



Fakultät 3: Gesellschaftswissenschaften

Studiengang: Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit, M. A.

Modul: Praxisforschung I & II - Forschungswerkstatt

SoSe 2023, WiSe 2023/24

Zwischen Anspruch und Realität

Eine qualitative Analyse des immanenten Inklusionsverständnisses
in der Jugendbildungsstätte LidiceHaus in Bremen

Betreuung der Forschungsarbeit:

1. Prof. Dr. Annette Harth
2. Prof. Dr. Sabine Wagenblass

Eingereicht von:

Bremen, 15.03.2024

Alissa Fortkamp
Jan Lukas Lütz
Ronja Müller
Jacob Pirschel
Lykke Seidel

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Kontext des Forschungsprojektes	2
1.1 Beschreibung des Praxiskontextes.....	2
1.2 Ethnografische Felderschließung.....	2
1.3 Aktueller Forschungsstand.....	3
2 Fragestellung und Begriffsdefinition.....	5
3 Forschungsdesign und Methoden.....	7
3.1 Forschungsdesign.....	7
3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden	7
4 Auswertung.....	10
4.1 Ergebnisse	10
4.1.1 Partizipation.....	10
4.1.2 Zugangsbarrieren	12
4.1.3 Rahmenbedingungen.....	13
4.1.4 Positionierung als Fachkraft.....	14
4.1.5 Inklusionsverständnis.....	15
4.2 Inhaltliche Diskussion.....	16
4.3 Methodische Diskussion	19
4.4 Fokussierung: 10 Thesen.....	19
4.5 Ausblick	20
5 Transfer der Ergebnisse	21
Literaturverzeichnis.....	23
Tabellenverzeichnis.....	25
Anhang.....	25

Vorwort

Im Folgenden finden Sie einen der drei Praxisforschungsberichte, die im SoSe 2023 und WS 2023/2024 als Lehrforschungsprojekte im Masterstudiengang "Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit" an der Hochschule Bremen erstellt wurden. In drei sehr unterschiedlichen Projekten wurden von lokalen Praxispartner*innen eingebrachte Fragestellungen aus der Praxis der Sozialen Arbeit in Bremen über ein Jahr lang mit innovativen und engagierten Praxisforschungsprojekten erforscht. Dabei entstanden sehr eindrückliche und vielschichtige Analysen, die auf der Grundlage von empirischen Erhebungen und deren Analyse wertvolle Hinweise und Empfehlungen für die beteiligten Projekte geben. Die Forschungsberichte werden an dieser Stelle über den Dokumentenserver der Staats- und Universitätsbibliothek Bremen veröffentlicht um sie auch für die weitere Fachöffentlichkeit verfügbar zu machen. Wir wünschen eine ansprechende und inspirierende Lektüre der Ergebnisse aus den beteiligten Projekten.

Bremen im Juni 2024

Prof. Dr. Sabine Wagenblass und Prof. Dr. Annette Harth

Einleitung

„Inklusion ist kein Luxus. Inklusion ist ein Menschenrecht.“ (Kellermann, 2024, o.S.). Diesem Leitgedanken folgend richtet die vorliegende Arbeit den Blick auf das Thema Inklusion und dessen Umsetzung in der Sozialen Arbeit. Dabei wird mit Bezug zum Forschungsauftrag untersucht, wie sich Inklusion für eine heterogene Gruppe von zusammenarbeitenden Menschen definieren lässt. Welche Kriterien müssen bei der Frage nach angewandter Inklusion beachtet werden? Und wie kann es dem LidiceHaus gelingen, dies umzusetzen?

Die Forschungsgruppe dieses Berichts besteht aus fünf Studierenden des Masterstudiengangs „Praxisforschung und Innovation in der Sozialen Arbeit“ der Hochschule Bremen. Im Rahmen der Module „Praxisforschung I und II: Forschungswerkstatt-Konzeption und Entwicklung eines Vorhabens in der Praxis“ widmeten sie sich dem Forschungsinteresse der Bildungsreferierenden der außerschulischen Jugendbildungsstätte LidiceHaus in Bremen. Dies bestand darin sich intensiv mit dem immanenten Inklusionsverständnis der Bildungsreferierenden auseinander zu setzen.

Hintergrund ist die im Folgenden ausführlich erläuterte These, dass nur eine klare Definition von Inklusion einen klaren Arbeitsauftrag für Mitarbeitende, Träger der Sozialen Arbeit und politische Protagonist*innen zulässt. Nach einer ersten Felderkundung wurde der aktuelle Forschungsstand erschlossen. Dabei zeichnete sich ein wenig bearbeitetes Forschungsfeld ab. Dies erlaubte es, sich dem Themenfeld von Grund auf durch das entstandene Interviewmaterial zu nähern.

Orientiert an der Definition von R. Aguayo-Krauthausen, die das Inklusionsverständnis der Forschenden widerspiegelt, wurde eine zentrale Frage entwickelt und ein Leitfaden erstellt. Daraufhin wurden zehn semi-strukturierte leitfadengestützte Interviews mit Bildungsreferierenden des LidiceHauses geführt, aufgenommen, transkribiert, kodiert und analysiert.

Dieser Forschungsbericht ist das Ergebnis eines zwölfmonatigen Gruppenprozesses, welcher sich mit dem gesellschaftsgestaltenden Ziel der Inklusion intensiv auseinandersetzt. Durch die Erforschung des immanenten Inklusionsverständnisses der Bildungsreferierenden des LidiceHauses soll ein Beitrag hin zu einer inklusiveren Gesellschaft geleistet werden.

1 Kontext des Forschungsprojektes

Im folgenden Kapitel wird der Kontext des Forschungsvorhabens dargelegt. Dies umfasst die Vorstellung der Jugendbildungsstätte durch die Vermittlung von Fakten sowie die Beschreibungen und Interpretation der Erfahrungen der Forschenden in der ethnographischen Felderschließung. Dieses Projekt wird anschließend in den aktuellen Stand der Forschung eingebettet.

1.1 Beschreibung des Praxiskontextes

Das LidiceHaus wurde 1987 gegründet und ist 2007 mit den Räumlichkeiten der Bildungsstätte auf den heutigen Standort auf dem Stadtwerder gezogen (vgl. LidiceHaus a). Die Bildungsstätte bietet 80 Übernachtungsmöglichkeiten und Seminarräume, die auch für externe Gruppen gemietet werden können. Die Angebote des LidiceHauses richten sich an Jugendliche, Erwachsene und Fachkräfte und verfolgen das Ziel, eine "solidarische, gerechte und vielfältige Gesellschaft"(vgl. LidiceHaus B) zu unterstützen. Zusätzlich gibt es noch das ServiceBureau Jugendinformation, in dem auch einige Mitarbeitende ihre Büros haben (ebd.).

Allgemein bieten Jugendbildungsstätten außerschulische Lernorte, welche sich nicht nach einem schulischen Curriculum, sondern an den Interessen und bedarfen der Adressat*innen orientiert (vgl. Schröder, 1977, 17; Hafenegger, 2015, 176 f.) Das LidiceHaus legt hier einen deutlichen Fokus auf Politische Bildung, antidiskriminierende Inhalte und Demokratiebildung (vgl. LidiceHaus c).

1.2 Ethnografische Felderschließung

Ursprünglich waren zwei Erkundungen geplant, um eine allumfassende Felderschließung zu gewährleisten, einmal im LidiceHaus selbst und einmal im ServiceBureau, welches an einem anderen Standort liegt. Aufgrund eines Missverständnisses kam es aber ausschließlich zu einem Besuch im LidiceHaus.

Die Felderschließung wurde von einer der beiden Praxispartnerinnen begleitet und begann im Foyer des mehrstöckigen Gebäudes. Auffällig war, dass das LidiceHaus nicht gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen ist. Besucher*innen sind auf andere Verkehrsmittel angewiesen, da das Haus abgelegen auf der Werderinsel liegt. Während der Erkundung wurden die Forschenden freundlich von den Mitarbeitenden des Hauses begrüßt, darunter Küchenpersonal, Empfangsmitarbeiter*innen, sowie Bildungsreferierende. Allgemein schien ein sehr angenehmes Arbeitsklima unter den Mitarbeitenden zu herrschen. Die Räumlichkeiten bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, sei es ein Partyraum mit Musik- und Lichtanlage, ein Tischkicker,

ein Raum mit Beamer sowie eine Grillstelle im weitläufigen Garten. Das LidiceHaus ist auf die Unterbringung von Jugendgruppen ausgerichtet, die dort mehrtägige Seminare abhalten können. Diese Seminare finden auch sehr regelmäßig statt, sodass das Haus häufig ausgebucht ist. Neben dem erschweren Zugang zum LidiceHaus, finden sich auch im Inneren weitere physische Barrieren, insbesondere die oberen beiden Stockwerke sind kaum barrierefrei zugänglich. Während der Felderschließung wurde zudem deutlich, dass die Struktur des Hauses auf personeller sowie konzeptioneller Ebene für die Mitarbeitenden nicht immer einfach zu durchschauen ist. Des Weiteren war unklar, ob und inwieweit die Forschungsgruppe Zugriff auf interne Daten erhalten darf.

