man hat halt einen bestimmten Teil nicht zusammen gefasst. Und dann gibt der eine gerne ab und der andere, mh, und das haben wir tatsächlich“ (13: 66).

⁵² Siehe dazu die Debatte um die Inklusivität bzw. Exklusivität erzieherischer Hilfen (Kapitel 8.4.1) sowie um (Ent-)Spezialisierung (Kapitel 8.5).

„[D]as Thema ist immer Verhaltensauffälligkeit und Verhalten-verhalten-auffälligkeit, was man sieht, ein Kind verhält sich auffällig, ist in der Regel immer SGB VIII das erste, die erste Wahl, außer ich sehe schon so behindert aus und ich benehme mich dermaßen komisch, dass man sagt: ‚Ah, das könnte doch SGB XII sein‘“ (04: 218).

Das erste Zitat weist darauf hin, dass es sich bei den bisher angeführten Gründen für die Umsetzung einer *Großen Lösung* keineswegs um irrationale oder sogar erfundene Gegebenheiten handele, sondern dass sich derartige Zuordnungsschwierigkeiten tatsächlich wahrnehmen ließen und daher zu problematisieren seien. Im zweiten Zitat wird auf die jeweiligen Rechtskreise des SGB VIII und SGB XII hingewiesen, denen unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen zugrunde liegen und die vorab eine spezifische Zuordnungslogik auf Seiten der professionellen Akteur_innen zu evozieren scheinen. Auch im 13. Kinder- und Jugendbericht werden „Verschiebebahnhöfe“ und „schwarze Löcher“ (BMFSFJ 2009, 233) berichtet. Diese Probleme werden auf die derzeitige „Verantwortungsaufteilung zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialhilfe“ zurückgeführt, die auf „einer Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen *mit Behinderung* und Kindern und Jugendlichen *ohne Behinderung* als auch auf einer Differenzierung nach der *Art ihrer Behinderung* [basiert] [Hervorh. B. H.]“ (ebd., 13). Der Vorrang des SGB XII vor dem SGB VIII (nach § 10 Abs. 4 S. 2 SGB VIII) legt darüber hinaus nahe, dass insbesondere Zuständigkeiten aus der Kinder- und Jugendhilfe an die Sozialhilfe abgegeben werden.

Auch in den Aussagen der professionellen Akteur_innen wird die bestehende Zuordnungslogik der beiden Rechtskreise als „Verschiebebahnhof“ (08: 191) oder „schwarzes Loch“ (15: 120) bezeichnet. Vor diesem Hintergrund werden die getrennten Zuständigkeiten (01: 118; 10:28 u. 654-657; 11: 336-338; 13: 52-54; 14: 68) und fehlende „Ansprechpartner“ (13: 202-204) als gravierende Belastung erlebt, da diese häufig in einem „[H]in- und [H]erschoben“ (11: 300) der Zuständigkeiten aus „kostentechnischen Gründen“ (09: 84) gipfeln. Zwischen Sozialamt und Jugendamt gäbe es „ziemlich starre Grenzen“ (06: 222), wenig gegenseitige „Auseinandersetzung“ und voneinander getrenntes Agieren (14: 226-233), so dass sich ein_e professionelle_r Akteur_in zur Aussage verleiten lässt, dass man „in der Regel [...] nur immer eins haben [kann]“ (04: 399), d. h. entweder eine Behinderung *oder* einen Erziehungsbedarf. Diese Schnittstellenkonflikte führten dazu, dass es „bei manchen Kindern [...] echt ein Zufall [sei], wo sie gerade landen, im SGB VIII oder SGB XII“ (04: 387). Zudem erfordere diese Trennung

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

„eine Menge an Kooperation und gegenseitige[...] Absprachen [...], damit man nicht wirklich gegeneinander arbeitet“ (06: 178; dazu auch 06: 222). Und nicht zuletzt führten die gegensätzlichen und strittigen Positionen von Sozialhilfe und Kinder- und Jugendhilfe dazu, dass diese auch in entsprechenden Arbeitshilfen der Landesjugendämter als divergierende Positionen benannt werden (08: 82). An einer Stelle wird ein konkreter Fall genannt, der eine junge Volljährige mit einer „psychischen Behinderung“ betrifft und exemplarisch für die zuvor angedeuteten Zuständigkeitsstreitigkeiten und Abschiebepraktiken zwischen SGB VIII und SGB XII stehen kann:

„Ich fände [...] das auf jeden Fall einfacher, wenn wenn das, wenn da nicht so Unterschiede gemacht würden, darin ob ein Kind über den Träger oder über den Träger. Wir erleben so Dinge, dass die sich das auch gerne mal hin- und herschieben, dass die dann, man kann zum Beispiel da mit einer psychischen Behinderung, ist ja auch eine Behinderung, kann man, können, haben Jugendämter auch die Möglichkeit zu sagen, weil die haben, da gibt es einen Paragrafen, und dann müssen die halt bis 27 finanziert werden und dann sagen die natürlich auch gerne: ‚Nein, da sind wir ja jetzt nicht mehr zuständig‘ und dann, das hatten wir auch schon, dann hing die junge Dame plötzlich in der Luft, bis irgendwer sich dann nochmal bereiterklärt hat die Hilfe zu bewilligen“ (11: 298-300).

Zunächst einmal gilt die Hilfe für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII auch bei nach § 35a SGB VIII bewilligten Fällen. Allerdings kann die Vorrangsregelung des SGB VIII vor dem SGB XII ab dem 21. Lebensjahr umgekehrt werden, wenn ein nach § 41 SGB VIII angenommener begrenzter Hilfezeitraum unwahrscheinlich erscheint und somit die Voraussetzung dafür fehlt (vgl. RN 18 Münder, Meysen & Trenczek 2013, 449). Dementsprechend ergibt sich an dieser Stelle für Jugendämter die Möglichkeit, entsprechend strittige Fälle an das Sozialamt weiterzureichen mit der oben geschilderten Konsequenz, dass „die junge Dame plötzlich in der Luft“ hängt.

Ein weiteres Problem dieser getrennten Zuständigkeiten sei zudem, dass die Kinder- und Jugendhilfe „diese Eltern nicht im Blick“ habe, die aufgrund von behinderungsspezifischen Themen über das SGB XII versorgt werden, jedoch aber „möglicherweise einen Unterstützungsbedarf haben“ (15: 192; dazu auch 04: 210).

Als problematisch beurteilen die professionellen Akteur_innen einen Zuständigkeitswechsel vom SGB VIII ins SGB XII auch deshalb, da vormals übliche

„Zusatzkapazitäten“ (13: 28; auch 13: 44; 13: 54; 01: 96), wie z. B. „Weihnachtsgeschenke für Kinder“ (01: 98), nun wegfielen. Und nicht zuletzt kann ein Abschiebeversuch durch das Jugendamt bei einer Weigerung des Sozialhilfeträgers zur Folge haben, dass ersteres „10 Jahre in Vorleistung“ treten muss, wie ein_e professionelle_r Akteur_in schildert (09: 92).

Obwohl durch die professionellen Akteur_innen versucht werde zu erreichen, dass „ein behindertes Kind [...] so weiterlaufen können und [...] sich verselbständigen können [soll]“ in der bestehenden Einrichtung (11: 357), könne ein Zuständigkeitswechsel auch „einen Einrichtungswechsel“ bedeuten (09: 84). Eine weitere Form des Wechsels, die es zu vermeiden gilt, wird mit Regel- und Intensivplätzen angesprochen, wenn ein dementsprechender Bedarf vorhanden ist oder wegfällt:

„Das ist, ja (...) genau, das wäre auch noch (.) im stationären Bereich sind wir im Moment gerade so mit Regel- und Intensivangeboten sehr beschäftigt zu gucken, wie kann man da das vielleicht so ein bisschen umsteuern, weil wir viele Gruppen haben, die nur Intensivplätze anbieten. [...] Und das dann natürlich schwierig ist für Kinder, die dann eventuell nicht mehr diesen Intensivbedarf haben. So umzusteuern, dass wir eben auch Kosten sparen, weil der Intensivbedarf nicht mehr gegeben ist, das Kind aber eigentlich trotzdem in den bekannten Strukturen bleibt. Da würden wir eher in die Richtung gehen, dass es dann Gruppen gibt, die Regel- und Intensivplätze relativ flexibel anbieten können“ (09: 12-14).

Aber nicht nur für die professionellen Akteur_innen und die jungen Menschen, sondern auch für die Eltern und Erziehungsberechtigten kann sich ein Zuständigkeits- und/oder Einrichtungswechsel nachteilig auswirken. So sei die Kostenheranziehung im ambulanten und teilstationären Leistungsspektrum zwar im SGB VIII und SGB XII identisch. Dahingegen könne die Kostenheranziehung bei Heimunterbringungen im SGB VIII „in ziemliche Dimensionen [gehen]“ (15: 308-310).

Zuletzt wird von einigen professionellen Akteur_innen die paradoxe Situation berichtet, dass sie in jüngster Zeit wahrnehmen, dass die Jugendämter vermehrt „Jugendhilfemaßnahmen für behinderte Kinder in die Eingliederungshilfe ab[...]schieben“ (01: 64; dazu auch 01: 76-78; 13: 50 u. 58). Dies erwecke den Eindruck, als würden Jugendämter schnell noch die bestehende „gesetzlose Zeit“ (01: 188) ausnutzen, bevor eine Gesamtzuständigkeit im SGB VIII beschlossen werde:

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

„Und ich sag ja, bevor Inklusion besprochen wurde, sind ja auch Jugendämter gar nicht unbedingt häufig auf die Idee gekommen, Fälle abzugeben“ (13: 52).

Gemäß den Aussagen der professionellen Akteur_innen sowie auch im Abgleich mit geltenden rechtlichen Regularien, scheint sich folgende *Systematisierung der Zuordnungslogik* zwischen SGB VIII und SGB XII zu entfalten:

1. Zuallererst lässt sich die Abgrenzungsproblematik bei oder vor Aufnahme von Adressat_innen in eine Hilfemaßnahme aufgrund von Behinderungsformen und/oder erzieherischen Bedarfen wahrnehmen. Diese Abgrenzungsproblematik steht im Zusammenhang mit einer Diagnose von Behinderung⁵³ und kann bereits zu diesem Zeitpunkt Zuständigkeitsstreitigkeiten zur Folge haben.
2. Weiterhin besteht die Möglichkeit eines Zuständigkeitswechsels nach einer erfolgten Behinderungsfeststellung auch zu einem späteren Zeitpunkt. Aus den Gliederungspunkten 1. und 2. folgt nun entweder eine
 - a) Kostenübernahme durch das SGB XII, während die Fallverantwortung weiterhin beim Jugendamt verbleibt oder aber
 - b) die Kostenübernahme durch das SGB XII, bei gleichzeitiger Übergabe der Fallverantwortung vom Jugendamt an den Sozialhilfeträger.
3. Und schließlich kann ein Zuständigkeitswechsel nicht nur die Kostenübernahme und Übergabe der Fallverantwortung an den Sozialhilfeträger bedeuten, sondern auch einen Einrichtungswechsel aus der Kinder- und Jugendhilfe in die Behindertenhilfe.

8.9.2 Artefakte gegenwärtiger Zuordnungslogiken

Neben den zuvor in grundsätzlicher Weise durch die professionellen Akteur_innen berichteten Zuordnungslogiken und deren Problematik, werden einige spezifische Fallkonstellationen und Entwicklungen berichtet, die als besondere Artefakte der gegenwärtigen Zuordnungslogiken gelesen werden können und exemplarisch

53 Vgl. die Kapitel 8.8 zur Subkategorie Diagnostik und 8.7 zur Subkategorie Behinderungsbegriffe.

für die mit den Logiken verbundenen Schwierigkeiten sind. Denn obwohl die Anforderung der Kostenträger zur Kooperation im SGB verankert sei, werde dieser Passus ignoriert (01: 224).

8.9.2.1 Frühförderung und sozialpädagogische Familienhilfe nehmen einander kaum wahr

An einer Stelle wird davon berichtet, dass mitunter sozialpädagogische Familienhilfe und Frühförderung dieselbe Familie bzw. dasselbe junge Kind betreuen, ohne dass sie voneinander wissen, geschweige denn „Hand in Hand arbeiten“ (15: 124). Dies zeige sich dann spätestens in „der Situation, dass die Frühförderfrau sich wundert, warum die Familie nicht mehr (unv.) zum Termin erscheint und man dann auf Nachfrage feststellt, das Kind ist aus der Familie genommen“ (15: 116).

Diese Sollbruchstelle sei „wieder ein Beleg dafür [...], dass Jugendhilfe und Behindertenhilfe zwei völlig getrennte Welten sind“ (15: 98). Aber es spiegeln sich in diesem Beispiel auch jeweils unterschiedliche Blicke auf das einzelne Kind einerseits und die Familie andererseits wider. So scheint „dieser Familienblick, Kind in der Familie, Kind als Teil von Familie, Kind mit Anspruch auf Erziehung und Entwicklung, im Kontext, [...] im SGB XII meines Wissens nicht so vorgesehen“ zu sein (04: 584-594; dazu auch 06: 244), obgleich man sich „nicht damit zufrieden geben [könne], dass ich einmal oder zweimal die Woche für eine Stunde mit dem Kind eine förderliche Situation schaffe und den Rest der Woche da interessiert mich nicht [...], was mit diesem Kind passiert“ (15: 124). Dahingegen könne der Kinder- und Jugendhilfe vorgeworfen werden, sie messe dem Blick auf das Familiensystem eine höhere Relevanz bei und marginalisiere darunter eher die individuelle Kinderperspektive (04: 343-354).

8.9.2.2 Inobhutnahme über vier Monate

An anderer Stelle wird die Inobhutnahme eines jungen Menschen mit Behinderung berichtet, die ursprünglich „maximal drei, höchstens zehn Tage dauern“ sollte. Daraus seien jedoch schließlich „drei, vier Monate glaube ich geworden dann“, weil man einerseits keine geeignete Einrichtung gefunden habe und andererseits potentielle Einrichtungen aus Perspektive des Kostenträgers zu teuer

gewesen seien. Aus diesen Gründen sei es nicht möglich gewesen „ihn schnell woanders unterzubringen“ (12: 52).

Wenngleich dieses Beispiel weniger die Zuständigkeitsstreitigkeiten und Verweisungen zwischen SGB VIII und XII offenbart, so wird vielmehr deutlich, dass die *erklärte* Zuständigkeit sowohl aus fachlicher als auch aus finanzieller Perspektive bei spezifischen Bedarf wie Behinderung kaum gegeben zu sein scheint.

8.9.2.3 Geburt eines Kindes als Problem

An einer weiteren Stelle wird berichtet über eine junge, schwangere Mutter mit geistiger Behinderung, die bei einem Jugendhilfeträger vorstellig geworden ist (11: 183). Zu diesem Zweitpunkt „fallen behinderte junge Leute raus, weil die Jugendhilfe wiederum sagt: ‚Sind wir nicht zuständig‘“ (11: 195). Denn üblicherweise könne diese Maßnahme über Hilfen für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII finanziert werden (11: 193). Ab der Geburt des Kindes jedoch wäre zwar wiederum die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe gegeben, allerdings wisse man noch nicht „ob das überhaupt möglich ist“ (11: 195).

Auch an einer weiteren Stelle wird als Hauptproblem in dieser Mutter-Kind-Situation im Zusammenhang mit einer Behinderung die Entscheidung darüber genannt, „woher dieser Bedarf jetzt kommt“ (09: 90). In diesem Fall sei eine junge Frau mit geistiger Behinderung ambulant im Rahmen der Eingliederungshilfe betreut worden. Ab der Geburt des Kindes habe sich jedoch ein stationärer Bedarf ergeben:

„Vorher ohne Kind hätte sie alleine wohnen können und dann haben sie [der Landschaftsverband, Anm. B. H.] es immer eigentlich versucht, eher uns zuzuschieben. Und da hat man jetzt aber eine Regelung treffen können, dass eigentlich trotzdem die Mutter dann zumindest über den [Landschaftsverband] finanziert wird und wir das Kind dann finanzieren, in der Regel, über 19 [§ 19 SGB VIII, Anm. B. H.]“ (09: 90).

Beide Beispiele machen deutlich, dass die getrennte Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII kaum in der Lage zu sein scheint, verschiedenen und vor allem komplexeren Bedarfen wie oben skizziert adäquat entsprechen zu können, insbesondere dann nicht, wenn diese Hilfen sich an der Grenze zur Erwachsenenarbeit bewegen (11: 247 u. 312).

8.9.2.4 8a-Meldung aufgrund Zuständigkeitswechsels

„Und der Landschaftsverband sagt: ‚Ja, das Kind ist ja untergebracht wegen der Behinderung, wenn die Eltern das jetzt nicht mehr wollen, ist das doch in Ordnung, wenn das Kind zurückgeht‘. So, und so auf der Ebene bewege ich mich im Moment, dass ich ganz viel mit Jugendämtern telefoniere und sage: ‚Wollt ihr denn wirklich, dass wir so weit treiben, dass wir immer eine 8a-Meldung machen, also Gefährdung des Kindeswohls? Weil wir natürlich diese Kinder nicht in diese Situation schicken können, wenn sie aber sagen, wir sind nicht verantwortlich, muss ich sie verantwortlich machen.‘ Das geht aber nur darüber, das ist also eine [...] ganz komplizierte Angelegenheit, die ganz unterschiedlich auch in den Jugendämtern bewertet wird“ (01: 100-102).

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII auch mit Blick auf den Kinderschutz gravierende Fragen aufwirft. Denn obgleich bei Kindeswohlgefährdung „eindeutig die Jugendhilfe// gefragt [ist]“ (06: 246-248) und sie in diesem Fall auch bei Behinderung „aus eigenem Anlass tätig werden [kann]“ (14: 68), so scheinen auf der einen Seite Einrichtungen des SGB XII „in manchen Jugendschutzaspekten nicht so intensiv ausgebaut“ zu sein – unabhängig davon, dass auch hier § 8a SGB VIII zu beachten sei (14: 245). Auf der anderen Seite kann innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe offenbar nicht zwangsläufig von einer Kenntnis über etwaige Kinderschutzstrukturen im SGB XII ausgegangen werden:

„Ich habe keine/ ehrlich gesagt keine Ahnung, wie der [Landschaftsverband] das mit-mit Kinderschutz eventuell handhabt“ (09: 140-142).

8.9.2.5 Individuelle Hilfeplanung per Papier

An dieser Stelle werden die spezifischen Umgangsweisen jeweils im SGB VIII und SGB XII mit einzelnen Fällen skizziert und bewertet. Die jeweilige Umgangsweise wird dabei maßgeblich an der Quantität und Qualität persönlicher und zugewandter Beratung und Austauschmöglichkeiten festgemacht:

„Also, wenn wir gewisse Kontakte in der Woche vorgeben und der [Landschaftsverband] aber sagt, das kann der junge Mensch eigentlich relativ flexibel entscheiden, dann steckt da ja auch nochmal eine etwas andere Haltung dahinter, finde ich“ (09: 140; dazu auch 09: 82).

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

In diesem Zitat wird bereits die starke Divergenz der jeweiligen Heran- und Umgehensweisen deutlich. Das Hauptproblem sei jedoch, dass innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dem fachlichen Austausch, der Diskussion mit Zuständigen sowie auch genauen Vorgaben über die Fortführung des Hilfeplans und der Dichte persönlicher Kontakte viel Raum zur Verfügung gestellt wird, während innerhalb der Sozialhilfe „alles viel freier, viel flexibler [sei]“ und auch „[d]ie Hilfeplanabstände [...] viel größer [seien]“ (09: 136). Obgleich dem Hilfeplansystem im SGB XII eine „Veränderungs- und Intensivierungsabsicht“ attestiert werden könne (14: 208), stehen die dortigen Abläufe und Strukturen in der Kritik. So wird Befremden über die „individuelle Hilfeplanung per Papier“ geäußert (13: 160) und insgesamt die „technisch oder bürokratisch“ organisierte Antragsprüfung und Vermittlung beklagt (03: 164). Ein „Sachbearbeiter, der das irgendwie nachvollziehen kann“ sei daher „wie ein Sechser im Lotto“ (01: 194). Aber auch aus Elternperspektive werde beklagt, „dass sie so eine so eine Beratung Unterstützung auch nicht bekommen“ (03: 164). Die gesamte Problematik wird an einer Stelle pointiert zum Ausdruck gebracht:

„Und in dem Moment, wo es in die Eingliederungshilfe geschoben wird, werden diese Kinder zu einer Akte im Landschaftsverband und es gibt niemanden mehr, der sich inhaltlich verantwortlich erklärt [...] Ich hab immer so gesagt, im Grunde, diese Kinder könnten wir hier im Keller am Heizungsrohr anketten, da würde keiner mehr nach-nach nach fragen, weil wir haben ganz viel mit Eltern zu tun, die sich nicht kümmern, ne. Und wir haben dann auch mit einem Kostenträger zu tun, der sich nicht kümmert. Ist also hochbrisant aus meiner Sicht. [...] Ne, und wenn wir keine eigenen Qualitätssicherungsmaßnahmen, so Richtung Vermeidung von Missbrauch, Partizipationssachen und so hätten, wäre da, also da könnte man schlimme Dinge tun“ (01: 66-70).

Insgesamt werden die Strukturen und Praktiken innerhalb der Eingliederungshilfe bemängelt und demgegenüber die beratungsorientierten, individuellen Ansätze der Kinder- und Jugendhilfe positiv hervorgehoben. Eine Argumentationsweise, die richtungsweisend für eine Zusammenführung der Hilfen im SGB VIII sein dürfte.

8.9.2.6 Erziehungsbedarf oder Behinderung

„Es kann doch sowohl als auch sein, //also// [...] gerade in der Frühförderung erleben wir das häufig. Ich habe jetzt ein neues Kind übernommen,

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

der extrem unruhig ist und im Kindergarten das einigermaßen klappt, aber zuhause die Mutter vollkommen überfordert ist, bis hin zur Gefährdung, dass sie ihn nicht halten kann, wenn er über die Straße rennt. Dieses Kind ist läuft aber über [...] ja, über SGB XII, das heißt, ich habe nur den Auftrag Frühförderung, dieses Kind zu fördern. Die Mutter hat aber einen riesigen erzieherischen Bedarf, die ältere Schwester leidet schon darunter, der Vater, also in der Ehe wird es schon schwierig und ich habe keine Stunden, keinen Auftrag da irgendwie unterstützend eingreifen zu können“ (04: 392-396).

Wie bereits in den Kapiteln 8.9.2.1 und 8.9.2.4 angeklungen, entzündet sich die Problematik der Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII – neben verschiedenen Formen von Behinderung – an der Entscheidung, ob ein Erziehungsbedarf *oder* eine Behinderung vorliegt.

Denn „[i]n dem Moment, wo [...] der Fokus auf die Behinderung gelegt wird, [...] werden auch nur behinderungsspezifische Leistungen angeboten“ (15: 144). Dieser Umstand verleitet einige der professionellen Akteur_innen zu der Aussage, im Falle von Behinderung hätten weder Eltern noch ihre Kinder ein „Recht auf Hilfe zur Erziehung“ (01: 76; 04: 522). Denn das Kind habe in diesem Fall keinen Erziehungsbedarf mehr (04: 226) bzw. „diese Themen fallen komplett hinten über“ (01: 114). Zudem existiere im SGB XII nicht nur „nichts mit Erziehung“ (04: 383), sondern auch die Eltern „fragen da nicht nach. Weil eben die Behinderung als dominierendes Merkmal ihres Kindes soweit im Vordergrund steht, dass sie andere Aspekte, die möglicherweise das Zusammenleben mit dem Kind erleichtern könnten, gar nicht in den Blick nehmen“ (15: 144).

Während jedoch diese Abgrenzung von behinderungsspezifischen Leistungen der Sozialhilfe zu den erziehungsfokussierten Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in der früheren Debatte um eine *Große Lösung* maßgeblich zur Abkehr von einer Gesamtzuständigkeit beitrug (15: 308)⁵⁴, wird die Verbindung von „erzieherischer Unterstützung“ (15: 192-194) und „Behindertengesichtspunkten“ durch die professionellen Akteur_innen nunmehr als Chance für einen erweiterten Fokus auf die gesamte Familie formuliert (04: 580).

8.9.3 Zusammenarbeit und Überschneidungen

Diese Subkategorie konstituiert sich durch Bestrebungen der Zusammenarbeit und vorfindbare inhaltliche Überschneidungen quer zu den beiden Rechtskreisen,

⁵⁴ Vgl. Kapitel 3.1.10 für einen Überblick der damaligen Debatte.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

wie sie durch die professionellen Akteur_innen berichtet werden. Zentral dabei scheint, dass die berichteten Angebote der vorherrschenden Zuordnungslogik mehr oder weniger entgegen zu wirken versuchen.

„Also es gibt das in beide Richtungen. Die Jugendhilfeträ/er, es gibt Jugendhilfeträger, die das schon seit Jahrzehnten beides machen, ne, insofern sind die da bei uns auch etablierte Träger der Behindertenhilfe. Es gibt Träger in der Jugendhilfe, die relativ neu auf die Idee kommen das zu tun. Wir haben [im Einzugsgebiet des Landschaftsverbandes] ein gut ausgebautes Angebotssystem. Wir gucken also sehr kritisch hin, ob wir überhaupt noch Plätze für Kinder und Jugendliche brauchen, in der Gesamtheit würde ich sagen eher nein. Es kann sein, dass es für bestimmte Behinderungsgruppen einen Bedarf ergibt, die noch nicht so wahrgenommen sind, //weil sich [...] ja auch die Diagnostik und die Szene dort verändert. Es kann sein, dass es regional räumlich mal einen Sinn macht etwas zu nutzen oder anzusetzen. Manchmal ergibt sich das dadurch, dass sich eine bestimmte Anzahl von Menschen in einer Jugendhilfeeinrichtung sammelt, für die wir als zuständiger Kostenträger da sind, wo dann die Frage ansteht: ‚Wer könnte das auch originär machen?‘. Wir gucken da erstmal kritisch drauf, weil //wir// [...] keinen weiteren Ausbau des Angebotssystems haben wollen, zumindest keinen ungeordneten. [...] Deswegen kann //das// [...] durchaus passieren, dass wir Jugendhilfeträger sagen: ‚Du, lass das sein, die drei Fälle, die wir bei dir haben, lass uns die mal als Einzelfall abwickeln weiterhin. Dafür ein eigenständiges System aufzubauen lohnt gar nicht, weil du müsstest ja ein eigenständiges System entwickeln“ (14: 178-186).

In dem genannten Zitat wird auf die verschiedenen Arrangements der Zusammenarbeit zwischen SGB VIII und SGB XII verwiesen, wie sie insgesamt durch die professionellen Akteur_innen berichtet werden. Aktuelle Formen der Zusammenarbeiten reichen erstens von Einzelfallentscheidungen der Unterbringung über zweitens das Angebot beider Bereiche durch Träger bis hin zur (Neu-)Anerkennung als Träger der Kinder- und Jugendhilfe *und* Behindertenhilfe. Konkret verhandelt werden diese Formen der Zusammenarbeit etwa in Helfer_innenrunden und Arbeitskreisen.

8.9.3.1 Einzelfallentscheidungen

Als mögliche Konstellationen, die jeweils im Einzelfall durch den/die Kostenträger entschieden werden, werden folgende Fälle berichtet. Zunächst einmal scheint

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

es so, als seien Einzelfälle, d. h. über den einen Träger finanzierte und über den anderen Träger durchgeführte Hilfen keine Seltenheit (04: 284-286; 08: 211-215; 09: 134).

Konkret wird über Fälle berichtet, in denen die Hilfen für Pflegekinder mit Behinderung über das Sozialamt nach § 53, 54 SGB XII finanziert werden, die Hilfe selbst jedoch durch den Pflegekinderdienst des Jugendamtes durchgeführt wird, da hier die meiste Expertise vorhanden sei (06: 116). Oder aber über die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in einer Einrichtung der Behindertenhilfe, da sich „die Krisenjugendhilfeeinrichtungen [...] in der Regel überfordert fühlen“ (14: 176). Als weitere Möglichkeit wird das persönliche Budget genannt. Demnach „[entscheiden] die jungen behinderten Menschen [...] sich für uns als Anbieter und kaufen uns ein“ (11: 10). Während diese besagte Hilfe hätte als „Ausnahmeregelung“ über das persönliche Budget finanziert werden können (11: 63-67), wurde das persönliche Budget in einem anderen Fall mit dem Hinweis auf den Status einer Jugendhilfeeinrichtung abgelehnt (11: 79-88; 11: 257). Und zuletzt hänge die rechtskreisübergreifende Unterbringung im Einzelfall von der Angebotslage vor Ort, einem Wechsel der Hilfeart oder einer erst zu einem späteren Zeitpunkt festgestellten Behinderung ab (14: 12-16).

8.9.3.2 Angebot beider Bereiche

„Denn äh, das kann man sicherlich sagen, denn unsere Einrichtung arbeitet haargenau auf dieser Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Eingliederungshilfe“ (01: 2).

„Wir nehmen schon wahr, dass die Einrichtungen vermehrt eigentlich auch nach 53 SGB XII aufnehmen wollen oder zumindest diese Möglichkeit vorhalten wollen“ (09: 84).

„Ja, also es gibt Träger, die haben beides, Jugendhilfe- und Behindertenhilfeangebote für Kinder und Jugendliche in parallel, zum Teil in mehr oder weniger enger Zusammenarbeit“ (14: 174).

Über die Bewilligung von Einzelfällen hinaus bieten einige Träger auch beide Bereiche an (dazu auch 14: 222; 09: 128-132 u. 180) als „kombinierte[...] Angebote“ (09: 84), bis hin zum Status eines anerkannten beidseitigen Trägers. Obgleich in den Ausführungen der professionellen Akteur_innen nicht immer klar wird, ob Jugendhilfeträger die kommunizierten Hilfen nun als anerkannter Träger der

Behindertenhilfe erbringen oder nicht, so sticht vielmehr das Angebot beider Bereiche hervor, dass die jeweiligen Träger in einer spezifischen, integrierten Form vorhalten und was als „eine große Herausforderung“ beschrieben wird (14: 323).

Als eine spezifische Form der Integration beider Bereiche wird etwa die Heilpädagogische Familienhilfe beschrieben, die ein Konglomerat aus sozialpädagogischer Familienhilfe und damit erzieherischer Hilfe sowie heilpädagogischen und damit behinderungsspezifischen Elementen sei und damit auf eine „Mischung“ beider Bereiche abziele (11: 345-347):

„Wir wissen allerdings von einigen Trägern, dass die eine spezialisierte sozialpädagogische Familienhilfe, dann manchmal als heilpädagogische Familienhilfe benannt, vorhalten genau für Kinder in diesem Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Behindertenhilfe [...] oder Behindertenarbeit und dass die dort ganz gute Erfolge (zeitigen?) aus der Sicht der Jugendhilfe“ (14: 62-64).

„Also, [Ort], beispielsweise, ist da eine der ersten Organisationen gewesen, [Einrichtung], die auch eine sozialpädagogische Familienhilfe aus der Perspektive einer Behindertenhilfeorganisation aufgebaut haben. Weil sie eben festgestellt hat, insbesondere dann, wenn Familien neben der Situation, ein behindertes Kind zu haben, auch noch andere belastende Situationen zu bewältigen haben, Armut, Migrationshintergrund, Bildungsferne, also, alle diese Geschichten, Krankheit, psychische Erkrankung in der Familie, alles das sind zusätzliche auslösende Faktoren, [...] in denen eben es sich sinnvoll gestalten kann, sowohl Kenntnisse/ Fachlichkeiten aus der Behindertenhilfe zu haben, als auch aus der Kinder- und Jugendhilfe. Und das dann so zusammenzuführen, wie das eben in einer solchen sozialpädagogischen Familienhilfe, speziell/ die speziell ausgerichtet ist auf diese Familien, möglich wird“ (15: 112-114).

In Anbetracht dieser Vermischungstendenzen und dem gehäuften Angebot beider Bereiche scheint vermehrt der Wunsch zu entstehen, eine Anerkennung als beidseitiger Träger anzuvisieren und zu erreichen. So wird aus Perspektive einer Jugendhilfeeinrichtung über den bislang nicht von Erfolg gekrönten Prozess der Anerkennung als „Einrichtung für betreutes Wohnen“ berichtet (11: 8), was insbesondere mit dem Verfassen eines Konzeptes und dem Einreichen von Unterlagen zusammenhänge (11: 38-40 u. 272-274). Demgegenüber wird aus Perspektive eines Landschaftsverbandes moniert, wenn Jugendhilfeträger „den vermeintlich

sicheren Hafen der Eingliederungshilfe ansteuern“, „mal ein schönes Konzept aus[denken]“ und „mal einen Bedarf [suggerieren]“ (14: 194-200):

„Da reagieren wir schon empfindlich drauf, weil wir wollen nicht Strukturen, die eigentlich an sich ungünstig sind, fördern. [...] Der Träger muss also auch schon ein Konzept haben, was uns überzeugt und das ist nicht so ganz einfach, weil man damit neue Rahmenbedingungen schaffen müsste, die dann tatsächlich auch, zum Beispiel, inklusiver sind. [...] Ne, es macht also keinen Sinn nur ein Altgebäude auf einem Komplexgelände umzubennen“ (14: 194-200).

Den Ausführungen der professionellen Akteur_innen zufolge scheint es so, als seien Einzelfallbewilligungen und die Abdeckung beider Bereiche (zunehmend) verbreitet und gegenseitig durchaus erwünscht, während eine Anerkennung als jeweiliger Träger hingegen zwar nicht unüblich sei, jedoch weniger als favorisiertes bzw. zukünftig zu intensivierendes ‚Mittel der Wahl‘ heraussticht.

8.9.3.3 Überschneidungen

„Und eine Familie mit behinderten Kindern ist eben eine belastete Familie“ (15: 94).

Diese Subkategorie konstituiert sich durch Äußerungen der professionellen Akteur_innen zu Eltern mit Kindern und Jugendlichen mit oder ohne Behinderung. Dahingehend werden die *realen* Überschneidungen von behinderungsspezifischen Fragestellungen einerseits und erzieherischen Fragen andererseits hervorgehoben (06: 176; 03: 73 u. 154; 15: 106). Trotz dieser real wahrnehmbaren Überschneidungen der Themenfelder sei jedoch die pauschale Schlussfolgerung nicht zulässig, „Eltern behinderter Kinder haben ein Erziehungsdefizit“ (15: 110). Zu diesem Sachverhalt wird sich an einer Stelle sehr ausführlich geäußert:

„Also, erstmal muss man sagen, Eltern behinderter Kinder neigen erstmal dazu, aus verständlichen Gründen, sich abzugrenzen von Eltern, die Leistungen der Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen müssen. Weil sie sehen sich ja nicht als defizitär im Hinblick auf die Erziehungsfähigkeit ihrer Kinder. Was ja sozusagen Gegenstand, jetzt mal ganz grob gesagt, Gegenstand der Hilfe zur Erziehung ist. Sondern sie haben [...] die behinderungsspezifischen Bedarfe, bei denen sie Unterstützung haben müssen, um dem Kind förderliche Lebensbedingungen zu gestalten. [...] Aber in ihrer Erziehungsfähigkeit sehen sie sich erstmal in keiner Weise eingeschränkt.“

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Und diese Sichtweise ist auch/ also ist auch, meines Erachtens, ganz wichtig deutlich zu machen, wenn wir hier über die Große Lösung und über andere, also die Zusammenführung der Leistungen miteinander reden, ist, dass das keine Defizitzuschreibung für Eltern mit Kindern mit Behinderung bedeutet. Und insofern gibt es jetzt zunächst mal gar keinen/ gar keine Schnittstelle (*lacht*) an dieser Stelle. Aber natürlich/ also die Realität zeigt ja auch, dass eben die Situation von Familien mit behinderten Kindern eine belastete Familiensituation ist. In der eben auch Situationen auftreten können, die natürlich Bedarf an Hilfe zur Erziehung, jetzt im auch im klassischen Sinne, nach sich ziehen [...] Also, wir haben natürlich/ können wir auch die Augen nicht verschließen vor den/ vor dem Bereich der mit, sagen wir mal, unter der Überschrift Kinderschutz steht“ (15: 88-90).

Als ein weiteres Beispiel werden Heimsonderschulen genannt, die zwar eine Leistung nach SGB XII zur angemessenen Schulbildung darstellen und keine Hilfe zur Erziehung, die jedoch durch ihr besonderes Setting automatisch eine Entlastungsfunktion für die häusliche Situation böten und ohne die ggf. anderweitige Erziehungshilfen hätten gewährt werden müssen (15: 162).

Weitere Überschneidungen beider Bereiche werden durch die professionellen Akteur_innen in den Ausbildungs- und Berufsfeldern ausgemacht. So würden „die zukünftigen Sozialpädagogen, Heilpädagogen und dergleichen [...] in ihrer Ausbildung unter einem Dach [sitzen]“ (15: 348). An anderer Stelle wird darüber berichtet, dass die_der professionelle Akteur_in zunächst im Behindertenbereich gearbeitet habe und aktuell in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sei. Vor diesem Hintergrund resümiert die_der Akteur_in, dass „der Unterschied [...] schwimmend“ und die „Behindertenhilfe [...] häufig gar nicht so viel anders“ sei (11: 100-102).

Diese Überschneidungen zeigten sich auch in den fachlichen Zugängen und Prinzipien. So müsse man „tief anfangen und dann jeden Einzelnen so fördern, wie er es schaffen kann. Das ist eigentlich nichts anderes“ (07: 158). Aber auch das Verselbstständigungsbestreben in der Jugendhilfe einerseits und die Unterstützung zu einem autonomen Leben in der Behindertenhilfe andererseits seien vergleichbare Zielformulierungen und Prinzipien (11: 73; 11: 75-77).

Und nicht zuletzt zeigt sich der Überschneidungsbereich der Bedarfe aus Perspektive der professionellen Akteur_innen auch daran, dass weder die Adressat_innen selbst wissen über welche Kostenträger sie finanziert werden noch dass aus dem Handeln der Adressat_innen für die professionellen Akteur_innen

irgendein Unterscheidungskwissen oder -handeln rekonstruierbar sei (siehe dazu auch 03: 68; 05; 220):

„Das ist hier auch für die jungen Mütter normal, also die wissen schon auch, dass hier noch andere betreut werden und ich behaupte die machen auch gar keinen Unterschied, ob da jetzt unsere Flexe sind oder BeWos, die wissen das ja teilweise gar nicht, was hier für ein Unterschied ist, die sind dann einfach da. Ob, wie die, über wen die begleitet und wer das bezahlt, interessiert ja hier gar keinen. [...] Und so war das schon immer, auch bei den Kindern vorher“ (11: 209-211).

8.9.3.4 Helfer_innenrunden und Arbeitskreise

„[D]ass wir einfach auch so gemeinsame Helferrunden in besonderen Fällen machen, ist da schon einiges aufgeweicht worden“ (06: 222).

In diesem Zitat wird darauf hingewiesen, dass durch gemeinsame Helferrunden und -konferenzen (06: 88, 176, 168) eine Aufweichung der starren Zuordnungslogik auf Kostenträgerebene zu beobachten sei. Auch zwischen Kostenträger und Träger wird ein Beispiel für deren Annäherung berichtet:

„Und wenn die Kinder, Jugendliche untergebracht haben und man hat dann gemerkt, oh, da ist ein größerer Bedarf, und man hat das ganze miteinander diskutiert, hat das im Hilfeplan angesprochen, hat auch nochmal begründet, an welcher Stelle es ganz konkret einen Unterstützungsbedarf gibt, dann gab es da bisher immer mal Möglichkeiten, irgendwas passend zu machen. Und manchmal hat man sich dann auch auf dem halben Weg getroffen. Dann hat der Jugendamtsmitarbeiter gesagt: ‚Naja, ich kann Ihnen nicht 20 Stunden bewilligen aber 15‘, und dann hat man es irgendwie machbar gemacht“ (13: 50).

Und nicht zuletzt lassen sich auch Beispiele für gemeinsame Absprachen und Teilnahmen an Arbeitskreisen auf der Ebene der Jugendhilfe- und Behindertenhilfeträger finden, wie einige professionelle Akteur_innen berichten:

„Ja, also, es wird so sein, dass die [Einrichtung] einen eigenen Arbeitskreis für NRW hat, wo die [...] Träger, und zwar die der Jugendhilfe und der Behindertenhilfe, [...] genau dieses Thema miteinander diskutieren, damit auch wir uns sozusagen gemeinsam aufstellen. Und da trifft man natürlich auch andere Jugendhilfeträger, die man eh schon kennt, und man trifft die Zwitter, ne, so wie unsere Kollegen aus der [Einrichtung], die beides im

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Angebot haben. Ja, oder eben so wie wir, wir kennen die Menschen der Behindertenhilfe natürlich. Und wenn wir individuelle Fragen haben, dann helfen die uns auch“ (13: 180-182).

8.9.4 Zusammenführung von SGB VIII und SGB XII

Die Zusammenführung der kinder- und jugendspezifischen Hilfen und Leistungen aus SGB VIII und SGB XII wird von den professionellen Akteur_innen als zentraler Baustein in der Debatte um die Zuordnungslogiken zwischen den beiden Rechtskreisen und den dadurch immer wieder verursachten Artefakten entworfen. Als Konsequenz findet sich die Forderung nach „eine [r] Stelle, die, wo das so ein bisschen zusammenführt“ (10: 689). Die sogenannte *Große Lösung*, deren Begriff jedoch nicht überall unter den professionellen Akteur_innen Anklang findet – schließlich „[assoziiert] man eher so andere Dinge aus unserer deutschen Vergangenheit“ (13: 160) –, stünde für „das neue Gesetz“ und dessen Ziel, „die beiden Möglichkeiten zusammenzufassen“ (04: 402).

In dieser Subkategorie lassen sich verschiedene Aspekte subsumieren, welche verschiedene Facetten dieser Zusammenführung von SGB VIII und SGB XII im Lichte der *Großen Lösung* thematisieren und beleuchten. Konkret geht es um den *Reformprozess und die Entwicklungslinien*, die *Gesamtzuständigkeit im SGB VIII*, die *Gestaltung des Reformübergangs*, den *einheitlichen Leistungstatbestand* „*Hilfe zur Entwicklung und Teilhabe*“, *bedarfsgerechte(re) Leistungen*, *Übergänge* und schließlich das *Verhältnis der Großen Lösung zu Inklusion*.

8.9.4.1 Reformprozess und Entwicklungslinien

Der Reformprozess im Lichte der *Großen Lösung* und von Inklusion, so ist es den Aussagen der professionellen Akteur_innen zu entnehmen, sei in erster Linie „über die Reform der Eingliederungshilfe als SGB XII auch in die Wege geleitet worden“ (03: 30; dazu auch 03: 32) und wurde bei der Gründung des SGB VIII im Jahr 1990 bereits zum ersten Mal diskutiert:

„Also, ich weiß nur, dass ich damals während meines Studiums schon mich mit der Großen Lösung beschäftigt habe“ (15: 404).

Bislang sei die Eingliederungshilfe inhaltlich vornehmlich erwachsenenspezifisch ausgerichtet gewesen, was auch den Reformprozess der Eingliederungshilfen

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

dominiert habe – so „ging es um erwachsenenspezifische Fragestellungen über Arbeit, [...] über Wohnen, über Alter, Pflege und so weiter“ (03: 44-46).

„Von //der// [...] Geburt bis zum Tod können //es// [...] Hilfeempfänger sein“ (14: 18-22).

Während im Zuge dieses Prozesses, in dem es um eine Kehrtwende vom klassischen Bild der Eingliederungshilfe hin zur Personenzentrierung ging, allein Pflegeleistungen im SGB XII verbleiben sollten, wurden kinder- und jugendspezifische Fragestellungen in eine sich eigens dafür konstituierte Bund-Länder-AG übertragen (03: 395-401). Die Bund-Länder-AG hat sich in dem Reformprozess herausgebildet mit dem Ziel, Reibungsverluste an den Schnittstellen SGB VIII und SGB XII zu identifizieren, so die Äußerungen an zwei Stellen:

„Und innerhalb diese Prozesses [der Reform der Eingliederungshilfen, Anm. B. H.] war dann irgendwann klar: Nee, wir haben auch eine, im Verhältnis zu der Gruppe der erwachsenen Menschen, eine kleine Gruppe von Kindern Jugendlichen mit Behinderungen. Und da ist im Grunde genommen der Auftrag entstanden, der über die ASMK, die Arbeits- und Sozialministerkonferenz an die JFMK getragen wurde, sozusagen sich diese Schnittstellen anzugucken und der eigentliche Auftrag ging ja auch nur dahin Schnittstellenfragen SGB VIII und SGB XII, die zu bearbeiten und zu gucken, ich sag es mal mit meinen Worten, im Interesse der jungen Menschen, Reibungsverluste zu verlieren und eine bessere Harmonisierung hinzubekommen“ (03: 46).

„[D]er Auftrag war nie zu sagen: ‚Macht euch Gedanken um die Große Lösung.‘ sondern der Auftrag war: ‚Guckt euch einfach die Schnittstellen an, wo sind die Reibungsverluste, und entwickelt dann Vorschläge, dass man diese Schnittstellen besser miteinander auch organisieren oder [...] auch gestalten kann. Das war der Auftrag, den damals die Arbeitsgruppe hatte“ (03: 48-50).

Diese Bund-Länder-AG habe den „Ball“ vor der Bundestagswahl im Jahr 2013 an den Bund weitergegeben mit dem Anliegen, „Fragen zu formulieren, Gesetzesvorlagen zu erarbeiten, ganz normal“. Ob dort jedoch „eher leise“ im Hintergrund gearbeitet werde oder „totale[r] Stillstand“ herrsche, wird an zwei Stellen entsprechend unterschiedlich ausgelegt. Einig scheinen sich die professionellen Akteur_innen jedoch darin zu sein, dass auf Bundesebene keinerlei Bewegung hinsichtlich einer *Großen Lösung* wahrzunehmen sei (01: 78-80; 03: 373-381). Diese

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Beurteilung deckt sich auch mit dem realen SGB VIII-Reformprozess, von dem lange nichts zu vernehmen war und erst kurz vor Ablauf der 18. Legislaturperiode gesetzliche Arbeitsentwürfe in verschiedener Form publik wurden.⁵⁵

„Ich kann mir im Moment noch nicht vorstellen, dass das wirklich in dieser Großen Lösung so umsetzbar ist. Das kann ich mir noch nicht wirklich vorstellen, dass das machbar ist“ (09: 200).

Neben dem grundsätzlichen Wunsch einer Zusammenführung und der Umsetzung einer *Großen Lösung* werden durch die professionellen Akteur_innen auch Probleme oder Herausforderungen im Prozess der Zusammenführung berichtet. Beschrieben wird die Sorge, dass Interessen der Behindertenverbände und der Hilfen zur Erziehung eine große Rolle spielten und sich jedes Lager um „seine Kundschaft“ sorge, diese könnte wegbrechen (04: 402). Zudem wird eingeworfen, inwiefern diese Zusammenführung die „Kapazitäten beider Systeme“ überfordere, deren Lage bereits schon jetzt angespannt sei (14: 255). Ein weiterer Punkt wird dahingehend eingebracht, dass die Erfahrung der letzten Jahrzehnte gezeigt habe, dass grundlegende Ressourcen häufig nicht bereit gestellt würden „um da gute Arbeit leisten zu können“ (06: 296). Und nicht zuletzt wird die Sorge darüber geäußert, inwiefern hier nicht auch mehr oder weniger „funktionierende Strukturen zerschlagen werden“ (01: 186-188). Diese Entwicklungen könne man als „Kind des KJHG“ nur schwer aushalten, „wenn das dann so unterhöhlt wird oder so verändert wird, dass die Kinder dann dar/ dadurch einen Nachteil haben“ (01: 230).

8.9.4.2 Gesamtzuständigkeit im SGB VIII

Obgleich das „Amt“ (06: 178), dem die zusammengeführten Leistungen zuzudenken sind, eine zeitlang kontrovers diskutiert wurde, ist es mittlerweile Konsens, die *Große Lösung* im SGB VIII zu verankern. „[E]ine große Lösung und zwar unter dem Dach des SGB VIII“ sei auch die Empfehlung der Bund-Länder-AG in ihren Abschlussberichten gewesen (03: 60).

Insbesondere der deutsche Landkreistag gehöre zu den Vertretern, die „im Prinzip die Forderungen des Abschlussberichtes ab[lehnen], weil er für die Zusammenführung der Leistungen im SGB XII ist“ (03: 373). Dessen Begründung, Kinder mit Behinderung gehörten in das SGB XII, da sie diesem von Anbeginn

⁵⁵ Vgl. Kapitel 4 zum gesamten Prozess des SGB VIII-Reformvorhabens.

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

zugerechnet gewesen seien, sei jedoch reichlich „absurd“ (15: 202-208). Mit Blick auf die Eingliederungshilfe wird sich dahingehend geäußert, „eine Festlegung auf das eine oder andere [...] momentan nicht“ machen zu wollen (14: 74).

Ogleich Tendenzen der Ablehnung und der Enthaltung zur Konzeptionierung der Gesamtzuständigkeit im SGB VIII auszumachen waren und auch noch sind, so hat sich die Präferenz des SGB VIII mittlerweile als weit geteilter Konsens herausgebildet. Überdies wird mit Blick auf die *Große Lösung* als Konsequenz der Zusammenlegung im SGB VIII an einer Stelle resümiert,

„dass das auch die Kinder- und Jugendhilfe nochmal deutlich verändern wird, und auch die Erziehungshilfen. Erstmal im Selbstverständnis, also wir werden in den Jugendämtern, aber auch in den Einrichtungen, in den Diensten eine andere Zielgruppe haben von Eltern, die sehr selbstbewusst auch sind, die auch um ihr Recht kennen und die das auch wissen auch durchzusetzen, was ich auch gut finde, das heißt am Selbstverständnis wird sich sehr viel verändern, die Institution Jugendamt wird sich nochmal anders präsentieren müssen, anders aufstellen müssen, ich hab einen anderen Qualifikationsbedarf und es wird natürlich die Konzepte auch von Institutionen verändern. Vielleicht erstmal die von den ambulanten Einrichtungen und Diensten auch, also wenn man sich sozialpädagogische Familienhilfe //auch// [...] anguckt, aber natürlich auch von dem stationären/teilstationären Bereich, oder auch Pflegefamilien, da haben wir ja zum Beispiel ja auch schon so Schnittstellen auch, aber auch //das// [...] wird sich konzeptionell nochmal verändern. (4) Aber, also konzeptionell fachpolitisch, ja“ (03: 482-486).

Somit würde die Gesamtzuständigkeit für die Kinder- und Jugendhilfe mindestens große Veränderungen und Herausforderungen hinsichtlich des Selbstverständnisses, der adressierten Zielgruppe und ihrer professionell-konzeptionellen Schwerpunkte bedeuten.

8.9.4.3 Gestaltung des Reformübergangs

Neben der grundsätzlichen Befürwortung der Reform hinzu einer *Großen Lösung* und der Problematisierung möglicher Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Zusammenführung von SGB VIII und SGB XII, werden durch die professionellen Akteur_innen einige Gestaltungsideen für einen Reformübergang entworfen.

Es scheint sich abzubilden, dass eine *Große Lösung* weniger „mit einem einfachen Stichtag quasi [anzuordnen]“ sei (06: 202), sondern vielmehr im Sinne einer offeneren Testphase konzipiert werden könne, die etwaige Nachbesserung zuließe. „Und dann kann eine Große Lösung vielleicht in zehn Jahren anders aussehen als in drei“ (13: 166). Gleichwohl wird sich an einer Stelle entschieden dagegen verwehrt, diesen Prozesse z. B. der Freiwilligkeit Einzelner zu überlassen. Statt dessen müsse es „beschlossen [...] werden, damit es erst überhaupt gar keine Möglichkeit gibt, sich da rauszureden, weil in der heutigen schwierigen Haushaltssituation, die letztendlich fast jede Kommune hat, ist jeder froh, wenn er Sachen nicht finanzieren muss, das muss man klar sagen“ (06: 236-240). Eine *Große Lösung* brauche somit eine gewisse Übergangszeit mit genügend Raum für etwaige Nachbesserungen, müsse jedoch verpflichtend angeordnet werden, um die kodifizierten Inhalte auch sicher zur Geltung und Anwendung bringen zu können.

Darüber hinaus müssen insbesondere Jugendämter diese neue Aufgabe als die ihre annehmen. Denn davon hänge das Gelingen einer *Großen Lösung* maßgeblich ab. Vor allem kleinere Jugendämter seien dadurch besonders herausgefordert (08: 96). Gelingt die Annahme des neuen Aufgabenspektrums den Jugendämtern hingegen nicht, so würde der Reformprozess insgesamt sehr erschwert werden:

„Wenn die ersten Erfahrungen sind, dass die Jugendämter Hilfen blockieren, keinen Bock haben auf diese Arbeit oder sonstwas, wird es unheimlich viel Frust auslösen bei den //Elterninitiativen// [...] und ich sag auch mal, ein Stück Zweifel, Ärger und sonst was. Und das wird den Prozess total erschweren“ (03: 498-502).

Daneben brauche es jedoch schon jetzt Ideen und Lösungen für die konkrete Umsetzung vor Ort auf der Ebene einzelner Träger, um Antworten zu haben, wenn die *Große Lösung* da sei. Allerdings, so die Einschätzung an einer Stelle, habe man bisher trotz der anstehenden Strukturveränderungen keine neuen Ideen in der Hand (01: 186-188). Demgegenüber wird an einer anderen Stelle zwar ebenfalls das Fehlen von konkreten Lösungen bemängelt, allerdings verbunden mit dem eher positiv-bejahenden Vorschlag „mal zu gucken wo funktioniert’s denn, wie funktioniert’s denn“:

„Ja, weil das ist dieses klassische, da tragen jetzt Menschen irgendwas auf der Fahne und das Pferd galoppiert. Aber genau das, also den Mut, das wirklich umzusetzen, mal zu gucken wo funktioniert’s denn, wie funktioniert’s denn.“

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

Dann werden Wahnsinns Ideen umgesetzt, aber die Menschen, die die Ideen umsetzen, sitzen vielleicht gar nicht mit den Praktikern unbedingt an einem Tisch. Und vor allen Dingen ist es halt das, was in-in dieser Gesellschaft leider immer so ist. So ein Thema wird dann sooooo lange breitgekocht und wenn das Thema da ist, dann braucht man einfach auch relativ schnell Lösungen für die Menschen und nicht lange Lösungen. Und ich glaube, das ist es einfach“ (13: 212).

8.9.4.4 Einheitlicher Leistungstatbestand

„Und mit diesem Ansatz, Hilfe zur Entwicklung und Teilhabe, muss ich nicht mehr unterscheiden im ersten Schritt, ob es um eine Behinderung geht oder ob es eine Erziehungsproblematik geht, sondern ich bin zuständig als Jugendamt“ (03: 300).

„Und ein solcher gemeinsamer Paragraf, der für alle zutreffen würde, wäre einfach die Grundlage das keiner das mehr auf einen anderen abschieben kann“ (06: 242).

Diese beiden Zitate deuten bereits darauf hin, dass die professionellen Akteur_innen sich von dem im Rahmen einer *Großen Lösung* zu schaffenden einheitlichen Leistungstatbestand „Hilfe zur Entwicklung und Teilhabe“ (03: 286-288; 15: 210) erhoffen, dass einerseits bislang nötige Unterscheidungen zwischen Behinderung oder Erziehungsproblematik der Vergangenheit angehören werden und dass andererseits als Konsequenz keine Fälle mehr zwischen den beiden Ämtern hin- und hergeschoben werden.

Ogleich um einen einheitlichen Leistungstatbestand debattiert werde, so ginge es alleine um die Kinder und Jugendlichen, „die jetzt im SGB XII mit den dort benannten Anspruchsvoraussetzungen auch erfasst sind“. Zwar gäbe es Stimmen, die Anspruchsvoraussetzungen auch für andere Kinder und Jugendlichen zu öffnen, dies sei jedoch „sozialpolitisch überhaupt nicht im Moment zu diskutieren“ (03: 342-344). Dementsprechend ginge es um eine Verortung der Leistungen im SGB VIII mit Verweisen auf das SGB XII (03: 393-395).⁵⁶

⁵⁶ Dass im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz mit Verweisen gearbeitet werden soll, stimmt mit der Aussage überein. Da allerdings die Eingliederungshilfen ab 2020 im SGB IX zu finden sein werden, wird auch im SGB VIII der Verweis darauf erfolgen müssen und nicht auf das SGB XII (siehe Kapitel 4.2 zum KJSG).

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Zentral bei der Entwicklung des einheitlichen Leistungstatbestandes sei es, dass dieser die individuelle Entwicklung und Perspektive des Kindes in den Mittelpunkt stelle:

„Und das wäre der Teil, wenn wir jetzt ein Gesetz hätten mit einem anderen Titel, dann wäre der En/, stünde die Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt und was können alle dazu beitragen, damit dieses Kind sich bestmöglichst entwickeln kann“ (04: 540; dazu auch 04: 389-391).

Der Fokus auf das Kind und seine Entwicklung spiegele sich auch in der Namensgebung des neuen Leistungstatbestandes wider. Während Erziehung die Elternperspektive betone, stünde Entwicklung für die Kindperspektive (03: 411). Zudem sei der Anspruch gewesen, den neuen Leistungstatbestand als gemeinsames Konglomerat aus SGB VIII und SGB XII zu verstehen und zu fassen (03: 409).

8.9.4.5 Bedarfsgerechte(re) Leistung

Im vorangegangenen Kapitel ist bereits die Perspektive auf die individuelle Entwicklung eines Kindes benannt worden, die im Zuge des neuen Leistungstatbestandes gestärkt werden sollte.

In diesem Zusammenhang wird von den professionellen Akteur_innen thematisiert, dass es zukünftig um ein Angebot an Leistungen ginge, die bedarfsgerechter seien als bisher. Konkret müsste auf der Rechtsfolgenseite eine Ausdifferenzierung auf der Ebene der Leistungen vollzogen werden (03: 286-288). Dadurch würde es schließlich ermöglicht individueller zu gucken, „[w]elches Kind [...] welche Hilfestellung [braucht]“ (06: 188):

„Ich meine, es gibt/ wenn/ unter dem Dach der Großen Lösung gibt es diese Hilfe zur Erziehung nicht mehr. Es gibt nur noch eine Hilfe zur Entwicklung und zur Teilhabe. [...] Wir müssten auch keine Unterscheidung mehr vornehmen, sondern es wäre eine bedarfsgerechte Leistung“ (15: 340-342).

„also dass man sich an einen [...] Tisch setzen muss, um den-den Einzelnen zu betrachten in seiner Hilfsbedürftigkeit, ne. Und das würde ich mir halt bei Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfe dann auch vorstellen so, das kann man auch machen“ (01: 226; dazu auch 01: 216).

8.9 Große Lösung bzw. Inklusive Lösung

Zudem solle ein individueller Bedarf den Ausgangspunkt für eine anzubietende Leistung darstellen und nicht andersherum. Bislang sei es jedoch so gewesen, dass Bedarfe hätten dem zur Verfügung stehenden Leistungsspektrum zugeordnet werden müssen.⁵⁷ Sollte hingegen eine Zuordnung nach Leistungen und Paragraphen immer noch praktiziert werden müssen, so ergebe eine *Große Lösung* keinen Sinn:

„Wichtig ist nur/ uns ist es wichtig, und das/ davon lebt sozusagen die ganze Reform, die ganze Große Lösung, dass man nicht dazu kommen muss, die einzelne Leistung dem erzieherischen oder dem behinderungs-spezifischen Bedarf zuzuordnen. Sonst funktioniert das ganze nicht mit der Großen Lösung. Dieses Konzept von Teilhabe und Hilfe zur Entwicklung basiert darauf, dass ich eine Leistung habe, ein Leistungspaket“ (15: 318).

„Dass alle Menschen, egal ob behindert oder nicht behindert, grundsätzlich ihren Möglichkeiten entsprechend Hilfen, Unterstützungen zu bekommen, ohne dass man guckt, unter welchen gesetzlichen Paragraphen sie“ (06: 230).

Einem stärkeren Fokus auf individuelle und bedarfsgerechte(re) Leistungen könne man schließlich dadurch Rechnung tragen, indem man die Verfahren zukünftig ausrichte „auf personenzentrierte, individuelle Leistungen, die in einem systematischen Hilfeplanverfahren festgestellt werden“ (15: 342-344) und worauf es einen individuellen Rechtsanspruch gebe (03: 286-288).

„Ich bin ein absoluter Verfechter von Vernetzung, also ich glaube, dass das nur funktioniert, wenn man sich vernetzt mit andern Anbietern, Angeboten, Dienstleistern, wie auch immer“ (01: 54; dazu auch 04: 135).

Um zu erreichen, dass die Planung von Hilfen dem Anspruch einer individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie von bedarfsgerechteren Leistungen gerecht wird, werden die Hilfeplanung und Vernetzung als maßgeblich weiterzuentwickelnde Strategien genannt. In dieser Debatte stehen sich die „persönliche Hilfeplanung“ der Kinder- und Jugendhilfe (13: 50) und die „individuelle[...] Hilfeplanung“ der Behindertenhilfe (14: 44) gegenüber (dazu Kapitel 8.9.2.5). Die *zukünftige* Hilfeplanung und Vernetzung jedoch wird aus der Erwartung der professionellen Akteur_innen gespeist, dass Abstimmungen

⁵⁷ Siehe Kapitel 8.9.1 zur Zuordnungslogik und Kapitel 8.9.2 zu den Artefakten.

und eine gemeinsame Hilfeplanung „im persönlichen Kontakt und im regelmäßigen Austausch“ (13: 170; dazu auch 01: 216; 03: 244) als „Grundstandard“ gelten müssten (15: 140, auch 124). Als weitere Vorschlag wird die Entwicklung eines „Case-Management[s]“ (15: 198) genannt. Die Fokussierung der professionellen Akteur_innen auf den besonderen Stellenwert der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII im SGB VIII-Reformprozess ist mehr als nachvollziehbar, gilt diese doch als „zentraler Schlüsselprozess der Jugendhilfe“ (Schrapper 2018, 1033).

8.9.4.6 Übergänge

Nach den Aussagen einiger professioneller Akteur_innen stellt „der Übergang in die Volljährigkeit immer wieder ein[en] Angstfaktor“ dar (11: 331). So sei es insbesondere ab 18 Jahren immer wieder problematisch für die Adressat_innen (11: 359). Als Professionelle_r wisse man, dass Adressat_innen alsbald „selbstständig sein müssen“, ganz gleich, ob man dies aus fachlicher Perspektive so sehe oder wolle (11: 110) oder ob die Adressat_innen „in der Lage [sind] sich zu verselbstständigen“ (11: 32). Aber nicht nur der Übergang *nach* einer Hilfe, sondern auch *vor* einer Hilfe berge Herausforderungen: „Nach der Frühförderung, was ist dann?“. In diesem Zusammenhang werden an einer Stelle die Probleme von etwaigen Anschlusshilfen diskutiert, wie sie nach einer Frühförderleistung entstehen können (05: 48).

Eine zukünftige Herausforderung für die Hilfen zur Erziehung sei es daher, dass „diese Übergänge besser gestaltet werden“ (13: 160; dazu auch 07: 46-48 u. 154). Auch an anderer Stelle wird als „Aufgabe von Hilfen zur Erziehung“ formuliert, „was wo kann jemand danach hingehen und wie geht jemand danach hin, also auch die Vernetzungsarbeit“ (04: 522). Mit Blick auf eine mögliche *Große Lösung* wird an einer Stelle prognostiziert, dass „18 [...] die Schwelle [sei]“. Denn „[d]a hört die Jugendhilfe auf. Und alles, was dann danach kommt, ist Eingliederungshilfe. Dann zukünftig Teilhabeleistung, mit den Bedingungen für die die Teilhabeleistung ausgereicht wird“ (15: 336). An dieser Stelle lassen sich Überlegungen dahingehend anknüpfen, diesen Prozess im Rahmen einer *Übergangsplanung* zu begleiten.⁵⁸

⁵⁸ Siehe https://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Doku_Von%20der%20Hilfe-%20zur%20C3%9Cbergangsplanung_04.01.18.pdf [Stand 08.07.2019].

8.9.4.7 Verhältnis zu Inklusion

Dieses Unterkapitel vereint Äußerungen der professionellen Akteur_innen zum Verhältnis von *Großer Lösung* und Inklusion. Dahingehend wird die *Große Lösung*, d. h. die Zusammenlegung von SGB VIII und SGB XII zunächst einmal als notwendige Voraussetzung für Inklusion entworfen:

„Ich hätte dann, zum Beispiel, wenn ich dann gefragt worden wäre, hätte ich gesagt: ‚Ja, das kann nur funktionieren, wenn man es dann aber bitte auch zusammenlegt, die Eingliederungshilfe und die Jugendhilfe‘ und nicht sagen: ‚Wir machen jetzt Inklusion und über das Thema reden wir mal in 10 Jahren, das funktioniert nicht‘ (01: 200).

Jedoch sei die *Große Lösung* keineswegs als hinreichende Bedingung für Inklusion zu verstehen, sondern diese leiste durch „die Schaffung von rechtlichen Voraussetzungen“ (03: 68; dazu auch 03: 74) dazu „ihren Beitrag“ (03: 482). Aus diesem Grund hätte im bisherigen Reformprozess vor allem die Beschäftigung mit den Rechtsfragen dominiert, die durch eine Zusammenlegung relevant würden (03: 242-244). Insofern verlange es noch Anstrengungen über eine *Große Lösung* hinaus, um von Inklusion sprechen zu können. Denn

„die große Lösung ist nicht per se Inklusion, also wir können die große Lösung machen und es bleibt alles beim Alten, das ist theoretisch ja auch denkbar“ (03: 72).

8.9.5 Zusammenfassung

Die professionellen Akteur_innen scheinen in ihren Aussagen insgesamt jene Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und SGB XII zu entwerfen, welche die aktuelle Reformdebatte bereits seit jeher weitestgehend prägen (Kapitel 4).

So lassen sich die Entwürfe der professionellen Akteur_innen in Kapitel 8.9.1 ausgehend von der Abgrenzungsproblematik aufgrund von erziehungsbedingten und/oder behinderungsspezifischen Bedarfen, über Zuständigkeitswechsel und Uneinigkeiten der Kostenübernahme bis hin zum Wechsel einer Einrichtung als Ausdruck dieser Zuordnungslogik systematisieren. Weiterhin konnten vor dem Hintergrund der durch die professionellen Akteur_innen herausgestellten Zuordnungslogiken in Kapitel 8.9.2 einige dadurch hervorgerufene Artefakte rekonstruiert werden. Diese Artefakte sind als exemplarische Konsequenzen der mit den Logiken unterschiedlicher Rechtskreise verbundenen Schwierigkeiten zu

verstehen. Konkret problematisiert werden die wenig ausgeprägte Kooperation zwischen Frühförderung und sozialpädagogischer Familienhilfe, eine zu lange währende Inobhutnahme aufgrund fehlender Einrichtungen und Problemen der Kostenübernahme, fehlende Flexibilität zur Gewährung von passgenauen Hilfen bei komplexeren Bedarfen, Kinderschutzlücken bei Zuständigkeitswechseln von SGB VIII zu SGB XII, eine überwiegend aktenbasierte Hilfeplanung im SGB XII sowie realitätsferne Trennungen entweder nach Erziehungsbedarf *oder* Behinderung.

Jedoch werden durch die professionellen Akteur_innen in Kapitel 8.9.3 auch Bestrebungen der Zusammenarbeit und real vorfindbare Überschneidungen von behinderungsspezifischen Fragestellungen einerseits und erzieherischen Fragen andererseits berichtet. Je nach Ausprägung versuchen diese Bestrebungen bzw. Angebote, wie sie im Rahmen von Einzelfallentscheidungen bis hin zum integrierten Angebot beider Bereiche mit inhaltlichen Überschneidungen sowie der Initiierung von Helfer_innenrunden und Arbeitskreisen praktiziert werden, den vorherrschenden Zuordnungslogiken mehr oder weniger entgegen zu wirken.

In Anbetracht der bestehenden Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und SGB XII, welche immer wieder die problematisierten Artefakte hervorbringen, wird von den professionellen Akteur_innen in Kapitel 8.9.4 die Zusammenführung der kinder- und jugendspezifischen Leistungen aus SGB VIII und SGB XII unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe als zentraler Baustein für eine Entgegnung auf die berichteten Schwierigkeiten befürwortet und diese gleichzeitig als eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Inklusion konzipiert. Vor allem die Vereinheitlichung und die bedarfsgerechte Ausgestaltung der Leistungen werden von den professionellen Akteur_innen hervorgehoben. Von einer Zusammenführung versprechen sich die professionellen Akteur_innen demnach offenbar mehr, als sie durch aktuelle Bestrebungen der Zusammenarbeit und inhaltliche Überschneidungen zu erreichen vermögen. Gleichwohl bleiben darüber hinaus zu unternehmende Anstrengungen inhaltlich weitestgehend unbestimmt, obwohl die Schaffung rechtlicher Voraussetzungen lediglich als *ein* Beitrag zu Inklusion herausgestellt wird. Zudem werden Bedenken dahingehend formuliert, wie eine möglichst reibungslose Implementierung der Gesamtzuständigkeit und eine Gestaltung von Übergängen erfolgen kann.

Angesichts der Schwierigkeiten und Artefakte, die aufgrund der bestehenden Zuordnungslogiken bislang von den professionellen Akteur_innen ausgemacht werden können und insbesondere den bisherigen, häufig als beschwerlich berich-

teten, Anstrengungen, um zu einer (vorläufigen) Kompensation der berichteten Schwierigkeiten beizutragen, sind die Erwartungen der professionellen Akteur_innen an die Zusammenführung als immens einzuschätzen. Dies hat sich bereits in Kapitel 8.3.1 zur Aktualität und Relevanz von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung angedeutet. So werden einerseits die durch die getrennten Zuständigkeiten hervorgerufenen Schnittstellenprobleme kritisiert, andererseits findet eine vorrangige Thematisierung und Fokussierung von administrativen und juristischen Fragestellungen als erwartete Antwort auf diese real wahrnehmbaren Zuständigkeitsprobleme statt. Daher können die rekonstruierten Aussagen der professionellen Akteur_innen als Ausdruck einer vorherrschenden „administrativ-juristische[n] Domäne“ (Hopmann 2016, 390) gelesen werden, was wiederum mit der Ausrichtung der aktuellen Reformdebatte korrespondiert (Kapitel 4).

Zugleich mehren sich die Anzeichen dafür, dass die vorherrschende Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII einerseits und die fachlichen Bestrebungen der professionellen Akteur_innen andererseits jeweils verschiedenen Prämissen folgen. Während die vorherrschende Zuordnungslogik eine Unterscheidung zwischen SGB VIII und SGB XII sowie die Diagnose einer anerkannten Behinderung erforderlich mache und Zuständigkeits- und Einrichtungswechsel nach sich ziehen könne, seien in der Realität vielfältige inhaltliche Überschneidungen vorfindbar, welche der konstruierten Zuordnungslogik zuwider liefen – unabhängig davon, dass trotzdem z. B. Ausschlüsse von „echten“ Behinderungen stattfinden (Kapitel 8.7.3). Wenn nun diese unterschiedlichen Prämissen – die rechtlich-diagnostische Zuordnungslogik einerseits und die realen inhaltlichen Überschneidungen andererseits – auch in der zukünftigen Reformdebatte weiterhin Bestand haben sollten – wovon nach der derzeitigen Lage auszugehen ist (vgl. Kapitel 4.4) – so wäre hier ein noch zu problematisierendes Paradox auszumachen.

8.10 Schulische Inklusion

„Deshalb geht es eigentlich nur darüber, dass man die zentralen Institut/ Institutionen, die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bestimmt, dass man die inklusiv gestaltet. Das ist eben der Kindergarten, das ist die Schule. Und dann kann man natürlich dabei nicht stehen bleiben“ (15: 244).

Schule stellt neben Kindertageseinrichtungen eine der zentralen Institutionen dar, die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen entscheidend mitbestimmen. Insofern sei es von zentraler Relevanz, diese inklusiv zu gestalten. Die zentrale Relevanz dieser Institutionen kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass die professionellen Akteur_innen sich zu einem großen Teil in ihren Aussagen auf Schule beziehen und vor allem Inklusion in Schule thematisieren. Obgleich die professionellen Akteur_innen Inklusion in Schule durchaus in kritischer Absicht diskutieren, so wird z. T. auch die eigene Unwissenheit hinsichtlich schulischer Konzepte betont (07: 182, 232). Die Aufgaben- und Spannungsfelder der erzieherischen Hilfen einschließlich der Eingliederungshilfen im Kontext von Schule werden durch folgende lakonische Bemerkung treffend umrissen.

„Ja, aber das ist ja der Teil, den wir im Moment, die Diskussion, die wir hier wunderbar haben, dass die Schule sagt: ‚Diese Kinder entsprechen nicht unserem Anforderungsprofil, HzE, kümmer dich drum, oder ‚SGB XII, kümmer dich drum, pack da, wie heißen die, Integrationshilfen rein, oder ‚Liebe Eltern, sorgt dafür, dass das Blag sich benimmt‘“ (04: 62).

Demnach gehe es um das Anforderungsprofil von an Schule angesiedelten erzieherischen Hilfen, um die Bewilligung und vor allem Bedeutsamkeit von Schulbegleitungen und schließlich um die Anforderungen an Eltern. Auch die durch die professionellen Akteur_innen entworfenen Subkategorien orientieren sich weitestgehend an der obigen Bemerkung. So wird zunächst das *Verhältnis zwischen Förder- und Regelschule* im Kontext von Inklusion diskutiert und bewertet. Darüber hinaus werden *erzieherische Hilfen als Präventionsangebot am Ort Schule* hervorgehoben und zuletzt die *Funktion von Schulbegleitung* beleuchtet.

8.10.1 Förderschulen vs. Regelschulen

„[A]ber ich habe es an der Förderschule in [Stadt] mitbekommen, so dieses, wie das losging, und dann hieß die Stadt macht noch gar nichts, bevor nicht der Rechtsbeschluss einmal da ist, bev/ vorher wird hier gar nichts irgendwie auch nur überlegt und dann war immer so die Frage: Wie viel macht die Schule schon im Vorhinein und positioniert sich in irgendeine Richtung? Wollen wir bleiben? Wenn ja, wie wollen wir bleiben? Wie machen wir uns auf den Weg der Inklusion?“ (02: 364)

Inklusion in Schule und die damit verknüpfte Debatte um die Schließung von Förderschulen aufgrund sinkender Schüler_innenzahlen, wird als maßgeblicher

Berührungspunkt für Inklusion (02: 206-208; 02: 178; 02: 193-197) und somit auch als relevante Debatte für die erzieherischen Hilfen diskutiert. So wird an einer Stelle aus der persönlichen Betroffenheit berichtet, da der eigene Träger sich bislang an einer Förderschule engagiert, welche jedoch möglicherweise vor einer Schließung stehe (02: 213).

„Aber Schulen machen ja// auch nichts anderes im Moment [bezogen auf Entspezialisierung und Orientierung an Regelinstitutionen, Anm. B. H.]. Die Schulendiskussion, egal wie man es bezeichnet, wie schnell, wie langsam, wie konsequent, geht ja auch genau in die Richtung“ (03: 465).

Dieses Zitat verweist auf das Grundthema, welches hinsichtlich schulischer Inklusion derzeit diskutiert wird. Demnach geht es um die Orientierung und Hinwendung zur Regelinstitution Schule, was eine zunehmende Schließung von Förderschulen zur Folge hat. Zudem seien in der schulischen Inklusionsdebatte Parallelen zur Diskussion in den erzieherischen Hilfen hinsichtlich Entspezialisierung und einer vermehrten Orientierung an Regelinstitutionen sichtbar.⁵⁹

Dies alles bietet die Anknüpfungspunkte, mit denen sich die professionellen Akteur_innen in vielfältiger Hinsicht auseinandersetzen. Vor allem aber wird Inklusion in Schule von den professionellen Akteur_innen nicht nur als einfacher Berührungspunkt für Inklusion diskutiert. Vielmehr wird schulische Inklusion als mahnendes Beispiel dafür genannt, welche handwerklichen Fehler gemacht werden (können) (01: 212), dass es dort bislang nur „Stückwerk“ (06: 190) sei und insgesamt noch nicht „rund“ laufe (13: 198).

8.10.1.1 Erhalt von Förderschulen

Es wird moniert, dass in Regelschulen die Rahmenbedingungen fehlten, um den bislang in Förderschulen untergebrachten Kindern und Jugendlichen je individuelle Fördermöglichkeiten bieten zu können. Insbesondere die Auflösung von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung wird von den professionellen Akteur_innen kritisch beäugt, während andere Förderschulen wie z. B. Hören bislang von einer Schließung ausgenommen blieben. Und wenngleich der Übergang für Argumentationen in Richtung Regelschule als fließend anzusehen ist, wird von den professionellen

⁵⁹ Vgl. Kapitel 8.5 zur entsprechenden Debatte in den Hilfen zur Erziehung im Kontext von (Ent-)Spezialisierung.

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

Akteur_innen – zumindest in Teilen – eher für den Erhalt von Förderschulen argumentiert.

Für den Erhalt von Förderschulen sprächen primäre „fachliche Gründe“ und keineswegs „Haarfarbe oder Augenfarbe“ (01: 208), welchen man auch nur an Förderschulen aufgrund der dortigen speziellen Förderung in vollem Umfang gerecht werden könne (01: 122-124). Fördermöglichkeiten an Regelschulen, hier am Beispiel von Kindern mit einer Hörschädigung, werden weitestgehend ausgeschlossen und nur hypothetisch in Betracht gezogen:

„Nein, geht gar nicht, also das wäre gar nicht möglich, weil wir, also es gibt natürlich eine theoretische Möglichkeit, wenn ein Kind, Beispiel, schwerhörig ist, Hörgeräte versorgt ist, im Elternhaus gut versorgt wird, sich selber gut versorgen kann, weil es schon selber mit sechs Jahren fit ist um auf seine Batterie zu achten für das Hörgerät oder oder oder. [...] Solche Kinder haben schon eine Chance in eine Regelschule mit begleitet zu werden, so. Von meinem Gefühl her, ich hab da keine Statistik im Kopf, aber ich würde mal sagen, das betrifft fünf bis zehn Prozent der Hörgeschädigten maximal. [...] Alle anderen profitieren total von den Förderschulmöglichkeiten, die es hier in Deutschland gibt“ (01: 134-138).

Und schließlich wird auch an anderer Stelle dahingehend argumentiert, dass „nicht jedes Kind [...] in die Inklusion [gehört]“ (04: 139-145). Während sich die Auflösung von Förderschulen zuvörderst auf die oben angesprochenen Förderschwerpunkte fokussiert, blieben bestimmte Förderschwerpunkte, wie beispielsweise „Förderschulen für Sinnesgeschädigte“ (01: 202-204) und insbesondere Förderschulen der Landschaftsverbände vorerst erhalten. Vor allem die Landschaftsverbände hätten ein starkes Eigeninteresse am Erhalt ihrer Förderschulen (08: 86).

8.10.1.2 Rahmenbedingungen an Regelschulen

Im vorherigen Unterkapitel hat sich bereits angedeutet, dass eine Argumentation in Richtung Regelschule bzw. eine dahingehende Kritik – sofern diese überhaupt als Förderort in Betracht gezogen wird – hauptsächlich auf die dortigen Rahmenbedingungen abzielt. Konkret geht es zumeist – oft auch in Kombination miteinander – um die Klassengröße, die Anzahl der Lehrkräfte (allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte) und deren Stundenpensum pro Klasse, die Qualifizierung der Lehrkräfte sowie deren grundsätzliche Bereitschaft. In dieser

Auflistung zeigen sich bereits Parallelen zu den Ressourcen, wie sich von den professionellen Akteur_innen allgemein bzw. mit Blick auf die erzieherischen Hilfe genannt werden (vgl. Kapitel 8.2). Insofern bieten die Aussagen in dieser Kategorie wenig Neues. Allerdings werden Ressourcen in ihrer Spezifik hinsichtlich Schule entworfen, so dass eine Darstellung in gebotener Kürze an dieser Stelle erfolgt. Insgesamt werden fehlende Rahmenbedingungen entweder eher als Mangel entworfen und daher die Förderschule als Vorteil gegenüber der Regelschule dargestellt oder aber die Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Regelschule wird in positiver Hinsicht antizipiert. Am wenigsten wird Inklusion den Gymnasien zugetraut (04: 137).

Fehlende Rahmenbedingungen in negativer Hinsicht werden maßgeblich mit Blick auf Personalschlüssel, die Qualifizierung vornehmlich der Lehrkräfte (15:190-192) sowie die Klassengröße diskutiert und primär bemängelt.

Pauschal werden fehlende Ressourcen (02: 178) und kaum vorhandene allgemeine und insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte moniert (02: 199-203; 06: 102; 07: 224-226; 09: 12). Auch Betreuungsteams habe man nicht eingerichtet, „deswegen funktioniert es nicht“ (01: 210). Weiterhin wird die „kleinere Klassengemeinschaft“ vermisst, „ganz schlechte Bedingungen von vornherein“ angemahnt, die das Scheitern begünstigen (07: 204), und vor allem das sonderpädagogische Stundenpensum pro Klasse über „ein bisschen eine halbe Stunde Sprache“ gerügt (07: 112; auch 07: 212; 06: 86). Auch an der Qualifizierung hapere es weitestgehend: „Wie geht man mit behinderten Kindern um“ (06: 102).

Konkret wird es an einigen Stellen, wenn die angenommene Klassengröße von 30 bzw. „30 oder 40“ (04: 316-318) Kindern als kaum tragbar eingeschätzt wird, etwa aufgrund mangelnden Schallschutzes oder der hohen Lautstärke in der Klasse (04: 122 u. 126; 07: 126 u. 216). Lediglich in einer Klasse mit sechs Kindern und zwei Lehrkräften könne man dem Bedarf von allen gerecht werden (09: 116). Dies Klassenkonstellation mit 30 Kindern hingegen können man allerhöchstens dann pädagogisch bearbeitbar gestalten, wenn man pro Klasse zwei bis drei Lehrkräfte hätte (07: 208), was später noch auf vier bis fünf Lehrkräfte erhöht wird, um überhaupt an das inhaltliche Level der Förderschule anschließen zu können:

„Und... gesetzt den Fall, man würde wirklich 4, 5 Lehrer in eine Klasse mit 30 Kindern setzen, würde ich sagen: ‚Ja, dann bitte‘. Und dann wirklich, aber das wäre richtige Arbeit, dann zu differenzieren und zu sagen, und die Gruppen rauszuziehen. Oder einzeln. Und dann wirklich so differenziert

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

zu arbeiten, dass jedes Kind das dann bekommt, was es braucht. [...] Das war meines Erachtens der Vorteil von der Förderschule“ (07: 216-218).