1.3 Aktueller Forschungsstand

Das Thema Inklusion ist im Kontext der außerschulischen Bildung in Deutschland nach Sichtung der Fachliteratur wenig vertreten. Dies lässt vermuten, dass das Prinzip der Inklusion in diesem Bereich der Bildungsarbeit noch neu und damit wenig erforscht ist. Die Zeitschriftenreihe "Außerschulische Bildung" bietet eine Ausnahme, dort wird das Thema in unterschiedlichen Artikeln mit verschiedenen Schwerpunkten beleuchtet und stellt somit eine wichtige Arbeitsgrundlage dieser Forschung dar, weshalb im Folgenden die relevanten Aspekte aus den jeweiligen Artikeln kurz dargestellt werden.

Zum Einen stellt das Einzugsgebiet der Adressat*innen von Angeboten der außerschulischen Bildung bereits eine potenziell exkludierende Struktur dar, da diese überwiegend von denjenigen wahrgenommen wird "[...] die traditionellen Bildungsformaten habituell nahe sind" (Reimer-Gordinskaya et al., 2023, 29). Zum anderen sorgt der Zielgruppenansatz bei der Gestaltung von Angeboten (spezifische Angebote für bestimmte Zielgruppen) für eine Reproduktion jener Stereotypen und Vorurteile von 'Zielgruppen', die mithilfe dieser Angebote abgebaut werden sollen (vgl. Besand, 2022, S. 13). Aus diesem Dilemma heraus hat bspw. Voigts Voraussetzungen für inklusive Gestaltungsstrategien herausgearbeitet, die explizit keine Gruppenkategorien, sondern ein inklusives Konzept schaffen wollen (vgl. Voigts, 2022, 9). Dabei spielen u.a. sowohl die Haltung der einzelnen Mitarbeitenden als auch die der Einrichtung, finanzielle und zeitliche Planungssicherheit, Netzwerkarbeit, Fortbildungen etc. für geschultes Personal, eine barrierefreie Umgebung sowie politische und strukturelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle (vgl. ebd., 9f.). Auch andere Autor*innen wie Klamp-Gretschel betonen die Kriterien inklusiver Didaktik wie z.B. die Abfrage und den Einbezug der Interessen und Wünsche der Adressat*innen selbst für die Angebotsgestaltung (vgl. Klamp-Gretschel, 2022, 20).

Um diese verschiedenen Dimensionen von Inklusion innerhalb einer Einrichtung umsetzen zu können, braucht es eine klare Definition des Begriffes, auf die sich alle Involvierten in ihrer Arbeit beziehen können. In ihrer Masterarbeit analysiert Frank verschiedenes Material von außerschulischen

Bildungsstätten vor dem Hintergrund des Inklusionsbegriffs im Leitbild und kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Einrichtungen ein weit gefasstes Verständnis von Inklusion implizit in ihren Veröffentlichungen und beispielsweise im Leitbild tragen, Inklusion jedoch selten bis gar nicht explizit benennen oder definieren (vgl. Frank, 2023, 55). Durch diese mangelnde Definition wird kein klarer Arbeitsauftrag an die Mitarbeitenden vermittelt, den diese dann ausführen können. Denn das Leitbild der Einrichtung und dessen Inklusionsverständnis bildet den Rahmen der Arbeit und vermittelt “[...] Klarheit und Sicherheit für alle Beteiligten” (Rockert, 2022, 33).

Vor dem Hintergrund dieses Kenntnisstandes und der sich ergebenden Forschungslücke ist die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit entstanden. Es besteht die Annahme, dass “[...] Inklusion in der außerschulischen Bildung nur so weit vorangetrieben werden kann, wie ihr Verständnis des Inklusionsbegriffes vorangeschritten ist” (Frank, 2023, 70).

2 Fragestellung und Begriffsdefinition

Eine Klärung des Verständnisses von Inklusion unter den Bildungsreferierenden ist Voraussetzung für das Bilden eines Grundverständnisses von Inklusion innerhalb eines Trägers. Durch die Erhebung sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Begriffsverständnisses herausgestellt und der Versuch einer Begriffsdefinition unternommen werden. Aus der herausgearbeiteten Forschungslücke innerhalb der berücksichtigten Literatur (Kapitel 1.3) entsteht nun folgende Forschungsfrage:

*“Welches Inklusionsverständnis
haben die im Bildungsbereich des LidiceHaus eingesetzten Fachkräfte?”*

Bei der Formulierung der Leitfrage wurde berücksichtigt, dass alle Menschen in die Erhebung eingeschlossen werden können, die innerhalb der Jugendbildungsstätte LidiceHaus in Bremen Bildungsarbeit leisten, was Mitarbeitende aus dem Service Büro wie auch Referent*innen in der Bildungsstätte einschließt. Die Befragten sind Expert*innen für ihre Arbeit und ihren jeweiligen Arbeitsbereich und werden aus ihrer individuellen sowie subjektiven Perspektive heraus nach ihrem Inklusionsverständnis befragt. Dabei interessiert vor allem die persönliche Haltung der Mitarbeitenden zu dem Thema, der Einbezug inklusiver Arbeitsweisen und der Umgang mit Herausforderungen von inklusivem Arbeiten. Nach diesen Schwerpunkten wurde der Leitfaden für die Interviews als Erhebungsinstrument entwickelt. Die Forschungsfrage schließt aus, wie erfolgreich die Umsetzung der Inklusionsbestrebungen der Mitarbeitenden ist. Um eine Erhebung des Inklusionsverständnisses der Mitarbeitenden des LidiceHauses durchführen zu können, wird zunächst nach einer bestehenden Definition von Inklusion gesucht, die als Hilfestellung bei der Entwicklung des Leitfadens dient.

Inklusion im Bildungsbereich wurde als erstes von der „World Conference on Education for All – Meeting Basic Learning Needs“ geprägt und schließt diverse Formen von potenzieller Benachteiligung mit ein (vgl. Saalfrank, 2017, 31ff.). Es wird sich auf den soziologischen Inklusionsbegriff bezogen, welcher nicht ausschließlich körperliche und geistige Einschränkungen berücksichtigt, sondern, ähnlich wie der Index für Inklusion von Boban und Hinz, möglichst alle Formen von Marginalisierung aufgreift (vgl. Boban & Hinz, 2003, o.S.). Ziel ist die Teilhabe aller am Bildungssystem, wobei sich von dem pädagogischen Verständnis insofern abgegrenzt wird, als dass Inklusion nicht vorrangig eine gesellschaftliche Aufgabe ist, sondern durch Änderung des Systems und nicht des Menschen gelingt. Diese Änderung setzt eine selbstkritische Haltung voraus, welche Intersektionalität als mehrdimensionale Diskriminierung und die gegebenen strukturellen Bedingungen als Problem

anerkennt. Vor diesem Hintergrund lehnt sich das Verständnis von Inklusion in dieser Forschungsarbeit u.a. an der Auffassung von Inklusion von Raul Aguayo-Krauthausen an, welcher Inklusion wie folgt beschreibt:

„Inklusion verfolgt einen radikal anderen Ansatz [als Integration] – es ist die Idee eines Systems, an dem alle Menschen gleichberechtigt teilhaben und selbstbestimmt zusammenleben. Das heißt nicht, dass Unterschiede ignoriert werden. Aber das System muss sich an die verschiedenen Bedürfnisse der Menschen anpassen, nicht umgekehrt.“

(Aguayo-Krauthausen, 2023, 17)

Wer sich der Inklusion verpflichtet, verpflichtet sich somit gleichzeitig, anti-diskriminierend zu arbeiten. An dieser Stelle wird die Bedeutung von Inklusion für die Menschenrechtsbildung sichtbar sowie andersherum, dass Menschenrechtsbildung immer auch Inklusion bedeutet (vgl. Reitz, 2015, 10f.). So lässt sich sagen, dass Bildung über, durch und für Menschenrechte ein Teil von Inklusion ist. Das eine kann nicht ohne das andere thematisiert werden.

Der Inklusionsbegriff impliziert also das Konzept von Diversity, weil er die gesellschaftliche Vielfalt anerkennt mit dem Ziel, eine Teilhabe aller innerhalb des Systems zu schaffen (vgl. Prengel, 2001, 93 zitiert nach Georgie, 2015). Aus diesem Grund ist der Fokus des hier dargestellten Inklusionsverständnisses auf der Transformationsfähigkeit von Institutionen und Strukturen, die diesen Zugang zu Teilhabe ermöglichen. Diese müssen "geöffnet" und diversitätssensibel gestaltet werden, so dass die Teilhabe und Selbstbestimmung jeder*s Einzelnen gewährleistet werden kann (vgl. Merx, 2013, o.S. zitiert nach Georgie, 2015).

3 Forschungsdesign und Methoden

Die empirische Untersuchung der Forschungsfrage richtet sich auf das im LidiceHaus vorherrschende immanente Inklusionsverständnis. Im folgenden Kapitel werden theoretische Überlegungen zum Forschungsdesign sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt.