Trotz dieser zum Teil harschen Kritik an den fehlenden Rahmenbedingungen lassen sich auch schwankende Aussagen vernehmen, teilweise auch von den Akteur_innen, die bisher kaum vom inklusiven Unterricht an der Regelschule überzeugt gewesen zu sein schienen. So wird die Idee der Inklusion als wünschenswert hervorgehoben oder das Potential, von anderen Kindern etwas lernen zu können, gewürdigt:

„Also, das wäre schon wünschenswert, ne. Auch in der Schule, ich fände die Idee an sich/ find ich super. Aber die Umsetzung ist irgendwie etwas schwierig“ (07: 270).

„Aber bisher, könnte ich mir das auch nicht vorstellen. Wie gesagt, wenn [der Junge] in einer normalen Klasse gesessen hätte, ich glaube nicht, dass er die Förderung erhalten hätte, die er so erhalten hat. Und vielleicht hätte er einige Dinge auch gar nicht unbedingt so gelernt. Vielleicht hätte er sich aber auch andere Sachen abgeguckt von Kindern, die mehr können, das kann auch sein. Vielleicht hätte es ihn aber auch furchtbar frustriert, ständig zu sehen, da kann jemand mehr als ein anderer. Und dann müssten Lehrer also auf jeden Fall schon extrem gut ausgebildet sein und es müsste auch eine ganz andere Personaldichte vorhanden sein“ (09: 116).

Nach wie vor kritisch aber eher positiv-antizipierend werden etwa die in Regelschule aufzunehmenden zusätzlichen Förder- und Betreuungsmöglichkeiten hervorgehoben (02: 93; 02: 181; 02: 225-230; 04: 145-147) und vor diesem Hintergrund mit Blick auf die Schließung von Förderschulen bekräftigt, dass es „uns [...] sicherlich lieber [wäre], wenn es die nicht mehr geben würde“ (02: 183; auch 02: 205). Schlussendlich werden in eher wohlwollender Absicht mit Blick auf die inklusive Beschulung an Regelschulen konkrete Aspekte für das Gelingen an einigen Stellen zusammengefasst:

„Eine bessere Ausstattung in den Schulen selber mit Kollegen aus verschiedenen Fachrichtungen, sprich pädagogischen Berufen, Lehrerberufen, ja, so, dass es aufgefangen werden kann einfach. //Dementsprechend die Klassen [...] auch in der Größe einfach, dass es halt auch machbar ist“ (02: 322-324).

„Also das sind dann auch, sage ich mal so, Möglichkeiten, wie man Verbleib an Regelschule gewährleisten kann, also indem man Rahmenbedingungen

schaft, Nachteilsausgleich installiert, Integrationshelfer, Rückzugsmöglichkeiten anbietet“ (04: 73).

Neben dem Fokus auf Rahmenbedingungen werden die persönliche Bereitschaft der Lehrkräfte bzw. Professionellen an Schulen insgesamt, der Umgang der Kinder untereinander und die gestiegenen Anforderungen an die Eltern als weitere Herausforderungen benannt, um Förderschulen auflösen und Regelschulen guten Gewissens mit Inklusion beauftragen zu können.

Bereitschaft der Professionellen So käme es auf die Bereitschaft aller Beteiligten und deren Engagement an. Mit Blick auf das Gymnasium wird gefragt, ob dort „einfach auch eine Stimmung [herrsche], dass da wirklich ein Kind reinpasst?“ (06: 94). Auch das Engagement einzelner Personen wird am Beispiel der Ermöglichung einer Beschulung eines Kindes mit Behinderung an einer Regelschule als essentiell hervorgehoben (10: 69-75), zumal dies „bestimmte andere Lehrer, Direktoren [...] nicht gemacht hätten, also sich wirklich so durch die Instanzen gebissen, um dieses Projekt in seiner Schule eröffnen zu können“ (10: 85). Insofern müssen es alle Lehrkräfte mittragen wollen und es sich in deren Köpfen niederschlagen (06: 96, 106). Der herausfordernde Prozess um die Bereitschaft von Lehrkräften wird an einer Stelle ausführlich erläutert:

„[I]ch brauche aber auch so eine Bereitschaft in den Lehrerkollegien, dass die sich da heranwagen wollen, ne, keine Angst haben //müssen,// [...] weil sie sich ja mit Problemen konfrontiert sehen, die sie so noch gar nicht kennen, und ich kann verstehen, wenn ein Lehrer an einer Regelschule sagt: ‚Habe ich noch nie gehabt, der macht da Sachen, mit denen ich überhaupt nichts anfangen kann, das ist für mich so schwierig, ich weiß auch überhaupt gar nicht, wie ich damit jetzt umgehen soll. Wie kann ich das im Blick haben und trotzdem noch [...] den Rest der Klasse?‘, das heißt, das braucht ganz viel Unterstützung, das braucht Aufklärung, was habe ich da eigentlich für Schüler, das heißt, eine Vernetzungsarbeit ist ganz wichtig, zum Beispiel mit //Autismusbeauftragten,// [...] mit Therapeuten, mit den Sonderpädagogen, die ja auch dabei sein sollen, das sind wesentliche Merkmale, wie so etwas gut gelingen kann. Das braucht aber auch so eine Idee von, wir müssen das alle irgendwie wollen, also jeder, der in diesem System ist, muss da auch eine Bereitschaft haben“ (04: 131-137).

Umgang der Kinder untereinander Es werde darauf gesetzt, dass in Schule alle Kinder „besonders sozial nett“ zu einander seien, was jedoch ein Trugschluss sei: „Pustekuchen, ist heute nicht mehr so“ (04: 120). Zwar meinten Kinder dies nicht unbedingt böse und gingen vorsätzlich vor (07: 230), aber es werde insbesondere an Regelschulen eher Ablehnung (06: 104) und Ausgrenzung gegenüber Schwächeren produziert (07: 222). Daher sei zu bedenken, ob es für die betroffenen Kinder nicht zu belastend sei immer zu erleben, dass andere vieles besser können (07: 12; 09: 106). An einer Stelle wird das Beispiel eines „E-Schülers“ am Gymnasium illustriert und der Umgang von Kindern untereinander sarkastisch auf die Spitze getrieben:

„[W]eil diese Kinder, die bisher auf einer E-Schule waren, die werden in einer Regelschule superschnell zu noch viel-auf einer sehr viel brutaleren Art und Weise zu Außenseitern. [...] Man sagt: ‚Nö, das passt schon. Wir setzen den einfach, weil die Kinder untereinander helfen sich so gerne, man setzt jetzt mal den E-Schüler in ein Gymnasium, weil die sind total scharf darauf, mit solchen Schülern mal was zu tun zu haben und die werden die auch fördern untereinander‘. Das ist irgendwie für mich eine ganz naive Weltsicht“ (01: 208).

Elternwille und Elternarbeit Einerseits wird von den professionellen Akteur_innen darauf hin gewiesen, dass sich der Elternwille aufgrund schlechter Bedingungen an Regelschulen maßgeblich gegen eine Abschaffung der Förderschulen richte (09: 106), Eltern aber zugleich oft andere Erwartungen an den Regelschulbesuch ihres Kindes oder Jugendlichen mit Behinderung hätten (01: 130). Dies wird am Beispiel eines Gymnasiums erläutert:

„Wir haben auch wirklich die schwierige Situation schon seit ein, zwei Jahren, dass geistig behinderte Kinder auf einem Gymnasium beschult werden. Ist vom Grundsatz her nicht so außergewöhnlich, aber die Erfahrungen haben gezeigt, dass Eltern dann plötzlich einfach auch sehr irritiert waren, dass ihre Kinder anders sch/ beschult werden, dass sie einfach natürlich nicht den normalen Unterrichtsstoff machen, sondern dass es differenziert ist, einfach auch nach dem Stoff der Schule für geistig Behinderte, weil da bei Eltern irgendwo Erwartungen geweckt wurden, auch ihr geistig behindertes Kind macht jetzt auf dem Gymnasium das Abitur. [...] Da haben Eltern irgendwo das nicht richtig wahrgenommen und das hat man festgestellt, da muss man eine Menge Gespräche mit den Eltern führen, um ihnen auch klarzumachen, dass das Kind am Unterricht [...] teilnimmt,

aber dass das Kind andere Aufgaben bekommt als einfach auch ein Großteil der anderen Klasse. Das war nicht einfach“ (06: 84-86).

Zugleich zeige sich andererseits, dass Eltern und deren Bedürfnisse im Zuge der aktuellen Bestrebungen um schulische Inklusion nicht hinreichend in den Blick genommen würden. Mussten Eltern damals für den Regelschulbesuch ihrer Kinder mit Behinderung kämpfen und eigneten sich eine gewisse Durchsetzungsfähigkeit und Kenntnisse an, so erwische das heutige „Standardprogramm“ viele Eltern, die diese Durchsetzungsfähigkeit und Kenntnisse nicht mitbrächten:

„Die erste Generation von Eltern, die Regelschulen aufgesucht hat, war das/ hat sich ja schon sozusagen dadurch sortiert, dass nur die Eltern, die mit großem Engagement, mit großen Kenntnissen, mit Durchsetzungsfähigkeit usw., die haben es geschafft, ihre Kinder auf die Regelschulen zu bringen. Die waren auch in der Lage, sich andere Leistungen und andere Hilfen zu erschließen. [...] Jetzt wird das aber zum Programm, zum Standardprogramm, die Inklusion, und der Besuch eben dieser Regelschule, und da erwischt es eben dann auch Eltern, die vielleicht nicht dieses Durchsetzungsvermögen, diese Kenntnisse, die Zeit, das Geld und alle Möglichkeiten haben, sich die Dinge zu erschließen, die sie sich erschließen müssen um eben wieder, das alte Thema, ihren Kindern förderliche Bedingungen zu gestalten. Das fällt dann weg. Und da entsteht eine Lücke, die bisher aus meiner Sicht nicht gefüllt ist. Die Behindertenhilfe erreicht diese Kinder nicht mehr unbedingt, die Schule hat da auch nichts zu bieten, weil die konzentriert sich, wenn sie gut ist, und (unv.) die ist schon, ich will nicht sagen überfordert, aber die hat schon genug damit zu tun, einen gemeinsamen Unterricht zu organisieren. Da noch auf die Bedürfnisse der Eltern Rücksicht zu nehmen, habe ich meinen Zweifel, ob ihr das gelingt. Also, es gibt sicher auch da wieder Ausnahmen, die die Regel bestätigen, aber es ist auf jeden Fall eine besondere Anforderung, auf die die Schule eigentlich gar nicht eingerichtet ist“ (15: 190-192).

Wie auch immer die Position und Rolle von Eltern im Zuge aktueller schulischer Bemühungen um Inklusion auch gewichtet werden mag: Schlussendlich scheint die Perspektive der Eltern und deren Bedürfnisse im Rahmen professioneller Zuständigkeit vermehrt überdenkenswert und reflektierenswert zu sein, da es offenbar einige bislang unterbelichtete Aspekte gibt. Vor allem in Bezug auf die Entscheidung von Eltern für oder gegen Förderschulen, realistische Erwartungshaltungen und schließlich die elterliche Begleitung und Unterstützung in einem

inklusive Schulsystem, scheint sich die Formulierung eines professionellen Auftrags herauszubilden.

Über die Debatte um als problematisch eingeschätzte Rahmenbedingungen hat sich vor allem in Bezug auf die Frage nach dem Stellenwert individueller Unterstützung und Förderung an Regelschulen gegenüber Förderschulen in diesem Unterkapitel bereits angedeutet, was von den professionellen Akteur_innen an einigen Stellen im nun anschließenden Unterkapitel weiter zugespitzt wird. So wird einerseits die schnell ablaufende politische Verordnung schulischer Inklusion mit Konsequenzen für die Kinder und andererseits die Selektionsfunktion von Schule und deren Leistungsorientierung als Hauptschwierigkeiten für Inklusion in Schule herausgestellt.

8.10.1.3 Politische Verordnung schulischer Inklusion

Im Zuge politisch motivierter Verordnung (01: 126; 04: 220) sei Inklusion an Schulen durchgedrückt worden.⁶⁰ Dieses „Schnellschusssystem“ (02: 203) berücksichtige jedoch nicht, „dass es nicht so schnell geht, wie man sich das vorstellt“ (04: 569-571), sondern dass Inklusion mehr Zeit brauche. „[A]b diesem Schuljahr müssen alle unsere Kinder, egal wie wir denken, wie sie zu fördern wären, in die Grundschule gehen“. Damit wird Bezug genommen auf das 9. Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfalen, das seit dem Schuljahr 2014 gilt und primär den Besuch an Regelschulen vorsehe, unabhängig davon, wie die eigene professionelle Einschätzung ausfalle. Für diesen Prozess der Verordnung und dessen als katastrophal antizipierte Konsequenzen werden an zwei Stellen drastische Worte gefunden:

„letztendlich finde ich es eine Unverschämtheit, ganz mal ein ganz persönlicher Teil, indem Förderschulen aufgelöst werden und Kinder und ganze Schulklassen an Schulen gepappt werden, wirklich gepappt werden“ (04: 118).

„Das ist für mich eine No-Go-Sache, also da, wir sagen im Moment so, da werden im Moment so ein-zwei Generationen von Kindern an die Wand gefahren, weil das politisch gewollt wird, das durchzudrücken, das wird aber eine Katastrophe sein als Ergebnis. Also wir sehen das auch täglich, ne“ (01: 126).

⁶⁰ Der Prozess von Inklusion in Schule wird in Kapitel 8.1.1 als Paradebeispiel dafür herangezogen, dass und wie dem Inklusionsbegriff per se die Gefahr der politischen Vereinnahmung anlastet.

8.10.1.4 Selektionsfunktion von Schule

Neben der politischen Verordnung schulischer Inklusion wird die Selektionsfunktion von Schule und deren Leistungsorientierung problematisiert. Diese Kopplung liegt auf der Hand, da die schulische Allokations- bzw. Selektionsfunktion (Fend 2008) Differenzen bzw. Meritokratie anhand des vorherrschenden Leistungsprinzips herzustellen versucht (vgl. Heinrich 2015, 244) und darüber zwangsläufig Ausschlüsse erzeugt.

Die Problematik bestehender Regelinstitutionen wie Schule, aber mitunter auch von Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen, sei, dass diese bestimmte Anforderungen an Kinder und Jugendliche enthielten. Diese Anforderung brächten gleichsam eine Sollbruchstelle hervor, an der Kinder und Jugendliche zu scheitern drohten, wenn sie den Anforderungen nicht gerecht werden können:

„Ist ja aber auch logisch, weil es// ist eine Regelinstitution, die hat ganz bestimmte Anforderungen an ein Kind, das eine Regelinstitution besucht und wenn ein Kind diese Anforderungen [...] als Kompetenz noch nicht ge/erworben hat, wenn es noch nicht so weit ist, dass es diesen Anforderungen genügen kann, dann kann eine Institution, eine Regelinstitution, nichts anderes tun als aussortieren, weil ansonsten ist so viel Sand im Getriebe, dass das Ganze zusammenbricht und dieser Prozess passiert immer in allen re/, in Sportvereinen, in KiTas, überall passiert es, dort wo Regelgeschichten sind, die sozusagen für allgemeine, öffentlich da ist, man kann hin, wenn man bestimmte Anforderungen eben akzeptiert und einhält und wenn man bestimmte Regeln nicht einhält, dann wird alles getan, damit man sie einhalten kann, aber dann gibt es eine Sollbruchstelle, wenn dann immer noch nicht, dann vorbei“ (04: 53-55; auch 04: 114).

Vor allem aber dem Schulsystem wird eine ausgeprägte Selektionsfunktion und starke Leistungsorientierung attestiert, wodurch nach Schulabschlüssen und noch frühzeitiger nach Schulwegen sortiert werde (04: 63-65; 15: 276) und was als antagonistisch zu inklusiven Bestrebungen wahrgenommen wird. So wird an einer Stelle die Frage aufgeworfen, „wie [...] in einem selektiven Schulsystem Inklusion gelingen [kann]“ (15: 376). Die in Schule eingeschriebene Leistungsorientierung, wie sie sich in zahlreichen Vergleichstestungen offenbare, passe ebenso wenig mit Inklusion zusammen; denn letzterer ginge es um den individuellen Platz eines Menschen im sozialen Gefüge (04: 507-509).

Als ein Beispiel zur Verdeutlichung der Widersprüche schulischer Selektion wird genannt, dass für Kinder und Jugendliche mit zugewiesenem sonderpäd-

agogischen Förderbedarf – dies seien größtenteils diejenigen, die die Regelschule früher aussortiert habe (sozusagen ‚Förderschulrückkehrer‘, als Gegenpol zu den weiter unten genannten ‚Inklusionsrückkehrern‘) – aufgrund der Wahlfreiheit des Förderortes sämtliche schulischen Selektionsmechanismen außer Kraft gesetzt werden, während Schule „anderen Kindern gegenüber aber als selektives Schulsystem auftritt“. Dies produziere „ein[en] Widerspruch, der [...] kaum auszuhalten [sei]“ (15: 278). In der Konsequenz sei durch diesen Widerspruch auch die Inklusionsbewegung erheblich gefährdet: „[D]as ist eigentlich meine große Sorge. Dass diese Inklusionsbewegung an der Stelle dann/ dass das Pendel dann zurückschlägt. [...] Ich habe nur wirklich die Sorge, dass diese positive Bewegung dadurch erheblich gefährdet wird. Und dass dann auch positive Entwicklungen damit platt gemacht werden“ (15: 284-286).

Die Selektionsfunktion von Schule und der damit entstehende Widerspruch zu Inklusion wird weiterhin anhand von „Inklusionsrückkehrer[n]“ (01: 130; dazu auch 08: 221 u. 229) einerseits und „Vorzeigemodelle[n]“ (04: 116) andererseits beschrieben. Während als schwierig eingestufte Kinder eher an Regelschulen scheiterten, da sie „alles durchwirbeln //können“ (04: 110), und an die Förderschule (zurück) gehen müssten, sehe dies beim „Rollstuhlfahrer“ oder dem „kleinen Mongolen, der Nette“ anders aus. Dies wecke Assoziationen mit der damaligen Praxis, wo „leicht zu integrierenden Kinder [...] genommen, [und] die Kinder mit höherem Hilfebedarf [...] in die Förderschule gebracht [wurden]“ (14: 120). Vor allem an Gymnasien könne man „körperbehinderte Kinder [...] da manchmal einfacher integrieren als irgendwo geistig behinderte Kinder“ (06: 88):

„Im Moment ist ja mehr, bei der Inklusionsdebatte denkt jeder an den Rollstuhlfahrer oder das K/ den kleinen Mongolen, der Nette, aber das sind so diese: ‚Und der kann ja in eine Klasse, der stört ja nicht. Und der Rollstuhlfahrer oder der Spastiker, okay, da-dann sitzt jemand und reicht das Tuch, aber die gehen immer davon aus, dass das so besondere Kinder sind, die eigentlich nicht durch die Art, wie sie sind, alles durchwirbeln //können“ (04: 110).

Die Selektionsfunktion sei jedoch maßgeblich als schulspezifisches Phänomen zu deuten, während die Kinder- und Jugendhilfe damit weniger ein Problem habe:

„Das ist natürlich auch, ich glaube, dass dieses Inklusionsthema sehr dominiert wird von Schule, die dieses Denken in Kästchen und Sortierungen, ne, von sechs bis zehn Grundschule, wer nicht funktioniert, wird aussortiert,

dann mache ich ein Dreiersystem Hauptschule, Realschule, Gymnasium, ne, und danach sortiere ich wieder weiter, also und immer wer nicht funktioniert, kommt in eine Sonderform, dass dieses so Zuweisen eigentlich sehr schulspezifisch ist, und dass die Schulen da wirklich ein großes Problem haben, und dass eigentlich in der Jugendhilfe nicht so drängend ist“ (08: 108).

„Ich glaube das ist einfacher, [...] als wie in-in diesem leistungsbetonten Schulsystem“ (12: 293).

Dahingegen scheinen Zuweisungen bzw. Aussortierungen in der Kinder- und Jugendhilfe eher an anderer Stelle beobachtbar zu sein, wie die Ausführungen in Kapitel 8.6 zu den Ein- und Ausschlusskriterien nahe legen. Zumal nicht zuletzt als solche benannte „echte“ Behinderungen, d. h. körperliche und geistige Behinderungen, vom entworfenen erweiterten Behinderungsbegriff abgegrenzt werden (Kapitel 8.7.2).

8.10.1.5 Realexistierende Regelschule als Innovationshemmnis

Trotzdem sei es für die Entwicklung einer *zukünftigen* schulischen Inklusionsperspektive problematisch, wenn „die realexistierende Regelschule“ als Vorlage genommen werde (15: 68). Denn die dortigen Gegebenheiten müssten ja zwangsläufig zur Einsicht führen, dass Inklusion – zumindest für einige Kinder und Jugendliche – gar nicht gelingen könne: „Aber, die Regelschule, die wir hier um die Ecke finden, oder die die meisten, auch Eltern schwerbehinderter Kinder, ja durch ihre nicht-behinderten Kinder kennen. Da hört die Phantasie auf sich vorzustellen, dass ihre schwerbehinderten Kinder in die Regelschule ihrer nicht-behinderten Kinder gehen. Weil sie deren Bedingungen ja sehen, tagtäglich vor Augen haben“ (15: 74).

Zudem sei es so, dass Schule generell und immer schon sowohl den unterschiedlichen individuellen Bedarfen als auch den Bedarfen der gesamten Lerngruppe gerecht werden müsse. Dieses Spannungsfeld sei zwar als herausfordernd anzuerkennen, aber dennoch als zu intensivierender Auftrag einer jeden Lehrkraft zu verstehen.

„Die Kinder bringen so unterschiedliche Bedarfe ja auch mit, wenn die in Schulen sind. Schule muss immer eine Form, eine-eine bestimmte Form, einer individuellen Förderung finden, auch wenn es eine Gruppenveranstaltung ist. In diesem Spannungsfeld bewegt man sich ja als Lehrkraft: Ich

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

habe eine Gruppe vor mir und trotzdem muss ich dem Einzelnen gerecht werden, egal, ob der jetzt irgendwie eine Form der körperlichen Behinderung hat, ob er eine Verhaltensauffälligkeit hat oder ob es einfach ein (2) ein ganz normales Kind ohne irgendetwas ist“ (03: 124).

In der Konsequenz kann die realexistierende Regelschule als Innovationshemmnis für Inklusion beschrieben werden, dergegenüber der bereits angelegte Auftrag zu intensivieren und auszubauen sei sowie Regelschule anders bzw. neu gedacht werden müsse.

8.10.2 Hilfen zur Erziehung

Die Thematisierung von Hilfen zur Erziehung am Ort Schule durch die professionellen Akteur_innen folgt im weitesten Sinne der Unterscheidung nach Seelmeyer & Ziegler (2014). Die beiden Autor_innen weisen einerseits auf die Unterstützung von Familien im Vorfeld von Hilfen zur Erziehung im Rahmen von Präventionsangeboten hin und andererseits auf die damit auch forcierte Prävention von Hilfen zur Erziehung mit dem Ziel einer Vermeidung kostenintensiver Fälle (vgl. ebd., 173).

Auch die professionellen Akteur_innen weisen zunächst auf den präventiven und an HzE-Maßnahmen angelehnten Charakter der Präventionsangebote an Schule hin. Zugleich wird deutlich gemacht, dass ein weiteres Ziel dieser Präventionsangebote darin bestehe, weitere Hilfen zur Erziehung zu vermeiden. Zuletzt weisen die professionellen Akteur_innen noch auf die tendenzielle Polung erzieherischer Hilfen *an* Schule *auf* Schule hin, welche die Fragen nach dem grundsätzlichen Auftrag von Hilfen zur Erziehung an Schule und mehr noch die Ersetzbarkeit von Hilfen zur Erziehung durch schulische Präventionsangebote aufwirft.

8.10.2.1 Prävention von Hilfen zur Erziehung

Obgleich das Schulsystem durchaus selbst in die Pflicht zu nehmen sei und bestimmte Probleme alleine zu lösen habe – ein Anspruch, der auch mit Blick auf den kommunalen Haushalt formuliert wird – (06: 26, 34, 78), so werden einige Erklärungen und Gründe für die Unterstützung von Schule durch präventive Angebote genannt.

Vor allem verbrachten Kinder aufgrund der Ausweitung von Ganztagsangeboten mehr Zeit an Schule, so dass etwaige Probleme vermehrt am Ort Schule auffielen (09: 10, 24, 28). Entsprechend dazu könne man von eigenen Erfahrungen berichten, dass immer mehr Kinder erzieherische Hilfen erhielten, welche in den ersten zwei Schuljahren gescheitert seien (04: 16-18). Dies seien vielfache Gründe dafür, dass eine zusätzliche pädagogische Unterstützung an und von Schule angezeigt sei (06: 26-28).

Präventionsmaßnahmen an Schule zeichneten sich insgesamt dadurch aus, dass sie in erster Linie an die soziale Gruppenarbeit angelehnt seien, wobei auch Einzelförderungen von Kindern durchgeführt werden. Zudem spiele die Elternarbeit eine wichtige Rolle (09: 48). Die Konzeption von Präventionsangeboten an Schule in Anlehnung an HzE-Angebote spielt für die Vermeidung von Hilfen zur Erziehung durch Prävention an Schule eine wichtige Rolle, worauf die professionellen Akteur_innen auch konkret zu sprechen kommen.

„Wir erhoffen uns eher davon, dass weil wir früher und präventiv anfangen, dann eben es gar nicht soweit kommt, dass eine Tagesgruppe erforderlich wird“ (09: 54).

Demnach werde der Erfolg präventiver Angebote grundsätzlich danach bemessen, dass im Anschluss „keine weitere Hilfe zur Erziehung erforderlich war“ (09: 60), wie die im Zitat exemplarisch genannte Tagesgruppe.

Gleichzeitig bleibe jedoch häufig offen, wie nachhaltig eine präventive Hilfe sei und ob nicht nach einiger Zeit erneute Hilfen notwendig seien (09: 60). Zudem sei zu beobachten, „dass auch schon die Bezirke, die vorher hohe Fallzahlen hatten, auch jetzt noch hohe Fallzahlen haben“ (09: 64). Diese Aussage könnte mit dem Hinweis von Seelmeyer & Ziegler (ebd., 175) korrespondieren, dass HzE-Raten durch Präventionsangebote eher steigen als sinken, da oft mehr Adressat_innen mit Unterstützungsbedarfen in den Blick geraten.

8.10.2.2 Hilfen zur Erziehung an Schule zur Prävention von Schulproblemen

Neben der Diskussion, ob nun eine frühzeitige Unterstützung von Familien oder eher eine Vermeidung von erzieherischen Hilfen im Fokus steht, werden Hilfen zur Erziehung an Schule durch die professionellen Akteur_innen als Prävention von Schulproblemen entworfen. Demnach seien Hilfen zur Erziehung an Schule zuvörderst „gepolzt auf Schule“ (04: 179) und dienten der Befreiung „von den

Auffälligen“ (04: 316). Eltern werden von Lehrkräften zum Jugendamt geschickt, da ihre Kinder in Schule nicht mehr „tragbar“ seien (04: 46-51) und Lehrkräfte entscheiden darüber, „welches Kind jetzt eine Hilfe zur Erziehung benötigt, nämlich immer die, die den Unterricht stören“ (04: 167; dazu auch 04: 169-171).

„Waren die Lehrer schwer begeistert, die OGS war aber teilweise auch etwas skeptisch oder teilweise auch eher sehr kritisch und schon fast ärgerlich. Und sind teilweise auch sehr deutlich geworden und haben gesagt, wenn man eher das Geld, was jetzt hier in ein neues zusätzliches Angebot gesteckt wird, in die OGS stecken würde, wo wir ja eigentlich gerne genau diese Arbeit machen würden, wenn wir denn die Zeit und das Geld hätten, wäre das ja eigentlich viel besser, als einen neuen Kooperationspartner mit an die Schule zu bringen“ (09: 40).

An einer Stelle (siehe obiges Zitat) wird darüber berichtet, wie unterschiedlich Lehrkräfte und Mitarbeiter_innen im offenen Ganztage das Angebot wahrgenommen hätten, ein HZE-Angebot an einer Schule zu installieren. Während die Lehrkräfte durchweg begeistert gewesen seien, hätten die Mitarbeiter_innen im offenen Ganztage dies eher als Affront gewertet, da der offene Ganztage bislang schlecht ausgestattet sei, sie jedoch gleichwohl prädestiniert für diese spezifische Arbeit gewesen wäre. Der unbedingten Begeisterung der Lehrkräfte kann vor dem Hintergrund der vorherigen Rekonstruktionen die Erwartung unterstellt werden, vor allem eine Unterstützung bei Schul- und Unterrichtsproblemen zu erhalten.

Vor dem Hintergrund dieser von den professionellen Akteur_innen berichteten Schräglage und der „verquer“ verlaufenden Diskussion (04: 316) wird daher darauf hingewiesen, dass „[d]as Kind [...] aber aus mehr als nur aus dem Schulkindanteil [besteht] und dieser andere Anteil, der geht im Moment sehr verloren“ (04: 179). Diese Äußerung deutet bereits auf weitere Entwürfe der professionellen Akteur_innen hin, die einerseits den spezifischen Blick oder Auftrag von Hilfen zur Erziehung betonten und andererseits darauf insistieren, dass Hilfen zur Erziehung nicht durch schulische Präventionsangebote ersetzbar seien.

Die Spezifik von Angeboten erzieherischer Hilfen im Vergleich zum Angebot von Schule wird an einer Stelle sinnbildlich verdeutlicht. Dort wird von der Installation eines Bauspielplatzes an einer Schule berichtet, der den Kindern ein anderes Spiel ermöglichen sollte, jedoch aber mit den schulischen Bedingungen vor Ort nicht kompatibel war und daher wieder abgeschafft wurde:

„[A]lso wir haben unsere Tagesgruppen so ausgerichtet, dass das schon einigermaßen passt, aber an den Schulen passt es oft gar nicht, also dann hat man drei Jahre darauf hingearbeitet, dass die mal so einen kleinen Bauspielplatz errichten und dann irgendwann sagt irgendwer bei der Stadt: ‚Geht jetzt aber doch nicht‘, weil irgendeine Vorsichtsmaßnahme im Sinne des Feuerschutzes oder was-weiß-ich nicht geht und dann wird das ganze Projekt wieder gecancelt und dann hat man eben doch keinen Bauspielplatz an der Schule und da für zu kämpfen, dass man, dass die Kinder auch da nochmal ganz anders spielen können“ (02: 412).

An anderen Stellen wird darauf hingewiesen, dass aus den erzieherischen Hilfen heraus eine andere Sicht auf das Kind vorherrschend sei (07: 130-132) und dass dort Entwicklungsschritte gemacht (05: 64) oder Fähigkeiten erlernt würden, „die in Schule so nicht abgefragt werden“ (02: 83).

Schließlich wird von den professionellen Akteur_innen darauf hingewiesen, dass nicht alles „in unmittelbarer Kombi-Packung mit Schule zu kriegen“ sei (04: 181) und schulische Präventionsangebote Hilfen zur Erziehung nicht grundsätzlich ersetzen können (09: 44-46, 62). Dieser Umstand wird an einer Stelle weiter erläutert, indem das präventiv ausgerichtete schulische Gruppenangebot und die Tagesgruppe gegenüber gestellt werden:

„Ja, es hat ja schon nochmal eine andere Intensität, soziale Gruppenarbeit. Da findet dann die Gruppe ein- oder vielleicht auch zweimal die Woche statt. Das ist natürlich kein so kontinuierliches strukturierte Angebot wie die Tagesgruppe, wo die Kinder wirklich jeden Mittag sind. Auch Mittagessen und Hausaufgaben machen und Freizeitangebote haben. Das ist schon nochmal eine ganz andere Struktur. [...] Also tatsächlich ist es so, dass das, was wir an den Schulen anbieten, eigentlich mehr den präventiven Charakter hat und nicht eins zu eins mit Tagesgruppe vergleichbar ist“ (09: 50-52).

8.10.3 Schulbegleitung

„[U]nd natürlich, wie in allen Bundesländern, (*lacht*) eines der größten Thema ist im Moment die Frage der Schulbegleiter. Bei uns heißen die Integrationshelfer und Integrationshelferinnen. Das ist ein richtig dickes Problem, was wir hier haben, was natürlich auch die Frage der Inklusion an Schulen betrifft und Schulen dann, wenn sie mit Inklusionsaufgaben nicht klarkommen, es über das SGB XII ja den a/ Rechtsanspruch gibt auf einen Integrationshelfer und damit wir deutlich steigende Fallzahlen, deutlich

8 Qualitative Studie: Kategorien und Lesarten

steigende Kosten und auch den Umfang des Einsatzes von I-Helfern in den Schulen auch haben“ (03: 82).

In diesem Zitat wird bereits angesprochen, in welchem Kontext Schulbegleitungen⁶¹ verortet und diskutiert werden. Zum einen werden Schulbegleitungen zur Unterstützung schulischer Inklusion eingesetzt, „wenn sie mit Inklusionsaufgaben nicht klarkommen“ (03: 82; dazu auch 06: 24; 09: 10). Teilweise sei die Beschulung eines Kindes grundsätzlich von der Bewilligung einer Schulbegleitung abhängig, so dass die Schulpflicht nur durch eine Hausbeschulung umgesetzt werden könne (01: 40; 06: 32). Zum anderen stehe dieses Leistungssegment – sicherlich aufgrund ersterem – im besonderen Fokus, da „deutlich steigende Fallzahlen“ (03: 82; dazu auch 06: 24; 08: 30; 09: 94) zu beobachten seien.⁶²

8.10.3.1 Aufgaben und Qualifikation von Schulbegleitung

Mit Blick auf die Qualifikation von Schulbegleitungen wird an einer Stelle angemerkt, dass die „fachlichen Standards“ für Schulbegleitungen in einem langwierigen Prozess erst hätten festgelegt werden müssen (06: 50). Dies kann als Herausforderung von Schulbegleitungen gelten, wie weitere Äußerungen der professionellen Akteur_innen zeigen, weil „Schulbegleiter mit unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen“ (06: 28) tätig seien. So seien in diesem Tätigkeitsbereich junge Menschen aus dem „Bufdi-Bereich“, dem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ), Studierende (06: 28-32), Zivildienstleistende (07: 136) bis hin zu Personen ohne „pädagogischer Ausbildung“ (07: 134) anzutreffen. Diese Schilderungen entsprechen weitestgehend dem, was Heinrich & Lübeck (2013) an anderer Stelle als „Para-Professionelle“ (ebd., 92) bezeichnen.

Das klassische Aufgabenprofil einer Schulbegleitung wird von den professionellen Akteur_innen als Einzelbegleitung von Kindern in Schule beschrieben (01: 40; 04: 81; 10: 94). Zugleich stehe diese Form der „Eins-zu-eins-Betreuung“ jedoch auch in der Kritik, da damit eine Sonderstellung des jeweiligen Kindes

⁶¹ Indem die Begrifflichkeit *Schulbegleitung* Verwendung findet, soll der Argumentation von Demmer, Heinrich & Lübeck (vgl. 2017, 34) gefolgt werden. Einerseits bleibt dieser Begriff hinreichend offen für mögliche Interpretationsversuche, andererseits scheint er sich vielerorts durchgesetzt zu haben.

⁶² Vgl. Kapitel 2.1.2 zum Schulbezug der Inklusionspädagogik und der kontroversen Debatte um Schulbegleitungen.

im Klassenverband, mit Auswirkungen auf das Kind selbst und auf die übrigen Schüler_innen erzeugt werde (vgl. 02: 316).

8.10.3.2 Pool-Lösungen

Als ein Ausweg, um weniger Schulbegleitungen pro Klasse, welche gleichzeitig für mehrere Kinder zuständig sein können, zu erreichen und zudem die Absprachen zwischen Trägern und Ämtern zu minimieren und damit organisationale Erleichterungen anzustreben, werden seit einiger Zeit Pool-Lösungen diskutiert, welche mit den damit verbundenen Argumenten auch von den professionellen Akteur_innen skizziert werden.

„[A]ber wir haben jetzt auch an einigen Schulen quasi so Pool-Lösungen bilden können, das sind einfach auch gemeinsam, wo früher, ich sag mal, vier oder fünf Schulbegleiter aus drei unterschiedlichen Ämtern eingesetzt waren, jetzt ein oder zwei Schulbegleiter eingesetzt sind und wir erstmal jetzt gucken, wie läuft es jetzt in den ersten Tagen, wo muss man nachsteuern, aber wir hoffen, dass wir durch diese Methode auch letztendlich (wesen?) die Steigerungsrate etwas abschwächen können“ (06: 40; dazu auch 06: 22; 06: 58).

In diesem Zitat werden einerseits die oben angesprochenen Erwartungen deutlich, die an die Pool-Lösung gestellt werden, indem pro Klasse weniger Schulbegleitungen mit weniger organisationalem Aufwand eingesetzt werden (dazu auch 10: 28), welche zugleich für mehrere Kinder gleichzeitig zuständig sein können:

„Das haben wir jetzt einfach auch durch Schulbegleitung [Projektname] verändert, indem einfach auch eine riesen Datenbank erstmal entwickelt wurde, damit man genau weiß: Kind, Lieschen Müller, geht auf die [Grundschule] in 1c und man gucken kann, jetzt gucken, Karl Meier kommt dazu, gleiche Schule, gleiche Klasse, dafür, für das Kind ist eine Schulbegleitung notwendig, da können wir gucken, was ist wirklich, kann man da einen Pool einsetzen, was braucht dieser Klassenverband?“ (06: 66).

Andererseits wird deutlich, dass das Engagement für Pool-Lösungen in erster Linie mit dem Ziel einer Abschwächung der Steigerungsrate in diesem Leistungssegment erfolgt (06: 40).

8.10.4 Zusammenfassung

Inklusion in Schule und insbesondere die Debatte um die Schließung von Förderschulen wird von den professionellen Akteur_innen als maßgeblicher Bezugspunkt für Inklusion in den Hilfen zur Erziehung diskutiert, wobei diese Bezugnahme in kontroverser Hinsicht erfolgt. Vor allem werden einerseits Gründe für und Einwände gegen den Erhalt von Förderschulen vorgebracht und andererseits die Rahmenbedingungen an Regelschulen⁶³ mit Blick auf die Bereitschaft der dortigen Professionellen, den Umgang der Kinder untereinander sowie Elternwille und Elternarbeit diskutiert. Insbesondere wird der gesamte Inklusionsprozess an Schulen vornehmlich unter dem Verdikt einer politischen Verordnung von Inklusion gesehen. Schließlich wird die Selektionsfunktion von Schule problematisiert und als maßgeblicher Widerspruch zu Inklusion hervorgehoben. Letztlich seien viele *aktuell* auszumachende Schwierigkeiten und Probleme darauf zurückzuführen, dass „die realexistierende Regelschule“ (15: 68) häufig als Vorlage für die Entwicklung einer *zukünftigen* schulischen Inklusionsperspektive genommen werde und sich dadurch ein Innovationshemmnis ergebe. Obgleich Selektion und Ausschlüsse als alleiniges Problem schulischer Inklusion betont werden, so scheinen auch die erzieherischen Hilfen nicht frei davon zu sein.⁶⁴

Neben der Abarbeitung an den Debatten um schulische Inklusion im Allgemeinen werden durch die professionellen Akteur_innen auch konkrete Bezüge zu den Hilfen zur Erziehung hergestellt, indem erstens Hilfen zur Erziehung an Schule und zweitens die Rolle von Schulbegleitungen diskutiert werden.

Hilfen zur Erziehung am Ort Schule werden durch die professionellen Akteur_innen als Präventionsangebote entworfen, welche sich der Differenzierung nach Seelmeyer & Ziegler (2014, 173) zuordnen lassen. Während es einerseits um die Unterstützung von Familien im Vorfeld von erzieherischen Hilfen im Rahmen von Präventionsangeboten geht, steht andererseits die Vermeidung kostenintensiver Fälle mittels Prävention von Hilfen zur Erziehung im Fokus. Darüber hinaus stellen Seelmeyer & Ziegler (ebd.) die Frage in den Raum, inwiefern Präventionsmaßnahmen nicht gleich als Erweiterung des Zugangs zu Hilfen zur Erziehung diskutiert und konzipiert werden können (ebd., 178). Auch für Hilfen zur Erziehung am Ort Schule scheint diese Frage berechtigt zu sein. Neben Rechtsanspruch,

⁶³ Siehe dazu auch die Ressourcen von Inklusion in Kapitel 8.2.

⁶⁴ Vgl. Kapitel 8.6 zu den Ein- und Ausschlusskriterien und Kapitel 8.7.2 zur Abgrenzung von „echten“ Behinderungen.