3.1 Forschungsdesign

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wurden qualitative Forschungsmethoden gewählt, um sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der anschließenden Analyse einen offenen Ansatz zu verfolgen (vgl. Rieker, Seipel & Rehberg 2006, 4038). Die Fragestellung befasst sich mit einem noch wenig erforschten Bereich, weshalb das Hauptziel dieser Forschung darin besteht, eine detaillierte und umfassende Untersuchung des Ist-Standes durchzuführen. Innerhalb dieser ersten Rahmung wurde entschieden, semistrukturierte leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode zu verwenden. Insgesamt wurden zehn Interviews mit Bildungsreferierenden des LidiceHauses geführt. Die Fokussierung auf diese Zielgruppe diente dazu, die Machbarkeit des Forschungsvorhabens sicherzustellen. Mittels gezieltem Sampling wurden die Interviewpartner*innen ausgewählt. Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz angewendet (vgl. Kuckartz, 2018, 100ff.).

3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Das leitfadengestützte Interview ist eine Methode der qualitativen Forschung, mit der verbale Daten erhoben werden können. Es gehört neben der Beobachtung und der Inhaltsanalyse als eine Form der Befragung zu den drei Basismethoden der empirischen Sozialforschung (vgl. Mayer, 2013, 37; Loosen, 2016, 142). Das Leitfadeninterview zählt zu den semi-strukturierten Interviews, welches durch den Leitfaden Struktur erlangt, die dem*der Interviewer*in bei der Orientierung hilft und die Auswertung vereinfacht. So kann die Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet werden. Die Fragen sind offen gestellt und lassen damit Spielraum bei der Beantwortung. Das Ziel des Leitfadeninterviews ist es, konkrete Aussagen über einen oder mehrere Untersuchungsgegenstände zu erhalten. Der Untersuchungsgegenstand ergibt sich bei der vorliegenden Forschungsarbeit klar aus der Forschungsfrage: das Inklusionsverständnis der Bildungsreferent*innen des LidiceHauses. Um dieses ermitteln zu können, wurden in einem ersten Schritt der Erhebungsphase mit Bezug zum wissenschaftlichen Ist-Stand themenspezifische Fragen entwickelt, die zusammen den Leitfaden

bilden. Dieser stellt das zentrale Merkmal dieser Interviewform dar und ist aus offenen Fragen formuliert.

Der Leitfaden (siehe Anhang) startet mit einem Erzählimpuls, daran anschließend werden konkret verschiedene relevante Themengebiete abgefragt (Zugangsbarrieren, Diversität, Partizipation, individuelles Inklusionsverständnis), die sich aus der Forschungsfrage ergeben und später mitunter die Hauptkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse bilden (vgl. Witzel, 2020, 97). Dabei wurde der Leitfaden mithilfe der SPSS-Methode nach Helfferich entwickelt. Die Buchstaben stehen im Einzelnen für sammeln, prüfen, sortieren und subsumieren (vgl. Wotha, Dembowski, 2017, 2).

Zur Auswertung der Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse angewandt. Die Methode dient zur Auswertung von Texten, welche bei der Datenerhebung im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung entstanden sind (vgl. Mayring, 2019, 633). Das Vorgehen der Analyseverfahren besteht prinzipiell aus zwei Schritten. Im ersten Schritt werden Kategorien, welche induktiv am auszuwertenden Material und/oder deduktiv in Bezug auf Theorie erstellt wurden, den einzelnen Textpassagen zugeordnet, um anschließend in einem zweiten Schritt zu analysieren, ob Kategorien mehrfach auf Textstellen angewandt werden können (vgl. ebd.). Im Fall dieser Arbeit wurden die Kategorien teilweise bereits deduktiv, sowie im Nachhinein anhand des Materials aus den Interviews induktiv entwickelt. Die gewählte Auswertungsmethode besteht aus sieben Phasen, mit deren Hilfe die Daten aus den Interviews bearbeitet werden können (vgl. Kuckartz, 2018, 100ff). Dabei befassen sich die ersten fünf Phasen hauptsächlich mit der Kategorienbildung. Folgende Kategorien haben sich bei der Auswertung ergeben:

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition
Partizipation	Bedarfsabfrage	Abfrage und Vorbereitung auf Bedarfe der Teilnehmenden
	Methode	Methodenvielfalt, Flexibilität, Reflexion, Rückkopplung und Anpassung
Positionierung der Fachkraft		Rollenverständnis, eigener Anspruch, Selbstreflexion, kritische Haltung und Systemkritik
Rahmenbedingungen	Organisation	Konzept, Leitfäden, Richtlinien, Förderung, Unterstützung, Ressourcen und Diversität im Team
	Gesellschaft	übergeordnete politische Grenzen, Ressourcen, Finanzierung und "Awareness"
Zugangsbarrieren	Sichtbar	Räumlich und physisch
	Unsichtbar	Sprachlich, sozial, finanziell und aufgabenbezogen sowie Akquise
Inklusionsverständnis		Umfasst zum Einen engere Definitionen der Inklusion, die sich auf körperliche und geistige Behinderungen bezieht und zum Anderen einen weit gefassteren Blickwinkel zu allen Formen von Marginalisierungsmerkmalen (Intersektionalität). Zusätzlich umfasst diese Kategorie Idealvorstellungen der Interviewten.

Tabelle 1: Kategorien und Kategoriebeschreibungen.

4 Auswertung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung ausformuliert. Hierzu wird zu Beginn auf jede Kategorie einzeln Bezug genommen. Diese werden beschrieben und durch erste zentrale Erkenntnisse gestützt. Daraufhin werden die Ergebnisse miteinander verbunden, interpretiert und diskutiert. Diese theoretische Arbeit wird abschließend in zehn Thesen ausformuliert. Das Kapitel endet mit einem Ausblick für mögliche weitere wissenschaftliche Bestrebungen.

4.1 Ergebnisse

Im Folgenden werden alle angewandten Kodierungen der einzelnen Kategorien in einer Tabelle dargestellt. So werden die Doppel- und Mehrfachkodierungen miteinander in Beziehung gesetzt. Die Tabelle ist von besonderer Relevanz, da durch die Zahlen alleine bereits ein deutliches Bild gezeichnet wird und Zusammenhänge der einzelnen Kategorien schnell zu erkennen sind.

Überschneidung Codes summieren Subcodes (Hauptcodes zählen auch alle Textstellen, die Unter-codes zugeordnet wurden.)	Positionierung als Fachkraft	Inklusionsverständnis	Rahmenbedingungen	Institutionell	Gesellschaftlich/ Politisch	Partizipation	Methodische Anpassung	Bedarfsabfrage	Zugangsbarrieren	Sichtbare Barrieren	Unsichtbare Barrieren	Anzahl Überschneidungen
	Positionierung als Fachkraft	-	46	84	60	24	48	34	14	27	5	
Inklusionsverständnis	46	-	33	23	10	25	18	7	23	6	17	208
Rahmenbedingungen	84	33	65	65	65	24	8	16	22	1	21	404
Institutionell	60	23	65	-	65	16	6	10	14	1	13	273
Gesellschaftlich/ Politisch	24	10	65	65	-	8	2	6	8	-	8	196
Partizipation	48	25	24	16	8	8	8	8	19	4	15	183
Methodische Anpassung	34	18	8	6	2	8	-	8	11	1	10	106
Bedarfsabfrage	14	7	16	10	6	8	8	-	8	3	5	85
Zugangsbarrieren	27	23	22	14	8	19	11	8	5	5	5	147
Sichtbare Barrieren	5	6	1	1	-	4	1	3	5	-	5	31
Unsichtbare Barrieren	22	17	21	13	8	15	10	5	5	5	-	121
Anzahl Überschneidungen	364	208	404	273	196	183	106	85	147	31	121	2118

Tabelle 2: Überschneidungen der Kodierung.

4.1.1 Partizipation

Die Kategorie *Partizipation* beschäftigt sich mit Mitbestimmungsmöglichkeiten der Teilnehmenden rund um die Angebote in der Bildungsstätte. Da Angebote bereits mit der Planung eines Projektes beginnen, bildet eine Subkategorie der Partizipation die *Bedarfsabfrage*, innerhalb der untersucht

wird, wie Teilnehmende bereits vor Veranstaltungsbeginn in die Gestaltung eines Projekts mit einbezogen werden. Insbesondere geht es hier um die Frage, wer zu Interessengebieten und Bedarfen befragt und wie sich auf diese Bedarfe vorbereitet wird. In dieser Subkategorie wird deutlich, dass Mitarbeitende des LidiceHauses sich darum bemühen, ihre Angebote passend auf die Zielgruppe abzustimmen. Dabei wird primär auf Gruppenbeschreibungen durch beispielsweise Lehrkräfte im bestehenden Netzwerk zurückgegriffen (s. hierzu 4.1.2). Es wird im Interviewmaterial vermehrt darauf hingewiesen, dass reale Bedarfe Teilnehmender häufig auch erst vor Ort sichtbar werden, was für die Gestaltung der Seminare eine Herausforderung ist. Und "eigentlich theoretisch wäre das schön, wenn man das alles vorher wüsste, damit man sich ein bisschen darauf vorbereiten kann, weil ja, sonst muss man immer so ein bisschen improvisieren. Oder es können eben so unangenehme Situationen auch entstehen" (Jonna, Abs. 40).

In der zweiten Subkategorie, der *Methodischen Anpassung*, wird expliziert, welche Methoden angewandt werden, um auf individuelle Bedarfe einzugehen und wie flexibel diese einsetzbar sind, insbesondere wenn Bedarfe erst vor Ort erkannt werden. Neben der Methodenvielfalt umfasst diese Subkategorie die anschließende Reflexion der Angebote sowie die Rückkopplung und Anpassung der Methoden bei Projektentwicklungen. Da die Beteiligung der Teilnehmenden vorrangig während eines laufenden Projektes stattfindet, ist die Flexibilität der Mitarbeitenden im Umgang mit Methoden im Interviewmaterial ein zentrales Thema. Alex beispielsweise ist "total [Freund*in] davon, auch im Seminar [Methoden] anzupassen, wenn ich merke, dass einige einzelne Sachen nicht funktionieren" (Alex, Abs. 53). Die *methodische Anpassung* ist ebenfalls eng verknüpft mit der fachlichen Haltung sowie den Idealvorstellungen zur Inklusion der interviewten Personen. Es "[passiert] eher dann in den Angeboten vor Ort, dass wir prozessorientiert arbeiten. Wenn hier Irritationen sind und du merkst, irgendwie vergaloppierst [du] dich jetzt hier total. [...] Wir machen hier politische Bildung und genau mein Plan muss jetzt so durchgesetzt werden [...]. Das ist eher nicht mein Ansatz von Arbeit" (Fran, Abs. 6). Das macht sich auch numerisch bemerkbar: Insgesamt 34 Zitate, die der Subkategorie *Methodische Anpassung* zugeordnet wurden, wurden ebenfalls zur Kategorie *Positionierung als Fachkraft* zugeordnet. In der Hauptkategorie *Partizipation* entspricht das der höchsten Überschneidung mit einer anderen Kategorie.

Auch wenn die *methodische Anpassung* ein scheinbar essenzieller Punkt hinsichtlich der Angebotsgestaltung und Ausdruck der eigenen Haltung ist, beschreiben Mitarbeitende an dieser Stelle auch Schwierigkeiten. Besonders hinsichtlich der Rückkopplung von Feedback auf neue Angebote und hinsichtlich Verbesserungsvorschlägen für inklusives Arbeiten sind laut einer Mehrheit der Interviewten zeitliche (und damit auch finanzielle) Ressourcen notwendig, um bereits etablierte

Systeme in Frage zu stellen, denn "Sachen müssen einfach dann auch mal korrigiert werden" (Bente, Abs. 70).

4.1.2 Zugangsbarrieren

Die Hauptkategorie Zugangsbarrieren beschreibt alle denkbaren Hindernisse, die potenzielle Adressat*innen bezüglich des Zugangs zu und innerhalb der Angebote des LidiceHauses erfahren können. Die Kategorie ist auf die beiden Subkategorien *sichtbare Zugangsbarrieren* und *unsichtbare Zugangsbarrieren* wie folgt aufgeteilt:

Unter *sichtbaren Barrieren* werden alle Hindernisse genannt, die dem Wort nach mit dem bloßen Auge erkennbar sind. Das beinhaltet dementsprechend räumliche Barrieren wie den Zugang zum Gebäude, denn „[...] mit öffentlichen Verkehrsmitteln kommt man bis zur Wilhelm-Kaisen Brücke und von da geht's nicht weiter.“ (Alex, Abs. 80). Aber auch Barrieren innerhalb des Hauses werden angesprochen und solche, die beim Zugang und bei der Durchführung der Angebote auffällig sind. Dabei liegt der Schwerpunkt der Antworten vor allem auf Barrieren für Menschen mit einer körperlichen Einschränkung, gleichzeitig werden viele verschiedene Einschränkungen angesprochen wie z.B. mobile Beeinträchtigung durch einen Rollstuhl, Sehbeeinträchtigungen oder kognitive Beeinträchtigung. Insgesamt wird das LidiceHaus als eher barrierearm beschrieben und es werden bereits viele Maßnahmen genannt, um eine weitestgehend räumliche Barrierefreiheit herzustellen. Jedoch wurden auch einige Einschränkungen und Verbesserungsmöglichkeiten sichtbar. So wurde zwar der Fahrstuhl als Beispiel für Barrierefreiheit angeführt, doch gleichzeitig verwehren feuerfeste Türen den Zugang zu vielen Gängen im Gebäude (vgl. Georgie, Abs. 26). Die räumlichen Barrieren zu Angeboten werden mehrfach als zu hoch eingeschätzt und als ein konkreter Vorschlag zur Verbesserung wurde u.a. ein Blindenleitsystem auf der Website genannt, um auch Menschen mit Sehbeeinträchtigung über Angebote etc. zu informieren (vgl. Jonna, Abs. 46).

In Abgrenzung dazu verstehen sich die *unsichtbaren Zugangsbarrieren* als all jene Hindernisse, die nicht augenscheinlich wahrgenommen werden können und schließen damit die Themen Kooperationen, verschiedene Dimensionen von Sprache und andere potenziell ausschließende Mechanismen ein. Diese wurden insgesamt deutlich häufiger in Interviews genannt als die *sichtbaren Barrieren* und wurden auch weitaus kritischer betrachtet. Neben der Bürokratie (vgl. Ilkay, Abs. 18) wurde auch einmal das Geschlecht (vgl. Ilkay, Abs. 16) und mehrfach der soziale Status bzw. Bildungshintergrund als Barriere aufgeführt und festgestellt, dass vor allem diejenigen die Bildungsangebote wahrnehmen, die diesen habituell näher sind (vgl. Dani, Abs. 20; Georgie, Abs. 16). Gleichzeitig wird der Zugang bei vielen Angeboten über die Schule gelegt, sodass das Engagement von Lehrkräften und Sozialarbeitenden als ausschlaggebend für die Teilnahme an Angeboten beschrieben

wird: „Hm, also ich sehe schon eine ziemlich große Gruppe, die keinen Zugang hat. Also es sind schon immer die Gleichen, in Führungsstrichen irgendwie, weil dann halt an der Schule engagierte Lehrkräfte sind, engagierte Sozialarbeitende, die das dann auch irgendwie in die Hand nehmen und bei allem, was an Schule so los ist oder so, braucht es diese Leute halt irgendwie. [...]“ (Dani, Abs. 16). Das am meisten beschriebene Thema stellt die Schwierigkeiten rund um Sprache dar, da diese auf verschiedenen Ebenen als unsichtbare Barriere angesehen wird. Es wird problematisiert, dass nicht für alle Angebote Dolmetscher*innen angefragt werden können, wenn Adressat*innen keine ausreichenden Deutschkenntnisse besitzen, sodass diese den Inhalten u.U. nicht folgen können. Im Gegensatz hierzu wird beschrieben, dass Gebärdendolmetscher*innen bereits erfolgreich und vielfältig z.B. auf Elternabenden (vgl. Bente, Abs. 46) eingesetzt werden. Zuletzt wird kritisiert, dass an vielen Stellen wie u.a. innerhalb der Angebote (vgl. Alex, Abs. 63) aber auch innerhalb von Ausschreibungen (vgl. Fran, Abs. 18) noch keine leichte Sprache verwendet wird, diese aber für das Erreichen von Adressat*innen relevant wäre.

4.1.3 Rahmenbedingungen

Die Kategorie der Rahmenbedingungen teilt sich in die Unterkategorien *Organisationsinterne Rahmenbedingungen* und *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen* auf. Ziel der Kategorie ist es herauszufinden, welche Entscheidungen die Arbeit der Interviewten wie beeinflussen und welche Auswirkungen das auf ihre Arbeit und die Umsetzung bzw. Formung des Inklusionsverständnisses hat. Die Subkategorie der *Organisationsinternen Rahmenbedingungen* bezieht sich dabei auf interne Gegebenheiten, wie die Zusammenarbeit und den Umgang unter den Bildungsreferent*innen, die Verteilung und Anwendung von Ressourcen im Haus, sowie internen Leitbildern und Arbeitsweisen. Die Subkategorie der *Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* bezieht politische Entscheidungen, Richtlinien, Ressourcen, Finanzierungsmöglichkeiten und Prozesse ein, die die Arbeit im LidiceHaus beeinflussen.

In beiden Unterkategorien geht es vor allem um (fehlende) Finanzierungen und eine sehr hohe Arbeitslast. In den unter der Kategorie *Gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* kodierten Aussagen ist vor allem der Widerspruch zu finden, dass, obwohl die Nachfrage nach den Workshops zum Teil so hoch ist, die Mitarbeitenden dennoch kaum alle Anfragen erfüllen können und auf externe Teamende angewiesen sind. So können auch keine, bisher noch unerreichte, Zielgruppen angesprochen werden, oder Ansätze angepasst werden, um z.B. inklusiver zu werden (vgl. Chris, Abs. 14). Gleichzeitig ist die Finanzierungslage so unsicher, dass nicht klar ist, ob alle Mitarbeitenden ihren Job behalten können (vgl. Dani, Abs. 22).