Partizipation und Dienstleistungsorientierung, welche Seelmeyer & Ziegler als Vorzüge der erzieherischen Hilfen gegenüber einfachen Präventionsmaßnahmen herausstellen, scheint mit Blick auf Hilfen zur Erziehung am Ort Schule zusätzlich noch die Rollen- bzw. Auftragsklärung ins Blickfeld zu rücken, die von den professionellen Akteur_innen als ‚Polung auf Schule‘ kritisch beäugt wird. Ob dem spannungsreichen Verhältnis zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule scheint sich auch auf Seiten der professionellen Akteur_innen die Frage zu stellen, inwiefern Inklusionsprozesse in Schule auf die Hilfen zur Erziehung übertragbar seien:

„Das st/, nein von also ich finde nicht, dass das was der Prozess in Schule ist nicht, finde ich auf Hilfe zur Erziehung zu übertragen“ (01: 216).

In diesem Zusammenhang weist Zipperle (2016) darauf hin, dass es grundsätzlich gelte, „der mit der Verlagerung an den Ort Schule fast unvermeidlich einhergehenden strukturellen Scholorientierung *nicht* eine inhaltliche Scholorientierung folgen zu lassen [Hervorh. i. O.]“ (ebd., 137), d. h. im Sinne einer „Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz“ (Bolay 2011). Gleichwohl wäre noch zu diskutieren, inwieweit professionelle Zuständigkeiten überhaupt ausgemacht werden können und welche Konsequenzen bzw. Folgeprobleme sich vor diesem Hintergrund für die Soziale Arbeit ergeben, die in diesem Kontext eher als marginalisiert zu bezeichnen ist (Silkenbeumer, Thieme & Kunze 2017).

Neben den Hilfen zur Erziehung am Ort Schule diskutieren die professionellen Akteur_innen auch die zunehmende Relevanz von Schulbegleitungen, vor allem mit Blick auf deren Professionalisierung und die voranschreitende Einrichtung von Pool-Lösungen. Durch den starken Anstieg in diesem Leistungssegment zeige sich, dass Schulen nicht mit Inklusionsaufgaben klarkämen. Auch ein Blick in die Statistik zeigt, dass Schulen zunehmend selbst die am Ort Schule stattfindenden Eingliederungshilfen anregen (Fendrich, Pothmann & Tabel 2018, 52). Zwar werden Schulbegleitungen bzw. vielmehr Integrationskräfte auch als Modell für die Hilfen zur Erziehung vorgeschlagen (13: 48) und die Arbeit mit ihnen als bevorzugte Wahl deklariert (01: 40). Dennoch ist offenbar noch zu klären, welche Unterstützung hinsichtlich Inklusion in den Hilfen zur Erziehung durch diese ‚Paraprofessionellen‘ sinnvoll oder nötig erscheint, und welcher Beitrag angesichts der Sparkuratel aufgrund der jüngsten Steigerungen in diesem Segment insgesamt erwartet werden kann – was nicht zuletzt eine Parallele zu der ähnlich geführten Präventionsdebatte um Angebote der erzieherischen Hilfen

an Schule aufweist. Schließlich bleibt zu bedenken, dass Schulbegleitungen und Pool-Lösungen allenfalls für eine Übergangszeit empfohlen werden, während maßgeblich die (Weiter-)Entwicklung zu inklusiven Schulen zu forcieren sei und Schulträger bei der Kostenbeteiligung in die Pflicht zu nehmen seien. Eine (Weiter-)Entwicklung zu inklusiven Schulen würde durch den Ausbau von Schulbegleitungen jedoch eher verhindert als befördert (Demmer, Heinrich & Lübeck 2017, 97 f.). Vor diesem Hintergrund wäre daher infrage zu stellen, ob die Hilfen zur Erziehung zur Verwirklichung von Inklusion vermehrt auf Integrationskräfte setzen sollten.

8.11 Zusammenführung

Nach der vorangegangenen Plausibilisierung der jeweiligen Kategorien und ihrer Subkategorien fungiert dieses Unterkapitel nun als Bündelung der empirischen Generalisierung bzw. erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung und dient der Vorbereitung für den letzten Auswertungsschritt der theoretischen Generalisierung im darauffolgenden Oberkapitel 9. Insbesondere nimmt dieses Kapitel Bezug auf die zweite Fragestellung dieser Arbeit⁶⁵, die an dieser Stelle noch einmal rekapituliert wird:

2. Welche Bedeutung wird dem Phänomen Inklusion in den Hilfen zur Erziehung beigemessen und welche gegenstandsorientierte Theorie wird durch das Feld generiert:
 - Mit welchen begrifflichen Vorstellungen von Inklusion wird operiert?
 - Welche Praxen und Rahmenbedingungen werden als inklusiv markiert und wie werden sie verhandelt und arrangiert?
 - Welche impliziten oder expliziten Theorien bzw. normativen Prämissen von Inklusion finden sich bei den Akteur_innen?

Auf Basis der Kapitel 8.3.2 und 8.6 lassen sich folgende Ebenen zu einem schematischen Mehrebenenmodell zusammenstellen, auf denen Inklusion in den Hilfen zur Erziehung verhandelt wird. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Ebenen

⁶⁵ Siehe Kapitel 1 und insbesondere Tabelle 1.1 zur leitenden Forschungsfrage sowie zur ersten und dritten Subfrage.

sich gegenseitig bedingen und beeinflussen können (Übergänge beachten und gestalten, vgl. Kapitel 8.9.4.6) und dass die Reihenfolge oben/unten nicht unbedingt als Kausalverkettung fungiert. Jedoch zeigt sich, dass Ein- und Ausschlüsse bzw. Inklusion und Exklusion in den Hilfen zur Erziehung auf verschiedenen Ebenen verhandelt werden (Tabelle 8.1).

Tabelle 8.1: Mehrebenenmodell der empirischen Verhandlung von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung

| | |
|--|---------------------------------|
| Politisch-rechtliche Vorgaben: Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII | } Gehalt des Inklusionsbegriffs |
| Organisational-professionelle Zielperspektiven: <ul style="list-style-type: none"> • Institutionell-konzeptionelles Angebot und Hilfeanfragen • Professionelles Selbstkonzept der Akteur_innen und Kompetenz(weiter-)entwicklung | |
| Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt: <ul style="list-style-type: none"> • gemeinschaftlich-relationale Vermittlungsherausforderungen, Gruppenkonstellationen • Individuelle Dispositionen und Bedarfe der Adressat_innen | |

Die Verwobenheit von institutionell-konzeptionellen sowie professionellen Aspekten bei der Verhandlung der Ein- und Ausschlusskriterien, wie sie auch durch die professionellen Akteur_innen immer wieder symbiotisch dargelegt werden (etwa in Kapitel 8.6.5 zu den Konsequenzen der Ein- und Ausschlusskriterien), spricht für die von Mohr (2017) aufgeworfene Notwendigkeit, Profession und Institution bzw. Organisation als professionelle Organisationen – d. h. vor allem mit Blick auf Autonomie, kollegiale Entscheidungsfindung und Orientierung am Hilfebedarf – zusammen zudenken. Darüber hinaus ist, Mohr (ebd.) folgend, davon auszugehen, dass es sich bei den jeweiligen Hilfen zur Erziehung aus organisationstheoretischer Perspektive grundsätzlich um Organisationen handelt, „sprich: die verschiedenen Organisationsformen der öffentlichen und freien Träger“ (ebd., 6). Zumal auch die Ausführungen der professionellen Akteur_innen nahe legen, dass sie mit ihrer Thematisierung von Institutionen weniger soziale Ordnungen, Regeln oder Handlungsmuster meinen, als vielmehr konkrete (d. h. zumeist ihre eigenen) Organisationsformen erzieherischer Hilfen. Vor diesem Hintergrund ist auf der einen Seite die Bestimmbarkeit professioneller Organisationen von der Profession Sozialer Arbeit aus indiziert und die organisationale Verfasstheit

erzieherischer Hilfen somit als Professionalisierungsmerkmal zu betrachten. Auf der anderen Seite legt diese Klarstellung nahe, den Anschluss an organisations-theoretische Fachdiskurse zu gewährleisten und Hilfen zur Erziehung auch in begrifflicher Hinsicht als (professionelle) Organisationen in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund werden die Ebene des institutionell-konzeptionellen Angebots und der Hilfeanfragen einerseits und die Ebene des professionellen Selbstkonzepts der Akteur_innen und deren Kompetenz(weiter-)entwicklung andererseits im Folgenden gemeinsam als organisational-professionelle Zielperspektive diskutiert.

Mit den insbesondere in Kapitel 8.6.3 herausgestellten Gruppenkonstellationen wird auf die Hetero- bis Homogenität der Zusammensetzung von Gruppen Bezug genommen, welche jedoch auf die je individuellen Bedarfe der Adressat_innen verwiesen ist. Daher werden Gruppenkonstellationen und individuelle Bedarfe in diesem zusammenführenden Kapitel unter einem Punkt subsumiert.

Zuletzt werden sämtliche begrifflich-konzeptionellen Rekonstruktionen des Interviewmaterials zum Inklusionsbegriff zusammengefasst und dem Punkt zur Diskussion von dessen Gehalt zugeordnet. Insbesondere die Rekonstruktion des Inklusionsbegriffs bewegt sich am ehesten quergelagert zu den oben genannten Ebenen. Jedoch scheint allen Schwerpunkten gemeinsam, dass sowohl strukturell-organisatorische als auch begrifflich-konzeptionelle Perspektiven – zwar unterschiedlich gewichtet, aber dennoch jeweils vorhanden (etwa die Rekonstruktionen zum Behinderungsbegriff in Kapitel 8.11.3) – verhandelt werden. Allerdings scheint es nicht zuletzt mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit sinnvoll, die Rekonstruktionen zum Inklusionsbegriff exponiert herauszugreifen.

Vor diesem Hintergrund bilden sich als Zuspitzung sämtlicher Kategorien und Subkategorien folgende vier Schwerpunkte heraus, welche nun zusammenführend diskutiert werden: *Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII, Organisational-professionelle Zielperspektiven, Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt und Gehalt des Inklusionsbegriffs.*

8.11.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII

Dieser Schwerpunkt verweist auf die Kategorie in Kapitel 8.9. Vor dem Hintergrund der (noch) bestehenden Zuordnungslogiken werden durch die professionellen Akteur_innen einige Artefakte berichtet, welche die mit den gegenwärtigen Zuordnungslogiken verbundenen Schwierigkeiten exemplifizieren (Kapitel 8.9.2). Gleichwohl wird bereits jetzt schon Zusammenarbeit getätigt,

so dass es zu Einzelfallentscheidungen, zum Angebot beider Bereiche bis hin zu weiterreichenden Überschneidungen kommt (Kapitel 8.9.3). Obgleich mit Blick auf die politisch-rechtliche Ebene eher von einer sich angesichts einer erwarteten *Inklusiven Lösung* in Warteposition befindlichen Fachöffentlichkeit gesprochen werden kann, wird Inklusion auf der institutionell-konzeptionellen Ebene (Organisational-professionelle Bedingtheit, Kapitel 8.11.2) durchaus als relevant und vertraut verhandelt, wenngleich dies nicht auf alle Handlungsfelder gleichermaßen zutrifft (Kapitel 8.3.3).

Trotzdem wird die Zusammenführung von SGB VIII und SGB XII unter der Gesamtzuständigkeit im SGB VIII und die damit erhoffte Überwindung der Zuordnungslogiken und deren Probleme erhofft (Kapitel 8.9.4) und es werden zugleich immense Erwartungen an die Zusammenführung gestellt (Kapitel 8.9.5). Denn der Zuordnungszwang, worauf nicht zuletzt das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Kapitel 8.8.3) verweist, und die erforderliche Diagnose einer anerkannten Behinderung scheinen gegenüber den z. T. querlaufenden realen Überschneidungen von Bedarfen sehr wirkmächtig (Bedarfe von Adressat_innen erzieherischer Hilfen, Kapitel 8.11.3).

Natürlich überrascht es vor diesem Hintergrund nicht, dass sich die Hilfen zur Erziehung und deren Akteur_innen an die geltenden Gesetze zu halten scheinen, indem sie die rechtlichen Zuordnungslogiken bedienen. Die Notwendigkeit einer Zusammenführung korrespondiert überdies mit den aktuellen sozialpolitischen Bestrebungen im Zuge der SGB VIII-Reform (Kapitel 4). Denn die vorherrschende Zuordnungslogik einerseits und fachliche Bestrebungen sowie reale inhaltliche Überschneidungen der Bedarfe und Lebensumstände andererseits korrespondieren nicht unmittelbar miteinander (Kapitel 8.9.5). Auch die Betonung von Entwicklungsfreiräumen und Unwägbarkeiten steht im Kontrast zu den kodifizierten Zugangsvoraussetzungen (Kapitel 8.1.6). Gleichwohl offenbart sich die *Inklusive Lösung* als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von Inklusion (Kapitel 8.9.4.7). Denn ebenjene sozialpolitische Debatte reicht nicht weit genug und geht am Gegenstand erzieherischer Hilfen und der Lebensumstände der Adressat_innen z. T. vorbei. Somit lösen die sozialpolitischen Reformvorschläge bislang offenbar nicht das ein, was sie ursprünglich zu bieten versprochen⁶⁶, nämlich die Orientierung „primär an der Lebenslage ‚Kindheit und Jugend‘ [...] und erst sekundär nach der Behinderung oder anderen Benachteiligungen und

⁶⁶ Dazu mehr in Kapitel 4.4.

Belastungen in dieser Lebenslage“ (BMFSFJ 2009, 12) bzw. eine Ausrichtung der „Schnittstellen auf die Belange junger Menschen“ (BMFSFJ 2013, 16). Gleichzeitig mehren sich Zweifel daran, ob eine inhaltliche Öffnung in der Reformdebatte überhaupt im politischen Interesse steht. Denn bemerkenswerterweise wird im 14. Kinder- und Jugendbericht durch die Stellungnahme der Bundesregierung eine durch die Berichtskommission vorgeschlagene „Ausrichtung ihres politischen Handelns an den spezifischen Belangen und Interessen der Lebenslage ‚Kindheit und Jugend‘“ abgewiesen mit dem Argument, „spezifische, auf den betreffenden Lebenssachverhalt und den jeweiligen Kreis der Normadressaten und -anwender abgestimmte Regelungen [könnten den Belangen und Interessen von Kindern und Jugendlichen besser] zielgerichtet und passgenau Rechnung [...] tragen“ (ebd.). Diese Einschränkung mutet umso kurioser an, als dass die Bundesregierung selbst diese Zielorientierung wie oben genannt noch im 13. Kinder- und Jugendbericht verlauten lässt (BMFSFJ 2009, 12). Insofern scheint das Ausmaß des politischen Gestaltungswillens im Zuge der SGB VIII-Reform mehr als fraglich.

8.11.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven

Neben dem Personal in quantitativer Hinsicht (Kapitel 8.2.5) wird die Ressource Personal vor allem in qualitativer Hinsicht thematisiert (Kapitel 8.2.1). Insbesondere die Erweiterung bzw. Übertragung von Kompetenzen mit Blick auf medizinische und behinderungsspezifische Aspekte und die Entwicklung von Szenarien zur Möglichkeit einer Verknüpfung der als zukünftig erforderlich gesehenen Kompetenzen und Professionalitätsanforderungen lassen sich finden. Mit diesen (zukünftigen) Professionalitätsanforderungen korrespondieren auch die Erfassung von Bedarfen durch Diagnostik bzw. professionelle Blicke (Kapitel 8.8). Der Umgang mit spezifischen Bedarfen der Adressat_innen ist wiederum in Abhängigkeit mit dem professionellen Selbstkonzept der Akteur_innen zu sehen (Kapitel 8.6.2).

Daneben gewinnt die Frage um Professionalisierung oder Deprofessionalisierung durch Entspezialisierung im Zuge von Inklusion (Kapitel 8.5.7) an Relevanz. So stellen die Kooperation von Schule und Hilfen zur Erziehung (8.10.4; kritisch: ‚Polung auf Schule‘), aber auch die multiprofessionelle Kooperation im Allgemeinen im Zuge der Verschiebung bzw. (Neu-)Entwicklung von Kompetenzen aktuelle Herausforderungen dar.

Während damit bereits auf die Verwobenheit von Profession und Organisation nach Mohr (2017) verwiesen wird, so scheint die Diskussion um Ein- und Ausschlusskriterien diese umso mehr zu evozieren (Kapitel 8.6). Denn eine Verhandlung der Ein- und Ausschlusskriterien erfordert schließlich eine auf mehreren Ebenen gelegene Problematisierung, Reflexion und Selbstvergewisserung der Hilfen zur Erziehung und deren professionelle Akteur_innen, insbesondere angesichts von Erweiterung, Flexibilität und institutioneller Öffnung auf der einen und Grenzformulierungen und -setzungen auf der anderen Seite (Kapitel 8.6.5).

8.11.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt

Die Bedarfe von (potentiellen) Adressat_innen erzieherischer Hilfen stehen vor allem im Mittelpunkt der Ausführungen der professionellen Akteur_innen.

Auf der einen Seite wird die Wahrnehmung, Erkennung und Diagnostik von Bedarfen hervorgehoben (Kapitel 8.8, insb. Zusammenfassung in Kapitel 8.8.4; siehe auch Kapitel 8.5.7). Hinter diesem Vorgang steckt die Relevanz sozialpädagogischer Beurteilungen aufgrund der oft unbestimmbaren Lebenswirklichkeit der Adressat_innen und der dadurch erforderlichen situativen Aushandlung. Demgegenüber steht die Wirkmächtigkeit medizinischer Kategorien und deren vermeintliche Klarheit im Zuge der Zuteilung von Ressourcen.

Auf der anderen Seite wird der Umgang mit bzw. die Schlussfolgerungen aus spezifischen Bedarfen mit Blick auf die Initiierung bedarfsgerechter und professioneller Hilfen thematisiert (Kapitel 8.5.7), immer auch im Abgleich zwischen individuellem Bedarf und institutionell-professionellem Hilfeangebot (Kapitel 8.6.6, Kapitel 8.11.2). Zur Bestimmung bedarfsgerechter(r) Leistungen wird schließlich die Praktizierung von Hilfeplanung und Vernetzungsarbeit betont (Kapitel 8.9.4.5).

Insgesamt wird von den professionellen Akteur_innen die Heterogenität der Lebenslagen der Adressat_innen erzieherischer Hilfen hervorgehoben (Kapitel 8.7.3).⁶⁷ Mit dieser Blickrichtung korrespondiert der Entwurf eines erweiterten Behinderungsbegriffs und eines erweiterten Inklusionsverständnisses, welcher sich gegen eine Engführung auf Behinderung wehrt (Kapitel 8.1.5, Kapitel 8.3.2, Kapitel 8.4.1 zu Adressat_innen erzieherischer Hilfen und Kapitel 8.7.1).

⁶⁷ Siehe auch Kapitel 8.6.4 zu den individuellen Dispositionen der Adressat_innen, welche von den professionellen Akteur_innen als Ein- und Ausschlusskriterien herangezogen werden.

Dennoch und konträr zum vorherigen Punkt werden jedoch auch Ausschlüsse von als herausfordernd erlebten Bedarfen und somit von sogenannten „echten“, d. h. geistigen und körperlichen Behinderungen (Kapitel 8.7.2) formuliert. Eine Argumentationsweise, die sich im Zuge schulischer Inklusion auch in der Debatte für und gegen Förderschulen wiederfindet (Kapitel 8.10.1.1). Dabei wäre jedoch die ausgeprägte Rolle der durch rechtliche Zuordnungslogiken hervorgerufene Zwänge zu berücksichtigen (Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII, Kapitel 8.11.1). In der Folge weisen routinebrechende und unerwartete Bedarfslagen wie Behinderung und andere spezielle Bedarfe ein höheres Ausschlussrisiko auf (Kapitel 8.6.6).

8.11.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs

Inklusion wird zunächst als Gegenüberstellung von Sondereinrichtungen vs. Regleinrichtungen (Kapitel 8.1.2.5; 8.5.5; 8.10.1) verhandelt und Inklusion vornehmlich als Entspezialisierungsschub gedeutet. Hilfen zur Erziehung als Präventionsangebot an Schule und Schulbegleitungen werden hier als aktuelle Beispiele für Entspezialisierung und Normalisierung benannt (Kapitel 8.10.2 und 8.10.3). Im Kontrast dazu werden an dieser Stelle die Selektionsfunktion von Schule und deren Leistungsorientierung problematisiert (Kapitel 8.10.1.4). Und obwohl auf die spezifische Förderung in Förderschulen verwiesen und in der Konsequenz deren Schließung moniert wird, scheint diese Perspektive maßgeblich dadurch beeinflusst zu sein, dass die realexistierende Regelschule als innovationshemmende Projektionsfläche dient. Diese Entspezialisierungs- und Normalisierungstendenz konfligiert jedoch z. T. mit Exklusion und Ausschlüssen, wie sie in den Lebensumständen der Adressat_innen offenbar werden (Kapitel 8.5.7). So scheint kaum eruierbar zu sein, ob nun eher spezialisierte oder eher entspezialisierte Angebote die bessere oder angemessenere Reaktion auf Bedarfslagen und deren Stellenwert angesichts von wirkmächtigen Organisationslogiken und Normalisierungsmechanismen darstellen.

Darüber hinaus konnte Inklusion in Kapitel 8.1 als normativ-relationaler Begriff rekonstruiert werden, wobei sowohl die Normativität als auch die Relationalität durch die professionellen Akteur_innen hergestellt werden *müssen* – schließlich bietet der Inklusionsbegriff aus sich heraus keinerlei Erklärungsoptionen – und auf sehr unterschiedliche Weise auch hergestellt *werden*. Und dennoch findet der Inklusionsbegriff Verwendung: Ist Inklusion daher *erstens* ein Begriff, der

hochgradig sozial erwünschte positive Beschreibungen und demzufolge ein unbedingtes Nutzungsverhalten hervorruft, *zweitens* so opak und wenig greifbar, dass er gerade deshalb vielfältig adaptierbar und anschlussfähig erscheint oder verweist er *drittens* gerade auf die Schwierigkeit und Komplexität, (inklusive) Lösungen aufgrund vielschichtiger Mangellagen der Adressat_innen zu formulieren und zu entwickeln? Die Aussagen der professionellen Akteur_innen lassen sich jedenfalls als Versuch werten, hierüber Klarheit zu erlangen. Inklusion allerdings scheint durch die professionellen Akteur_innen kaum in gesicherter oder geteilter Weise greifbar, obwohl sie verschiedenste Definitionsversuche unternehmen.

Mit Blick auf die Inklusivität bzw. Exklusivität erzieherischer Hilfen (Kapitel 8.4.3) sowie auch auf das Themenfeld der (Ent-)Spezialisierung (Kapitel 8.5) – damit korrespondiert auch das Verhältnis von Individuum, Institution und Gesellschaft (Kapitel 8.1.6) – offenbart sich, dass die dualen Begrifflichkeiten der Inklusion und Exklusion in ihrer Verwendung der jeweiligen Perspektive unterliegen und ihnen je nach Standpunkt und Blickrichtung Inklusivität oder Exklusivität attestiert wird. Zudem erfolgt eine maßgebliche Fokussierung auf *Zugänge* (insbesondere zu Hilfen mit den größten Freiheitsgraden, Kapitel 8.3.1). Gleichzeitig verlangen die erzieherischen Hilfen jedoch nach einer normativ-relationalen Bestimmung ihres Gegenstandes, wie die Auftragsformulierung als ‚inkludierend-exklusive Inseln‘ durch die professionellen Akteur_innen nahelegt (Kapitel 8.4.3) und was bereits in Kapitel 2.1.2 aufscheint.

Im nun folgenden Kapitel 9 erfolgt die theoretische Generalisierung des empirischen Materials, indem eine theoretische Konfrontation mit der in Kapitel 6 herausgearbeiteten capabilities-basierten Inklusionsperspektive vorgenommen wird.

IV

Transformation

9 Theoretische Generalisierung

Auf Basis der Plausibilisierung der jeweiligen Kategorien, ihrer Subkategorien sowie deren Bündelung (Kapitel 8), die dem Auswertungsschritt der empirischen Generalisierung bzw. erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung folgt, stellt dieses Kapitel nun die theoretische Generalisierung¹ des empirischen Materials und damit die letzte der insgesamt sechs Auswertungsstufen dar. Die theoretische Generalisierung wird mithilfe der auf dem Capabilities-Ansatz nach Nussbaum (Kapitel 5) fußenden capabilities-basierten Inklusionsperspektive² (Kapitel 6) vollzogen. Damit nimmt dieses Kapitel Bezug auf die dritte Fragestellung dieser Arbeit³, die an dieser Stelle noch einmal rekapituliert wird:

3. Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive? Welche Differenzierungen und/oder Erweiterungen ergeben sich für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive anhand der Analyse des empirischen Materials im Hinblick auf die leitende Fragestellung?

Vor dem Hintergrund der dritten Fragestellung dieser Arbeit wird nun auf den Capabilities-Ansatz als theoretisch-evaluative Metrik rekurriert. Den konkreten theoretischen Ansatzpunkt für die folgende Analyse stellt der zweigliedrige Inklusionsbegriff dar, der in Kapitel 6.3 erarbeitet wurde. *Substantielle Inklusivität* versteht Inklusion als konstitutiven Teil der Förderung grundlegender Handlungen und Daseinsweisen im faktischen Vollzug und somit als Merkmal von Hilfen und Organisationen im Kontext der erzieherischen Hilfen. Somit richtet sich diese Teilperspektive darauf, inwiefern Adressat_innen in ihrem aktuellen Tun und Sein unter Berücksichtigung ihrer Freiheitsgrade (sozial-)pädagogische Unterstützung erhalten. Inklusion als *prozedurale Inklusionsperspektive* richtet den Blick darüber

Zweigliedrige Inklusionsperspektive des Capabilities-Ansatzes als Analysefolie

¹ Vgl. Kapitel 7.6.6 zum entsprechenden Auswertungsschritt nach Meuser & Nagel (1991).

² Siehe Abbildung 6.1 zur Begriffssystematik und Tabelle 6.2 zu den Eckpfeilern.

³ Siehe Kapitel 1 und insbesondere Tabelle 1.1 zur leitenden Forschungsfrage sowie zur ersten und zweiten Subfrage.

hinaus auf die Konsequenz bzw. das Ziel einer Förderung von Befähigungen. Dieser Perspektive nach geht es um die Zielorientierung von Hilfen zur Erziehung in Bezug auf Inklusion mit Blick auf die Ermöglichung von (aber nicht den Zwang zu) Handlungen und Daseinsweisen, welche die Adressat_innen nicht oder noch nicht auszuführen bzw. zu sein imstande sind, wozu sie jedoch imstande sein sollten. Beide Teilperspektiven weisen Überschneidungen auf und ergänzen sich jeweils. Zudem komplettieren sie *nur gemeinsam* die capabilities-basierte Inklusionsperspektive. Die mitunter fehlende Trennschärfe ist nicht zuletzt ein Hinweis darauf, dass eine Förderung der Handlungen und Daseinsweisen immer auch mit einer Berücksichtigung und Eröffnung der korrespondierenden Befähigungen einhergehen muss und andersherum die Gewährleistung von Befähigungen nicht ohne eine Förderung der Handlungen und Daseinsweisen stattfinden kann – sofern Inklusion im Sinne der capabilities-Perspektive verfolgt wird. Gleichwohl stellen die Befähigungen und deren Ermöglichung den maßgeblichen Dreh- und Angelpunkt der CA-Perspektive dar, weshalb auch die dahingehend benannte capabilities-basierte Inklusionsperspektive schwerpunktmäßig darauf abzielt. Außerdem gilt es noch zu zeigen, ob wirklich alle Ebenen aus Kapitel 8.11 für die Gewährleistung der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität und damit einer Förderung von Handlungen und Daseinsweisen infrage kommen (sollten) und falls ja, welche inbegriffen sind und welche nicht (und daher eher auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive zu verorten sind).

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung werden zunächst die Konsequenzen einer Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive herausgestellt. Um dies zu bewerkstelligen wird der zweigliedrige, capabilities-basierte Inklusionsbegriff mit dem empirischen Material konfrontiert. Dazu wird auf die empirische Generalisierung in Kapitel 8.11 Bezug genommen. Im Zuge dessen wird das empirische Material jeweils auf der theoretischen Folie der substantiellen Inklusivität (Kapitel 9.1) und der prozeduralen Inklusionsperspektive (Kapitel 9.2) eingeordnet und ggf. mit möglichen Schlussfolgerungen und Konsequenzen versehen. Bei dieser Vorgehensweise werden ausdrücklich *keine* (Be-)Wertungen der Aussagen⁴ der befragten professionellen Akteur_innen vorgenommen, sondern die aus deren Aussagen rekonstruierten Wissensbestände werden im Zuge des Auswertungsschritts der

⁴ Dies verbietet sich nicht nur aus erkenntnistheoretischen und methodologischen, sondern auch aus forschungsethischen und moralischen Gründen.

theoretischen Generalisierung mit der theoretisch-evaluativen Metrik der capabilities-basierten Inklusionsperspektive – die von sich aus schon ein normativ orientiertes Vorgehen impliziert – konfrontiert, d. h. auf dieser theoretischen Folie systematisiert und eingeordnet. Die Differenzierung der capabilities-basierten Teilperspektiven von Inklusion orientiert sich an dem Mehrebenenmodell aus Kapitel 8.11, welches auf die rechtlichen Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und XII, die organisational-professionelle Zielperspektive, die im Mittelpunkt erzieherischer Hilfen stehenden Bedarfe der Adressat_innen und schließlich auf den Gehalt des Inklusionsbegriffs abzielt. Letzterer liegt mit seinem begrifflich-konzeptionellen Schwerpunkt gewissermaßen quer zu den zuvor genannten Ebenen und wird daher entsprechend übergreifend mitgeführt und diskutiert. Zudem liegt dessen Ergründung im besonderen Forschungsinteresse dieser Arbeit. Gleichwohl sind auch den anderen Ebenen begrifflich-konzeptionelle Anteile inhärent (z. B. die Rekonstruktionen zum Behinderungsbegriff in Kapitel 8.11.3). Im Anschluss daran werden die Differenzierungen und/oder Erweiterungen herausgestellt, die sich für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive anhand der Analyse des empirischen Materials möglicherweise ergeben (Kapitel 9.3). Auf Basis dieser Ausführungen wird schließlich in Kapitel 10 mit Blick auf die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit (Kapitel 1, Tabelle 1.1) ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick gegeben, welchen spezifischen Beitrag die Hilfen zur Erziehung zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen zukünftig leisten können bzw. sollen.

9.1 Substantielle Inklusivität

Im Folgenden wird das empirische Material aus der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität (Kapitel 6.3) in den Blick genommen. Dabei ist zu beachten, dass Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf diese Teilperspektive auch die Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive befördern und zur Folge haben können, wenngleich kein solcher Automatismus besteht. Denn es ist durchaus denkbar, dass sich Bemühungen lediglich im Rahmen dieser Teilperspektive bewegen und nicht darüber hinausgelangen, sie also die prozedurale Inklusionsperspektive außer Acht lassen. Allerdings wäre in diesem Fall der Anspruch der capabilities-basierten Inklusionsperspektive verfehlt. Zudem ist auf der Ebene

der Handlungen und Daseinsweisen die Gefahr des Paternalismus⁵ am ehesten gegeben, da (sozial-)pädagogische Interventionen hier besonders mit individuellen Wahlfreiheiten und Autonomiespielräumen der Adressat_innen konfliktieren können. Und letztlich handelt es sich bei der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität vornehmlich um eine empirisch zu bearbeitende und von Empirie maßgeblich abhängige Kategorie (dazu Kapitel 5.4), da hier tatsächlich realisierte Handlungen und Daseinsweisen ins Blickfeld geraten. Vor diesem Hintergrund ist an dieser Stelle bereits auf die Einschränkung dieser Arbeit hin zu weisen, dass die Handlungen und Daseinsweisen von Adressat_innen höchstens mittelbar durch die Aussagen der befragten professionellen Akteur_innen rekonstruierbar sind, da erstere nicht direkt in die Untersuchung einbezogen wurden (dazu mehr in den Kapiteln 9.3 und 10.2).

9.1.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII

Die bestehende rechtliche Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII, wie sie in Kapitel 8.1.1.1 auf Basis des empirischen Materials skizziert wird, erweist sich aus der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität als kaum inklusiv. Im Material wird dies auch bereits angesichts der Überschneidungen der Bedarfe und Lebensumstände problematisiert. Denn die jeweiligen Bedarfe der Adressat_innen haben sich zu sehr nach den Zuordnungsmodalitäten zu richten, wodurch aber eine Unterstützung der Handlungen und Daseinsweisen nicht hinreichend gewährleistet ist. So weisen die Artefakte der gegenwärtigen Zuordnungslogiken (Kapitel 8.9.2) darauf hin, dass hier Praxen und Rahmenbedingungen real beobachtbar sind, die den gedeihlichen Handlungen und Daseinsweisen der Adressat_innen keineswegs zuträglich sein können. Insbesondere der Vollzug eines Gemeinschafts- und Zugehörigkeitserlebens sowie die freie Lebensplanung und -gestaltung (siehe die Befähigungen 5, 6 und 7, vgl. Abbildung 5.1) werden durch die bestehenden rechtlichen Regelungen eher erschwert als ermöglicht. Weitere eher negative Auswirkungen auf den Vollzug anderer Handlungen und

⁵ Der Ausdruck Paternalismus „bezieht sich auf einen Typus von Handlungen oder Einstellungen, die das Wohlergehen einer anderen Person zum Ziel haben, bei dessen Bestimmung und Durchsetzung sie die – manifesten oder erwartbaren – Willensartikulationen der betreffenden Person übergehen“ (Steckmann 2010, 107). Da die ausgeführten oder auszuführenden Handlungen und Daseinsweisen der Adressat_innen in höchstem Maße ihren eigenen „Willensartikulationen“ unterliegen, ist demnach die Gefahr *ungerechtfertigter* paternalistischer Eingriffe im Zuge pädagogischer Interventionen hier am größten. Dazu mehr in Kapitel 6.2.1.

Daseinsweisen bis hin zur drohenden Verletzung der körperlichen Integrität (Befähigung 3, Kapitel 8.9.2.4) lassen sich ebenfalls finden. Gleichwohl verunmöglichen die bestehenden Regelungen diese Praxis im Sinne der CA-Teilperspektive nicht gänzlich, wie die bereits praktizierte Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen bezeugt (Kapitel 8.9.3). Dennoch kann bezweifelt werden, ob die geltenden rechtlichen Regelungen derartige Formen der Zusammenarbeit grundsätzlich vorsehen und unterstützen. Weiterhin ist durch den gewählten forschungsmethodischen Zugang nicht verifizierbar und muss daher offen bleiben, ob diese Praxis der Zusammenarbeit tatsächlich dazu geneigt ist, die Inklusivität im Sinne dieser Teilperspektive zu befördern – immerhin handelt es sich um Selbstauskünfte der professionellen Akteur_innen, d. h. die konkreten Handlungen und Daseinsweisen von Akteur_innen erzieherischer Hilfen wurden nicht untersucht. Festgehalten werden kann jedoch, dass aufgrund der bestehenden Regelungen zu viele Stolpersteine offenbar werden, um der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität hinreichend entsprechen können. Bemerkenswert dabei ist, dass von den befragten professionellen Akteur_innen selbst – ohne dies jedoch inhaltlich weiter zu spezifizieren – bedarfsgerechtere Leistungen eingefordert werden (Kapitel 8.9.4.5) und damit die Orientierung an den bestehenden rechtlichen Logiken ein Stück weit Kritik erfährt.

Im Zuge der Betrachtung der rechtlichen Kodifizierung aus dieser Teilperspektive des Capabilities-Ansatzes zeigt sich, dass das Recht weniger dazu geeignet ist, unmittelbar Einfluss auf die Ebene der Handlungen und Daseinsweisen auszuüben, da ein Recht auf Inklusivität kaum sinnvoller- und wünschenswerterweise auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen agieren kann und sollte. Insbesondere stößt das Recht dann an Grenzen, wenn es um die Formierung von Gemeinschaften oder aber auch um Gefühle und Einstellungen geht (Felder 2012, 256). Insofern scheint sich anzubahnen, dass kodifizierte Rechte *per se* als prozedurale Inklusionsperspektive zu verstehen sind. Denn „die auf rechtliche Generalisierung angelegte Form rechtlicher Regelung [versagt]“ (Kaufmann 1982, 70) auf dieser Ebene. Auf der Ebene der substantiellen Inklusivität wären demgegenüber lediglich die Auswirkungen rechtlicher Ermöglichungs- bzw. Verunmöglichungsräume wahrnehmbar.

9.1.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven

In diesem Zusammenhang wird erstmals explizit auf die Bedeutung von Ressourcen im Kontext inklusiver Bemühungen verwiesen. So wird neben dem Personal in quantitativer Hinsicht (Kapitel 8.2.5) vor allem die Ressource Personal in qualitativer Hinsicht thematisiert (Kapitel 8.2.1). Insgesamt stellen die in Kapitel 8.2 herausgearbeiteten Ressourcen für Inklusion eine zentrale Kategorie im Theoriegebäude des Capabilities-Ansatzes dar. Obgleich Ressourcen und Güter bei Sen und Nussbaum einen zentralen Stellenwert einnehmen, so präferiert der Capabilities-Ansatz Befähigungen sowie ausführbare Handlungen und Daseinsweisen gegenüber Gütern und Ressourcen. Demnach werden Güter und Ressourcen dahingehend beurteilt und relevant gemacht, insofern sie die Eröffnung von Befähigungen und somit die Ausführbarkeit von Handlungen und Daseinsweisen unterstützen. Sie sind somit niemals Selbstzweck, sondern immer Mittel zum Zweck (Kapitel 5.1.1). Ausgehend von dieser Annahme lässt sich auch die Spezifik von Kompetenzen und Professionalitätsanforderungen sowie deren (Weiter-)Entwicklung aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes konturieren. Professionalisierung wäre somit voranzutreiben, sofern sie einer Förderung der Handlungen und Daseinsweisen der Adressat_innen dienlich ist. Deprofessionalisierung wäre hingegen zu problematisieren, sofern sie diese Förderung gefährdet. In diesem Sinne wäre Professionalisierung und Kompetenzentwicklung also als Arbeit *für* die Adressat_innen⁶ zu begreifen, welche mit der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität korrespondiert. Denn vor diesem Hintergrund geht es zumeist um die Frage nach dem *richtigen* professionellen Umgang mit spezifischen Bedarfen und dahingehende Kompetenzentwicklung und Professionalitätsanforderungen. In diesem Zusammenhang spiegelt sich im Umgang mit Bedarfen auch die professionelle Unterstützung hinsichtlich des *Einübens* von Handlungen und Daseinsweisen wider. Im empirischen Material kommt die Kontroverse darüber zum Ausdruck, ob bestimmte adressat_innenbezogene Verhaltensweisen als ‚wünschenswert‘ oder nicht bezeichnet werden können bzw. sollen, oder ob der Fokus eher auf individuelle Entwicklungsfreiheiten gerichtet werden soll (z. B. Kapitel

⁶ Demgegenüber ist auch die direkte Arbeit *mit* den Adressat_innen denkbar, und zwar sowohl auf der institutionell-professionellen Ebene als auch auf der Ebene der individuellen Bedarfe der Adressat_innen. Diese Unterscheidung orientiert sich an den Ausführungen von Lütje-Klose & Neumann (2018, 142 f.) und bezieht sich eigentlich auf Professionalisierungsfragen sonderpädagogischer Lehrkräfte, ist jedoch inhaltlich auch auf die Situation sozialpädagogischer Professioneller übertragbar.

8.1.6 und 8.10.4). Spätestens an dieser Stelle zeigt sich, dass die Teilperspektive der substantiellen Inklusivität besonders in der Gefahr steht, durch disziplinierende Maßnahmen vom Paternalismusvorwurf eingeholt zu werden. Daher ist nicht nur die Orientierung an der Befähigungsliste – schließlich sollen nicht beliebige Handlungen und Daseinsweisen gefördert werden – sondern vor allem die Selbstbestimmungsfunktionalität von Interventionen aus dieser Teilperspektive indiziert. Gleichwohl ist ein Changieren zu erkennen zwischen der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität, wenn es um die Verhandlung der Ein- und Ausschlusskriterien auf Basis eines *angemessenen* Umgangs mit Bedarfen geht⁷ sowie die Eröffnung von Zugängen zu Hilfen (Kapitel 8.6.1), und der Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive, wenn es um den zielorientierten Entwurf mittels Problematisierung, Reflexion und Selbstvergewisserung hinsichtlich einer Erweiterung, Flexibilität und institutionellen Öffnung, aber auch um Grenzformulierungen und -setzungen geht (Kapitel 8.6).

Die organisational-professionelle Verwobenheit zeigt sich in reellen Fördererszenarien, die einerseits etwa das institutionelle Hilfeangebot, Kapazitäten sowie die Passung zw. Hilfeangebot und Bedarfen kennzeichnet und andererseits auf das professionelle Selbstkonzept und damit verbundene Kompetenzen hinweist (Kapitel 8.6.2). Die (Nicht-)Bearbeitung von Bedarfen und Situationen innerhalb dieser reellen Fördererszenarien ist Ausdruck der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität, da es hier um den konkreten und alltäglichen Umgang damit geht. Dieser konkrete Umgang (siehe Tabelle 5.1) könnte z. B. abzielen auf die Förderung des sozialen Miteinanders und die Unterstützung dabei, zwischenmenschliche Bindungen eingehen und halten zu können (Befähigungen 5 und 7), oder aber auf das Einüben von Partizipationsprozessen (Befähigung 10a).