Bei den *Organisationsinternen Rahmenbedingungen* ist diese Problemlage ebenfalls zu erkennen. Die Arbeitsbelastung ist sehr hoch, die Mitarbeitenden sind viel mit der Organisation von Workshops, Terminen, Räumen und Material beschäftigt (vgl. Eli, Abs. 6). Es bleibt kaum noch Zeit, mit dem Team in einen thematischen Austausch zu gehen (vgl. Bente, Abs. 54), über Uneinigkeiten oder den Umgang untereinander zu diskutieren, sich tiefer mit Themen zu beschäftigen und Gelerntes in die Struktur der Workshops einfließen zu lassen (vgl. Bente, Abs. 58; Chris, Abs. 46). In einigen Interviews wird der Wunsch nach zusätzlichen Mitarbeitenden genannt, die vor allem Organisationsleistungen übernehmen und so alle in ihrer Arbeitslast erleichtern können (vgl. Bente, Abs. 74). Die freiberuflichen Teamenden werden als Entlastung beschrieben und es gibt den Wunsch, die Workshops mit mehr Personal durchführen zu können, außerdem wird in einigen Interviews Bezug auf die geringe Diversität im Team der Bildungsreferierenden genommen (vgl. Georgie, Abs. 42).

Auffällig ist, dass die Kategorie *Rahmenbedingungen* sich besonders häufig mit der Kategorie *Positionierung als Fachkraft* überschneidet. Insgesamt überschneiden sich die Kategorien 62 mal. Davon sind 38 Überschneidungen mit der Unterkategorie *Organisationsinterne Rahmenbedingungen* und 24 mal mit der Kategorie *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen*. Rahmenbedingungen scheinen also besonders häufig kritisiert zu werden, oder mit einem Idealbild zusammen zu hängen.

4.1.4 Positionierung als Fachkraft

Diese Kategorie umfasst das eigene Rollenverständnis oder den eigenen Anspruch an die Arbeit sowie Selbstreflexion, eigene kritische Haltung und Systemkritik der Bildungsreferierenden. Besonders deutlich wurde der Mangel an finanziellen Mitteln und personellen Kapazitäten hervorgehoben. Ein weiterer Punkt, der sich herauskristallisiert hat, ist die als nicht ausreichend wahrgenommene Diversität im Team. Die folgende Analyse wird sich genauer mit diesen beiden Erkenntnissen befassen. Der Aspekt fehlender finanzieller und personeller Ressourcen findet sich in jedem der Interviews. Betont wird in diesem Zusammenhang immer wieder, dass ein ganzheitliches Inklusionskonzept nur durch das Vorhandensein ausreichender finanzieller Mittel und Personals umgesetzt werden kann: „Aber ich glaube, wenn man so ein großes allumfassendes Gesamtkonzept für Inklusion entwickeln will, da bräuchten wir einfach mehr Ressourcen.“ (Jonna, Abs. 60). Aus dem Interviewmaterial geht hervor, dass eine hohe Arbeitsbelastung dazu führt, dass Fortbildungen nicht wahrgenommen werden (vgl. Henny, Abs. 42), bestimmten Personengruppen der Zugang erschwert wird (vgl. Dani, Abs. 22), oder die Zeit im Team fehlt, Angebote nachzubespochen und über die inklusive Weiterentwicklung der Arbeit zu diskutieren (vgl. Dani, Abs. 40). Auch die begrenzten finanziellen Ressourcen hindern oft daran, inklusive Bestrebungen wie gewünscht umzusetzen (vgl. Chris, Abs. 46). So müssen gewisse

Angebote kostenpflichtig sein, um sie überhaupt anbieten zu können, was nach Aussagen der Interviewpartner*innen eine finanzielle Barriere darstellt (vgl. Georgie, Abs. 26).

Zusätzlich zum Bedarf an Ressourcen wurde auch ein wachsender Bedarf an *Diversität im Team* festgestellt (vgl. Chris, Abs. 36). Die Förderung von Diversität im Team wird als entscheidend angesehen, um inklusive Bestrebungen zu unterstützen und die Vielfalt der Gesellschaft widerzuspiegeln. (vgl. Dani, Abs. 32). Allerdings wird im selben Zuge betont, dass die Vielfältigkeit im Team noch nicht in ausreichendem Maße gegeben ist, dies wird als wichtig und anzustreben hervorgehoben.

„Aber ich sehe da einen ganz großen Bedarf und deswegen ist ja auch dieser Gang zur Hochschule natürlich da, weil auch wir das natürlich immer wieder thematisiert haben, dass wir einfach vielfältiger werden müssen.“ (Bente, Abs. 64) Die unter der Kategorie Zugangsbarrieren beschriebenen Problemlagen finden sich aufgrund der Doppelkodierungen auch hier wieder. Ein weiterer Aspekt, der aufgrund der Kürze des Berichts nur erwähnt werden kann, ist die kritische Haltung der Bildungsreferierenden gegenüber dem Thema Kooperation mit Schulen. Mehrfach wurde betont, dass im schulischen Kontext auch Zwang eine Rolle spielt, und sie sich wünschen würden, mehr freiwillige Angebote bereitzustellen, die in ähnlichem Umfang wie schulische Angebote viele erreichen können (vgl. Jonna, Abs. 18).

4.1.5 Inklusionsverständnis

Die Kategorie *Inklusionsverständnis* umfasst zum einen eine engere und zum anderen eine weitere Definition von Inklusion. Diese engere Betrachtung fokussiert sich auf körperliche und geistige Behinderungen der einzelnen Personen. Die weitere Betrachtungsweise schließt alle Formen von Diskriminierung und Marginalisierung mit ein. Von Interesse ist hier für die Forschenden auch, welche Idealvorstellungen von den Interviewten exploriert werden. Insgesamt wurden in allen 10 Interviews 208 Textstellen mit dieser Kategorie durch die Forschenden kodiert. Im Leitfaden existiert eine direkte Frage: "6. Was macht gelingende Inklusion für dich aus?". In allen Interviews kam es dadurch zu ausführlichen Beschreibungen der jeweiligen Inklusionsverständnisse. Es wurden umfangreiche Vorstellungen exploriert, die bei allen Interviewten einen umfangreichen Blickwinkel zeigten. Zur beispielhaften Veranschaulichung ermöglicht folgendes Zitat einen Eindruck über diese Inhalte: "... Aber für mich ist Inklusion ja auch irgendwie ein größerer Begriff, der also auch auf andere Gruppen zutrifft, die oft irgendwo am Rand des Blickfeldes sind. Also auch irgendwie Personen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Klassenzugehörigkeit oder aufgrund von Rassismus oder halt in dem Sinne alle die von dem...Normbild der Gesellschaft irgendwie abweichen..." (Henny, Abs. 36). Auch fällt auf, dass

sich geäußerte Gedanken zu gegläckter Inklusion an die Teilnehmenden richten und wenig die inklusiven oder exklusiven Gegebenheiten der Mitarbeitenden des LicideHaus Erwähnung finden.

In zahlreichen weiteren Abschnitten der Erzählungen der Interviewpartner*innen zeigen sich teils direkt, teils indirekt, entsprechende immanente Inklusionsverständnisse. Hier fiel im Besonderen auf, dass viele Textstellen doppelt kodiert wurden. Überschneidungen mit der Kategorie *Rahmenbedingungen* und *Positionierung als Fachkraft* waren besonders häufig. Personelle und zeitliche Kapazitäten sowie finanzielle Mittel fanden immer wieder, im direkten und indirekten Kontext mit Inklusion, Erwähnung. In der folgenden Analyse wird sich der inhaltlichen Interpretation gewidmet und die Bedeutung dieser Gegebenheiten interpretiert.

Eine zentrale Erkenntnis dieser Kategorie ist, dass sich alle explizit explorierten Vorstellungen von Inklusion der einzelnen Interviews sehr stark ähneln. Als weitere Erkenntnis lässt sich schlussfolgern, dass der Soll und der Ist- Zustand nicht deckungsgleich sind und die (verbindliche) Verantwortung wie diese erreicht werden kann, ins Außen getragen wird.

4.2 Inhaltliche Diskussion

In der Darstellung der Ergebnisse konnte bereits gezeigt werden, dass die erarbeiteten Kategorien eng miteinander verwoben sind. Aussagen aller Interviewten lassen sich mehreren Kategorien zuordnen, was die Vermutung eines vielschichtigen Inklusionsverständnisses der Bildungsreferent*innen nahelegt. Doch was bedeutet das im Konkreten? Wie kommt es zu den insgesamt 2118 Mehrfachkodierungen (Tabelle 2) und welche Implikationen können signifikant häufige Überschneidungen im Hinblick auf die Forschungsfrage aufweisen? Im Folgenden sollen Annahmen zu ausgeprägten Überschneidungen diskutiert werden.