9.1.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt

Die Rekonstruktionen zu den Bedarfen von Adressat_innen fokussieren auf den professionellen *Umgang* damit. Während einerseits die Heterogenität der Adressat_innen betont und anerkannt und dahingehend ein erweitertes Behinderungsverständnis konstruiert wird, tritt andererseits eine strikte Differenzierung hinsichtlich sogenannter „echter“ Behinderung in den Vordergrund (Kapitel 8.7.3), welche sich vornehmlich an individuellen Dispositionen und Gruppenkonstel-

⁷ In Ergänzung der vorherigen Fußnote 6 wäre dies dann eher als Arbeit *mit* den Adressat_innen zu verstehen.

lationen festmacht und von der Einschätzung der eigenen Professionalität oder der eigenen Kompetenzen abhängig gemacht wird (Kapitel 8.6). Insofern kann diese Rekonstruktion als auf der Ebene der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität liegend verstanden werden kann. In der Sprache dieser Teilperspektive geht es somit um die *Wahrnehmung* von Handlungen und Daseinsweisen, d. h. um die Wahrnehmung des aktuellen Tuns und Seins der Adressat_innen. Zu Bedarfen werden diese Handlungen und Daseinsweisen jedoch erst durch die Orientierung an der Befähigungsliste, d. h. durch die Identifikation der Bedarfe als solche. Dieser Zugriff mithilfe des Capabilities-Ansatzes wirkt gleichzeitig der grundsätzlichen Unschärfe des Gegenstands und Umfangs von Bedarfen entgegen, wie es sich empirisch zeigt (vgl. Kapitel 8.5.7). Allerdings trifft der Capabilities-Ansatz keine Aussagen dazu, *wie* Bedarfe auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen zu bestimmen sind. Überhaupt macht er keinerlei Angaben dazu, auf welche Weise eine Umsetzung der CA-Prämissen zu erfolgen hat. Somit wird spätestens an dieser Stelle die sozialpädagogische Expertise adressiert (dazu mehr in Kapitel 6.1.2). Gleichwohl sollte sich die gewählte Vorgehensweise zur Umsetzung gegenüber den Handlungen und Daseinsweisen sowie den Befähigungen als förderlich erweisen und diese keinesfalls beeinträchtigen. Vor diesem Hintergrund könnte die Sinnhaftigkeit eher technizistischer Instrumentarien und Vorgehensweisen – wie z. B. mithilfe rigider Checklisten oder Klassifikations-schemata – in ihrer, den Handlungen und Daseinsweisen zugewandten Wirkung eher infrage gestellt werden. Dabei ist die Berücksichtigung reeller Situationen unabdingbar und aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes explizit vorgesehen. Denn der Capabilities-Ansatz legt weder eine von der Realität und damit von tatsächlichen Bedarfen entrückte Perspektive nahe, als viel mehr eine Begründung und Transparenz von Bewertungskriterien, die ohnehin – dann allerdings zumeist implizit – Verwendung finden (dazu mehr in Kapitel 6.2.1).

Der Universalitätsanspruch der Befähigungen, wonach lediglich *eine* Befähigungsliste existiert, differenziert insbesondere nicht zwischen einem erweiterten Behinderungsbegriff und sogenannten „echten“, d. h. geistigen und körperlichen Behinderungen, wie es sich im Datenmaterial zeigt (Kapitel 8.1.1.3). Statt dessen werden soziale, kulturelle und individuelle Heterogenitätsaspekte hinsichtlich einer erweiterten Inklusionsperspektive berücksichtigt (dazu Kapitel 6.4). Dies zeigt sich vor allem in der Verbindung von Benachteiligung und Behinderung im Sinne der Befähigungsgerechtigkeit als Benachteiligung in den Befähigungen bzw. Handlungen und Daseinsweisen (Kapitel 6.1). Mit Blick auf das aktuelle

Tun und Sein der Adressat_innen ist der Capabilities-Ansatz jedoch weder auf eine Konstruktion von Behinderung/„echte“ Behinderung noch von Nicht-Behinderung/erweiterte Behinderung angewiesen. Gleichwohl spricht er sich aber auch nicht explizit gegen derartige Unterscheidungen aus. Allerdings liegt der Fokus des Capabilities-Ansatzes auf einer Förderung des Tuns und Seins, *im Vorfeld* und *unabhängig* von etwaigen Kategorisierungen (dazu Kapitel 6.4). Mit Blick auf das rekonstruierte Unterscheidungsmuster wäre zu klären, ob sich die Wirkmächtigkeit der rechtlichen Zuordnungslogik, welche als Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive fungiert, an dieser Stelle nicht verunmöglichend und dichotomisierend auf Handlungen und Daseinsweisen auswirkt, wie in Kapitel 9.1.1 skizziert. In Bezug auf Gruppenkonstellationen macht der Capabilities-Ansatz keine Einschränkungen und betont eher noch die Sozialität und die Angewiesenheit auf wechselseitige Beziehungen. Gleichwohl ist vorstellbar, dass die Handlungen und Daseinsweisen einer Person dort enden (müssen), wo sie mit denjenigen einer anderen Person konfligieren. Durch die Befähigungsliste wird jedoch sichergestellt, dass diese Begrenzung nicht der Willkür unterliegt und sich überdies an den individuellen Bedarfen bemisst.⁸

Sowohl in Bezug auf die Teilperspektive der substantiellen Inklusivität als auch die der prozeduralen Inklusionsperspektive stellen Individuen und damit die Adressat_innen erzieherischer Hilfen den Ausgangspunkt und den Grund sämtlicher Bemühungen dar. Hilfen sind im Anschluss an den Capabilities-Ansatz (vgl. Tabelle 6.2) individuell, bedarfsgerecht und kompensatorisch zu gestalten und berücksichtigen insbesondere individuelle Wahlfreiheiten hinsichtlich der Handlungen und Daseinsweisen. Darüber hinaus ist der Capabilities-Ansatz sensibel gegenüber adaptiven Präferenzen und weist darauf hin, dass die alleinige Berücksichtigung der subjektiven Bedarfsperspektive der Adressat_innen nicht zur Beurteilung ihrer Lebenssituation ausreicht (Kapitel 5.4). Insofern wäre der capabilities-basierte Blick zwangsläufig auf die Einbeziehung der prozeduralen Inklusionsperspektive angewiesen.

9.1.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs

Obwohl Inklusion als Entspezialisierungsschub verhandelt wird, scheint gemäß den Rekonstruktionen des empirischen Materials in der Debatte um Sonderein-

⁸ Dieser Aspekt wird in Kapitel 9.3 noch einmal aufgegriffen.

richtungen vs. Regeleinrichtungen keineswegs geklärt, in welchem Setting denn nun aktuell die *bessere* Förderung geschehe (Kapitel 8.11.4).

Auch der Capabilities-Ansatz trifft zunächst einmal keinerlei Aussagen darüber, ob Unterstützungsangebote und Hilfen eher in Sonder- oder in Regeleinrichtungen zu offerieren sind. Zudem sind ihm keine unmittelbaren Äußerungen darüber zu entlocken, ob nun eher spezialisierte Angebote oder eher entspezialisierte Angebote einen *besseren* Umgang mit individuellen Bedarfslagen erwarten lassen. Gleichwohl eröffnet der Capabilities-Ansatz die fruchtbare Perspektive, die Entscheidung weniger vom Förderort bzw. dem Setting, sondern vielmehr vom Umfang der Berücksichtigung sowie der Förderung von Handlungen und Daseinsweisen abhängig zu machen. Eine dahingehende Prüffrage würde dann wie folgt lauten: ‚Tragen Sondereinrichtungen/Regeleinrichtungen/spezialisierte Angebote/entspezialisierte Angebote usw. unter Gewährleistung der Selbstbestimmungsfunktionalität dazu bei, die Handlungen und Daseinsweisen von Kindern und Jugendlichen zu fördern?‘ (siehe dazu Kapitel 8.5.7).

Gleichwohl finden sich im empirischen Material jedoch auch einige wenige Perspektiven von Inklusion, die weniger den Förderort als vielmehr durch die Perspektive des Sich-Einlassens die Notwendigkeit an Zugewandtheit betonen (Kapitel 8.1.3) oder die Frage aufwerfen, wer den nun als Adressat_innen von Inklusion zu gelten haben (Kapitel 8.1.5). Diese Bestimmungsversuche von Inklusion sind anschlussfähig an die Teilperspektive der substantiellen Inklusivität, da sie die Förderung von Handlungen und Daseinsweisen hervorheben.

9.2 Prozedurale Inklusionsperspektive

Gegenüber der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität ist diese Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive (Kapitel 6.3) zumeist weniger auf Empirie, als vielmehr auf theoretisch-konzeptionelle Konstruktionen angewiesen – schließlich geht es um Befähigungen und somit um (noch) nicht realisierte Handlungen und Daseinsweisen. Gleichwohl hat die empirische Überprüfbarkeit und Überprüfung sozialer, politischer und ökonomischer Ermöglichungsräume einen entscheidenden Anteil an der Analyse. Insofern wird das empirische Mate-

rial nun aus der Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive in den Blick genommen und entsprechend theoretisch-konzeptionell angereichert.⁹

9.2.1 Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII

Damit eine rechtliche Kodifizierung im Sinne der prozeduralen Inklusionsperspektive als inklusiv bezeichnet werden kann, müsste erstens überhaupt Inklusion als Konsequenz bzw. Ziel einer Förderung von Befähigungen rechtlich benannt sein und zweitens sich dieses Ziel auch an der Befähigungsliste (Abbildung 5.1) orientieren im Sinne von *capability rights* (van Hees 2012, 256). Dennoch wären Rechte im Sinne der prozeduralen Inklusionsperspektive immer als *ein* Mittel zum Zweck der Erreichung und der Förderung von Befähigungen zu verstehen. Zudem ist nicht davon auszugehen, dass alle Befähigungen rechtlich gefasst sein können und sollten (ebd., 255).¹⁰ Beispielsweise wäre eine rechtliche Kodifizierung der Befähigung zur Wahrung der körperlichen Integrität sinnvoll und wünschenswert (Befähigung 3), eine rechtliche Verankerung zur Entwicklung von Gefühlen (Befähigung 5) hingegen weniger. Wenngleich eine Befähigung wie die letztgenannte nicht unmittelbar als Recht kodifiziert ist bzw. werden sollte, so muss dennoch sichergestellt sein, dass diese mittelbar durch Rechte *ausdrücklich und aktiv* ermöglicht und unterstützt wird.

Im Zuge der Erörterung der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität klang bereits an, dass Rechtsentwicklung prädestiniert für die prozedurale Inklusionsperspektive zu sein scheint und insofern grundsätzlich einer positiv-progressiven Bestimmung von Inklusion dienen *kann*. Diese Herausstellung korrespondiert auch mit dem, was Nussbaum (2011b, 25) der politischen Ebene mit dem alleinigen Fokus auf Befähigungen attestiert. Jedoch kann Recht eine Kodifizierung von Befähigungen auch vernachlässigen und sogar unterminieren – mit Folgen für die Teilperspektive der substantiellen Inklusivität, wie in Kapitel 9.1.3 dargelegt. Ebenso denkbar wären rechtliche Bestimmungen, die sich zwar nicht direkt hinderlich auswirken, jedoch Inklusion auch nicht wirklich voranbringen.

Die bestehende rechtliche Zuordnungslogik trifft mit Blick auf Perspektiven von Inklusion bislang wenig substantielle Aussagen. Im Zuge der SGB VIII-Re-

⁹ Siehe zu dieser Unterscheidung auch die Überlegungen zu einer Differenzierung zwischen *grundlegenden Handlungen und Daseinswesen* einerseits und *architektonischen Befähigungen* andererseits in Kapitel 5.4.

¹⁰ Mehr dazu in Kapitel 5.3.

form werden zwar Bestimmungsversuche offeriert, diese bleiben aufgrund ihrer Verengung und Unterbestimmung jedoch weit hinter einer prozeduralen Inklusionsperspektive im Sinne des Capabilities-Ansatzes zurück (vgl. Kapitel 4.4) und pendeln in ihren Auswirkungen zwischen Defensivität und Hindernis. Statt dessen dominieren administrativ-juristische Debatten über die Zusammenlegung von Rechtskreisen als Zielperspektive (Kapitel 8.9.5). Diese inhaltliche Limitierung kann jedoch aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes nicht das alleinige Ziel sein.

Um Inklusion für die Hilfen zur Erziehung analytisch weiterdenken und -entwickeln zu können, erscheint es sinnvoll, diesbezügliche Klärungsversuche auch abseits der Debatte um die *Inklusive Lösung* voranzutreiben, um den etwaigen inhaltlichen Ertrag für die zukünftige Konturierung von Inklusion für die Hilfen zur Erziehung nicht von vornherein zu begrenzen (dazu auch Kapitel 8.3.3).

9.2.2 Organisational-professionelle Zielperspektiven

Aus der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität wurde bereits auf das Changieren zwischen den beiden Teilperspektiven verwiesen. Geht es um die Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive, so wird im Zuge der Debatte um (De-)Professionalisierung, (Ent-)Spezialisierung und Normalisierung – zumindest implizit – die Frage danach aufgeworfen, welche Vorgehensweise nun die *richtige* sei. Obgleich den empirischen Rekonstruktionen somit Zielformulierungen inhärent sind, etwa was die Orientierung an Regelangeboten, sozialpädagogische Identitätswahrung, Flexibilität und institutionelle Öffnung einerseits und die Formulierung von Grenzen andererseits anbelangt, so bleiben diese jedoch – mit Ausnahme der Differenzierung zwischen dem erweiterten Behinderungsverständnis und „echter“ Behinderung (Kapitel 9.1.3) – weitestgehend unscharf und inkonsistent (Kapitel 8.11.2). Vor allem aber sind diese im empirischen Material auffindbaren Zielformulierungen eher weniger handlungsleitend, d. h. sie fungieren nicht explizit als maßgebliche Zielbestimmung erzieherischer Hilfen und somit als deren Gegenstandsbeschreibung. Dabei ist jedoch fraglich, inwiefern dies etwa den professionellen Akteur_innen anzulasten ist. Denn die diskursive Unterbestimmtheit des Inklusionsbegriffs gepaart mit der offenen Frage nach dem Sinn erzieherischer Hilfen tut ihr Übriges (Kapitel 2.3). Gleichwohl sind Versäumnisse auf Seiten professioneller Akteur_innen nicht gänzlich von der Hand zu weisen (Kapitel 8.3.3).

Gemäß der organisational-professionellen Verwobenheit (Kapitel 8.1.1.2) und mit Blick auf die Konturierung einer prozeduralen Inklusionsperspektive bietet der Entwurf Sozialer Arbeit als Gerechtigkeitsprofession nach Schrödter (2007) einige Anknüpfungspunkte für weitere Überlegungen:

„Der Sozialpädagoge aber wird zufrieden sein, wenn er dazu beigetragen hat, dass seinem Klienten das zukommt, was ihm zusteht, wenn er also sein Wohl maximiert hat oder ihm Zugang zu Grundgütern verschafft hat, die ihm bisher vorenthalten waren oder – das hier favorisierte Kriterium – wenn er ihm *Möglichkeiten zur Verwirklichung eines Minimums an zentralen Fähigkeiten [d. h. Befähigungen] geben* konnte [Hervorh. u. Anm. B. H.]“ (ebd., 25).

Dementsprechend zielt die Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive darauf ab, sowohl auf der Ebene der Organisationen konzeptionelle Rahmenbedingungen zur Förderung der Befähigungen vorzuhalten als auch auf der Ebene der Profession Sozialer Arbeit auf die Förderung von Befähigungen hinzuwirken (dazu auch Kapitel 6.4). Kurzum, die Ermöglichung von nicht oder noch nicht ausgeführten bzw. realisierten Handlungen und Daseinsweisen voranzutreiben.

9.2.3 Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt

Wie bereits erwähnt, stellen sowohl aus der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität als auch aus der Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive die Adressat_innen den Ausgangspunkt sämtlicher Bemühungen im Sinne des Capabilities-Ansatzes dar. Der z. T. durchscheinende, problematisierende Blick auf die Lebensumstände der Adressat_innen (Kapitel 8.4.1) offenbart im Kontext des erweiterten Behinderungsbegriffs eine gewisse Zielperspektive, die jedoch jäh unterbrochen wird durch routinebrechende und unerwartete Bedarfslagen, welche mit einem erhöhten Ausschlussrisiko einhergehen und daher Zielformulierungen einbüßen. Obwohl Ansätze einer prozeduralen Inklusionsperspektive erkennbar sind und die Heterogenität der Lebenslagen der Adressat_innen einschließlich dahingehender Interventionsnotwendigkeiten benannt werden, sind diese weder umfassend im Sinne der Befähigungsliste noch sind sie jeweils inhaltlich ausgeprägt und konkretisiert. Vor allem aber konterkariert das erhöhte Ausschlussrisiko bei routinebrechenden und unerwarteten Bedarfslagen den Universalitätsanspruch der Befähigungsliste insofern, als dass die Befähigun-

gen bestimmter Adressat_innen eingegrenzt zu werden drohen bzw. eingegrenzt werden.

Die *Schlussfolgerungen* aus spezifischen Bedarfen, welche schließlich aus der Wahrnehmung von Bedarfen im Rahmen der Teilperspektive der substantiellen Inklusivität folgen (Kapitel 9.1.3), sind als Ausdruck einer prozeduralen Inklusionsperspektive zu verstehen. Konkret benannt werden bedarfsgerechte und professionelle Hilfen und der Abgleich der Bedarfe zwischen dem organisational-professionellen Hilfeangebot. Zur (besseren) Bestimmbarkeit bedarfsgerechter Leistungen wird auf Hilfeplanung und Vernetzungsarbeit verwiesen (Kapitel 8.1.1.3). Gleichwohl werden damit noch keine Aussagen darüber getroffen, inwiefern die Äußerungen tatsächlich auch mit dem Inhalt der Befähigungsliste korrespondieren und sie im Sinne der CA-Perspektive als inklusiv zu bezeichnen sind.

Schließlich aber stellen individuelle Bedarfe nicht nur den Ausgangspunkt des Capabilities-Ansatzes dar, indem individuelle Entwicklungsprozesse sowie wahlfreie Handlungen und Daseinsweisen als Ausgangspunkt inklusiver Bemühungen fungieren (vgl. 6.2), sondern auf deren Basis lässt sich der Capabilities-Ansatz zugleich als Instrumentarium für eine sozialpädagogisch anschlussfähige Bedarfsfeststellung konkretisieren. Eine Orientierung an der Liste der Befähigungen, welche sich auf einem mittleren Abstraktionsniveau bewegen und daher einen ausgeprägten Anwendungsbezug aufweisen (Tabelle 6.2), dürfte daher gegenüber der Wirkmächtigkeit medizinischer Kategorien eine begründete Alternative für schwerpunktmäßig (sozial-)pädagogische Belange darstellen und gleichzeitig situative Aushandlungsprozesse berücksichtigen.

9.2.4 Gehalt des Inklusionsbegriffs

Im Anschluss an die Ausführungen zur Teilperspektive der substantiellen Inklusivität (Kapitel 9.1.4) weist die Teilperspektive der prozeduralen Inklusionsperspektive vor allem auf die *Zielperspektive* des Inklusionsbegriffs hin. Hier wird somit weniger auf die Gegenüberstellung Sondereinrichtung vs. Regeleinrichtung oder Spezialisierung vs. Entspezialisierung abgezielt (Kapitel 8.1.1.4), sondern es werden Strukturen und Settings danach beurteilt, inwiefern sie der Förderung und Unterstützung von Befähigungen dienlich sind – was eine entscheidende Erweiterung der bisherigen Debatte darstellt (Ziegler & Clark 2016, 585). An eine normativ-rationale Bestimmung des Gegenstands erzieherischer Hilfen, wie

9.3 Empirische Impulse für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive

dies die Auftragsformulierung als ‚inkludierend-exklusive Inseln‘ im Zuge der Rekonstruktion des empirischen Materials nahelegt (Kapitel 8.11.4 und 8.4.3), vermag die prozedurale Inklusionsperspektive anzuknüpfen. Zumal der Inklusionsbegriff selbst, wie bereits herausgestellt, diese nicht selbst herzustellen vermag, er zugleich jedoch Normativität in höchstem Maße evoziert.

Zwar finden sich einige normative Zielformulierungen (Kapitel 8.1.2 bzw. zusammenfassend 8.1.8) im empirischen Material. Jedoch liegen diese weniger in geteilter und in sich konsistenter Form vor (Kapitel 9.1.4). Zudem scheinen sie eher auf die Vorstellung eines ‚Drinnen‘ und ‚Draußens‘ beschränkt zu sein (Kapitel 8.1.7). Nicht zuletzt vermag der Capabilities-Ansatz an dieser Stelle die fehlende analytische Tiefe des bisherigen Duals Inklusion/Exklusion zu füllen. Denn einerseits erweist sich der Capabilities-Ansatz somit als *relational* in Bezug auf eine Gleichheit in den Befähigungen anhand der Befähigungsliste und andererseits als *normativ* in Bezug auf sein vorpolitischen, gerechtigkeits-theoretisches, menschenwürdebasiertes Fundament (vgl. Tabelle 6.2).

Eine Prüffrage zur Evaluation des Grads einer prozeduralen Inklusionsperspektive würde dann wie folgt lauten: ‚Tragen Sondereinrichtungen/Regeleinrichtungen/spezialisierte Angebote/entspezialisierte Angebote usw. unter Gewährleistung der Selbstbestimmungsfunktionalität dazu bei, die Befähigungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und somit nicht oder noch nicht realisierte Handlungen und Daseinsweisen zu ermöglichen?‘ (siehe dazu Kapitel 8.5.7).

9.3 Empirische Impulse für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive

Während in den Kapiteln 9.1 und 9.2 die Konsequenzen aus der Betrachtung des empirischen Materials durch die theoretische Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive im Vordergrund standen, widmet sich dieses Kapitel den Differenzierungen, Erweiterungen sowie Irritationen und damit insgesamt den Impulsen für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive, welche sich durch die Analyse des empirischen Materials ergeben.

Zunächst einmal zeigt sich, dass der Capabilities-Ansatz nicht nur Aussagen dahingehend unterlässt, *auf welche Weise* und *wie* eine Umsetzung seiner Prämissen zu erfolgen hat (Kapitel 9.1.3), sondern darüber hinaus von seiner Anlage her or-

ganisational-gesellschaftlich und somit strukturell zunächst ‚blind‘ ist. Er benötigt also eine entsprechende Operationalisierung, um den konkreten Gegebenheiten seiner Anwendung entsprechen zu können. Auch Nussbaum (2007, 78 f.) verweist auf den Abstraktionsgrad ihrer Liste und die Notwendigkeit einer Spezifizierung. Gleichwohl darf der Capabilities-Ansatz auch nicht – frei nach Frank Zappa¹¹ – eklektizistisch als ‚One Measure Fits All‘ missverstanden werden. Denn dessen Adaptierbarkeit und Adaptiernotwendigkeit an konkrete Gegebenheiten sind Grenzen gesetzt, so dass der Ansatz professionelle Akteur_innen nicht von der konkreten und situativen Fallbearbeitung entledigt (Kapitel 9.1.3 und 9.2.3). Zugleich macht dieser Umstand auch, auf einer anderen Ebene gelegene, theoretisch-konzeptionelle Anstrengungen keineswegs obsolet (Kapitel 6.1.2). Dennoch können die im Zuge der empirischen Analyse herausgearbeiteten Ebenen (Tabelle 8.1) für eine Konkretisierung der capabilities-basierten Inklusionsperspektive herangezogen werden, um insbesondere die Praxen und Rahmenbedingungen (siehe Tabelle 6.2) spezifischer unterteilen und erweitern zu können. Dabei zeigt sich auch, dass die rechtliche Ebene höchstens in der prozeduralen Inklusionsperspektive aufzugehen vermag, während die übrigen Ebenen sich über beide Teilperspektiven erstrecken können.

Im Zuge der empirischen Konkretisierung der beiden Teilperspektiven der CA-Perspektive erweist sich deren Verwobenheit aus empirischer Perspektive als herausfordernd in Bezug auf die Zuordenbarkeit – unabhängig davon, ob bzw. wie sehr beide CA-Teilperspektiven in ihrer analytisch-theoretischen Verfasstheit zu überzeugen vermögen. Obgleich dies einem nicht hinreichend ausgearbeitetem Zugang mithilfe des Capabilities-Ansatzes angelastet werden könnte, so ist es wohl eher der sozialen Realität zuzuschreiben, dass derartige Zuordnungen erschwert vorzunehmen sind. Vor diesem Hintergrund ist es dann auch eher konsequent, wenn der Capabilities-Ansatz sich einer strikten Trennung inhaltlicher Überschneidungen zwischen Handlungen und Daseinsweisen einerseits und Befähigungen andererseits verwehrt. So liegt darin das entscheidende Moment der grundlegenden Handlungen und Daseinsweisen bzw. architektonischen Befähigungen, dass sie die Beförderung jeweils anderer grundlegender Handlungen und Daseinsweisen bzw. architektonischer Befähigungen in sich tragen (vgl. Kapitel 5.4).

¹¹ Nach dem Titel des im Jahr 1975 erschienenen Albums *One Size Fits All* von Frank Zappa and *The Mothers of Invention*.

9.3 Empirische Impulse für die capabilities-basierte Inklusionsperspektive

Darüber hinaus wäre noch zu klären, in welchem Verhältnis die Befähigungen einzelner Adressat_innen zu denen anderer Adressat_innen stehen (Gruppenkonstellationen). Denn der Capabilities-Ansatz behandelt das Individuum als Entität. Gleichwohl werden konfligierende Befähigungen thematisiert, welche auch aufgrund spezifischer Gruppenkonstellationen konfligieren könnten (vgl. ebenfalls Kapitel 5.4). Ein Aspekt, der lediglich angeschnitten wurde (Kapitel 9.1.3) und nach einer Konkretisierung verlangt. Konkret wäre zu klären, anhand welcher Prioritäten die jeweiligen individuellen Freiheiten von Adressat_innen einander gegenüber zu gewährleisten sind, sollte es dazwischen zu Konflikten kommen. Darüber hinaus, und im Verlauf der Arbeit nicht thematisiert, wäre noch zu fragen und zu ergründen, wie die Befähigungen der Adressat_innen zu denen der professionellen Akteur_innen stehen, etwa u. a. im Hinblick auf Fremdgefährdungen, Entlastung/Belastung der professionellen Akteur_innen oder Machtverhältnisse. Ogleich das Lösen von derartigen Konflikten nicht zuletzt originär pädagogische Fragestellungen berührt und nicht von der Hand gewiesen werden soll, so stellt das Lösen von Konflikten allein keine befriedigende Zielperspektive aus Sicht des Capabilities-Ansatzes dar – denn dieser adressiert bekanntlich die Ermöglichung von Befähigungen und beurteilt anderweitige Bestrebungen mit Blick darauf.

Daran anschließend ist der Umstand zu problematisieren, dass in dieser Arbeit die Handlungen und Daseinsweisen von Adressat_innen erzieherischer Hilfen höchstens mittelbar durch die befragten professionellen Akteur_innen zum Ausdruck kommen. Auch deshalb kann der konkrete Bezug auf einzelne Befähigungen nur cursorisch hergestellt werden. Die empirische Notwendigkeit einer Fokussierung von Handlungen und Daseinsweisen wird in Kapitel 9.1 bereits hervorgehoben. Zwar richtet sich die Fragestellung dieser Arbeit weniger darauf, derzeitige Inklusionsbestrebungen der erzieherischer Hilfen mithilfe des Capabilities-Ansatzes empirisch in *repräsentativer* Hinsicht zu erforschen, sondern eher darauf, einen Beitrag zu deren normativer theoretisch-konzeptioneller Fundierung im Zuge von Inklusion zu leisten und mögliche Schwachstellen der aktuellen Debatte zu identifizieren. Gleichwohl geschieht dies natürlich unter der Prämisse, das dahingehende Desiderat weiterer Forschung aufzuzeigen und den hinsichtlich Inklusion theoretisch herausgearbeiteten Capabilities-Ansatz als evaluative Metrik dafür zu empfehlen. Dennoch – und darin besteht eine Limitation der vorliegenden Arbeit – wäre insbesondere die Teilperspektive der substantiellen Inklusivität noch durch empirisch vorfindbare Handlungen und Daseinsweisen von Adressat_innen anzureichern. Allerdings fehlt nicht nur diese

9 Theoretische Generalisierung

Perspektive – die zudem immer auch der Gefahr der ‚Subjektivierungsfalle‘¹² ausgesetzt ist –, sondern der Capabilities-Ansatz ließe sich in verschiedene Richtungen und auf verschiedenen Ebenen operationalisieren – bevorzugt jedoch mit Blick auf die sozialen, politischen und ökonomischen Benachteiligungen bzw. Ermöglichungsräume.

Das nun folgende letzte Kapitel führt die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit zusammen. Im Ausblick werden weitere Anknüpfungspunkte und Erfordernisse diskutiert und es wird an die hier bereits angeklungen Limitationen der Arbeit angeknüpft.

¹² Diese Falle besteht darin, wenn im Zuge der Beurteilung von Inklusion lediglich eine Konzentration auf die subjektiven Wünsche und Aspirationen von Adressat_innen erfolgt und „die sozialen Kontexte und die Machtasymmetrien“ (Albus 2013, 224) weitestgehend ausgeblendet werden. Siehe auch Kapitel 5.4 zu einseitig individualistischen Auslegungen des Capabilities-Ansatzes.

10 Fazit und Ausblick

Welchen spezifischen Beitrag können bzw. sollen die Hilfen zur Erziehung zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen nun zukünftig leisten? Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen soll die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit (Kapitel 1, Tabelle 1.1) nun beantwortet werden, indem die vorherigen Ausführungen, insbesondere diejenigen zur Anwendung der capabilities-basierten Inklusionsperspektive auf das empirische Material, gebündelt zusammengeführt werden. Darüber hinaus wird ein Ausblick darauf gegeben, welche Konsequenzen aus der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage erwachsen (können) und welche neuen Blindstellen, offenen Fragen und weiteren Forschungsdesiderata sich daraus ergeben.

10.1 Der inklusive Beitrag erzieherischer Hilfen

Die Notwendigkeit einer (Neu-)Bestimmung von Inklusion für die Hilfen zur Erziehung liegt maßgeblich begründet in der bislang weitestgehend fehlenden Verknüpfung der pädagogischen Inklusionsdebatte mit der Debatte um soziale Exklusion einerseits (Kapitel 2.3), und der Reproduktion dieser Trennung sowie einer unzulänglichen theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung im Zuge der SGB VIII-Reformdebatte andererseits (Kapitel 4.4). Es konnte gezeigt werden, dass sich der Capabilities-Ansatz als Inklusionsperspektive für die Hilfen zur Erziehung heranziehen lässt, da der Ansatz die beiden getrennt voneinander geführten Diskursstränge theoretisch-konzeptionell fundiert zusammenzuführen vermag (siehe dazu ausführlich Kapitel 6.4). Die capabilities-basierte Inklusionsperspektive bietet aufgrund ihres mittleren Abstraktionsgrades einerseits eine theoretisch hinreichende Begründungsbasis und berücksichtigt andererseits die Unberechenbarkeit und Ambiguität pädagogischer Situationen, weshalb sie anschlussfähig ist an die theoretisch-reflexive Planung von Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche durch professionelle Akteur_innen – ohne auf eine zu sehr handlungsleitende ‚Inklusionscheckliste‘ zurückzufallen. Der Capabilities-

Capabilities-Ansatz als theoretisch-konzeptionelle Inklusionsperspektive

Ansatz vermeidet aufgrund seines Universalitätsanspruchs eine Unterscheidung der Kinder und Jugendlichen (nicht nur) nach Behinderung/Nicht-Behinderung, ohne dabei die individuelle Entwicklung und die dahingehende Förderung von Handlungen und Daseinsweisen zu vernachlässigen. Die Fokussierung von Handlungen und Daseinsweisen und deren Förderung bzw. Einübung stellt allerdings keine neue paternalistische Qualität dar, sondern expliziert das erzieherische Moment, das dem Ansatz ohnehin inhärent ist.¹ In diesem Sinne begründet die capabilities-basierte Inklusionsperspektive zwei analytische Teilperspektiven (Kapitel 6.3). *Substantielle Inklusivität* versteht Inklusion als konstitutiven Teil der Förderung grundlegender Handlungen und Daseinsweisen im faktischen Vollzug und somit als Merkmal von Hilfen und Organisationen im Kontext der erzieherischen Hilfen. Somit richtet sich diese Teilperspektive darauf, inwiefern Adressat_innen in ihrem aktuellen Tun und Sein unter Berücksichtigung ihrer Freiheitsgrade (sozial-)pädagogische Unterstützung erhalten. Inklusion als *prozedurale Inklusionsperspektive* richtet den Blick darüber hinaus auf die Konsequenz bzw. das Ziel einer Förderung von Befähigungen. Dieser Perspektive nach geht es um die Zielorientierung von Hilfen zur Erziehung in Bezug auf Inklusion mit Blick auf die Ermöglichung von (aber nicht den Zwang zu) Handlungen und Daseinsweisen, welche die Adressat_innen nicht oder noch nicht auszuführen bzw. zu sein imstande sind, wozu sie jedoch imstande sein sollten. Beide Teilperspektiven weisen Überschneidungen auf und ergänzen sich jeweils. Zudem komplettieren sie *nur gemeinsam* die capabilities-basierte Inklusionsperspektive. Gleichwohl stellen die Befähigungen und deren Ermöglichung den maßgeblichen Dreh- und Angelpunkt der CA-Perspektive dar, weshalb auch die dahingehend benannte capabilities-basierte Inklusionsperspektive schwerpunktmäßig darauf abzielt. Vor allem die Auflösung des bislang vorherrschenden Kausalzusammenhangs zwischen dem individuellen, erwartungswidrigen Merkmal (Beeinträchtigung) und einer Einschränkung der Teilhabe (Behinderung) stellt die zentrale Errungenschaft dieser CA-Perspektive dar. Dadurch ist es möglich, sämtliche Einschränkungen von Lebensführungsweisen, wie die in dieser Arbeit fokussierten Einschränkungen aufgrund von Behinderung und/oder Benachteiligung, als gerechtigkeitsrelevante und an erzieherische Hilfen adressierte Aufträge *gemeinsam* zu behandeln und

¹ Die Gefahr des Paternalismus wird ausführlicher in Kapitel 6.2.1 diskutiert. Das an dieser Stelle angesprochene Paternalismusedilemma scheint jedoch weniger das des Capabilities-Ansatzes, sondern vielmehr grundsätzlich das von Erziehung und den damit beauftragten sozialen Diensten zu sein (Brumlik 1990).

10.1 Der inklusive Beitrag erzieherischer Hilfen

als *umfassende* Inklusionsaufgabe anzusehen. Vor diesem Hintergrund eröffnet der Capabilities-Ansatz ein weites und theoretisch gehaltvolles Verständnis von Inklusion bzw. Exklusion im Sinne der Ermöglichung bzw. Einschränkung von Befähigungen sowie Handlungen und Daseinsweisen.

Zur theoretisch-empirischen bzw. empirisch-theoretischen² Anwendbarkeit und Konkretisierung der herausgearbeiteten capabilities-basierten Inklusionsperspektive wurden professionelle Akteur_innen aus dem erweiterten Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung mittels Expert_inneninterviews befragt. Von den professionellen Akteur_innen werden Praxen und Rahmenbedingungen erzieherischer Hilfen berichtet, die hinsichtlich ihrer Inklusivität aus der capabilities-basierten Inklusionsperspektive eingeordnet werden (vgl. Tabelle 10.1, basierend auf den Kapiteln 9.1 und 9.2).

² Nach Kalthoff (2015, 10) „ist von einer Ausrichtung oder Formatierung der empirischen Forschung durch Theorie respektive der theoretischen Forschung durch Empirie auszugehen“. Dies soll durch die beiden Adjektivzusammensetzungen zum Ausdruck kommen. Siehe Kapitel 7.2 zur entsprechenden forschungsmethodischen Begründung und Kapitel 9 zur Umsetzung in dieser Arbeit.

Tabelle 10.1: Zusammenfassung der Gegenüberstellung der zwei Inklusionsteilperspektiven und der Ebene der empirischen Generalisierung; Theoretische Generalisierung

| | <i>Substantielle Inklusivität</i> | <i>Prozedurale Inklusionsperspektive</i> |
|---|---|--|
| <i>Rechtliche Ebene: Rechtliche Logiken zwischen SGB VIII und SGB XII</i> | <i>Auswirkungen</i> rechtlicher Ermöglicherungs- bzw. Verunmöglichungs-räume auf Praxen und Rahmenbedingungen erzieherischer Hilfen kein unmittelbarer Einfluss auf dieser Ebene | Rechte liegen <i>per se</i> auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive Aktuelle Rechtslage pendelt zw. Defensivität und Hindernis |
| <i>Organisational-professionelle Ebene und deren Zielperspektiven</i> | Professionalisierung und Kompetenzentwicklung <i>für</i> die Adressat_innen <i>angemessener Umgang</i> mit Bedarfen Eröffnung von <i>Zugängen</i> zu Hilfen Institutionelles Hilfeangebot und reelle Förderszenarien | Frage nach der ‚richtigen‘ Vorgehensweise → unscharf und inkonsistent hinsichtlich Zielbestimmung von erzieherischen Hilfen (d. h. Erweiterung, Flexibilität, institutionelle Öffnung) |
| <i>Bedarfe von Adressat_innen im Mittelpunkt</i> | <i>Wahrnehmung von</i> und <i>Umgang mit</i> Bedarfen Differenzierung zwischen erweitertem Behinderungsverständnis und „echten“ (d. h. geistigen und körperlichen) Behinderungen | <i>Schlussfolgerungen</i> aus spezifischen Bedarfen Ansätze eines problematisierenden Blicks auf die Lebensumstände der Adressat_innen → jedoch wenig ausgeprägt und konkretisiert |
| <i>Gehalt des Inklusionsbegriffs</i> | „Bessere“ Förderung: Sondereinrichtungen/Spezialisierung vs. Regeleinrichtungen/Entspezialisierung | Fehlende analytische Tiefe des begrifflichen Duals Inklusion/Exklusion normativ-relationaler Anspruch, der kaum in geteilter, konsistenter und weitreichender Form eingelöst wird |

Es lässt sich zeigen, dass sich das empirische Material mithilfe des Capabilities-Ansatzes sinnvoll und ergiebig anhand der zwei analytischen Teilperspektiven systematisieren lässt. Dabei offenbaren sich im empirischen Material die meisten Anknüpfungspunkte an die Ebene der substantiellen Inklusivität. So geht es auf der organisational-professionellen Ebene um eine Professionalisierung *für* die Adressat_innen, um einen *angemessenen Umgang* mit deren Bedarfen sowie um die Eröffnung von *Zugängen* angesichts des dargebotenen Hilfeangebots (insbesondere Hilfen mit den größten Freiheitsgraden betreffend, Kapitel 8.3.1) und reeller Förderszenarien. Auf der Ebene der Bedarfe der Adressat_innen steht die *Wahrnehmung von* und der *Umgang mit* eben jenen Bedarfen im Fokus, wenn-

gleich hinsichtlich der Kategorie Behinderung stark differenziert wird. So wird zwischen einem erweiterten Behinderungsverständnis einerseits und sogenannten „echten“ (d. h. geistigen und/oder körperlichen) Behinderungen andererseits unterschieden. Bei den Konturierungsversuchen des Inklusionsbegriffs dominieren Suchbewegungen mit Blick auf Orte und Settings ‚besserer‘ Förderung, die sowohl in Sondereinrichtungen bzw. spezialisierten Einrichtungen als auch in Regeleinrichtungen bzw. entspezialisierten Einrichtungen gesehen werden. Zwar wird die Frage nach der ‚richtigen‘ Vorgehensweise als *Schlussfolgerung* aus spezifischen Bedarfen durchaus aufgeworfen und in der Folge werden die größtenteils prekären Lebensumstände der Adressat_innen problematisiert. Allerdings verbleiben diese Ausführungen insgesamt eher auf der Ebene der substantiellen Inklusivität, mit gleichzeitig noch bestehendem Erweiterungspotential gemäß der Befähigungsliste; d. h. deren Implikationen werden durch die berichteten Praxen und Rahmenbedingungen eher nicht ausgeschöpft (vgl. Tabelle 5.1). Somit bieten sich kaum Anschlüsse hinsichtlich der prozeduralen Inklusionsperspektive.