Für die Diskussion besonders interessant sind die Überschneidungen aller Kategorien mit der *Positionierung der Fachkraft* (insgesamt 364), da hier Aussagen zur eigenen fachlichen Haltung zugeordnet werden, die vor allem in Verbindung mit anderen Kategorien anzeigt, wie das Beschäftigtenverhältnis aus dieser Haltung heraus ausgefüllt wird. Auf diese Weise stehen die hier miteinander verflochtenen Aussagen im direkten Zusammenhang mit der Forschungsfrage. Auffällig sind die hohen Überschneidungen mit den Hauptkategorien *Rahmenbedingungen* (84), *Partizipation* (48) und *Inklusionsverständnis* (46). Es kann angenommen werden, dass das individuelle Verständnis zur Inklusion jeder*s Einzelnen grundsätzlich auch das professionelle Verhalten der jeweiligen Fachkraft beeinflusst. Dieses wirkt sich nicht nur darauf aus, wie die verschiedenen Prozessabschnitte in inklusiven Bildungsangeboten inhaltlich gestaltet werden, sondern determiniert auch, wie auf einer übergeordneten Skala ganzheitlich Rahmenbedingungen eingeordnet, hinterfragt und kritisiert werden. Forschung zeigt an dieser Stelle, dass ganzheitliche Sichtweisen auf inklusive Bildung

wiederum direkte Auswirkungen auf die Professionalität der Fachkräfte haben (vgl. Rapp & Corral-Granados, 2021, o.S.). Fachkräfte müssen in der Lage sein, nicht nur individuelle Lernbedürfnisse zu erkennen und anzusprechen, sondern auch strukturelle Barrieren innerhalb des Systems zu identifizieren und zu überwinden. Eine solche ganzheitliche Sichtweise erfordert von Fachkräften eine kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen. Dies trägt dazu bei, die Qualität der inklusiven Bildung zu verbessern, weil Bildungsangebote so insgesamt gerechter und zugänglicher gestaltet werden können, was ohnehin einerseits Anspruch der Interviewten ist und andererseits auch Einzug in das Leitbild der Bildungsstätten gehalten hat (vgl. LidiceHaus c, n.d.). Dies folgt in der Theorie auch der Definition zur Inklusion von Raúl Aguayo-Krauthausen aus dem Jahr 2023, nach der der inklusive Wandel eine systemische und vielschichtige Aufgabe ist. Eine Idealvorstellung für einen Soll-Zustand, für den allerdings an keiner Stelle im Interviewmaterial konkrete Handlungsmöglichkeiten festgehalten werden. Die zahlreichen Mehrfachkodierungen der Kategorie *Rahmenbedingungen* mit der *Positionierung der Fachkraft* zeigen deutlich, dass die Realität sich von diesem übergeordneten Anspruch unterscheidet, da sich in diesen Überschneidungen vor allem die kritische Haltung wiederfindet. Inklusion scheint von allen Interviewten als ein Prozess verstanden zu werden, der noch lange nicht abgeschlossen ist und Umstrukturierung auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene sowie fortwährende Reflektion der individuellen Arbeit und Haltung erfordert. Die kritische Selbstreflexion ist ein wesentlicher Bestandteil der Prozessarbeit, um kontinuierlich inklusive Bestrebungen zu unterstützen und voranzutreiben.

Ein solcher Prozess erfordert nicht nur zeitliche, sondern auch finanzielle Ressourcen. In *allen* dargestellten Kategorien ist der größte begrenzende Faktor hinsichtlich der Ausgestaltung inklusiver Bildungsarbeit die Finanzierung. Die Knappheit finanzieller Mittel hat zur Folge, dass die Personallage dünn und die Arbeitslast im LidiceHaus sehr hoch ist, wodurch die Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie inklusive Bildungsarbeit zukünftig aussehen soll, stetig weiter verschoben wird, was wiederum bedeutet, dass Konzepte nicht überarbeitet werden. Die Anpassung von Konzepten wäre notwendig für die weitere Professionalisierung, den Ausbau der Angebote, für die Gewinnung Mitarbeitender sowie Teilnehmender und auch für die Entlastung aller Fachkräfte. In dieser Eskalationsspirale schätzen die Interviewten ihren eigenen Handlungsspielraum als eher eingeschränkt ein und externalisieren die Verantwortung für inklusives Arbeiten an vielen Stellen. Auch wenn übergeordnete Rahmenbedingungen notwendigerweise kritisiert und weiterentwickelt werden müssen, finden sich im Interviewmaterial wenig aktivierende Aussagen zum eigenen Handlungsspielraum, in Form von beispielsweise methodischer Anpassung. In den *Leitlinien für die Bildungspolitik* zum Thema Inklusion der UNESCO-Kommission aus dem Jahr 2014 werden "Flexible

Lehr- und Lernmethoden, angepasst an verschiedene Bedürfnisse und Lernstile“ (Römer, 2014, 21) als eins der wichtigsten Tools für gelingende inklusive Arbeit jedoch stark betont.

Mitarbeitende des LidiceHouses scheinen das ähnlich einzuschätzen und wünschen sich daher weitere Fortbildungen, um die methodische Anpassung fachgerecht gewährleisten zu können. Im Interviewmaterial finden sich mehrere Hinweise auf eine kürzlich abgehaltene Fortbildung zum Thema Leichte Sprache. Vor allem diese Dimension der unsichtbaren Barrieren scheint ein zentrales Anliegen der Mitarbeitenden zu sein, da auch Inhalte und Erkenntnisse dieser Weiterbildung viele Fachkräfte erreicht haben. Es stellt sich die Frage, wie die Informationsweitergabe funktioniert hat und ob es Konzepte gibt, um Wissen aus kommenden Schulungen ebenfalls so effektiv unter den Mitarbeitenden zu verteilen. Besonders vor dem Hintergrund, dass nicht alle Mitarbeitenden an allen Fortbildungen, Fachtagen oder Arbeitsgruppen teilnehmen können, die sich mit dem Thema Inklusion befassen, könnte es im Sinne der weiteren Professionalisierung sinnvoll sein, Konzepte zu entwickeln, nach denen einige Personen an einer Fortbildung teilnehmen und das Erlernete dann innerhalb des Teams weitergeben.

Es ist entscheidend, eine konkrete Auseinandersetzung mit übergreifenden Themen in der Sozialen Arbeit zu führen. Auch wenn die inklusive Bildungsarbeit viele zeitliche und personale Ressourcen bindet, bleibt die Soziale Arbeit eine Menschenrechtsprofession, die ständig reflektiert werden muss. Kritische Soziale Arbeit kann nur geleistet werden, wenn fundiertes Wissen besteht und sich ethisch mit Fragen der Inklusion auseinandergesetzt wird. Silvia Staub-Bernasconi betont in ihrer Theorie des Tripelmandats, dass Soziale Arbeit nicht nur eine professionelle Praxis ist, sondern auch politische und ethische Dimensionen umfasst, die es einzubeziehen gilt (vgl. Staub-Bernasconi, 2018, 115). Diese Perspektive unterstreicht die Bedeutung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und der Verantwortung gegenüber den Menschenrechten, insbesondere im Kontext der Inklusion.

Um inklusive Arbeit zu leisten, müssen Rahmenbedingungen weiterentwickelt, Zugangsbarrieren abgebaut, die eigene Position kritisch hinterfragt und allen Partizipation ermöglicht werden. Die 208 Korrelationen dieser vier Kategorien mit der Kategorie *Inklusionsverständnis* verdeutlichen, dass Bildungsreferierende im LidiceHaus ein breites Inklusionsverständnis haben, verschiedene Themen hinsichtlich der Inklusion miteinander verknüpfen und motiviert sind, einen gemeinsamen Inklusionsbegriff zu prägen. In der Bearbeitung des Interviewmaterials fiel auf, dass dieser inklusive Ansatz der Bildungsangebote zwar immer wieder implizit deklariert wird, jedoch an keiner Stelle als expliziter eigener Auftrag an die Bildungsangebote festgehalten ist. Die Formulierung eines solchen konkreten Auftrages könnte eine Legitimierung für die Beantragung weiterer zeitlicher sowie finanzieller Ressourcen sein.

4.3 Methodische Diskussion

Die Studie verwendet ein qualitatives Studiendesign, bei dem die Forschenden aktiv am Forschungsprozess beteiligt sind, was die Unabhängigkeit einschränkt. Subjektive Aspekte beeinflussten die Auswahl der Fragen für das Leitfadeninterview, die Einteilung in Hauptfragen und Unterfragen sowie den Verlauf der Gespräche. Die Flexibilität des semistrukturierten leitfadengestützten Interviews ermöglicht eine natürliche Interaktion und vertiefte Einblicke in die Erfahrungen und Haltungen der Teilnehmenden. Um bei diesem qualitativen Design darum bemüht zu sein, die subjektive Färbung durch die Forschenden so gering wie möglich zu halten und diese transparent zu behandeln, wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Trotz Bemühungen um Neutralität bleiben im qualitativen Forschungsdesign Einschränkungen, die auf der Individualität der Forschenden sowie Teilnehmenden beruhen. Ebenfalls besteht innerhalb des Antwortverhaltens der Teilnehmenden eine Wahrscheinlichkeit der sozialen Erwünschtheit.