Allenfalls die Ausführungen zum allgemeinen Inklusionsverständnis bieten Hinweise auf eine Zielperspektive von Inklusion, wie etwa die Formulierung von normativen Kriterien und Maßstäben für Inklusion sowie die Fokussierung auf Inklusion als Sich-Einlassen oder als Zugehörigkeitschance (vgl. Kapitel 9.2.4, basierend auf Kapitel 8.1.8). Nichts desto trotz spiegelt sich diese Zielperspektive wenig in den Formulierungen zu Inklusion auf der organisational-professionellen Ebene und hinsichtlich der Bedarfe der Adressat_innen wider. Schließlich geht es auf den beiden letztgenannten Ebenen zuvörderst um die Verhandlung von Zugängen und des Umgangs mit Bedarfen auf der Ebene der substantiellen Inklusivität, während die Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive eine Zielbestimmung von Hilfen zur Erziehung weitestgehend missen lässt. Zugleich verweisen die Äußerungen zum Inklusionsverständnis und zu der Verortung von Hilfen zur Erziehung auf die fehlende analytische Tiefe des begrifflichen Duals Inklusion/Exklusion, die vor allem in dessen Standortabhängigkeit begründet liegt.

Lediglich die Rechtsperspektive lässt sich allein auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive verorten. Diese empirische Rekonstruktion korrespondiert mit der Bestimmung rechtlicher Interventionsformen, wie sie Kaufmann (1982, 69 ff.) mit Blick auf deren generalisierenden Charakter vornimmt. Denn auf der Ebene der substantiellen Inklusivität sind lediglich die *Auswirkungen* rechtlicher Ermöglichungs- bzw. Verunmöglichungsräume zu vernehmen. Gleichzeitig ist die

Rechtsperspektive auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive in ihrer aktuellen Gestalt jedoch eher defensiv ausgerichtet und stellt mit Blick auf ihre derzeit vorherrschende Zuordnungslogik zwischen SGB VIII und SGB XII ein Hindernis für die konkreten Handlungen und Daseinsweisen der Adressat_innen einerseits und deren Befähigungen andererseits dar. Auch die Differenzierung nach Bedarfen mit Folgen für die Zuteilung von Hilfen und professionellen Zuständigkeiten, wie sie durch die professionellen Akteur_innen berichtet werden, scheint davon entscheidend beeinflusst zu werden. Zugleich bleibt die Rechtsperspektive inhaltlich unterbestimmt und lässt eine gehaltvolle Inklusionsperspektive weitgehend missen, da sie maßgeblich auf die administrativ-juristische Zusammenlegung von Rechtskreisen fokussiert.

Bestimmt man Inklusion in den Hilfen zur Erziehung durch die theoretisch-konzeptionelle Brille der capabilities-basierten Inklusionsperspektive, so ergeben sich einige zentrale Implikationen für die Hilfen zur Erziehung.

Die Gegenüberstellung der zwei Inklusionsteilperspektiven des Capabilities-Ansatzes und der Ebenen der empirischen Generalisierung legt zunächst einmal grundsätzlich eine inklusive Neubestimmung bzw. zumindest eine substantielle Erweiterung der Zielperspektive erzieherischer Hilfen und damit ihres Gegenstands nahe. Denn die Inklusionsbestrebungen in den Hilfen zur Erziehung, wie sie sich aus dem empirischen Material rekonstruieren lassen, lassen sich überwiegend als substantielle Inklusivität charakterisieren, wohingegen die prozedurale Inklusionsperspektive eher unterbestimmt bleibt. Da die capabilities-basierte Inklusionsperspektive jedoch das Vorhandensein beider Teilperspektiven erfordert und mehr noch auf die prozedurale Inklusionsperspektive setzt, so ist hier eine zu bearbeitende Leerstelle zu konstatieren.

Hinsichtlich der Frage, welchen inklusiven Beitrag die erzieherischen Hilfen zukünftig leisten *können*, ließe sich an die durch die professionellen Akteur_innen zum Ausdruck gebrachten Bestimmungsversuche anknüpfen. Wie die Konfrontation des empirischen Materials mit der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive jedoch gezeigt hat, weisen diese Bestimmungsversuche kaum geteilte Zielformulierungen dessen auf, was Hilfen zur Erziehung eigentlich mit ihrem Handeln zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen bezwecken sollen. Stattdessen dominieren eher diversifizierte Vorstellungen wie Orientierung an Regelangeboten, sozialpädagogische Identitätswahrung, Flexibilität und institutionelle Öffnung einerseits und Formulierung bzw. Setzung von Grenzen andererseits. Zugleich werden aus diesen Vorstellungen kaum weiter-

Notwendigkeit einer inklusiven Neuausrichtung der Hilfen zur Erziehung und ihrer Zielperspektive

führende Konsequenzen für die Hilfen zur Erziehung und deren Auftrag gezogen. Dennoch lassen die Bestimmungsversuche erkennen, dass die erschwerten Lebensumstände der Adressat_innen sowie der exklusive (d. h. entweder auffangende *oder* ausschließende) Auftrag und Gegenstand der erzieherischen Hilfen im Zuge des Sprechens über Inklusion ein gewisses Unbehagen auf Seiten der professionellen Akteur_innen hervorrufen. Schließlich habe man es in den Hilfen zur Erziehung mit denjenigen Kindern und Jugendlichen zu tun, die bereits durch sämtliche „Raster des Sozialen“ (05: 54) gefallen sind.

Die Berücksichtigung der CA-Perspektive würde nicht nur den Gegenstand der Hilfen zur Erziehung stärken, sondern darüber hinaus vor allem konkrete Hinweise darauf geben, welche Praxen und Rahmenbedingungen im Kontext der erzieherischen Hilfen überhaupt als *inklusiv* zu verstehen sind. Allerdings würde es zu kurz greifen, für die als unterbestimmt rekonstruierbare inklusive Zielperspektive erzieherischer Hilfen die befragten professionellen Akteur_innen und deren Entwürfe von Inklusion verantwortlich zu machen. Denn die Bestimmungsversuche von Inklusion in den und für die erzieherischen Hilfen zeigen zumindest zweierlei sehr deutlich: Die Komplexität und Verwobenheit realer pädagogischer Situationen angesichts der prekären Lebenslagen der Adressat_innen einerseits und die für die professionellen Akteur_innen offenbar – und aufgrund der inhaltlichen „Verwahrlosung“ (Katzenbach 2015b, 19) in nachvollziehbarer Weise – nur schwer greifbaren Diskurse um die Bestimmung eines Inklusionsbegriffs andererseits. Insofern können die eher konturlosen und blassen Zielformulierungen erzieherischer Hilfen kaum den professionellen Akteur_innen angelastet werden. Zumal auch die Auswirkungen der rechtlichen Zuordnungslogiken auf dieser Ebene relevant werden.³ Nicht zuletzt sprechen auch methodologische und erkenntnistheoretische Gründe dafür, dass die professionellen Akteur_innen „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen“ (Bohnsack 2014, 216) und dieses konjunktive Wissen gleichzeitig einem methodischen Zugriff mittels Expert_inneninterviews weitestgehend verwehrt bleibt – schließlich ist dieses Wissen direkten Reflexionen oftmals nicht zugänglich.⁴ Gleichwohl wären professionelle Akteur_innen hinsichtlich ihres professionellen Selbstkonzeptes

³ Es sei denn, diese rechtsgültigen Bestimmungen werden systematisch missachtet. Allerdings existieren weder im empirischen Material noch an anderen Stellen Hinweise darauf, dass sich die Instanzen erzieherischer Hilfen nicht an die gültigen Gesetze halten.

⁴ Diese möglichen Limitationen der gewählten Forschungsmethodik werden im Ausblick in Kapitel 10.2 diskutiert.

und ihrer Annahmen professioneller Machbarkeit mit Blick auf die Bedarfe von Adressat_innen – in Abhängigkeit von einer Erweiterung ihrer Kompetenzen – in die Pflicht zu nehmen (Kapitel 8.6.2). Denn auch diese wären als Merkmal von Professionalität bzw. dessen (Weiter-)Entwicklung und somit im Sinne einer Eröffnung von Befähigungen inbegriffen.

Die Antwort auf die normative Frage danach, welchen inklusiven Beitrag die erzieherischen Hilfen zukünftig leisten *sollen*, gründet auf den Erweiterungsnotwendigkeiten, die sich aus der Analyse des empirischen Materials mithilfe der *normativen Metrik* der capabilities-basierten Inklusionsperspektive ergeben (siehe Tabelle 10.1). *Inklusive* erzieherische Hilfen wären demnach als öffentlich verantwortete Reaktion auf eingeschränkte Befähigungen *aller* davon betroffenen Kinder und Jugendlichen zu verstehen.⁵ Die konkrete *inklusive* Reaktion erzieherischer Hilfen auf diese (aber nicht ausschließlich) aufgrund von Benachteiligungen und/oder Behinderungen eingeschränkten Befähigungen umfasst in diesem Fall *erstens* die selbstbestimmungsfunktionale Förderung der Handlungen und Daseinsweisen bzw. deren Einübung (substantielle Inklusivität) und *zweitens* die Sicherstellung und aktive Erhöhung von Befähigungen (prozedurale Inklusionsperspektive). Da insbesondere der Fokus auf eine Erhöhung von Befähigungen als Zielbestimmung von erzieherischen Hilfen mit Blick auf Inklusion – denn schließlich geht es maßgeblich um die prozedurale Inklusionsperspektive – bislang entscheidend zu kurz kommt, wäre hierauf zukünftig das Hauptaugenmerk zu legen. Daher lässt sich folgende mögliche Prüffrage⁶ formulieren: ‚Welche Einrichtungen/Hilfen können *wie* dazu beitragen, die Lebenssituation bzw. die Befähigungen der Adressat_innen zu verbessern bzw. zu erhöhen, um somit einen Beitrag zur Einlösung des Anspruchs auf Inklusion ihrer Adressat_innen zu leisten?‘ Diese Prüffrage deutet zwar immer noch auf die Bedarfe hin – wie sie aktuell durch die Zugänge zu Hilfen und den Umgang damit thematisiert werden –, bestimmt diese aber genauer und setzt die damit verknüpften Lebensführungsweisen in ein unmittelbares Verhältnis zu den Ermöglichungsräumen

Erhöhung von Befähigungen als
Zielbestimmung von erzieherischen
Hilfen mit Blick auf Inklusion

⁵ Der Gegenstandsbestimmung erzieherischer Hilfen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit folgend (Kapitel 3.3) und in Erweiterung dieser aus der capabilities-basierten Inklusionsperspektive (Kapitel 6.4).

⁶ Als Weiterführung der Prüffragen in den Kapiteln 9.1.4 und 9.2.4. Diese gehen zurück auf Behnisch (2013), der eine ähnliche Prüffrage mit Blick auf Spezialisierungen in den Hilfen zur Erziehung formuliert hat: „Tragen Spezialisierungen dazu bei, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu verbessern?“ (ebd., 136).

und Umweltfaktoren, deren Gestaltung oder Einwirken den Hilfen zur Erziehung obliegt bzw. obliegen sollte.

Mit dem Blick auf die Ermöglichungsräume wird neben dem professionellen Handeln der sozialpädagogischen Akteur_innen sowie der institutionell-konzeptionellen Ausgestaltung von Hilfen nicht zuletzt auch die Ausgestaltung der ebenfalls rekonstruierten rechtlichen Ebene adressiert. Obgleich diese maßgeblich auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive liegt und grundsätzlich Befähigungen adressiert – wohlgemerkt *grundsätzlich*, denn dass sie dies offenbar nicht explizit tut und diese überdies eher noch verhindert, sollte nun hinreichend deutlich geworden sein – spiegeln sich in der aktuellen Rechtslage aufgrund der herrschenden Zuordnungslogiken zwischen SGB VIII und XII eher Defensivität und Verhinderung wider. Aber auch die bisherigen Vorschläge zur Zusammenführung der Rechtskreise vermögen offenbar nicht an die prozedurale Inklusionsperspektive anzuknüpfen. Eine dieser Teilperspektive folgende rechtliche Kodifizierung müsste sich hingegen an einer Sicherstellung und vor allem Erhöhung von Befähigungen orientieren und diese Zielorientierung von Inklusion nicht nach unterschiedlich diagnostizierten Bedarfen ebenso unterschiedlich ausbuchstabieren (dazu Kapitel 4.1).

Dies bedeutet auch, dass rechtssicheres bzw. rechtsbezogenes Handeln in Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen öffentlicher Einrichtungen wie den Hilfen zur Erziehung unbestritten erforderlich ist, bzw. Hilfen zur Erziehung darauf verwiesen sind (dazu auch Kapitel 8.3.1). Die Rechtsperspektive stellt somit eine entscheidende Größe mit Blick auf die Inklusivität der erzieherischen Hilfen dar. Dies verdeutlichen nicht zuletzt die durch die professionellen Akteur_innen herausgestellten Missstände und Artefakte, wie z. B. die erforderliche 8a-Meldung aufgrund eines Zuständigkeitswechsels oder die einander kaum wahrnehmenden Professionellen aus Frühförderung und sozialpädagogischer Familienhilfe (Kapitel 8.9.2). Insofern stellt die Rechtsentwicklung eine entscheidende Stellenschraube bei der Entwicklung der Hilfen zur Erziehung hin zu ‚inkluisiveren‘ Hilfen zur Erziehung dar und kann als „Motor für mehr Gerechtigkeit“ (Wapler 2017) fungieren. Allerdings hat man es hier besonders „mit der Einräumung von Ermessensspielräumen und mit unbestimmten Rechtsbegriffen“ (Kaufmann 1982, 70) zu tun, diese auszugestalten und zu erfüllen die Aufgabe der erzieherischen Hilfen ist.

Wie die Diskussion um die Beschaffenheit der Rechtsperspektive zeigt, offenbaren sich auch einige Einschränkungen, wenn Hilfen zur Erziehung in ihrem

inklusive Beitrag zur Erhöhung von Befähigungen im Sinne der capabilities-basierten Inklusionsperspektive bestimmt werden sollen. Denn die Empfehlung einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive mit den zwei Teilperspektiven erfolgt bislang weitestgehend ungeachtet dessen, inwieweit der Auftrag von Hilfen zur Erziehung in der Beförderung bzw. dem Erreichen von Inklusion im Sinne der Capabilities-Perspektive *vollständig* aufgehen *sollte* bzw. überhaupt *kann*. Inwiefern werden also durch die rekonstruierten Ebenen Zuständigkeits- oder Verteilungsfragen aufgeworfen, die weder auf organisational-professioneller Ebene noch auf juristischer Ebene (und möglicherweise noch weniger auf der Ebene der Bedarfe von Adressat_innen) bearbeitet werden können? Diese Fragen legen nicht zuletzt die ebenfalls rekonstruierbaren insbesondere materiellen Ressourcen für Inklusion nahe (Kapitel 8.2). Fehlt der capabilities-basierten Inklusionsperspektive demzufolge nun eine analytische Ebene oder werden durch die Nichtbearbeitbarkeit ab einer gewissen Schwelle vielmehr übergeordnete Verteilungsfragen und gesellschaftliche Machtmechanismen adressiert, die vielleicht mithilfe des Capabilities-Ansatzes eingeholt werden können, die aber den Interventionsradius der erzieherischen Hilfen übersteigen? Denn während mit den Ebenen der capabilities-basierten Inklusionsperspektive ein „mehrstufiger Maßnahmenkomplex“ (Kaufmann 1982, 68) sozialer Interventionsformen adressiert wird und sie daher als „normativer Bezugspunkt einer Wohlfahrtsproduktion“ (Böllert 2013, 110) verstanden werden können, stellt sich für die Hilfen zur Erziehung die Frage, inwiefern diese in ihrem Auftrag und in ihrem Interventionsradius möglicherweise aufgrund ihrer (momentanen) wohlfahrtsstaatlichen Verfasstheit limitiert sind – das was Kaufmann (2009, 274) als „Mehrebenenproblem“ und Grenzen bzw. (Folge-)Problemen der Wirkungsweise (vgl. ebd., 88 ff.) bezeichnet. Somit ist der wesentliche Punkt an dieser Stelle, Hilfen zur Erziehung in ihrer Begrenztheit wahrzunehmen und zu diskutieren – schließlich stellen (sozial-)pädagogische Interventionen nur eine neben anderen Interventionsformen dar (Kaufmann 1982, 80 ff.). Dadurch ergeben sich Grenzen der „Weisungs- und Verfügungsrechte“ (Fuchslocher & Ziegler 2017, 76) durch Pädagogik und somit Grenzen der Pädagogik insgesamt. Auch an anderer Stelle werden Zweifel daran geäußert, ob es in der Inklusionsdebatte überhaupt allein um „ein genuin pädagogisches Problem oder einen pädagogischen Sachverhalt“ (Winkler 2014, 32) gehen kann. Denn – um es ein wenig für die Hilfen zur Erziehung zuzuspitzen – es mutet schon sehr vermessen oder utopisch an, gesamtgesellschaftliche Inklusion zuvörderst mit den Mitteln einer gesellschaftlich organisierten sozialpädagogi-

schen Reaktion auf als problematisch markierte Lebensführungsweisen erlangen zu wollen.

Obwohl Hilfen zur Erziehung demnach nur als eine neben anderen Interventionsformen fungieren und dieser Umstand infrage stellt, welche Armutsfolgen oder Lebensführungsprobleme überhaupt als *sozialpädagogisch* bearbeitbar gelten können – abgesehen davon, inwiefern Hilfen zur Erziehung sich an der Produktion von Armut bzw. Lebensführungsproblemen beteiligen und/oder lediglich armutsverwaltend tätig werden –, so können Hilfen zur Erziehung sich nicht davon entledigen, ihren Beitrag dazu zu leisten. Dies spräche für einen zwar beschränkten, aber durchaus vorhandenen und auszuschöpfenden Interventionspielraum. Denn auch wenn Zugriffe auf andere Interventionsformen nicht unmittelbar möglich sind, so müssen erzieherische Hilfen zumindest *alles Mögliche* dafür tun, dass andere dafür zuständige Akteur_innen und Institutionen bzw. Organisationen ihre jeweilige Expertise in einer, für die Befähigungen der Adressat_innen förderlichen Weise ausüben (vgl. dazu *Fall für* nach Müller 2012, 50 ff.).

Resümierend ist festzuhalten, dass vor dem Hintergrund der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen sowie der empirischen Analyse Inklusion in den Hilfen zur Erziehung aus der capabilities-basierten Inklusionsperspektive zu begreifen wäre als ...

- ... gesetzgeberischer Auftrag, eine Positivierung von Befähigungen im Sinne der prozeduralen Inklusionsperspektive als rechtliche Ermöglichungsräume im Zuge des SGB VIII-Reformprozesses vorzunehmen und damit zu einem positiven Rechtsverständnis von Inklusion beizutragen (Recht auf befähigende Ermöglichungsräume). Dieses Recht wäre sowohl über subjektive Rechte als auch über ein Recht auf Infrastruktur zu verwirklichen (dazu auch AGJ 2018).
- ... organisational-professioneller Auftrag, die Zielbestimmungen erzieherischer Hilfen im Sinne der prozeduralen Inklusionsperspektive als Sicherstellung und Eröffnung von Befähigungen zu begreifen und daran auszurichten. Gleichzeitig ist das sozialpädagogische Moment der Unterstützung und Förderung im Sinne der substantiellen Inklusivität einzuhalten, welches auf die (Weiter-)Entwicklung von Professionalität, professionell angemessenen Umgangsweisen mit individuellen Bedarfen von Adressat_innen sowie der

10 Fazit und Ausblick

konzeptionellen Gestaltung von und der Eröffnung von Zugängen zu *allen* Hilfen fokussiert.

- ... bedarfsbezogener Auftrag, der dem organisational-professionellen Auftrag inhärent ist und Bedarfe von Adressat_innen als Ausgangspunkt sämtlicher Bemühungen begreift. Der Umgang mit individuellen Bedarfe sieht von deren Differenzierung analog zu etwaigen organisational-professionellen Unterstützungsleistungen ab, da diese Vorgehensweise dem Verständnis der substantiellen Inklusivität widerspricht, wonach sämtliche Interventionen *a priori* als die Förderung des Tuns und Seins der Adressat_innen sowie der Ausbildung von Fähigkeiten – unter Berücksichtigung dessen, dass diese Interventionen selbstbestimmungsfunktional sind und in Einklang mit der menschlichen Würde vollzogen werden – zu verstehen sind. Letztlich legt der bedarfsbezogene Auftrag jedoch sein Hauptaugenmerk auf die prozedurale Inklusionsperspektive, welche die Konsequenz aus den individuellen Bedarfen und Lebensumständen in der Eröffnung von Befähigungen sieht und organisational-professionelle Unterstützungsleistungen daran ausrichtet.

10.2 Ausblick

Mit der vorherigen Problematisierung von möglichen Grenzen des Auftrags erzieherischer Hilfen wurde bereits der Ausblick darauf eingeleitet, welche weiteren Erfordernisse aus der Formulierung eines Beitrags erzieherischer Hilfen zur Inklusion ihrer Adressat_innen im Sinne der capabilities-basierten Inklusionsperspektive zusätzlich erwachsen und welche darüber hinausgehenden Forschungsdesiderata formuliert werden können.

Anknüpfend an die vornehmlich in Kapitel 9.3 sowie auch im vorherigen Kapitel bereits genannten Limitationen dieser Arbeit, werden diese nun zusammengeführt. Da die Perspektive professioneller Akteur_innen im Fokus stand, werden die Perspektiven anderer Akteur_innen oder weiterer benachteiligender oder ermöglichender Bedingungen zunächst einmal nicht unmittelbar berücksichtigt. Insofern lassen sich auch keine direkten Aussagen zu empirisch vorfindbaren Handlungen und Daseinsweisen von Adressat_innen treffen. Daneben weist auch die verwendete Forschungsmethodik des Expert_inneninterviews einige Beschränkungen auf, die sich vor allem in der Rekonstruktion der Zielbestim-

Limitationen der Arbeit und weitere
Forschungsfoki

mungen von Inklusion und erzieherischen Hilfen auf der Ebene der prozeduralen Inklusionsperspektive gezeigt haben. Zwar besteht der methodische Anspruch von Expert_inneninterviews darin, neben explizitem auch implizites Wissen rekonstruieren zu können. Allerdings entzieht sich der Zugang zu fundamental bedeutsamem, handlungsleitenden Wissen (d. h. konjunktivem Wissen) und somit zu Handlungspraxis diesem methodischen Zugriff weitestgehend. Dazu bedarf es vielmehr anderweitiger forschungsmethodischer Herangehensweisen wie etwa der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 33 ff.). Überdies liegt auch keine Ethnografie der tatsächlichen Handlungspraxis der professionellen Akteur_innen vor. Insgesamt sind also nur begrenzte Aussagen darüber möglich, wie sich die professionellen Handlungsvollzüge der befragten Akteur_innen in Wirklichkeit darstellen, da diese konjunktiven Erfahrungsräume kaum mithilfe von Expert_inneninterviews zugänglich gemacht werden können. Gleichwohl bleibt davon der methodische Anspruch des Expert_inneninterviews, objekttheoretische Aussagen zum reflexiven und impliziten Deutungswissen der Befragten produzieren zu können, unberührt, was nicht zuletzt auch mit der Fragestellung dieser Arbeit korrespondiert. Somit erlaubt das Expert_inneninterview Rekonstruktionen von implizitem Wissen *bis zu einem gewissen Grad*, ist aber gleichwohl „nicht auf die Analyse von Basisregeln des sozialen Handelns bzw. auf universale konstitutive Strukturen [angelegt]“ (Meuser & Nagel 1991, 466).⁷ Überdies ist alleine schon aus methodologischen Gründen eine begrenzte Reichweite der gegenstandsorientierten Theorieentwicklung gegeben (Kapitel 7.6.6). Dennoch kann die Agenda einer Pädagogik der Befähigung einschließlich der herausgearbeiteten capabilities-basierten Inklusionsperspektive eine gewisse theoretische Konsistenz für sich beanspruchen, die auch für andere Anwendungsfälle fruchtbar gemacht werden könnte. Denkbar wären daher noch folgende, jedoch keineswegs abschließende Forschungsfoki:

- Eine Erhebung der Perspektive der durch die erzieherischen Hilfen adressierten Kinder und Jugendlichen einerseits sowie die der Eltern und Erziehungsberechtigten (Adressat_innenperspektive).

⁷ Die methodischen Grundlagen des Expert_inneninterviews werden in Kapitel 7 ausführlicher erläutert.

10 Fazit und Ausblick

- Eine rekonstruktiv-ethnografische Vorgehensweise, um handlungsleitendes Wissen und somit Handlungspraxis von professionellen Akteur_innen unter inklusiven Gesichtspunkten zugänglich machen zu können.
- Darüber hinaus wäre zu eruieren, wie sich das Verhältnis der hier vorgeschlagenen Inklusionsperspektive zu den anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe darstellt und inwiefern eine Adaption möglich erscheint.
- Aber nicht nur zu anderen Handlungsfeldern innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe wären Anchlüsse der hier vorgeschlagenen Inklusionsperspektive herzustellen. Auch das Verhältnis zu angrenzenden bzw. kooperationsrelevanten Systemen wie z. B. Schule oder Gesundheitshilfe wäre dahingehend zu diskutieren.
- Außerdem wäre eine Rückbindung an internationale Debatten in den erzieherischen Hilfen bzw. vergleichbaren Hilfeformen zum Themenfeld der Inklusion zu leisten. Diesbezüglich kann der internationale Bezug des Inklusionsbegriffs unterstützend wirken (vgl. dazu Kapitel 2.3).
- Zudem wäre auch das vielversprechende Potential der capabilities-basierten Inklusionsperspektive für eine, über den Anwendungsfall der Hilfen zur Erziehung hinausreichende, Konturierung von Inklusion auszuloten.
- Und schließlich ginge es um eine disziplinäre Verhältnisbestimmung zwischen Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit. Denn wenn von sich überschneidenden Zielgruppen und deren Lebensführungsweisen sowie von einem übergreifenden Gegenstandsbereich auszugehen ist, so muss dies Konsequenzen für das disziplinäre Verhältnis von Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit haben.

Da der Capabilities-Ansatz (zweistufige, d. h. auf der Ebene der Handlungen und Daseinsweisen sowie auf der Ebene der Befähigungen gelegene) Behinderung gegenüber Beeinträchtigung priorisiert, aus den argumentierten Gründen von einer kausalen Verknüpfung absieht⁸ und vornehmlich eine (sozial-)pädagogisch anschlussfähige Bedarfsfeststellung fordert und unterstützt, wäre das

⁸ Siehe den Hinweis in Kapitel 4.4 sowie die Ausführungen zum Behinderungsbegriff aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes in Kapitel 6.1.2. An dieser Stelle sei nochmals angemerkt, dass der

Verhältnis des Capabilities-Ansatzes zu medizinischen, psychotherapeutischen oder psychiatrischen Klassifikationen und Diagnosen noch zu spezifizieren und somit auch die Kooperation mit Medizin, Psychologie und Psychiatrie in den Blick zu nehmen.⁹ Entweder dadurch, dass Anschlüsse zur ICF hergestellt werden.¹⁰ Oder aber durch den integrierten Entwurf eines zeitgemäßen und umfassenden Verständnisses von Behinderung, welches diese interdisziplinären Perspektiven auf Basis der capabilities-basierten Inklusionsperspektive zu vereinen vermag. Hinweise darauf, auf welche Weise eine integrale Verknüpfung gelingen könnte, finden sich bei Jantzen (1992, 2019). Jantzen macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Verwobenheit verschiedener Ebenen und vor allem Disziplinen bei der Konstituierung eines Behinderungsbegriffs zu berücksichtigen:

„Die Ebenen des Biologischen [besser: Biotischen¹¹, Anm. B. H.], Psychischen und Sozialen dürfen nicht mehr als voneinander getrennt, als parallele Ereignisreihen behandelt werden. Im Mittelpunkt steht vielmehr, ihre wechselseitigen Übergänge und Vermittlungen zu untersuchen“ (Jantzen 1992, 76).

Wie aber kann der aktuelle SGB VIII-Reformprozess, der als eine der zentralsten Herausforderungen der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch der Hilfen zur Erziehung gelten kann (Böllert 2018, 46 f.), noch – wenn sie denn überzeugt – im Sinne der capabilities-basierten Inklusionsperspektive ‚gerettet‘ werden? Denn die Analysen im Rahmen dieser Arbeit dürften die Unzulänglichkeiten der Reformdebatte, wie sie bisher geführt wird, unmissverständlich klargemacht haben. Dabei ist zu beachten, dass die Verwendung der ICF und dem darauf (und auf der UN-BRK) beruhenden Behinderungsverständnis vorerst durch das BTHG gesetzt sind (Kapitel 4.4). Hier böte sich die Schwierigkeit, wie sich das darin transportierte ausschließlich behinderungsbezogene, da an eine Beeinträchtigung

Capabilities-Ansatz Kausalitäten wie das Vorliegen einer Beeinträchtigung als *zwingend notwendige* Bedingung für eine Behinderung und damit Inklusion ablehnt bzw. nicht vorsieht, nicht aber grundsätzlich von Kausalitäten Abstand nimmt (siehe dazu Kapitel 6.1.2).

⁹ Die Mitwirkung dieser Beteiligten scheint nicht zuletzt im aktuellen Dialogprozess eine zunehmend wichtige Rolle einzunehmen (siehe URL <https://www.mitreden-mitgestalten.de> [Stand 08.07.2019]). Gleichwohl bleibt abzuwarten, inwieweit die Beteiligung der Vielzahl an Akteur_innen Auswirkungen auf eine etwaige ungleiche Verteilung von Machtverhältnissen in diesem Prozess haben könnte.

¹⁰ Siehe z. B. die Reformulierung der ICF aus Perspektive des Capabilities-Ansatzes nach Schrödter & Ziegler (2007).

¹¹ Siehe Jantzen (2002) zu dieser späteren Klarstellung.

Weiterreichende interdisziplinäre Einbettung des Capabilities-Ansatzes

Implikationen für SGB VIII-Reformprozess

geknüpfte, Verständnis von Inklusion mit dem erweiterten Inklusionsverständnis der capabilities-basierten Inklusionsperspektive vereinen ließe und welcher Handlungsspielraum vor diesem Hintergrund für eine SGB VIII-Reform besteht.

Wozu den Begriff der Inklusion?

Dadurch, dass der Capabilities-Ansatz in Bezug auf Behinderung und Inklusion geschärft wurde, könnte nicht zuletzt die Frage aufgeworfen werden, wozu es überhaupt noch den Begriff der Inklusion braucht. Denn könnte der Capabilities-Ansatz nicht alleine als befähigende Perspektive für die Hilfen zur Erziehung verwendet werden? Dieser Einwand könnte jedoch dadurch zurückgewiesen werden, dass der Capabilities-Ansatz in Bezug auf Behinderung und Inklusion zunächst geschärft werden musste und sämtliche inklusionsbezogenen Begriffe im CA-Schema einzuordnen waren, um eine weitere Analyse in diesem Themenbereich zu ermöglichen. Allerdings fungiert diese Begründung nur als halbe Antwort auf den vorgebrachten Einwand um die Existenzberechtigung des Inklusionsbegriffs. Denn könnte (oder müsste) der Inklusionsbegriff nicht dennoch fallen gelassen werden, da die Metrik des (erweiterten) Capabilities-Ansatzes aus sich heraus offenbar genügend Anknüpfungspunkte an den damit implizierten Gegenstand von Inklusion bietet? Denn genau diese erweiterte Befähigungsperspektive verbirgt sich ja maßgeblich hinter dem hier vertretenen theoretisch-konzeptionellen Vorschlag der capabilities-basierten Inklusionsperspektive. Dieser verbleibende Einwand aber scheint vielmehr den Begriff der Inklusion selbst zu berühren. Denn auch in Bezug auf Inklusion ließe sich einwenden, inwieweit mit diesem Begriff nicht lediglich das zum Ausdruck kommt, was auch als ‚gute Pädagogik‘, als ‚bessere Gesellschaft‘ oder eben als ‚Befähigungsgerechtigkeit‘ hätte bezeichnet werden können.¹² Inklusion gehört somit nach wie vor zu der Art von Begriffen, die „als Hülsen, als Container“ (Winkler 2018, 232) fungieren und die vor ihrem Gebrauch¹³ zunächst mit Inhalt zu füllen sind.

Inklusion in den Hilfen zur Erziehung als Pädagogik der Befähigung

Der ausschlaggebende Beitrag der Arbeit zu dieser notwendigen Sinngebung von Inklusion mit Blick auf die Hilfen zur Erziehung aber liegt letztlich in der Formulierung einer *Pädagogik der Befähigung*¹⁴. Denn *Inklusion als Pädagogik der Befähigung* ist nicht nur in theoretischer Hinsicht bereits in den sozial- und sonderpädagogischen Diskursen in Grundzügen angelegt und trifft dort auf fruchtbaren

¹² Wenn man von der Möglichkeit des Missbrauchs oder der Vereinnahmung an dieser Stelle absieht (kritisch dazu Dannenbeck 2012).

¹³ Dass der Inklusionsbegriff in dieser Arbeit dennoch Verwendung findet, wird in Kapitel 2.3 in Abgrenzung zum Teilhabebegriff ausführlicher begründet.

¹⁴ Siehe Kapitel 6.2 und insbesondere 6.2.2.

Boden, sondern wird darüber hinaus durch den Capabilities-Ansatz entscheidend qualifiziert und hervorgehoben. Und auch in qualitativ-empirischer Hinsicht deutet einiges darauf hin, dass eine Pädagogik der Befähigung, wie sie in den beiden Teilperspektiven der substantiellen Inklusivität und der prozeduralen Inklusionsperspektive zum Ausdruck kommt, einen grundlegenden Beitrag zur Inklusivität erzieherischer Hilfen leisten könnte. Zwei Aspekte sind jedoch mit Blick auf eine Intensivierung hervorzuheben: *Erstens* bedürfen die einzelnen Elemente einer Pädagogik der Befähigung noch einer weiterführenden Elaborierung und *zweitens* – und dies scheint wesentlich ins Gewicht zu fallen – sprechen die Analysen dieser Arbeit eher dafür, dass die aktuelle Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung – sofern der hier vorgeschlagene capabilities-basierte Inklusionsansatz überzeugen sollte – insgesamt in weiten Teilen (noch) ohne die Agenda einer Pädagogik der Befähigung auskommt.

Literatur

- AG der IGfH (2013): Argumente gegen Geschlossene Heimunterbringung und Zwang in den Hilfen zur Erziehung. Für eine Erziehung in Freiheit. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag.
- Albus, S. (2012): Die Erzieherischen Hilfen. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 477–482.
- Albus, S. (2013): Erdbeereis als Schlüssel zum kindlichen Glück?! – Theoretische und empirische Perspektiven auf das Wohlergehen von Kindern. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz Juventa, S. 220–227.
- Albus, S. (2014): Teilhabe-/Gerechtigkeit. In: Düring, D. et al. (Hrsg.): Kritisches Glossar der Hilfen zur Erziehung. Frankfurt a. M.: IGfH Eigenverlag, S. 355–360.
- Albus, S. (2019): Beteiligung wirkt, aber wie?! In: Pluto, L. et al. (Hrsg.): Partizipation in der Heimerziehung. Weinheim/München: Beltz Juventa. *Im Erscheinen*.
- Albus, S.; Ziegler, H. (2013): Kinder- und Jugendhilfe. In: Andresen, S.; Hunner-Kreisel, C.; Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 74–77.
- Albus, S. et al. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Anderson, E. (2000): Warum eigentlich Gleichheit? In: Krebs, A. (Hrsg.): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 117–171.
- Anderson, E. (2010): Justifying the capabilities approach to justice. In: Brighthouse, H.; Robeyns, I. (Hrsg.): Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities. Cambridge: Cambridge University Press, S. 81–100.
- Andresen, S.; Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder – Bepanthen-Kinderarbeitsstudie 2009. Leverkusen: Bepanthen-Kinderförderung.
- Andresen, S.; Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2010): Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 165–197.
- Andresen, S. et al. (2010): Children and the Good Life. Children's Well-Being: Indicators and Research Series. Bd. 4. Heidelberg: Springer.
- Anhorn, R. (2008): Zur Einleitung: Warum sozialer Ausschluss für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zum Thema werden muss. In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–48.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2011): Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für

Literatur

- Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. URL: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Gesamtzustandigkeit.pdf>, [Stand 05. 02. 2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2013a): Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zur aktuellen Diskussion. URL: http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Gesamtzustandigkeit_KJH.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2013b): Schulbegleitung allein kann kein inklusives Schulsystem gewährleisten. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. URL: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Schulbegleitung.pdf>, [Stand 05. 02. 2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2016): „Vielfalt gestalten, Rechte für alle Kinder und Jugendlichen stärken!“ Empfehlungen zum Reformprozess SGB VIII der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. URL: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Empfehlungen_Reformprozess_SGB_VIII.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2017): Der erste Entwurf – ein Minimumkonsens? Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen vom 17. März 2017 (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). URL: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/AGJ-StN-RefE-KJSG-NEU.pdf>, [Stand 05. 02. 2019].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2018): Teilhabe: ein zentraler Begriff für die Kinder- und Jugendhilfe und für eine offene und freie Gesellschaft. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. URL: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/Teilhabe_ein_zentraler_Begriff_f%C3%BCr_die_Kinder_und_Jugendhilfe.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- Aristoteles (2017): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- ASMK (2009): Zwischenbericht der UAG V der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen“ der ASMK: Inklusion von jungen Menschen mit Behinderungen. URL: http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/fileadmin/user_upload/PDFs-und-Artikelbilder/Arbeitsfelder/02-Hilfen-zur-Erziehung/001-Inklusion-aller-Kinder-und%20Jugendlichen-in-die-Jugendhilfe/zwischenbericht-inklusion-von-jungen-Menschen-mit-Behinderung.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- ASMK; JFMK (2011): Zwischenbericht der von der ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“. URL: http://jugendsozialarbeit.de/media/raw/Zwischenbericht_ASMK_2011_Endfassung.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- ASMK; JFMK (2013): Bericht der von der ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“. URL: www.bag-if.de/wp-content/uploads/2013/04/Abschlussbericht_Endfassung.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Babic, B.; Leßmann, O. (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit? Schlaglichter zur Rezeption des Capability/-ies-Ansatzes in der deutschsprachigen Sozialen Arbeit. In: Borrmann, S. et al. (Hrsg.): Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 197–216.

- Bach, H. (1975): Sonderpädagogik im Grundriss. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Balsen, W. et al. (1984): Die neue Armut. Ausgrenzung von Arbeitslosen aus der Arbeitslosenunterstützung. Köln: Bund Verlag.
- Banafsche, M. (2013): Kinder und Jugendliche mit Behinderung zwischen SGB VIII und SGB XII – im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Dorrance, C.; Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heidelberg: Klinkhardt, S. 42–57.
- Bärmig, S. (2015): Teilhabe – Begriff(e) und Vermittlung. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–147.
- Bartelheimer, P. (2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. In: SOFI-Mitteilungen (Heft 32), S. 47–61.
- Bartelheimer, P. (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. In: Fachforum: Analysen & Kommentare. URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/arbeitspapier_1_07.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Bartelheimer, P.; Kädtler, J. (2012): Produktion und Teilhabe – Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41–85.
- Bauer, P. (2016): Förderung der Erziehung in der Familie. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 886–912.
- Bauer, U. et al. (2009): Capability Forschung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29. Jg. (Heft 4), S. 340–345.
- Bayertz, K. (1995): Die Idee der Menschenwürde: Probleme und Paradoxien. In: ARSP: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 81. Jg. (Heft 4), S. 465–481.
- Baylies, C. (2002): Disability and the Notion of Human Development: questions of rights and capabilities. In: Disability & Society, 17. Jg. (Heft 7), S. 725–739.
- Beck, N. (2014): § 35a SGB VIII: Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 187–192.
- Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Beelmann, A.; Schulz, L. (2013): Elternbildung und Erziehungsberatung. In: Andresen, S.; Hunner-Kreisel, C.; Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, S. 85–91.
- Behnisch, M. (2013): Spezialisierung in den Erziehungshilfen. Historische Seitenblicke auf eine Debatte. In: Forum Erziehungshilfen, 19. Jg. (Heft 3), S. 132–137.
- Berger, P. A.; Schmidt, V. H. (2004): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? In: Berger, P. A.; Schmidt, V. H. (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–26.
- Berger, P. A.; Vester, M. (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. In: Berger, P. A.; Vester, M. (Hrsg.): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–28.
- Berlin, I. (1995): Zwei Freiheitsbegriffe. In: Berlin, I. (Hrsg.): Freiheit: Vier Versuche. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 197–256.

Literatur

- Bernfeld, S. (1928): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 2. Auflage. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bernhard, A. (2012): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Behindertenpädagogik, 51. Jg. (Heft 4), S. 342–351.
- Bickenbach, J.; Felder, F.; Schmitz, B. (2014): Disability and the Good Human Life. New York: Cambridge University Press.
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotential_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Bielefeldt, H. (2010): Die Würde des Menschen – Fundament der Menschenrechte. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Recht und Moral. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 105–133.
- Bielefeldt, H. (2011): Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen. Freiburg i.Br.: Verlag Herder.
- Birtsch, V.; Münstermann, K.; Trede, W. (2001): Erziehungshilfen: Von der Vielfalt zu einem abgestimmten Arbeitskonzept. In: Birtsch, V.; Münstermann, K.; Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster: Votum Verlag, S. 9–19.
- Bitzan, M.; Bolay, E. (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- BMFSFJ (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht. Berlin. URL: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/11/065/1106576.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- BMFSFJ (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- BMFSFJ (2016a): Arbeitsfassung/Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (23.08.2016). URL: <http://kijup-sgbviii-reform.de/wp-content/uploads/2016/07/Arbeitsfassung-Reform-SGB-VIII-Gesetzesformulierungen-23.08.2016.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- BMFSFJ (2016b): Begründung zur Arbeitsfassung eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (23.08.2016). URL: <http://kijup-sgbviii-reform.de/wp-content/uploads/2016/07/160823-AKTUELL-Arbeitsfassung-BEGR%C3%9CNDUNG.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/113816/6209f8b8aa45e6b41d00282be565b0c1/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- Boban, I.; Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 29–36.

- Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A.; Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61–98.
- Böhnke, P. (2006): Am Rande der Gesellschaft – Risiken soziale Ausgrenzung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Bolay, E. (2011): Kooperation unter Wahrung und Nutzung von Differenz. Ein anerkennungstheoretischer Zugang. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9. Jg. (Heft 4), S. 416–432.
- Böllert, K. (2013): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. In: Oelkers, N.; Richter, M. (Hrsg.): Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 109–116.
- Böllert, K. (2016a): Von der „großen“ zur inklusiven Lösung? In: neue caritas, 117. Jg. (Heft 14), S. 9–12.
- Böllert, K. (2016b): Zur Reform des SGB VIII: Notwendige Sortierungen. In: neue praxis, 46. Jg. (Heft 5), S. 500–513.
- Böllert, K. (2017a): SGB VIII-Reform – Eine never ending story mit ungewissem Ausgang. In: Widersprüche, 37. Jg. (Heft 4), S. 9–18.
- Böllert, K. (2017b): Von der Reform zum Reförmchen? In: neue praxis, 47. Jg. (Heft 3), S. 295–296.
- Böllert, K. (2018): Einleitung: Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–62.
- Bommes, M.; Scherr, A. (1996): Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. In: neue praxis, 26. Jg. (Heft 2), S. 107–123.
- Bosson, H. (2011): Wohl-Wollen, Staatsauftrag und professionelles Eigeninteresse. Eine Kritik aktueller fachdisziplinärer Maßstäbe in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 41. Jg. (Heft 6), S. 591–617.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bretländer, B. (2015): Inklusive Bildung ist mehr als Schule – zur Relevanz von Jugendhilfe bzw. außerschulischer Bildungsarbeit für inklusive Bildungsprozesse. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 181–188.
- Brettschneider, A. (2007): Jenseits von Leistung und Bedarf. Zur Systematisierung sozialpolitischer Gerechtigkeitsdiskurse. In: Zeitschrift für Sozialreform, 53. Jg. (Heft 4), S. 365–389.
- Brezinka, W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 5., verbesserte Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Literatur

- Brighouse, H. (2003): Educational Equality and Justice. In: Curren, R. (Hrsg.): A Companion to the Philosophy of Education. Hoboken, United States: Blackwell Publishing, S. 471–486.
- Brumlik, M. (1990): Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur ethischen Begründung pädagogischer Intervention. In: Sachße, C.; Engelhardt, H. T. (Hrsg.): Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 203–227.
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin: Philo.
- Brumlik, M. (2012): Aspasia? Laudatio auf Martha Nussbaum anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld am 27. Juni 2011. In: neue praxis, 42. Jg. (Heft 2), S. 160–165.
- Brumlik, M. (2013a): Erziehung und Bildung. In: Andresen, S.; Hunner-Kreisel, C.; Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 20–23.
- Brumlik, M. (2013b): Gerechtigkeit und Empathie. Zur ethischen Grundlage sozialer Dienste. In: Spatscheck, C.; Wagenblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 41–53.
- Brumlik, M. (2014): Ist das „Vorporlitische“ das „Politische“? Ist das „Politische“ irrational? In: Kühnlein, M. (Hrsg.): Das Politische und das Vorporlitische: Über die Wertgrundlagen der Demokratie. Baden-Baden: Nomos, S. 51–69.
- Brumlik, M. (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 3. Auflage. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Brunkhorst, H.; Otto, H.-U. (1989): Soziale Arbeit als gerechte Praxis. In: neue praxis, 19. Jg. (Heft 5), S. 372–374.
- Buchkremer, H. (1990): Heil-/Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In: Bach, H. et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess, S. 46–73.
- Bude, H. (2004): Das Phänomen der Exklusion. Der Widerstreit zwischen gesellschaftlicher Erfahrung und soziologischer Rekonstruktion. In: Mittelweg 36 (Heft 4), S. 3–15.
- Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesjugendkuratorium (BjK) (2012): Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe. URL: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_Inklusion_61212.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. (BVkE) (2012): Positionspapier des BVkE – Inklusion in der Erziehungshilfe. URL: http://www.bvke.de/a/spe_shared/form/download.asp?action=load&nr=414136&form_typ=6&ag_id=155, [Stand 05.02.2019].
- Burchardt, T. (2004): Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. In: Disability & Society, 19. Jg. (Heft 7), S. 735–751.
- Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Burzan, N. et al. (2008): Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Butler, J. (1998): Merely Cultural. In: New Left Review (Heft 227), S. 33–44.
- Bütow, B.; Chassé, K. A.; Hirt, R. (2008): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Castel, R. (1996): Nicht Exklusion, sondern Desaffiliation. Ein Gespräch mit François Ewald. In: *Das Argument*, 38. Jg. (Heft 217), S. 775–780.
- Castel, R. (2011): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Castel, R. (Hrsg.): *Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 276–379.
- Chassé, K. A. (2010): *Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Chassé, K. A. (2017): Kinderarmut als Kindeswohlgefährdung? In: *Widersprüche*, 37. Jg. (Heft 4), S. 57–69.
- Classen, R. (2014): Human dignity in the capability approach. In: Düwell, M. et al. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Human Dignity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 240–249.
- Clark, D. A. (2006): The capability approach. In: Clark, D. A. (Hrsg.): *The Elgar Companion to Development Studies*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, S. 32–45.
- Clark, Z. (2015): *Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Clark, Z. (2017): Soziale Arbeit und das Gute Leben der Kinder. In: Mührel, E.; Niemeyer, C.; Werner, S. (Hrsg.): *Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 218–234.
- Clark, Z.; Eisenhuth, F. (2011): Beyond Futurity – A Capabilities Perspective on Childhood and Youth. In: Leßmann, O.; Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Closing the Capabilities Gap. Renegotiating social justice for the young*. Opladen: Barbara Budrich Publishers, S. 277–285.
- Clark, Z.; Ziegler, H. (2011): Zwischen Handlungsfreiheit und Handlungsbefähigung von Familien – Gerechtigkeit, Liebe und Capabilities in familialen Kontexten. In: Körner, W.; Deegener, G. (Hrsg.): *Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis*. Lengerich: Papst, S. 111–131.
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. 3., neu bearb. und erweit. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Coelen, T.; Otto, H.-U. (2018): Ganztagsbildung. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 442–451.
- Cremer-Schäfer, H. (1997): Ausschließen und Grenzen verwalten. Zur Arbeitsteilung von sozialer Arbeit und Kriminalpolitik. In: *Widersprüche*, 17. Jg. (Heft 4), S. 151–162.
- Cremer-Schäfer, H. (2008): Individuum und Kritik. Von der Wert-Orientierung zur Gebrauchswertorientierung. In: *Widersprüche*, 28. Jg. (Heft 1), S. 77–92.
- Cremer-Schäfer, H. (2017): Wieder gelesen: Heinz Steinert (1942-2011): „Widersprüche, Kapitalstrategien und Widerstand oder: Warum ich den Begriff ‚Soziale Probleme‘ nicht mehr hören kann“ (1981) und „Über den Import, das Eigenleben und mögliche Zukünfte von Begriffen: Etikettierung, Devianz, Soziale Probleme usw.“ (2006). In: *Widersprüche*, 37. Jg. (Heft 1), S. 73–85.
- Cremer-Schäfer, H. (2018): Soziale Ausschließung als Voraussetzung und Folge Sozialer Arbeit. In: Anhorn, R. et al. (Hrsg.): *Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50.
- Cremer-Schäfer, H.; Steinert, H. (1998): *Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Literatur

- Dabrock, P. (2010): Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–53.
- Dabrock, P. (2012): Befähigungsgerechtigkeit. Ein Grundkonzept konkreter Ethik in fundamental-theologischer Perspektive. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dahme, H.-J.; Otto, H.-U.; Wohlfahrt, N. (2012): Der Markt soll's richten? Eine Replik auf Horst Bossongs Beitrag „Wohl-Wollen, Staatsauftrag und professionelles Eigeninteresse. Eine Kritik aktueller fachdisziplinärer Maßstäbe in der Sozialen Arbeit“ np 6/11. In: *neue praxis*, 42. Jg. (Heft 1), S. 95–100.
- Dahme, H.-J.; Wohlfahrt, N. (2011): Gerechtigkeit im Kapitalismus: Anmerkungen zur affirmativen Normativität moderner Gerechtigkeitstheorien. In: *neue praxis*, 41. Jg. (Heft 4), S. 385–408.
- Dahme, H.-J.; Wohlfahrt, N. (2012): Ungleich gerecht? Kritik moderner Gerechtigkeitsdiskurse und ihrer theoretischen Grundlagen. Hamburg: VSA Verlag.
- Dahme, H.-J. et al. (2003): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dammer, K.-H. (2011): All inklusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: *Pädagogische Korrespondenz* (Heft 43), S. 5–30.
- Dammer, K.-H. (2012): „Inklusion“ und „Integration“ – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik*, 51. Jg. (Heft 4), S. 352–380.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–67.
- De Terra, W. (2018): *Das Dilemma des Janusgesichts. Empirische Erkundung der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in Kindheit und Jugend*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–39.
- Dederich, M. (2010a): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies. In: Kessl, F.; Plößer, M. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 170–184.
- Dederich, M. (2010b): Exklusion. In: Dederich, M. et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. 2. Auflage. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11–27.
- Dederich, M. (2012a): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dederich, M. (2012b): Stellvertretung. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O.; Riegert, J. (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 185–205.
- Dederich, M. (2013): Recht und Gerechtigkeit. In: Dederich, M. et al. (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 21–35.
- Dederich, M. (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 92–96.
- Dederich, M.; Felder, F. (2016): Funktionen von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85. Jg. (Heft 3), S. 196–209.

- Degener, T. (2009a): Die neue UN Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. In: Behindertenpädagogik, 48. Jg. (Heft 3), S. 263–283.
- Degener, T. (2009b): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: RdJB (Heft 2), S. 200–219.
- Degener, T. (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention: Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie. In: Vereinte Nationen, 58. Jg. (Heft 2), S. 57–63.
- Degener, T. (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, T.; Diehl, E. (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: bpb, S. 55–74.
- Demmer, C.; Heinrich, M.; Lübeck, A. (2017): Funktion und Funktionalität von Schulbegleitung im inklusiven Schulsystem!? Expertise im Auftrag des AFET. Hannover: Carl Küster.
- Demmer, C.; Hopmann, B. (2019): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. *Im Erscheinen*.
- Deutscher Bundestag (2017a): Drucksache 18/12330. 18. Wahlperiode, 15.05.2017. Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/123/1812330.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- Deutscher Bundestag (2017b): Drucksache 18/12946. 18. Wahlperiode, 27.06.2017. Beschlussempfehlung des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (13. Ausschuss) zu dem Gesetzentwurf der Bundesregierung – Drucksachen 18/12330, 18/12730, 18/12879 Nr. 1.9 – Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). URL: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/129/1812946.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- Dewe, B.; Otto, H.-U. (2018): Professionalität. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.
- Diewald, M.; Faist, T. (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialer Ungleichheiten. In: Berliner Journal für Soziologie, 21. Jg. (Heft 1), S. 91–114.
- Dollinger, B. (2013): Kritik als Label? Die Provokation der Sozialen Arbeit durch den „Labeling Approach“. In: Hünersdorf, B.; Hartmann, J. (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–84.
- Dollinger, B.; Raithel, J. (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg.
- Düwell, M. (2011): Human Dignity and Human Rights. In: Kaufmann, P. et al. (Hrsg.): Humiliation, Degradation, Dehumanization: Human Dignity Violated. Dordrecht: Springer, S. 215–230.
- Dworkin, G. (2017): Paternalism. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/paternalism/>, [Stand 05.02.2019].

Literatur

- Dziabel, N. (2017): Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit. Eine grundlagentheoretische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H.; Knauer, S. (2009): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–35.
- Eisenhuth, F. (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Elster, J. (1982): Sour grapes – utilitarianism and the genesis of wants. In: Sen, A. K.; Williams, B. (Hrsg.): *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 219–238.
- Emmerich, M.; Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Farzin, S. (2006): Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fegert, J. M. et al. (2008): Stellungnahme zur Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII der Kommission Jugendhilfe der kinder- und jugendpsychiatrischen Fachgesellschaften. In: *Das Jugendamt*, 81. Jg. (Heft 4), S. 177–186.
- Felder, F. (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt: Campus Verlag.
- Felder, F. (2013): Inklusion und Gerechtigkeit. In: Dederich, M. et al. (Hrsg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 95–111.
- Felder, F. (2014): Inclusion and the Good Human Life. In: Bickenbach, J.; Felder, F.; Schmitz, B. (Hrsg.): *Disability and the Good Human Life*. New York: Cambridge University Press, S. 300–322.
- Felder, F. (2015): Inklusion: Ideologische Verwirrung oder zentrales Konzept für pädagogische und agogische Arbeit? In: *Jugendhilfe*, 53. Jg. (Heft 1), S. 13–21.
- Felder, F. (2018): Capabilities and the challenge to inclusive schooling. In: Otto, H.-U.; Walker, M.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Capability-Promoting Policies. Enhancing individual and social development*. Bristol: Policy Press, S. 219–235.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fendrich, S.; Pothmann, J.; Tabel, A. (2014): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2012*. 2. korrigierte Auflage. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. URL: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/Monitor_HzE_2012_1.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Fendrich, S.; Pothmann, J.; Tabel, A. (2016): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2016*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. URL: http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2016.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Fendrich, S.; Pothmann, J.; Tabel, A. (2018): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2018*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. URL: http://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf, [Stand 05.02.2019].

- Feuser, G. (1981): Integration statt Aussonderung Behinderter? In: Behindertenpädagogik, 20. Jg. (Heft 1), S. 5–17.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg. (Heft 1), S. 4–48.
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, 35. Jg. (Heft 1), S. 18–25.
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51. Jg. (Heft 1), S. 5–34.
- Feuser, G. (2015): Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? In: Kluge, S.; Liesner, A.; Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 133–146.
- Fleurbay, M. (2006): Capabilities, Functionings and Refined Functionings. In: Journal of Human Development, 7. Jg. (Heft 3), S. 299–310.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13–29.
- Fornefeld, B. (2008): Aufgaben der Behindertenpädagogik. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt, S. 161–183.
- Forst, R. (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 55. Jg. (Heft 37), S. 24–31.
- Forst, R. (2009): Der Grund der Kritik. Zum Begriff der Menschenwürde in sozialen Rechtfertigungsordnungen. In: Jaeggi, R.; Wesche, T. (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 150–164.
- Foster, J. E.; Handy, C. (2008): External Capabilities. In: URL: <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp08.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- Fraser, N. (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, N.; Honneth, A. (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 13–128.
- Freigang, W. (2014): Spezialisierung. In: Düring, D. et al. (Hrsg.): Kritisches Glossar der Hilfen zur Erziehung. Frankfurt a. M.: IGfH Eigenverlag, S. 339–344.
- Freigang, W. (2016): Ambulante und teilstationäre Erziehungshilfen. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 832–851.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 437–455.
- Friebertshäuser, B.; Richter, S.; Boller, H. (2013): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 379–396.
- Fuchs, P. (2002): Behinderung und Soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel – Online Journal für systemisches Denken und Handeln.

Literatur

- URL: https://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html, [Stand 05.02.2019].
- Fuchslocher, K.; Ziegler, H. (2017): Die regressive Reform der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Widersprüche*, 37. Jg. (Heft 4), S. 71–81.
- Füssel, H.-P.; Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gadow, T. et al. (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Galuske, M. (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 10. Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Gängler, H. (2018): Hilfe. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 622–631.
- Geißler, H. (1977): *Die Neue Soziale Frage*. 2. Auflage. Freiburg i. B.: Verlag Herder.
- Georgens, J.-D.; Deinhardt, H. M. (1861): *Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Band 1. Leipzig: Institut für Heil- und Sonderpädagogik.
- Georgens, J.-D.; Deinhardt, H. M. (1863): *Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Band 2. Leipzig: Institut für Heil- und Sonderpädagogik.
- Giddens, A. (2002): *Where Now for New Labor?* Cambridge: Polity Press.
- Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg. (Heft 3), S. 362–381.
- Giesinger, J. (2015): Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In: Manitiuis, V. et al. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster/New York: Waxmann, S. 150–162.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gosepath, S. (2009): Zum Ursprung der Normativität. In: Forst, R. et al. (Hrsg.): *Sozialphilosophie und Kritik*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 250–268.
- Graf, G.; Kapferer, E.; Sedmak, C. (2013): *Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Groenemeyer, A. (2012): Soziologie sozialer Probleme – Fragestellungen, Konzepte und theoretische Perspektiven. In: Albrecht, G.; Groenemeyer, A. (Hrsg.): *Handbuch soziale Probleme*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–116.
- Groenemeyer, A.; Ratzka, M. (2012): Armut, Deprivation und Exklusion als soziales Problem. In: Albrecht, G.; Groenemeyer, A. (Hrsg.): *Handbuch soziale Probleme*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 367–432.
- Gröschke, D. (2000): Das Normalisierungsprinzip: Zwischen Gerechtigkeit und gutem Leben. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51. Jg. (Heft 4), S. 134–140.
- Gröschke, D. (2007): Behinderung. In: Greving, H. (Hrsg.): *Kompendium der Heilpädagogik*. Band 1. Troisdorf: Bildungsverlag Eins, S. 97–109.
- Groß, E.; Hövermann, A. (2014): Die Abwertung von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Ein Element der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit im Fokus von Effizienzrechnungen. In: *Behindertenpädagogik*, 53. Jg. (Heft 2), S. 117–129.

- Guggenbühl, J. J. (1840): Hülfesruf aus den Alpen. Zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus. In: Müller Malten, H. (Hrsg.): Bibliothek der Neuesten Weltkunde. Aarau: Sauerländer's Verlags-Buchhandlung, S. 163–191.
- Güntner, S. (2017): EU Policies against Poverty and Social Exclusion and their Implications for Social Work: The Case of „Active Inclusion“. In: Schroeder, J.; Seukwa, L. H.; Voigtsberger, U. (Hrsg.): Soziale Bildungsarbeit – Europäische Debatten und Projekte. Social Education Work – European Debates and Projects. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–141.
- Harnacke, C. (2013): Disability and Capability: Exploring the Usefulness of Martha Nussbaum's Capabilities Approach for the UN Disability Rights Convention. In: The Journal of Law, Medicine & Ethics, 41. Jg. (Heft 4), S. 768–780.
- Hartwig, L. (2002): Spezialisierung versus Entspezialisierung. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 959–970.
- Heidenreich, F. (2011): Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Heiner, M. (2018): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 242–255.
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Manitiuss, V. et al. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster/New York: Waxmann, S. 235–255.
- Heinrich, M.; Lübeck, A. (2013): Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: bildungsforschung, 10. Jg. (Heft 1), S. 91–110.
- Heite, C. et al. (2007): Das Elend der Sozialen Arbeit – Die ‚neue Unterschicht‘ und die Schwächung des Sozialen. In: Kessler, F.; Reutlinger, C.; Ziegler, H. (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–79.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herrmann, S. K. (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: arranca! (Heft 28), S. 22–26. URL: <https://archive.aranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap.html>, [Stand 05.02.2019].
- Herz, B. (2012): Inklusion: Realität und Rhetorik. In: Benkmann, R.; Chilla, S.; Stapf, E. (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 36–53.
- Herz, B. (2017): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hillmert, S. (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In: Stichweh, R.; Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85–100.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html, [Stand 05.02.2019].
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53. Jg. (Heft 9), S. 354–361.

Literatur

- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.
- Hinz, A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60. Jg. (Heft 5), S. 171–179.
- Hinz, A. (2012): *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. 3., durchgesehene Auflage. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 33–52.
- Hinz, A. (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? -Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (Heft 1). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>, [Stand 05.02.2019].
- Hinz, A. (2014): *Inklusion als „Nordstern“ und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion*. In: Peters, S.; Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., S. 18–29.
- Hirsch, J. (2001): *Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation*. In: Hirsch, J.; Jessop, B.; Poulantzas, N. (Hrsg.): *Die Zukunft des Staates*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 171–209.
- Hirsch, J.; Roth, R. (1986): *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hirschberg, M. (2012): *Die Erfassung gesellschaftlicher Barrieren und Unterstützungsfaktoren – Vorschläge zur Weiterentwicklung der ICF*. In: *Teilhabe*, 51. Jg. (Heft 1), S. 20–24.
- Höfer, R. et al. (2017): *Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbständigkeit*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hollenbach-Biele, N. (2016): *Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland*. In: Stiftung, B. (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 11–33.
- Hollenweger, J. (2010): *Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik*. In: Dederich, M. et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. 2. Auflage. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 45–61.
- Hopf, W.; Kronauer, M. (2016): *Welche Inklusion?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Jg. (Heft 62), S. 14–26.
- Hopmann, B. (2014): *Das Inklusive am Inklusionsbegriff in den Hilfen zur Erziehung – ein kritischer Problemaufriss*. In: *neue praxis*, 44. Jg. (Heft 3), S. 280–294.
- Hopmann, B. (2016): *Blindstellen der Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung*. In: Sturm, T.; Köpfer, A.; Wagener, B. (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 388–396.
- Hopmann, B. (2017a): *Die UN-Behindertenrechtskonvention auf dem Prüfstand – Potentiale einer capabilities-basierten Inklusionsperspektive für die Hilfen zur Erziehung*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 15. Jg. (Heft 2), S. 135–153.
- Hopmann, B. (2017b): *Inklusion in den Hilfen zur Erziehung – „Arbeiten Sie denn auch mit Behinderten?“* In: *Unsere Jugend*, 69. Jg. (Heft 5), S. 203–210.

- Hopmann, B. (2017c): Sozialpädagogische Anfragen an die Inklusionsdebatte in den Hilfen zur Erziehung. In: Kinderschutz-Zentren, D. (Hrsg.): #Kinderschutz – Haben wir ein Problem? Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V., S. 235–244.
- Hopmann, B.; Demmer, C.; Böhm-Kasper, O. (2017): Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Thieme, N.; Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 95–106.
- Hopmann, B.; Lütje-Klose, B. (2018): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In: Langner, A. (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 209–216.
- Hopmann, B.; Ziegler, H. (2017): Der Capabilities-Ansatz als Inklusionsperspektive für die SGB VIII-Reform. In: Forum Erziehungshilfen, 23. Jg. (Heft 2), S. 89–92.
- Horn, C.; Scarano, N. (2002): Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hughes, B.; Paterson, K. (1997): The Social Model of Disability and the Disappearing Body: Towards a sociology of impairment. In: Disability & Society, 12. Jg. (Heft 3), S. 325–340.
- Huster, E.-U. (2015): Soziale Inklusion – neue Triebfeder oder Modeerscheinung in der Sozialpolitik? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 107–121.
- Huster, E.-U. (2018): Von der mittelalterlichen Armenfürsorge zur sozialen Dienstleistung: Ausdifferenzierung und Integration. In: Huster, E.-U.; Boeckh, J.; Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 341–366.
- Huster, E.-U.; Boeckh, J.; Mogge-Grotjahn, H. (2018): Armut und soziale Ausgrenzung – Ein multidisziplinäres Forschungsfeld. In: Huster, E.-U.; Boeckh, J.; Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–24.
- Huster, E.-U.; Bourcarde, K. (2012): Soziale Inklusion: Geschichtliche Entwicklung des Sozialstaats und Perspektiven angesichts Europäisierung und Globalisierung. In: Balz, H.-J.; Benz, B.; Kuhlmann, C. (Hrsg.): Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–33.
- Jantzen, W. (1974): Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus-Verlag.
- Jantzen, W. (1976): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung, 2. Jg. (Heft 1), S. 15–29.
- Jantzen, W. (1984): Behinderung. In: Eyferth, H.; Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand Verlag, S. 199–205.
- Jantzen, W. (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2., korrigierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, W. (2002): Geistige Behinderung, Probleme behinderter Entwicklung und soziale Kontexte. URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/DJI-Auszug.pdf>, [Stand 05. 02. 2019].

Literatur

- Jantzen, W. (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, G. (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–76.
- Jantzen, W. (2019): *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kaiser, F. (2014): § 30 SGB VIII: Erziehungsbeistand und Betreuungshelfer. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 103–109.
- Kalthoff, H. (2015): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S.; Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 8–32.
- Kassner, K.; Wassermann, P. (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–111.
- Kastl, J. M. (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Katzenbach, D. (2015a): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichtes auf Etikettierungen. In: Huf, C.; Schnell, I. (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–55.
- Katzenbach, D. (2015b): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–32.
- Kaufhold, G.; Pothmann, J. (2017): Knapp 45.800 Kindeswohlgefährdungen im Jahr 2016 – jedes dritte 8a-Verfahren durch Jugendämter bestätigt Gefährdungsverdacht. In: *KomDat*, 20. Jg. (Heft 2/3), S. 1–5.
- Kaufmann, F.-X. (1982): *Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention*. In: Kaufmann, F.-X. (Hrsg.): *Staatliche Sozialpolitik und Familie*. München: Oldenbourg, S. 49–86.
- Kaufmann, F.-X. (2009): *Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen*. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U. (2015): Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S.; Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 315–340.
- Kersting, W. (1999): Gleiche gleich und Ungleiche ungleich: Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit. In: Dornheim, A. et al. (Hrsg.): *Gerechtigkeit. Interdisziplinäre Grundlagen*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 46–77.
- Kessl, F. (2005): Das wahre Elend? Zur Rede von der „neuen Unterschicht“. In: *Widersprüche*, 25. Jg. (Heft 4), S. 29–42.
- Kessl, F. (2013): Teilhabe. Die Vermeidung von Ausgrenzung als zivilgesellschaftliche Gemeinschaftsaufgabe. In: Spatscheck, C.; Wagenblass, S. (Hrsg.): *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 30–40.
- Kessl, F.; Otto, H.-U. (2009): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

- Kessl, F.; Otto, H.-U. (2012): Soziale Arbeit. In: Albrecht, G.; Groenemeyer, A. (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme, Band 2. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1306–1331.
- Kessl, F.; Reutlinger, C. (2007): „Sozialhilfeadel oder Unterschicht?“ Sieben Einwände gegen die territoriale Manifestation einer „neuen Unterschicht“. In: Kessl, F.; Reutlinger, C.; Ziegler, H. (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. Wiesbaden: VS Verlag, S. 97–101.
- Kessl, F.; Reutlinger, C. (2018): Sozialraum. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1596–1604.
- Kessl, F.; Ziegler, H. (2008): Gesellschaft / das Soziale. In: Hanses, A.; Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit 1: Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93–112.
- Kessl, F. et al. (2015): Ein- und Ausschließungspraktiken in der Sozialen Arbeit. Eine Einleitung. In: Sozialpädagogik, K. (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–18.
- Kindler, H. (2014): § 33 SGB VIII: Vollzeitpflege. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 122–130.
- Kittay, E. F. (2009): The personal is philosophical is political: A philosopher and mother of a cognitively disabled person sends notes from the battlefield. In: *Metaphilosophy*, 40. Jg. (Heft 3-4), S. 606–627.
- Kjeldsen, C. C. (2014): Capabilities and Special Needs. An Educational Foundation. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kjeldsen, C. C. (2018): Education for all? Providing capabilities for young people with special needs. In: Otto, H.-U.; Walker, M.; Ziegler, H. (Hrsg.): Capability-Promoting Policies. Enhancing individual and social development. Bristol: Policy Press, S. 259–278.
- Klatetzki, T. (1995a): Eine kurze Einführung in die Diskussion über flexible Erziehungshilfen. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. 2., überarb. Auflage. Münster: Votum-Verlag, S. 5–12.
- Klatetzki, T. (1995b): Innovative Organisationen der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. 2., überarb. Auflage. Münster: Votum-Verlag, S. 13–25.
- Klein, A.; Landhäußer, S.; Ziegler, H. (2005): The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. In: *Widersprüche*, 25. Jg. (Heft 4), S. 45–74.
- Klomann, V. (2014): Zum Stand der Profession Soziale Arbeit – Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2656940>, [Stand 05.02.2019].
- Knab, E. (2014): Entwicklung der Erziehungshilfe – vom Mittelalter bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 21–26.
- Knauer, S. (2009): Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 53–61.

Literatur

- Köbsell, S. (2009): Behindertenbewegung. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 217–221.
- Kölch, M.; Wolff, M.; Fegert, J. M. (2007): Teilhabebeeinträchtigung – Möglichkeiten der Standardisierung im Verfahren nach § 35 a SGB VIII. In: Das Jugendamt, 80. Jg. (Heft 1), S. 1–8.
- Krause, H.-U.; Peters, F. (2014): Perspektiven einer integrierten und sozialräumlichen Erziehungshilfe: Sozialraumorientierung und integrierte, flexible Hilfen. In: Krause, H.-U.; Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 197–205.
- Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Kron, M. (2005): Behinderung – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–86.
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R. et al. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17–25.
- Kronauer, M. (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Kluge, S.; Liesner, A.; Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 147–158.
- Kronauer, M. (2018): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In: Feyerer, E. et al. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40–54.
- Kuhl, J. et al. (2012): Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–68.
- Kuhlmann, A. (2005): Behinderung und die Anerkennung von Differenz. In: WestEnd Neue Zeitung für Sozialforschung, 2. Jg. (Heft 1), S. 153–164.
- Kuhlmann, C. (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Balz, H.-J.; Benz, B.; Kuhlmann, C. (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–57.
- Kuhlmann, C. (2014): Erziehungshilfen von 1945 bis heute. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 27–32.
- Kuhlmann, C.; Mogge-Grotjahn, H.; Balz, H.-J. (2018): Soziale Inklusion. Theorien, Methoden, Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 515–526.

- Lempp, R. (2006): Seelische Behinderung als Aufgabe der Jugendhilfe: § 35a SGB VIII. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Boorberg.
- Lessenich, S. (2012): „Aktivierender“ Sozialstaat: eine politisch-soziologische Zwischenbilanz. In: Bispinck, R. et al. (Hrsg.): Sozialpolitik und Sozialstaat. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Lessenich, S. (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 3., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Leßmann, O.; Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2011): Introduction: Closing the Capability Gap and Renewing Social Criticism. In: Leßmann, O.; Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): Closing the Capabilities Gap. Renegotiating social justice for the young. Opladen: Barbara Budrich Publishers, S. 7–24.
- Levitas, R. (1998): The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, O. (1966): The Culture of Poverty. In: Scientific American, 215. Jg. (Heft 4), S. 19–25.
- Liesen, C. (2006): Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liesen, C.; Felder, F.; Lienhard, P. (2012): Gerechtigkeit und Gleichheit. In: Moser, V.; Horster, D. (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung: eine Grundlegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184–209.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2002): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil I). In: Die neue Sonderschule, 47. Jg. (Heft 6), S. 411–425.
- Lindmeier, C. (2003): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil II). In: Sonderpädagogische Förderung, 48. Jg. (Heft 1), S. 3–23.
- Lindmeier, C. (2011a): Bildungsgerechtigkeit im schulbezogenen sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Diskurs. In: Dederich, M.; Schnell, M. W. (Hrsg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nicht-exklusiven Ethik. Bielefeld: transcript, S. 1–15.
- Lindmeier, C. (2011b): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62. Jg. (Heft 4), S. 124–135.
- Lindmeier, C. (2011c): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Lütje-Klose, B.; Langer, M.-T.; Serke, B. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–36.
- Lindmeier, C. (2012): Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57. Jg. (Heft 1), S. 25–44.
- Lindmeier, C. (2013a): Gerechtigkeit, politische Inklusion und Behinderung. In: Dederich, M. et al. (Hrsg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 77–93.
- Lindmeier, C. (2013b): Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 58. Jg. (Heft 2), S. 170–186.

Literatur

- Lindmeier, C.; Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 26. Jg. (Heft 51), S. 7–16.
- Lister, R. (1996): Charles Murray and the Underclass: The Developing Debate. London.
- Lister, R. (2004): Poverty. Cambridge: Polity Press.
- Loeken, H. (2012): Sonder- und Sozialpädagogik – Abgrenzung und Annäherung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 361–365.
- Loeken, H. (2013): Inklusion als Aufgabe und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend, 65. Jg. (Heft 11+12), S. 450–459.
- Loeken, H.; Windisch, M. (2013): Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohest, K.-P.; Schoepfer, W. (2010): „Leben wie alle – mittendrin von Anfang an“ – Der ASMK-Prozess: von der institutionen- zur personenzentrierten Eingliederungshilfe. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 41. Jg. (Heft 3), S. 24–34.
- Lohmann, A.; Hensen, G.; Wiedebusch, S. (2014): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hensen, G. et al. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 46–100.
- Lohmann, G. (2010): Zur moralischen, juristischen und politischen Dimension der Menschenrechte. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Recht und Moral. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 135–150.
- Lohmann, G. (2013): Werden die Menschenrechte überschätzt? Über Missbrauch, problematische Ausweitungen und Grenzen der Menschenrechte. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 7. Jg. (Heft 2), S. 9–23.
- Lüders, C. (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“. Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen, 6. Jg. (Heft 1), S. 21–53.
- Lüders, C. (2019): Inklusion und „Große Lösung“ in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Zwischenbilanz aus aktuellem Anlass. In: Westphal, M.; Wansing, G. (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–184.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2009): Exklusion als soziologisches Konzept. In: sozialersinn, 10. Jg. (Heft 1), S. 3–28.
- Luhmann, N. (1975): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1987a): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987b): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1995a): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung Band 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237–264.
- Luhmann, N. (1995b): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999): Jenseits von Barbarei. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 138–150.

- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen, 49. Jg. (Heft 4), S. 8–21.
- Lütje-Klose, B. (2018): Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In: Walm, M. et al. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–50.
- Lütje-Klose, B.; Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Lütje-Klose, B.; Riecke-Baulecke, T.; Werning, R. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 129–151.
- Lütje-Klose, B.; Neumann, P.; Streese, B. (2017): Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. In: Zeitschrift für Inklusion (Heft 2). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416>, [Stand 05.02.2019].
- Lütje-Klose, B.; Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 83. Jg. (Heft 2), S. 112–123.
- Lutz, T. (2010): Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag.
- Marx, K. (1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Berlin/DDR: Dietz Verlag.
- Marx, K.; Engels, F. (1968): Ergänzungsband. Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844. Erster Teil. Berlin/DDR: Dietz Verlag.
- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann.
- Maykus, S. (2008): Hilfe zur Erziehung in Bewegung?! Überlegungen zu Normalisierungstendenzen in den Hilfen zur Erziehung. In: Unsere Jugend, 60. Jg. (Heft 5), S. 194–207.
- Maykus, S.; Beck, A. (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendhilfe aktuell (Heft 2), S. 6–10.
- Maykus, S.; Dellbrügge, V. (2012): Auswirkungen der Einführung von Ganztagschulen auf die Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 18. Jg. (Heft 3), S. 146–152.
- Mazouz, N. (2011): Gerechtigkeit. In: Düwell, M.; Hübenal, C.; Werner, M. H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. 3., aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 371–376.
- Mégret, F. (2008): The Disabilities Convention: Human Rights of Persons with Disabilities or Disability Rights? In: Human Rights Quarterly, 30. Jg. (Heft 2), S. 494–516.
- Menke, C. (2012): Menschenwürde. In: Pollmann, A.; Lohmann, G. (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 144–150.
- Menke, C.; Pollmann, A. (2007): Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 97–106.

Literatur

- Merten, R. (2004): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theorie-
debatte zwischen Bestimmung und Desktruktion. In: Merten, R.; Scherr, A. (Hrsg.): Inklusion
und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 99–118.
- Metzler, H. (2015): Behinderung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit.
5., erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 145–152.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag
zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische
Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R.; Honer, A.;
Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von
Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Bei-
trag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das
Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 71–93.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In:
Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungs-
felder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–60.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und
methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch
Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage.
Weinheim: Beltz Juventa, S. 457–471.
- Meyer, M. (2013): Eine gesellschaftskritische Haltung in der Inklusionsdebatte als grundlegende
Voraussetzung für den Einsatz eines Instruments wie den Index für Inklusion. In: Zeitschrift für
Inklusion (Heft 2). URL: [https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/ar
ticle/view/17](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/17), [Stand 05.02.2019].
- Meyer, M. (2015): Inklusion in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – Eine
ethische Herausforderung aus der Capabilities Perspektive. In: Herz, B.; Zimmermann, D.; Meyer,
M. (Hrsg.): „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der
schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt,
S. 195–210.
- Meysen, T. (2014): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. In: neue praxis, 44. Jg. (Heft 3), S. 220–232.
- Meysen, T.; Schönecker, L. (2015): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII: inklusiver Leistungsparagraf
und Herausforderungen seiner Gestaltung. In: FORUM Jugendhilfe (Heft 4), S. 30–33.
- Mitra, S. (2006): The Capability Approach and Disability. In: Journal of Disability Policy Studies,
16. Jg. (Heft 4), S. 236–247.
- Moch, M. (2018): Hilfen zur Erziehung. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6.,
überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 632–645.
- Mohr, S. (2017): Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation
in der Sozialen Arbeit. Dissertation. Universität Bielefeld. URL: [https://pub.uni-bielefeld.de
/record/2908758](https://pub.uni-bielefeld.de/record/2908758), [Stand 05.02.2019].
- Mollenhauer, K. (1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 6. Auflage. München:
Juventa.
- Molnar, D.; Renker, A. (2019): Wirklichkeit schaffen mit Akten? Empirische Zugänge zur Kategori-
sierungsarbeit in Jugend- und Sozialämtern. In: Wirklichkeit schaffen mit Akten? Empirische

- Zugänge zur Kategorisierungsarbeit in Jugend- und Sozialämtern. Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 124–144.
- Moser, V. (2000): Disziplinäre Verortungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg. (Heft 2), S. 175–192.
- Moser, V. (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behindertenbegriff? In: Zeitschrift für Inklusion (Heft 3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40>, [Stand 05. 02. 2019].
- Mührel, E.; Röh, D. (2013): Menschenrechte als Bezugsrahmen Sozialer Arbeit. In: Mührel, E.; Birgmeier, B. (Hrsg.): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–110.
- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7., überarb. und erw. Aufl. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Müller, J. (2004): Menschenrechte und Behinderung in Martha Nussbaums Fähigkeitsansatz. In: Kodalle, K.-M. (Hrsg.): Homo Perfectus? Behinderung und menschliche Existenz. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, S. 29–41.
- Müller, J.; Lelgemann, R. (2018): Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum. Darmstadt: wbv Academic.
- Münch, R. (2012): Inklusion und Exklusion. In: Jahraus, O. et al. (Hrsg.): Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 21–23.
- Münder, J.; Meysen, T.; Trenczek, T. (2013): Frankfurter Kommentar SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 322–451.
- Mürner, C.; Sierck, U. (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Murphy, R. (2004): Die Struktur sozialer Schließung: Zur Kritik und Weiterentwicklung der Theorien von Weber, Collins und Parkin. In: Mackert, J. (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87–109.
- Murray, C. A. (1984): Loosing Ground. American Social Policy 1950-1980. New York: Basic Books.
- Myrdal, G. (1965): Challenge to Affluence. New York: Pantheon Books.
- Nassehi, A. (1997): Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration. Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Desintegrationsthese. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Frankfurt a.M.: edition suhrkamp, S. 113–148.
- Nassehi, A. (2004): Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In: Schwinn, T. (Hrsg.): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt a.M.: Humanities online, S. 323–352.
- Natorp, P. (1899): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Nickel, J. (2014): Human Rights. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Heft Winter 2014). URL: <http://plato.stanford.edu/entries/rights-human/>, [Stand 05. 02. 2019].
- Niehoff, U. (2015): Inklusion bedeutet Vielfalt! Plädoyer für einen weiten Inklusionsbegriff. In: Behindertenpädagogik, 54. Jg. (Heft 2), S. 163–178.