4.4 Fokussierung: 10 Thesen

Die Diskussion verdeutlicht, wie komplex Inklusionsarbeit im Allgemeinen und auch in der Bildungsstätte LidiceHaus im Speziellen ist. Damit Bildungsangebote verbessert werden können, muss ein ganzheitlicher Ansatz geschult werden und kontinuierliche Reflexion aller Beteiligten stattfinden. Aus den dargestellten Ergebnissen und dazugehörigen Überlegungen lassen sich die folgenden 10 Thesen aufstellen:

1. Theoretisches Wissen zu Inklusion, persönliche und organisatorische Idealvorstellungen alleine erreichen keinen inklusiven Wandel.
2. Die Ressource Zeit spielt eine bedeutende Rolle, indem sie als Verhinderungsmacht notwendige Arbeitsabläufe und Bedarfe nicht angemessen umrahmt, daher müssen die zeitlichen Rahmenbedingungen erweitert werden.
3. Durch die hohe Arbeitsbelastung und die personelle Knappheit kann der Ausarbeitung inklusiver Konzepte nicht ausreichend nachgegangen werden.
4. Die Knappheit finanzieller Ressourcen führt dazu, dass inklusive Bestrebungen nicht in gewünschtem Maße umgesetzt werden können.
5. Die Anstrengungen der räumlichen Barrierefreiheit sind weit vorangeschritten, doch es gibt weiterhin Ausbaumöglichkeiten, die durch verhältnismäßig geringem Aufwand und Zeit einen bedeutenden Unterschied für körperlich beeinträchtigte Menschen im LidiceHaus machen können.

6. Es lässt sich ein Zusammenspiel von sozialem Hintergrund, Bildungshintergrund, den Ressourcen von Schule und dem Engagement von Lehrkräften erkennen, welches dafür sorgt, dass Schüler*innen mit geringerem Bildungshintergrund einen erschwerten Zugang zu den Angeboten haben.
7. Die implizite Kritik an Rahmenbedingungen verdeutlicht die Differenz zwischen gelebter Realität und Idealvorstellungen und zeigt deren Veränderungsbedarf auf.
8. Um die Vielfaltigkeit einer Gesellschaft zu repräsentieren und trägerinterne Barrieren abzubauen, sind die Diversität im Team und andere diversitätsorientierte Bestrebungen zentrale Mechanismen.
9. In der Bildungsstätte besteht implizit eine einheitliche fachliche Haltung zur Inklusion, jedoch fehlt ein explizites Leitbild, welches diese Haltung systematisch festhält, sodass explizite Arbeitsaufträge daraus entstehen können.
10. Die Förderung inklusiven Arbeitens in der Bildungseinrichtung erfordert eine gezielte Investition in die Weiterbildung der Mitarbeitenden bezüglich der Methodenvielfalt und deren adaptiver Anwendung, um eine effektive und bedarfsgerechte Teilhabe aller Teilnehmenden zu gewährleisten.

4.5 Ausblick

Diese Forschung bietet sich als Grundlage für weitere Forschungsinteressen in besonderem Maße an, da in der deutschsprachigen Forschungslandschaft zu diesem Zeitpunkt keine vergleichbaren Erhebungen publiziert wurden. Es stellen sich Fragen wie: "Wie kann eine inklusive Praxis gelingen?" oder "Welche Ressourcen gilt es zu erschließen, um eine inklusive Zukunft gewährleisten zu können?" und viele Weitere. Auch ist es interessant, wie sich ein innerbetriebliches immanentes Inklusionsverständnis von Mitarbeiter*innen innerhalb verschiedener Tätigkeitsfelder unterscheidet oder ähnelt. Ob und wie sich das immanente Inklusionsverständnis möglicherweise über die Zeit entwickelt, könnte ebenfalls zum Forschungsgegenstand werden. Vergleichende Ansätze über verschiedene Einrichtungen hinweg gäben ebenfalls zahlreiche Möglichkeiten der Praxisforschung.

5 Transfer der Ergebnisse

Das LidiceHaus trat mit dem Auftrag, das Inklusionsverständnis der Bildungsreferierenden zu klären, an die Hochschule heran. Im Laufe des Forschungsprozesses ergaben sich Absprachen, wie mit den Ergebnissen in der Praxis weiter gearbeitet werden kann. Als erster Schritt wurde hier festgehalten, dass die Ergebnisse den Bildungsreferierenden zugänglich gemacht und ggf. in einer großen Runde gemeinsam mit dem Forschungsteam diskutiert und besprochen werden können. Des Weiteren gehen aus den zuvor beschriebenen Ergebnissen des Forschungsprojektes folgende Schwerpunkte für mögliche Veränderungen in der Praxis hervor.

Die von den Interviewten beschriebenen Inklusionsverständnisse weisen große Ähnlichkeiten auf. Es handelt sich um ein in der Regel weit gefasstes und ausdifferenziertes Inklusionsverständnis, das verschiedene Aspekte berücksichtigt und in Beziehung zueinander setzt. Ein Aspekt, der von den meisten Interviewten nicht oder nur nebensächlich beachtet wurde, ist die Diversität des eigenen Teams. Der RAA Berlin e.V. entwickelte im Jahr 2017 Richtlinien zur Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung (DO), durch die der Blick besonders darauf gelegt wird, wie gesellschaftliche Vielfalt auch im Team gelebt werden kann. So sollen Menschen aus verschiedenen sozialen Situationen mit ihren vielfältigen individuellen Lebenskonzepten gleichberechtigt mitarbeiten können (vgl. Camara et al., 2017, 3). In den Vorschlägen zu einer DO wird betont, dass “[d]as gesammelte Wissen einer vielfältigen Belegschaft [...] eine respektvolle Kommunikation mit diversen Zielgruppen [ermöglicht]. Texte und Bilder werden so gestaltet, dass sie in ihrer Wirkung wertschätzend und in der Ansprache einladend sind. Dies gilt ebenso für die Verwendung von Begriffen und Symbolen, vor allem auch bei der Nennung oder Adressierung von marginalisierten Gruppen” (ebd., 2017, 7). Als ein nächster Schritt hin zur einer inklusiveren Arbeit kann nach dieser Perspektive die Erarbeitung und Ausformulierung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses für das LidiceHaus sein, welches nicht nur Teilnehmende sondern auch Mitarbeitende sowie die verschiedenen intersektionalen Ebenen von Diskriminierung mit in den Blick nimmt. Diese Formulierung ermöglicht, wie zuvor beschrieben, explizite Arbeitsanweisungen herauszuarbeiten. Das Konzept der Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung bietet des Weiteren eine Grundlage, um die Diversität innerhalb des Bildungshauses und unter den Mitarbeitenden sowie deren Auswirkungen zu reflektieren.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass Fortbildungen eine effektive Möglichkeit darstellen, die Arbeit der Bildungsreferierenden weiter zu entwickeln. Fast alle Interviewten berichten von der Fortbildung zum Thema Leichte Sprache und den Möglichkeiten, die sich bezüglich der Anpassung der in Workshops genutzten Methoden daraus ergeben. Es wird der Wunsch nach weiteren spezifischen Fortbildungen, beispielsweise zu Methoden und Differenzierung, deutlich. Strukturen müssen

entwickelt werden, um sicherzustellen, dass die bei Fortbildungen erworbenen Wissensbestände alle Mitarbeitenden erreichen.

Zeitliche und finanzielle Engpässe erschweren mitunter die fokussierte Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, wie diese Forschung deutlich aufzeigt. Verbesserte Arbeitsbedingungen sind hinsichtlich dieser beiden Dimensionen notwendig, wobei politische Akteur*innen adressiert werden müssen. Auftrag der Leitungskräfte Sozialer Arbeit besteht in diesem Kontext darin, Soziallobbying voranzutreiben, da es sich um Rahmenbedingungen handelt, die über einen einzelnen Träger hinausgehen.

Neben der übergeordneten Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff und den Strukturen der Bildungsstätte gibt es konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Einrichtung. So zeigt sich, dass finanzielle Investitionen in Mobiliar, Dolmetscher*innen sowie zeitliche Investitionen in kostenfreie Angebote und den Ausbau der bestehenden Kooperationen beim Abbau genannter Barrieren einen Unterschied bewirken. Daher wird die Fortführung dieser Praktiken nachdrücklich empfohlen.

Literaturverzeichnis

- Aguayo-Krauthausen, R., & Kulik, M. (2023). *Wer Inklusion will, findet einen Weg. Wer sie nicht will, findet Ausreden*. Rowohlt Polaris Hamburg.
- Besand, A. (2022). *Von Zielgruppen zu Formaten und Räumen*. In: *Außerschulische Bildung*, 53, S. 12-18.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Der Index für Inklusion - Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von "Schulen für alle". In: Feuser, G. (Hrsg.) (2003). *Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 37-46). Peter Lang Lausanne.
- Camara, M., Kinder, K., Nader, A., Otoo, S., & Servant, I. (2017). *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung: Grundsätze und Qualitätskriterien*. RAA Berlin. Verfügbar unter: <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2018/12/RAA-BERLIN-DO-GRUNDSAETZE.pdf> [Abruf: 10.03.2024]
- Frank, F. (2023). *Der Inklusionsbegriff in der außerschulischen Jugendbildung (Masterarbeit ed.) [Eine qualitative Auswertung pädagogischer Leitbilder]*. AG Schriftenreihe des Institutes für Rehabilitationswissenschaften Humboldt Universität Berlin. Verfügbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/27278/Rehab3_Frank2023_Inklusionsbegriff_Jugendbildung.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Abruf: 12.11.2023]
- Georgie, V. B. (2015). *Integration, Diversity, Inklusion - Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft*. In: *DIE- Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2015/3, S. 26-27.
- Hafeneger, B. (2015). *Jugendbildungsstätten – Lern-, Bildungs- und Erfahrungsorte*. In: *unsere jugend*, 67/4, 176-180.
- Klamp-Gretschel, K. (2022). *Umsetzung inklusiver politischer Bildung*. In: *Außerschulische Bildung*, 53, 19-25.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlagsgruppe Weinheim.
- Landeshauptstadt München Sozialreferat. (2024). *Die besten Sprüche der Mitmach-Aktion des Koordinierungsbüros zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. muenchen-wird-inklusive.de. Verfügbar unter: <https://www.muenchen-wird-inklusive.de/die-besten-sprueche-der-mitmach-aktion-des-koordinierungsbueros-zur-umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention/> [Abruf: 10.03.2024]

- LidiceHaus a. (o.J.). *Jugendbildungsstätte der politischen Jugendbildung in Bremen: Gründung des LidiceHauses*. Verfügbar unter: <https://lidicehaus.de/de/wir-ueber-uns/gruendung-des-lidicehauses> [Abruf:05.03.2024]
- LidiceHaus b. (o.J.). *Jugendbildungsstätte der politischen Jugendbildung in Bremen: Wir über uns*. Verfügbar unter: <https://lidicehaus.de/de/wir-ueber-uns> [Abruf: 05.03.2024]
- LidiceHaus c. (o.J.). *Jugendbildungsstätte der politischen Jugendbildung in Bremen: Leitbild des LidiceHauses*. Verfügbar unter: <https://lidicehaus.de/de/wir-ueber-uns/leitbild-des-lidicehauses> [Abruf: 05.03.2024]
- Loosen, W. (2016). *Das Leitfadenterview- Eine unterschätzte Methode*. In *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Springer VS Wiesbaden.
- Mayer, H. O. (2013). *Qualitative Befragung- Das Leitfadenterview*. In: Mayer, H.O.(Hrsg.)(2013). *Interview und schriftliche Befragung* (S. 37-57). Oldenburg Wissenschaftsverlag Oldenburg.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mayring, P. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648). Springer VS Wiesbaden.
- Menschenrecht statt Luxus – muenchen-wird-inklusiv.de*. (2021). [muenchen-wird-inklusiv.de](https://www.muenchen-wird-inklusiv.de). Retrieved July 14, 2024, from <https://www.muenchen-wird-inklusiv.de/menschenrecht-statt-luxus/>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). *Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective*. In: *International Journal of Inclusive Education*. 10.1080/13603116.2021.1946725
- Reich, C. (2015). *Qualitätsprozess Inklusion in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein: Inklusion in der außerschulischen politischen Jugendbildung am Beispiel der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein e.V.* In: *Außerschulische Bildung, 1*, 34-36.
- Reimer-Gordinskaya, K., Kummer, S., Linde-Kleiner, J., & Shteaw, A. (2023). *Exklusion durch außerschulische Bildung?* In: *Außerschulische Bildung, 54*, 28-35.
- Reitz, S. (2015). *Zum Verhältnis von Inklusion, Wertschätzung von Vielfalt und Menschenrechtsbildung*. In: *Außerschulische Bildung, 46*, 9-14.
- Rieker, P., Seipel, C. & Rehberg, K.-S. (2006). *Offenheit und Vergleichbarkeit in der qualitativen und quantitativen Forschung*. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.) (2006). *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Campus Verlage Frankfurt am Main.
- Rockert, M. (2022). *Wie kann politische Bildung konsequent gestaltet werden?* In: *Außerschulische Bildung, 53*, 32-34.

- Römer, K.(2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission.
Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [29.02.2024]
- Saalfrank, W.-T., & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. utb GmbH Stuttgart.
- Schröder, E. (1977). *Ausserschulische Jugendbildung: eine soziologisch-empirische Analyse zur Arbeit in Jugendbildungsstätten*. E. Reinhardt München.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. Verlag Barbara Budrich Stuttgart.
- Voigts, G. (2022). *Inklusion als Gestaltungsstrategie in der politischen Jugendbildung*. In: *Außerschulische Bildung*, 53, S.4-11.
- Vojtová, V., Bloemers, W., & Johnstone, D. (2006). *Pedagogical roots to inclusion*. Frank & Timme Berlin.
- Wagner, P. (2022). *Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept*. In: Wagner, P. (Hrsg.) (2022) *Handbuch Inklusion* Herder Freiburg im Breisgau.
- Wagner, P. (2022). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Herder Freiburg im Breisgau.
- Wotha, B., & Dembowski, N. (2017). *Leitfaden-qualitative Interviews*. Ostfalia Hornburg.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien und Kategoriebeschreibungen. Erstellt durch Autor*innen.

Tabelle 2: Überschneidungen der Kodierung. Erstellt mit F4- Analyse durch Autor*innen.

Anhang

(für Prüfende einsehbar durch separate Vermittlung)

Leitfaden

Transkripte der Interviews

Kategorienkatalog mit Definition und Beispielzitate

Leitfaden

Anweisungen an die Interviewer*innen (vorlesen):

Hallo xxx!

Schön, dass du dir heute die Zeit genommen hast, an unserem Forschungsprojekt zum Thema "Inklusion im LidiceHaus" teilzunehmen. Für das Projekt führen wir Interviews mit Mitarbeitenden der Einrichtung durch. In diesem Zusammenhang stellen wir Fragen rundum das Thema Inklusion. Wir interessieren uns vor allem für deine subjektive Sichtweise. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch. Wir freuen uns auf deine ehrliche Meinung.

1. Welche Angebote führst du aktuell durch?

a. Beschreibe mir einen typischen Tag in deiner Arbeit.

2. Wie gehst du vor, wenn du ein neues Angebot planst?

a. Wer wird in die Planung mit einbezogen?

b. An welchen Punkten oder Bereichen können Teilnehmende Entscheidungen treffen?

c. Welche Ziele verfolgst du mit deinen Angeboten?

3. Wie lässt sich die Zielgruppe deiner Angebote beschreiben?

a. Wie erreichst du deine Zielgruppe?

b. Beschreibe mir mal eine deiner Gruppen, wie setzen sich die Teilnehmenden zusammen?

c. Hast du den Eindruck, dass alle mitmachen können oder gibt es auch Menschen, die keinen Zugang zu deinen Angeboten finden?

4. Welche Barrieren haben die Teilnehmenden oder du schon erlebt?

a. Welche räumlichen Barrieren fallen oder fielen dir in deiner Arbeit auf?

b. Welche Lösungen gibt es für diese Barrieren?

c. Welche sozialen, sprachlichen oder anderen nicht sichtbaren Barrieren fallen dir auf?

d. Welche Lösungen gibt es für diese Barrieren?

5. Welche Methoden haben sich für dich bewährt und welche weniger?

a. Woran erkennst du, dass eine Methode gut funktioniert oder dass du etwas anders behandeln musst?

- b. Wie werden diese Methoden an die jeweiligen Gruppen angepasst?
- c. Wie geht ihr im Team mit methodischen Grenzen und Herausforderungen um?

Anweisungen an die Interviewer*innen (vorlesen):

Wir haben jetzt viel darüber gesprochen, wie du und ihr Teilnehmende in die Angebote einbezieht. Jetzt interessiert uns im nächsten Schritt, wie Inklusion innerhalb des Teams gelebt wird. Dafür interessiert uns zuerst:

6. Was macht gelingende Inklusion für dich aus?

- a. Welche Erfahrungen hast du bei deiner Arbeit mit Inklusion gemacht?
- b. Kannst du uns konkrete Beispiele aus deinen Angeboten erzählen?
- c. An wen richtet sich Inklusion deiner Einschätzung nach?

7. Wie wird Inklusion innerhalb eures Teams gelebt?

- a. Inwiefern würdest du das Team des LidiceHauses als vielfältig beschreiben?
- b. Wie wird ein akzeptierendes Klima im Team gefördert?
- c. Werden Angebote teamintern nachbesprochen? Wenn ja, wie?
- d. Welche Unterstützungsangebote werden durch den Träger gefördert? (z.B. Fortbildungen im Bereich Inklusion)

8. Was muss deiner Meinung nach passieren, um einen inklusiven Wandel zu erreichen?

9. Ist für dich noch etwas ungesagt?

10. Hast du noch Fragen an uns?

Anweisungen an die Interviewer*innen (vorlesen):

Danke, dass du an unserem Forschungsprojekt teilgenommen hast. Deine Antworten sind für uns wertvolle Daten im Forschungsprozess. Wir werden sie vertraulich behandeln und ausschließlich für das Projekt nutzen. Dazu gehört natürlich auch, dass wir die Interviews anonymisieren. Nach der Auswertung der Daten stellen wir euch unsere Ergebnisse selbstverständlich zur Verfügung.

Hab noch einen schönen Tag!