Literatur

- Niemeyer, C. (2004): Hilfe. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 159–184.
- Niemeyer, C. (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135–150.
- Niemeyer, C. (2015): Nietzsche & Co. vs. Nussbaum & Co. Oder: Warum die Rede vom „guten“ Leben nicht ausreicht und kritische Sozialpädagogik sich besser als Wissenschaft vom „richtigen“ (Adorno) resp. „besseren“ (Bloch) Leben neu aufstellte. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 13. Jg. (Heft 1), S. 62–84.
- Niemeyer, C. (2016): Nietzsche vs. Nussbaum. Oder: Warum die Rede vom „guten Leben“ nicht reicht und kritische Theorie sich besser – via Nietzsche – als Wissenschaft vom „richtigen Leben“ neu aufstellte. In: Niemeyer, C. (Hrsg.): Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 232–240.
- Niemeyer, C. (2017): Nietzsche & Co. vs. Nussbaum & Co. Oder: Warum die Rede vom „guten“ Leben nicht ausreicht und kritische Sozialpädagogik sich besser als Wissenschaft vom „richtigen“ (Adorno) resp. „besseren“ (Bloch) Leben neu aufstellte. In: Mührel, E.; Niemeyer, C.; Werner, S. (Hrsg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz? Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–37.
- Nitsch, R. (2014): § 28 SGB VIII: Institutionelle Erziehungsberatung. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 92–96.
- Nolte, P. (2004): Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik. München: C. H. Beck.
- Nullmeier, F. (2007): Auf dem Weg zum versorgenden Sozialstaat? Neue Gerechtigkeitsdebatte und die Perspektiven der Sozialpolitik. In: Filipič, U. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit versus Eigenverantwortung? Zur Neujustierung des Sozialstaates. Wien: Arbeiterkammer, S. 9–22.
- Nullmeier, F. (2015): Inklusive Sozialpolitik und die Entwicklung des Teilhabegedankens. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 92–104.
- Nussbaum, M. C. (1992): Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism. In: Political Theory, 20. Jg. (Heft 2), S. 202–246.
- Nussbaum, M. C. (1997): Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (1999a): Die Natur des Menschen, seine Fähigkeiten und Tätigkeiten: Aristoteles über die distributive Aufgabe des Staates. In: Nussbaum, M. C. (Hrsg.): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp, S. 86–130.
- Nussbaum, M. C. (1999b): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2000): Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2003a): Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. In: Feminist Economics, 9. Jg. (Heft 2-3), S. 33–59.
- Nussbaum, M. C. (2003b): The complexity of groups. In: Philosophy & Social Criticism, 29. Jg. (Heft 1), S. 57–69.
- Nussbaum, M. C. (2004): On Hearing Women's Voices: A Reply to Susan Okin. In: Philosophy & Public Affairs, 32. Jg. (Heft 2), S. 193–205.

- Nussbaum, M. C. (2006): Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. In: *Journal of Human Development*, 7. Jg. (Heft 3), S. 385–395.
- Nussbaum, M. C. (2007): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010a): Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2010b): Menschenwürde und politische Ansprüche. In: *Zeitschrift für Menschenrechte*, 4. Jg. (Heft 1), S. 80–97.
- Nussbaum, M. C. (2011a): Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. In: *Journal of Human Development and Capabilities*, 12. Jg. (Heft 1), S. 23–37.
- Nussbaum, M. C. (2011b): *Creating Capabilities*. Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013): *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Oehme, A.; Schröer, W. (2014a): Die „Inklusion“ hat die Kinder- und Jugendhilfe längst erreicht – doch alle warten auf die „große Lösung“. In: *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)* (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe?! Berlin: AGJ*, S. 25–38.
- Oehme, A.; Schröer, W. (2014b): „Inklusion“ – die Kinder- und Jugendhilfe ist gefragt. In: *neue praxis*, 44. Jg. (Heft 2), S. 124–133.
- Oehme, A.; Schröer, W. (2018): Beeinträchtigung und Inklusion. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–290.
- Oelerich, G. (2008): Hilfen zur Erziehung. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 485–494.
- Oelkers, N.; Feldhaus, N. (2011): Das (vernachlässigte) Normativitätsproblem in der Sozialen Arbeit. In: Mührel, E.; Birgmeier, B. (Hrsg.): *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–83.
- Oelkers, N.; Schrödter, M. (2008): Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In: 8. B. A. (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 44–49.
- Oelkers, N.; Schrödter, M. (2010): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 143–161.
- Oelkers, N.; Steckmann, U.; Ziegler, H. (2007): Normativität in der Sozialen Arbeit. In: Ahrens, J.; Bittlingmayer, U. H.; Gerdes, J. (Hrsg.): *Beschreiben und/oder Bewerten? Beiträge zu den normativen Grundlagen der Sozialwissenschaften*. Berlin/Münster: Lit Verlag, S. 231–256.
- Offe, C. (1994): Moderne „Barbarei“: Der Naturzustand im Kleinformat? In: *Journal für Sozialforschung*, 34. Jg. (Heft 3), S. 229–247.
- Oliver, M. (1990): *The Politics of Disablement*. New York: St. Martins Press.
- Oliver, M. (1996): *Understanding Disability*. Basingstoke/London: Palgrave Macmillan.
- Olk, T. (2014): Kinder- und Jugendarmut – der Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu mehr Gerechtigkeit. In: *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)* (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe?! Berlin: AGJ*, S. 173–186.

Literatur

- Olk, T.; Otto, H.-U. (1987): Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe – Kontinuitäten und Umbrüche. In: Olk, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat. Neuwied: Luchterhand, S. 1–24.
- Otto, H.-U. (2017): Gerechtigkeit als Perspektive in den HzE. In: Forum Erziehungshilfen, 23. Jg. (Heft 2), S. 68–71.
- Otto, H.-U.; Scherr, A.; Ziegler, H. (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: neue praxis, 40. Jg. (Heft 2), S. 137–163.
- Otto, H.-U.; Schrödter, M. (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In: Grunert, C.; Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 55–77.
- Otto, H.-U.; Schrödter, M. (2009): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit im Post-Wohlfahrtsstaat. In: Kessl, F.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 173–190.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2006): Capabilities and Education. In: Social Work & Society, 4. Jg. (Heft 2), S. 269–287.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben. Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Weinheim: Beltz, S. 229–248.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2008): Sozialraum und sozialer Ausschluss. Die analytische Ordnung neo-sozialer Integrationsrationalitäten in der Sozialen Arbeit. In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 129–160.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2012a): Gesetzt aber nicht Begründet – Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit – Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns. Neue praxis Sonderheft 11. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 3–10.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2012b): Impulse in eine falsche Richtung – Ein Essay zur neuen „Steuerung“ der Kinder- und Jugendhilfe. In: FORUM Jugendhilfe (Heft 1), S. 17–25.
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2018): Managerialismus. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 963–973.
- Otto, H.-U. et al. (2017): Introduction: Capabilities and Society: Renegotiating Social Justice in Times of Crisis. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Human Development in Times of Crisis. Renegotiating Social Justice. New York: Palgrave Macmillan, S. 1–13.
- Parkin, F. (2004): Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Mackert, J. (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27–43.
- Paugam, S. (1998): Von der Armut zur Ausgrenzung: Wie Frankreich eine neue soziale Frage lernt. In: Voges, W.; Kazepov, Y. (Hrsg.): Armut in Europa. Wiesbaden: Chmielorz, S. 117–136.
- Peters, F. (1990): Zur Kritik der sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Widersprüche, 10. Jg. (Heft 1), S. 29–48.

- Peters, F. (2014): Alternativen zur „geschlossenen Unterbringung“? In: Sozial Extra, 38. Jg. (Heft 2), S. 43–46.
- Peters, F.; Hamberger, M. (2004): Integrierte flexible, sozialräumliche Hilfen (INTEGRA) und der aktuelle Erziehungshilfediskurs. In: Peters, F.; Koch, J. (Hrsg.): Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 27–56.
- Pfahl, L.; Plangger, S.; Schönwiese, V. (2018): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? In: Feyerer, E. et al. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 93–102.
- Pluto, L.; van Santen, E. (2014): § 29 SGB VIII: Soziale Gruppenarbeit. In: Macsenaere, M. et al. (Hrsg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 97–102.
- Pollmann, A. (2010): Menschenwürde nach der Barbarei. Zu den Folgen eines gewaltsamen Umbruchs in der Geschichte der Menschenrechte. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 4. Jg. (Heft 1), S. 26–45.
- Pothmann, J.; Tabel, A. (2016): HzE trifft Regeleinrichtung. Schule als Ort von erzieherischen Hilfen und Eingliederungshilfen gem. § 35a SGB VIII. In: Forum Erziehungshilfen, 22. Jg. (Heft 3), S. 139–143.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H.; Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In: König, A.; Friedrich, T. (Hrsg.): Inklusion durch Sprachliche Bildung – Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 16–84.
- Preuss-Lausitz, U. (2014): Fragen auf dem Weg der inklusiven Schulentwicklung. In: Peters, S.; Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., S. 46–55.
- Projektgruppe „Neue Mitleidsökonomie“ (2018): Die neue Mitleidsökonomie. Armutsbekämpfung jenseits des Wohlfahrtsstaats? Bielefeld: transcript Verlag.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (2006): Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. URL: http://www.ekd.de/download/gerechte_teilhabe_2006.pdf, [Stand 05. 02. 2019].
- Rätz, R.; Schröer, W.; Wolff, M. (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rawls, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2003): Politischer Liberalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rawls, J. (2006): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg. (Heft 4), S. 282–301.

Literatur

- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reiser, H. (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander, A.; Raidt, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik: Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert: Röhrig, S. 13–33.
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 99–105.
- Reiser, H. et al. (1986a): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik, 16. Jg. (Heft 3), S. 115–122.
- Reiser, H. et al. (1986b): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik, 16. Jg. (Heft 4), S. 154–160.
- Renker, A. et al. (2019): Teilhabe durch*in*trotz Kategorisierung? Kategorisierungsarbeit in Hilfen für Kinder und Jugendliche. In: Sozialpädagogik, K. (Hrsg.): Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 117–130.
- Rey, G. (2013): Begriffe. In: Jordan, S.; Nitz, C. (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe. 3. Auflage. Stuttgart: Reclam, S. 52–55.
- Richter, M. (2013): Die Sichtbarmachung des Familialen. Gesprächspraktiken in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, M. (2018): Handlungsfeld Hilfen zur Erziehung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 825–840.
- Riddle, C. A. (2010): Indexing, Capabilities and Disability. In: Journal of Social Philosophy, 41. Jg. (Heft 4), S. 527–537.
- Ritsert, J. (2009): Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Müller, S. (Hrsg.): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–176.
- Ritsert, J. (2012): Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit und Vernunft. Über vier Grundbegriffe der politischen Philosophie. Wiesbaden: Springer VS.
- Robeyns, I. (2005): The Capability Approach: a theoretical survey. In: Journal of Human Development, 6. Jg. (Heft 1), S. 93–117.
- Robeyns, I. (2016a): Capabilitarianism. In: Journal of Human Development, 17. Jg. (Heft 3), S. 397–414.
- Robeyns, I. (2016b): The Capability Approach. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/capability-approach/>, [Stand 05.02.2019].
- Röh, D. (2009): Die professionellen Grundlagen der Sozialen Arbeit in der Behindertenhilfe. In: SozialAktuell (Heft 5), S. 12–16.
- Röh, D. (2011): Soziale Arbeit mit behinderten Menschen. In: Bieker, R.; Floercke, P. (Hrsg.): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 317–332.
- Röh, D. (2012): Daseinsmächtigkeit, Lebensqualität und die Funktion Sozialer Arbeit – Eine Replik auf Horst Bossongs Kritik am Capability Approach und seiner Rezeption in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 42. Jg. (Heft 2), S. 217–226.
- Röh, D. (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohrmann, A. (2009): Regionale Teilhabeplanung. In: Gemeinsam leben, 17. Jg. (Heft 3), S. 147–155.

- Rohrmann, E. (1994): Integration und Selbstbestimmung für Menschen, die wir geistigbehindert nennen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 45. Jg. (Heft 1), S. 19–28.
- Rohrmann, E. (2013): Behinderung und Armut. In: Feuser, G.; Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 152–161.
- Rohrmann, E. (2018): Zwischen selbstbestimmter sozialer Teilhabe, fürsorglicher Ausgrenzung und Bevormundung. Ausgewählte Lebenslagen von Menschen, die wir behindert nennen. In: Huster, E.-U.; Boeckh, J.; Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 619–640.
- Room, G. (1998): Armut und soziale Ausgrenzung: Die neue europäische Agenda für Politik und Forschung. In: Voges, W.; Kazepov, Y. (Hrsg.): Armut in Europa. Wiesbaden: Chmielorz, S. 46–56.
- Rose, N. (2015): Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In: Bröckling, U.; Krasmann, S.; Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 72–109.
- Rosenbauer, N. (2010): Hilfen zur Erziehung. In: Bock, K.; Mieth, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 466–474.
- Rösner, H.-U. (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Rößler, J. (1991): Zur Gestaltung der Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG in den neuen Bundesländern. In: Jugendhilfe, 29. Jg. (Heft 5), S. 198–205.
- Salais, R. (2003): Social Exclusion and Capability. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/430491/filename/Social_Exclusion_and_Capability_Volda_lecture_may_2003.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H.; Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–39.
- Sander, A. (2009): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99–108.
- Sandermann, P.; Urban-Stahl, U. (2017): Beschwerde, Ombudschaft und die Kinder- und Jugendhilfe. Begriffliche, konzeptuelle, organisationale und diskursive Differenzierungen. In: Equit, C.; Gaby, F.; Witzel, M. (Hrsg.): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag, S. 27–55.
- Sandkühler, H. J. (1999): Menschenrechte. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 1. Hamburg: Meiner Verlag, S. 818–823.
- Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab. München: DVA.
- Sayer, A. (2011): Why Things Matter to People: Social Science, Values and Ethical Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schäfer, D.; Fügner, N. (2014): Inklusion in der Pflegekinderhilfe? Pflegeverhältnisse für Kinder mit Behinderung. In: Teilhabe, 53. Jg. (Heft 3), S. 114–120.
- Schäfer, D.; Weygandt, K. (2017): Vermeidung von Exklusionsprozessen in der Pflegekinderhilfe. Adolf-Reichweinstr. 2, 57068 Siegen Siegen: Universitätsbibliothek der Universität Siegen. URL: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1238>, [Stand 05.02.2019].

Literatur

- Scherer, C. (1993): Das menschliche und das gute menschliche Leben. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 41. Jg. (Heft 5), S. 905–920.
- Scherr, A. (1999): Inklusion/Exklusion – Soziale Ausgrenzung: Verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit? In: Treptow, R.; Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Veröffentlichung der Kommission Sozialpädagogik der DGfE. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 39–56.
- Scherr, A. (2002): Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In: Sozialextra (Heft 6), S. 35–39.
- Scherr, A. (2013): Subjectivity, Education and Capabilities – Education ('Bildung') as an essential Dimension of Welfare Politics which are aimed at enhancing Capabilities. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): Enhancing Capabilities: The Role of Social Institutions. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 109–118.
- Scherr, A. (2015a): Der unauflösbare Zusammenhang von Kritik und Bewertung in der Sozialen Arbeit. In: Sozialpädagogik, K. (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 275–286.
- Scherr, A. (2015b): Einleitung: Keine 11. These mehr? Niklas Luhmann als kritischer Theoretiker der Gegenwartsgesellschaft. In: Scherr, A. (Hrsg.): Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 13–35.
- Schildmann, U. (2007): Normalisierung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 201–202.
- Schildmann, U. (2012): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In: Seitz, S. et al. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 93–99.
- Schmidt, F.; Schulz, M.; Graßhoff, G. (2016): Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In: Schmidt, F.; Schulz, M.; Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schnath, M. (2015): Inklusion: Einschluss in den „Großen Freiheitsstall“. Zum Stand der Reform der sozialhilferechtlichen Eingliederungshilfe. In: standpunkt : sozial (Heft 1), S. 85–98.
- Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1126–1137.
- Schönecker, L. (2017): Inklusive Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Von der Konstruktion zweier Hilfesysteme unter einem Dach und den dafür zu betrachtenden Zwischenräumen. In: Das Jugendamt, 90. Jg. (Heft 10), S. 470–475.
- Schrappner, C. (2016): SGB VIII Reform: Grundsätzliche Anmerkungen zu veränderten Begriffen und zur Neuregelung der Hilfeplanung im Arbeitsentwurf vom 23.08.2016. In: neue praxis, 46. Jg. (Heft 5), S. 485–490.
- Schrappner, C. (2018): Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1029–1044.
- Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis, 37. Jg. (Heft 1), S. 3–28.
- Schrödter, M. (2013): Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In: Dietrich, F.; Heinrich, M.; Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit

- jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–88.
- Schrödter, M.; Ziegler, H. (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. Bd. (02). Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.
- Schumann, M. (2006): Ein wissenschaftliches Netzwerk wird 20 – Zur Geschichte und Gegenwart der Integrationsforschung. In: Zeitschrift für Inklusion (Heft 1). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/182>, [Stand 05.02.2019].
- Schütte, J. D. (2018): Soziale Inklusion: Utopie, Vision oder konkreter Gestaltungsauftrag? In: Huster, E.-U.; Boeckh, J.; Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131–148.
- Seelmeyer, U. (2018): Normalität und Normalisierung. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1091–1097.
- Seelmeyer, U.; Ziegler, H. (2014): Prävention von ‚Hilfen zur Erziehung‘ oder ‚Hilfen zur Erziehung‘ als Prävention? In: Panitzsch-Wiebe, M.; Becker, B.; Kunstreich, T. (Hrsg.): Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 172–180.
- Seithe, M. (2007): Hilfen zur Erziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 568–592.
- Sen, A. (1979): Equality of What? URL: http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Sen, A. (1992): Inequality reexamined. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1993): Capability and Well-Being. In: Nussbaum, M. C.; Sen, A. (Hrsg.): The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press, S. 30–53.
- Sen, A. (2000a): Development as freedom. New York: Alfred A. Knopf.
- Sen, A. (2000b): Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. In: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank (Hrsg.): Social Development Papers No. 1. URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>, [Stand 05.02.2019].
- Sen, A. (2004): Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation. In: Feminist Economics, 10. Jg. (Heft 3), S. 77–80.
- Sen, A. (2009): The Idea of Justice. Cambridge: The Belknap Press.
- Sen, A. (2013): Die Idee der Gerechtigkeit. 2. Auflage. München: dtv.
- Shakespeare, T. (1998): The Disability Reader. London/New York: Cassell.
- Silkenbeumer, M.; Thieme, N.; Kunze, K. (2017): Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. In: Thieme, N.; Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 35–42.
- Simcock, P.; Castle, R. (2016): Social Work and Disability. Cambridge: Polity Press.
- Smessaert, A. (2018): Auf zum zweiten Anlauf! Zur Weiterführung der Debatte um ein inklusives SGB VIII. In: FORUM Jugendhilfe (Heft 1), S. 52–60.
- Soiland, T. (2008): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. In: querelles-netquerelles-net (Heft 26), S. 1–9. URL: <https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702>, [Stand 05.02.2019].

Literatur

- Spivak, G. C. (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten: Über die Zuteilung von Menschenrechten*. Zürich: Diaphanes.
- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: *Widersprüche*, 28. Jg. (Heft 1), S. 9–32.
- Staub-Bernasconi, S. (2013): Soziale Arbeit als (eine) Menschenrechtsprofession. In: Hering, S. (Hrsg.): *Was ist Soziale Arbeit? Traditionen – Widersprüche – Wirkungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 205–218.
- Steckmann, U. (2007): Behinderungen und Befähigungen. In: *Geistige Behinderung*, 46. Jg. (Heft 2), S. 100–111.
- Steckmann, U. (2010): Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 90–115.
- Steckmann, U. (2017): Wie viel Perfektionismus darf es sein? Der Capabilities Approach und die Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Mührel, E.; Niemeyer, C.; Werner, S. (Hrsg.): *Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?* Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–65.
- Steinert, H. (2000a): Die kurze Karriere des Begriffs „soziale Ausschließung“. In: Pilgram, A.; Steinert, H. (Hrsg.): *Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr. Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 2000*. Baden-Baden: Nomos, S. 7–12.
- Steinert, H. (2000b): Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen? In: Pilgram, A.; Steinert, H. (Hrsg.): *Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr. Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 2000*. Baden-Baden: Nomos, S. 13–20.
- Steinert, H. (2004): Schließung und Ausschließung. Eine Typologie der Schließungen und ihrer Folgen. In: Mackert, J. (Hrsg.): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193–212.
- Steinert, H. (2008): „Soziale Ausschließung“: Produktionsweisen und Begriffs-Konjunkturen. In: Klimke, D. (Hrsg.): *Exklusion in der Marktgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–30.
- Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319–331.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R.; Windolf, P. (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29–42.
- Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: *Zeitschrift für Inklusion* (Heft 1). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>, [Stand 05.02.2019].
- Stichweh, R. (2016): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Book. Wiesbaden: VS Verlag.
- Störtländer, J. C. (2019): *Bildung und Befähigung. Eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Straus, F.; Höfer, R. (2017): Handlungsbefähigung und Zugehörigkeit junger Menschen. Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie in SOS-Kinderdörfern. München: SOS-Kinderdorf e.V. Eigenverlag.
- Strübing, J. et al. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie, 47. Jg. (Heft 2), S. 83–100.
- Struck, N.; Porr, C.; Koch, J. (2010): Zeit lassen... aber ganz schnell anfangen! Zur aktuellen Debatte um die „Große Lösung“. In: Forum Erziehungshilfen, 16. Jg. (Heft 4), S. 196–201.
- Struck, N.; Schröer, W. (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 756–766.
- Terfloth, K. (2017): Exklusion. In: Ziemer, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 73–75.
- Terzi, L. (2004): The Social Model of Disability: A Philosophical Critique. In: Journal of Applied Philosophy, 21. Jg. (Heft 2), S. 141–157.
- Terzi, L. (2005a): A capability perspective on impairment, disability and special needs. In: Theory and Research in Education, 3. Jg. (Heft 2), S. 197–223.
- Terzi, L. (2005b): Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. In: Journal of Philosophy of Education, 39. Jg. (Heft 3), S. 443–459.
- Terzi, L. (2007): Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs. In: Journal of Philosophy of Education, 41. Jg. (Heft 4), S. 757–773.
- Terzi, L. (2010): What metric of justice for disabled people? Capability and disability. In: Brighouse, H.; Robeyns, I. (Hrsg.): Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities. Cambridge: Cambridge University Press, S. 150–173.
- Terzi, L. (2011): Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. London/New York: Continuum.
- Texter, M. (2015): Das Spannungsverhältnis zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. „Befähigung“ als Handlungsorientierung in der Sozialen Arbeit mit psychosozial belasteten jungen Menschen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Theunissen, G. (2009): Betrifft: Behinderungsbegriffe im Spiegel der ICF. In: Teilhabe, 48. Jg. (Heft 1), S. 28.
- Theunissen, G. (2010): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen, G.; Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–40.
- Thieme, N. (2013a): Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Thieme, N. (2013b): „Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten...“: Eine sozialwissenschaftlichhermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8. Jg. (Heft 2), S. 191–204.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (2001): Notizen zum Zusammenhang von Lebenswelt, Flexibilität und flexiblen Hilfen. In: Peters, F.; Trede, W.; Winkler, M. (Hrsg.): Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der

Literatur

- Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration? 2. Auflage. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag, S. 24–35.
- Thiersch, H. (2003): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit. In: Hosemann, W.; Trippmacher, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 82–94.
- Thiersch, H. (2018): Bildung. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 165–176.
- Thimm, W. (1991): Integration, oder: ein Versuch, etwas Diffuses auf den Begriff zu bringen – Gedanken zur Integrationsproblematik bei Personen mit Sehbehinderungen. In: Sonderpädagogik, 21. Jg. (Heft 1), S. 4–11.
- Thimm, W. (1997): Kritische Anmerkungen zur Selbstbestimmungsdiskussion in der Behindertenhilfe oder: Es muß ja immer wieder einmal etwas Neues sein... In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg. (Heft 6), S. 222–232.
- Thimm, W. (2006): Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–70.
- Thole, W.; Ziegler, H. (2018): Soziale Arbeit als praktische Kritik der Lebensformen. Überlegungen zu einer nicht auf Soziale Probleme verengten Konzeption Sozialer Arbeit. In: Soziale Passagen, 10. Jg. (Heft 1), S. 7–28.
- Thomas, C. (2004a): How is disability understood? An examination of sociological approaches. In: Disability & Society, 19. Jg. (Heft 6), S. 569–583.
- Thomas, C. (2004b): Theorien der Behinderung. Schlüsselkonzepte, Themen und Personen. In: Weisser, J.; Renggli, C. (Hrsg.): Disability Studies: Ein Lesebuch. Luzern: Edition SZH, S. 31–56.
- Trautmann, M.; Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trede, W. (2001): Hilfen zur Erziehung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 787–803.
- Trede, W. (2014): Was sind die erzieherischen Hilfen? In: Krause, H.-U.; Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–36.
- Trede, W. (2016): Vollzeitpflege. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 813–831.
- Uhlendorff, U. (2016): Stellungnahme zum Entwurf eines „Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen“. In: neue praxis, 46. Jg. (Heft 4), S. 379–382.
- Unterhalter, E. (2013): Educating Capabilities. In: Journal of Human Development and Capabilities, 14. Jg. (Heft 1), S. 185–188.
- Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim: Juventa.
- Vahsen, F. (2012): Capabilities Approach – zentrales Paradigma oder eklektizistischer Moralkodex? Widersprüche und Grenzen. In: neue praxis, 42. Jg. (Heft 3), S. 309–325.
- Van Essen, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer VS.

- Van Hees, M. (2012): Rights, goals, and capabilities. In: *Politics, Philosophy & Economics*, 12. Jg. (Heft 3), S. 247–259.
- Van Santen, E.; Seckinger, M. (2008): Von der Schwierigkeit, Hilfe zu bekommen. In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 54. Jg. (Heft 4), S. 343–362. URL: <http://www.z-sozialreform.de/ccm/content/2008/heft4/download-volltext-pdf/>, [Stand 05.02.2019].
- Vernooij, M. A. (2007): Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit behinderten Menschen. 8. überarb. und erw. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Vester, M. et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. vollst. überarb., erw. u. aktualis. Aufl. von 1993. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Voigts, G. (2015): Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Von Stechow, E. (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 32–36.
- Wacker, E. (2018): Behindertenpolitik, Behindertenarbeit. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 96–109.
- Wacquant, L. J. D. (2004): Fortgeschrittene Marginalität. Anmerkungen zu Wesen und Bedeutung eines neuen Phänomens. In: Mackert, J. (Hrsg.): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 155–175.
- Waldschmidt, A. (2003a): Die Flexibilisierung der „Behinderung“. Anmerkungen aus normalismustheoretischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der „International Classification of Functioning, Disability and Health“. In: *Ethik in der Medizin*, 15. Jg. (Heft 3), S. 191–202.
- Waldschmidt, A. (2003b): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 53. Jg. (Heft 8), S. 13–20.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29. Jg. (Heft 1), S. 9–31.
- Waldschmidt, A. (2007): Die Macht der Normalität: Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119–133.
- Waldschmidt, A. (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2., korrig. Wiesbaden: VS Verlag.
- Waldschmidt, A. (2015): Grundlagen und Ziele der Teilhabeforschung. In: *Sozialrecht+Praxis*, 25. Jg. (Heft 11), S. 683–688.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C.; Casale, R.; Ricken, N. (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 19–44.
- Walker, M. (2013): Nussbaum's Capabilities, Gender Justice and Educational Transformations. In: Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.): *Enhancing Capabilities: The Role of Social Institutions*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 149–167.

Literatur

- Walter-Klose, C. (2017): Inklusion in der Erziehungsberatung? Aktuelle Situation und Perspektiven des Beratungsangebotes für Familien mit einem Kind mit Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 86. Jg. (Heft 2), S. 127–144.
- Wansing, G. (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionserfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, A.; Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 275–297.
- Wansing, G. (2009): Ist Inklusion eine geeignete Zielperspektive für die Heil- und Sonderpädagogik? Diskussionsimpulse aus der Systemtheorie. In: Bürli, A.; Strasser, U.; Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–73.
- Wansing, G. (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, A. (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., S. 93–103.
- Wansing, G. (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 44. Jg. (Heft 3), S. 16–27.
- Wapler, F. (2015): Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im öffentlichen Recht. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, Reihe Jus Publicum.
- Wapler, F. (2017): Rechtsentwicklung: Motor für mehr Gerechtigkeit? In: FORUM Jugendhilfe (Heft 2), S. 30–37.
- Weber, J. (2012): Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. In: Widersprüche, 32. Jg. (Heft 3), S. 33–51.
- Weinbach, H. et al. (2017): Folgen Sozialer Hilfen. Theoretische und empirische Zugänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, H. (2009): Armut und soziale Benachteiligung: Bedingungen einer kontextorientierten Sonderpädagogik. In: Opp, G.; Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 85–92.
- Weiß, H. (2010): Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion (Heft 4). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114>, [Stand 05.02.2019].
- Weiß, H. (2016): Armut. In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 417–422.
- Weisser, J. (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Weisser, J. (2009): Behinderung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–26.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung. 4., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt UTB.
- Wiesner, R. (2014): Die große Lösung als eine Etappe auf dem Weg zur Inklusion. In: Soziale Passagen, 6. Jg. (Heft 1), S. 55–68.
- Wilken, E.; Vahsen, F. (1999): Sonderpädagogik und soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Wils, J.-P. (2014): Das Vorpolitische, das Politische und die Politik. Eine Anfrage. In: Kühnlein, M. (Hrsg.): Das Politische und das Vorpolitische: Über die Wertgrundlagen der Demokratie. Baden-Baden: Nomos, S. 71–88.

- Winker, G.; Degele, N. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1999): „Ortshandeln“ – die Pädagogik der Heimerziehung. In: Colla, H. E. et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa/Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied: Luchterhand, S. 307–323.
- Winkler, M. (2001): Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen. In: Birtsch, V.; Müntermann, K.; Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster: Votum Verlag, S. 247–281.
- Winkler, M. (2006a): Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg. (Heft 2), S. 182–201.
- Winkler, M. (2006b): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, T.; Luckas, H.; Müller, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–80.
- Winkler, M. (2014): Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche, 34. Jg. (Heft 3), S. 25–39.
- Winkler, M. (2015): Erziehungs- und Bildungsziele. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 5., erweiterte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 397–409.
- Winkler, M. (2017): Capability Approach und Soziale Arbeit. In: Mührel, E.; Niemeyer, C.; Werner, S. (Hrsg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 186–217.
- Winkler, M. (2018): Der andere Ausschluss – zur Dialektik von Inklusion. Ungeordnete Bemerkungen. In: Anhorn, R. et al. (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–248.
- Wirth, J. V. (2014): Die soziologische Systemtheorie und der Capability-Approach: Synergien für eine Theorie der Lebensführung in der Sozialen Arbeit? In: neue praxis, 44. Jg. (Heft 6), S. 533–546.
- Wirth, J. V. (2015): Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Wiesbaden: Springer.
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D.; Krach, S.; Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204–234.
- Wolf, K. (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 631–645.
- Wolf, K. (2012): Professionelles privates Leben? Zur Kolonialisierung des Familienlebens in den Hilfen zur Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10. Jg. (Heft 4), S. 395–420.
- Wolf, K. (2015): Sozialpädagogische Interventionen in Familien. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wolff, J.; de-Shalit, A. (2007): Disadvantage. New York: Oxford University Press.
- Wolff, J.; de-Shalit, A. (2013): On Fertile Functionings: A Response to Martha Nussbaum. In: Journal of Human Development and Capabilities, 14. Jg. (Heft 1), S. 161–165.
- World Health Organization (WHO) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf: WHO.

Literatur

- Wrase, M. (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P. et al. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–74.
- Wrase, M. (2017): Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In: Lütje-Klose, B. et al. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–25.
- Wright, E. O. (2009): Understanding Class. Towards an Integrated Analytical Approach. In: *New Left Review* (Heft 60), S. 101–116.
- Wytenbach, J. (2012): Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD). In: Pollmann, A.; Lohmann, G. (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 321–326.
- Young, I. M. (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, H.; Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 99–139.
- Young, I. M. (2002): *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, J. (2005): Soziale Exklusion. In: *Widersprüche*, 25. Jg. (Heft 4), S. 7–11.
- Zeller, M. (2016): Stationäre Erziehungshilfen. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 792–812.
- Ziegler, H. (2003): Jugendhilfe als Prävention – Die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in fortgeschritten liberalen Gesellschaftsformationen. Dissertation. Universität Bielefeld. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2305000>, [Stand 05.02.2019].
- Ziegler, H. (2006): What Works? – Probleme einer ‚Wirkungsorientierung‘ in der Sozialen Arbeit. In: *Forum Erziehungshilfen*, 12. Jg. (Heft 5), S. 262–266.
- Ziegler, H. (2009): Human Development und Capabilities – Wohlergehen als Maßeinheit zur Bestimmung des Nutzens Sozialer Arbeit für ihre AdressatInnen. In: Homfeldt, H. G.; Reutlinger, C. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 126–147.
- Ziegler, H. (2011a): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit: Capabilities als Antwort auf das Maßstabsproblem in der Sozialen Arbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 153–166.
- Ziegler, H. (2011b): Teilhabegerechtigkeit und Inklusion – Potentiale und Fallstricke einer aktuellen Debatte. In: *FORUM Jugendhilfe* (Heft 3), S. 24–32.
- Ziegler, H. (2012): Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungs- und Bildungsinstanz. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H.; Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 665–682.
- Ziegler, H. (2013): Soziale Arbeit und Paternalismus. Zur Rechtfertigbarkeit sozialarbeiterischer Intervention aus Perspektive des Capabilities Ansatzes. In: Oelkers, N.; Richter, M. (Hrsg.): *Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45–74.
- Ziegler, H. (2014): Unerbetene Hilfen. In: *Soziale Passagen*, 6. Jg. (Heft 2), S. 253–274.
- Ziegler, H. (2016a): „Ist auch drin, was drauf steht?“ Droht die Pathologisierung der Pädagogik in der Erziehungshilfe? Einschätzungen zur inklusiven Lösung. Vortrag auf dem Fachtag: „Vom

Literatur

- Kind aus denken?! Inklusives SGB VIII“ am 14.06.2016 in Frankfurt a. M. URL: <http://www.afet-ev.de/Tagungsdokumentation/FT-14062016/Ziegler-neu-13082016.pdf?m=1488975570>, [Stand 05.02.2019].
- Ziegler, H. (2016b): Prävention und soziale Kontrolle. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für für pädagogische und soziale Berufe. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–256.
- Ziegler, H. (2016c): Sozialpädagogik vs. SGB VIII Reform. In: neue praxis, 46. Jg. (Heft 5), S. 491–499.
- Ziegler, H. (2018): Capabilities Ansatz. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1321–1353.
- Ziegler, H.; Böllert, K. (2011): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit – Einige Anmerkungen zur Debatte um Normativität. In: Soziale Passagen, 3. Jg. (Heft 2), S. 165–174.
- Ziegler, H.; Clark, Z. (2016): Philosophie/Ökonomie: Capability Approach. In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 580–585.
- Ziegler, H.; Schrödter, M.; Oelkers, N. (2012): Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 297–310.
- Ziegler, H.; Seelmeyer, U.; Otto, H.-U. (2010): „Arbeitslos mit Kindern.“ Bewältigungsstrategien und institutionelle Unterstützung. Bielefeld: kom.sd. URL: http://www.kom-sd.de/fileadmin/uploads/komsd/Abschlussbericht_Arbeitplus.pdf, [Stand 05.02.2019].
- Zipperle, M. (2016): Entwicklungen von schulbezogenen HzE-Gruppenangeboten. Beobachtungen und fachliche Herausforderungen. In: Forum Erziehungshilfen, 22. Jg. (Heft 3), S. 132–138.

A Anhang

Abbildung A.1: Kurzfragebogen Expert_innen

Der schriftlich auszufüllende Kurzfragebogen für die Expert_innenen umfasst folgende Fragen:

- Name bzw. Art der Einrichtung/Organisation
- Berufliche Qualifikation
- Berufliche Position/Aufgabenschwerpunkte/Stellenbeschreibung
- Informationen zum Angebot der Hilfen zur Erziehung (Art und Ausgestaltung der angebotenen Hilfeform(en), Rechtsgrundlage, Finanzierung, sonstige Anmerkungen)
- Informationen zu den in bzw. von der Einrichtung/Organisation betreuten Kindern oder Jugendlichen (z. B. Altersspanne, Geschlecht, besondere Bedürfnisse, sonstige Anmerkungen)

A Anhang

Tabelle A.1: Interviewleitfaden Expert_innen

(a) Seite 1

| <i>Fragenkomplex zur Inklusion in der Einrichtung/Organisation (offener Einstieg)</i> | |
|---|--|
| Sie bieten ja als Einrichtung/Organisation inklusive Maßnahmen an bzw. haben mit inklusiven Settings/Prozessen zu tun. Erzählen Sie mal bitte über Ihre Arbeit! | |
| <i>Inhaltliche Aspekte</i> | <i>Nachfragen/Aufrechterhaltung Gespräch</i> |
| Wie sehen die <i>Prozesse und Ziele</i> in Ihrer Einrichtung/Organisation aus? | Z. B. Maßnahmen, (Förder-)angebote, Kooperationsformen etc. |
| Welche <i>Adressat_innen</i> besuchen Ihre Einrichtung bzw. werden durch Ihre Einrichtung betreut? | Beschreiben Sie mal bitte die Bedarfslagen der Adressat_innen |
| <i>Fragenkomplex zur Inklusion in der Einrichtung/Organisation (konkreter)</i> | |
| Wie wird Inklusion praktisch in Ihrer Einrichtung/Organisation durchgeführt? Wie muss ich mir das alltägliche Setting konkret vorstellen? | |
| <i>Inhaltliche Aspekte</i> | <i>Nachfragen/Aufrechterhaltung Gespräch</i> |
| Welche inklusiven <i>Strukturen</i> halten Sie vor? | Beschreiben Sie einmal eine typische, alltägliche Situation in der Einrichtung! |
| Welche (Förder-)angebote, -programme oder Maßnahmen gibt es? | |
| Wer ist für die Durchführung der Programme und Maßnahmen zuständig? | Welche Professionen sind beteiligt? |
| Woran merken Sie, ob die anvisierten oder bereits umgesetzten Strukturen bzw. Praktiken inklusiv sind oder nicht? | Wonach richten Sie sich bei der Umsetzung von Inklusion? Gibt es <i>Vorbilder</i> (Personen, andere Einrichtungen)? Falls ja, was macht diese aus? |
| <i>Über welche Erfahrungen mit Inklusion in Ihrer Einrichtung/ Organisation verfügen Sie?</i> | |
| Wie schätzen Sie Ihren Informationsstand bzgl. Inklusion ein? | Angabe Informationsstand in % (0 bis 100) |
| <i>Gibt es noch etwas, was Sie zur Einrichtung/Organisation loswerden möchten?</i> | |

Tabelle A.1: Interviewleitfaden Expert_innen

(b) Seite 2

| <i>Fragenkomplex zum allgemeinen Inklusionsbegriff</i> | |
|---|---|
| Wenn Sie Inklusion einer_einem fachfremden Kolleg_in erläutern müssten, wie würden Sie den Begriff charakterisieren? | |
| <i>Inhaltliche Aspekte</i> | <i>Nachfragen/Aufrechterhaltung Gespräch</i> |
| Was verbinden Sie mit dem Begriff der Inklusion? | |
| Welche <i>Zielgruppe</i> wird mit Inklusion Ihrer Ansicht nach adressiert? | |
| Wie gehen Sie mit fachlichen (Neu-)Entwicklungen in den Hilfen zur Erziehung um? | Wie informieren Sie sich über aktuelle Entwicklungen in den Hilfen zur Erziehung? |
| <i>Fragenkomplex zur Perspektive von Inklusion in den Hilfen zur Erziehung</i> | |
| <i>Widmen wir uns einem Gedankenspiel:</i> Inklusion wird in den Hilfen zur Erziehung bereits praktiziert – wie konnte dieses Szenario konkret aussehen? Beschreiben und erläutern Sie! | |
| <i>Inhaltliche Aspekte</i> | <i>Nachfragen/Aufrechterhaltung Gespräch</i> |
| Wie <i>bewerten</i> Sie die <i>Inklusionsdebatte</i> , wie sie derzeit in den erzieherischen Hilfen geführt wird? | Chancen und Barrieren? Was wäre beizubehalten, was zu ändern? |
| Eine gute Fee kommt und Sie haben drei Wünsche frei! | Welche drei wären das? Was wäre dann anders? |

A Anhang

Tabelle A.2: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Dresing & Pehl 2018; Langer 2013)

| <i>Kodierung</i> | <i>Erklärung und Bemerkungen</i> |
|--|---|
| I | Interviewer |
| B | Befragte_r professionelle_r Akteur_in. Verwendung weiterer Buchstaben bei mehreren Personen. |
| (unv.) | Unverständliche Passage |
| (Xylomethanolin?) | Bei vermuteten Wortlauten wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. |
| (..) | Sprechpausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern kenntlich gemacht: (.) für ca. eine Sekunde, (..) für ca. zwei Sekunden, (...) für ca. drei Sekunden und (Zahl) bei mehr als drei Sekunden. |
| LAUT | Laut gesprochen |
| ,leise‘ | Leise gesprochen |
| <u>betont</u> | Betont gesprochen |
| g e d e h n t | Gedehnt gesprochen |
| (lacht) | Para-, nonverbaler Akt in Klammern in Kursivschreibung, bezogen auf die Passage vor der Klammer. |
| Da sagt der: „Komm her!“ | Zitat innerhalb der Rede |
| gegan/ | Wort- und Satzabbrüche werden mit Schrägstrich dargestellt |
| ,i-i-ich‘; ,ich-ich‘ oder ,m-m-ich‘ | Stottern oder schnelle Anschlüsse zwischen mehreren Worten sind durch einen Bindestrich gekennzeichnet |
| so ein statt so’ n | Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. |
| [Interviewpartner_in scheint sehr aufgewühlt] | Anmerkungen der Transkribierenden zur Interviewsituation (Störungen usw.) in eckigen Klammern und kursiv. |
| [Institution] [Andrea] | Anonymisierungen bzw. Pseudonymisierungen. |
| „hm“, „ehm“, „äh“ | Äußerungen wie „mhm“, „ehm“ und „äh“ der Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst. |
| I: // Ach da haben sie // B: // Genau, da war ich damals// schon mal gewesen | Die jeweils gleichzeitige Rede wird nach Personen getrennt erfasst und mit den Zeichen // eingeführt und beendet. |