

DIE ZUSAMMENARBEIT VON  
JUGENDHILFE UND SCHULE  
Inklusion und Chancengerechtigkeit  
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

– Praxisbeiträge –

herausgegeben von  
Reinhard Markowetz und Jürgen E. Schwab

VERLAG JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN 2012

k

# Inhaltsverzeichnis

<b>Dabei sein ist alles? – Inklusion im Jugendalter Mit einem Praxisbeispiel für inklusive Qualitätsentwicklung</b> <i>Ergo gpu'Fcppgpdgentl und I gqti Svcwfcej gt"</i> .....	3
<b>Wie wirkt sozialpädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Schule in den Beruf? Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts PUSH</b> <i>Ugtxpkg'Uquc'f'Flkpn'</i> .....	26
<b>Die Flex Fernschule – Individualpädagogik im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule</b> <i>Vj qo cuJ gempgt</i> .....	33
<b>Auf Herz und Rampen prüfen – Kinder- und Jugendarbeit mit inklusivem Anspruch</b> <i>Ecto gp'Fqttcpeg'wpf'Ergo gpu'Fcppgpdgem</i> .....	42
Inhaltsverzeichnis der Buchveröffentlichung .....	51

2012 © by Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bei den hier veröffentlichten Beiträgen handelt es sich um ergänzende Praxisbeiträge als Originalveröffentlichungen als PDF-Datei zum Thema des Sammelbandes „Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule – Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ herausgegeben von Reinhard Markowetz und Jürgen E. Schwab mit der ISBN 978-3-7815-1873-5.

*Clemens Dannenbeck und Georg Staudacher*

## **Dabei sein ist alles? – Inklusion im Jugendalter Praxisbeispiel für inklusive Qualitätsentwicklung**

### **Leichte Sprache...<sup>1</sup>**

Wir beschäftigen uns mit Inklusion.  
Dazu gehört auch eine leichte Sprache.  
Wieso leichte Sprache?  
Oft verwenden Menschen schwierige Wörter und Sätze.  
Die können nicht alle verstehen.  
Aber jede/r kann versuchen, sich einfach auszudrücken.  
Damit es jeder Mensch versteht.  
Das ist auch ein Teil von Inklusion.  
Es wird nicht immer klappen.  
Dann dürfen Sie gerne unterbrechen und Fragen stellen.<sup>2</sup>

### **Stellen wir uns unter Inklusion eigentlich alle das Gleiche vor?**

Wir möchten unter Inklusion etwas anderes verstehen, als hierzulande bislang unter Integration<sup>3</sup> verstanden wurde. Was meinen wir damit?

Alle Menschen haben gleiche Rechte. Diese Rechte heißen Grund-Rechte oder Menschen-Rechte. Aber nicht alle Menschen haben etwas davon. Man-

---

<sup>1</sup> Zum Thema Leichte Sprache vgl. [www.leichtesprache.org](http://www.leichtesprache.org) sowie [http://www.people1.de/was\\_halt.html](http://www.people1.de/was_halt.html)

<sup>2</sup> Vgl. [www.inklusion-aktiv.com](http://www.inklusion-aktiv.com)

<sup>3</sup> Vgl. hierzu z.B. Dannenbeck/ Dorrance: Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Ausgabe 2/2009, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion>

che haben es schwer, so zu leben, wie sie es wollen. Denn einige andere Menschen wollen nichts mit bestimmten Menschen zu tun haben oder behandeln sie schlecht. Manchmal liegt es auch an Regeln, dass nicht jede/r so leben kann, wie er oder sie es will.

Deswegen wollen zum Beispiel Politiker oder Lehrer diesen Menschen helfen, dass sie überall dabei sein können. Manchmal klappt das auch. Aber die Probleme dürfen nicht zu groß sein, denn dann klappt es nicht.

Das heißt *Integration*.

Was aber ist *Inklusion*?

Es geht darum, dass *alle* Menschen so leben sollen, wie sie es wollen. Alle Menschen sind verschieden und jede/r kann bestimmte Dinge besonders gut, andere weniger gut. Deshalb sollen alle überall da mitmachen können, wo sie es wollen. Und jede/r soll dabei selbst entscheiden können.

Aber wie schafft man das?

Auch wenn wir untereinander ganz verschieden sind, sind wir doch als Menschen alle gleich. Darum braucht man gleiche Rechte und Regeln für alle. Einige brauchen vielleicht auch Hilfe. Dann müssen andere Menschen helfen. Nur so können alle miteinander leben.

Jede/r von uns kann etwas dafür tun, dass Hindernisse verschwinden. Man muss es immer wieder probieren.

Und man muss aufpassen, dass man keine neuen Hindernisse aufbaut.

Das will Inklusion.

Für Inklusion muss man also viel tun, auch wenn es nicht immer leicht ist. Man sollte bei Problemen nicht immer gleich aufgeben, sondern weiter nach Lösungen suchen. So kann Inklusion mit der Zeit richtig gut klappen.

Wir wollen Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zeigen, was Inklusion bedeutet.

Diese Menschen haben oft wenig Zeit. Deshalb machen wir für sie eine Internet-Seite über Inklusion. Dort können sie dann nachschauen, was Inklusion bedeutet und lernen, wie das überhaupt geht. Sie können auch ausprobieren, wie gut sie selber schon darin sind, Kinder und Jugendliche nicht auszuschließen.

Wir hoffen, dass es damit immer mehr Inklusion geben wird.

So haben wir versucht, Inklusion auf unserer Internet-Seite [www.inklusion-aktiv.com](http://www.inklusion-aktiv.com) in Leichter Sprache zu erklären. Wer sind „wir“? Ich möchte in diesem Zusammenhang kurz berichten, woran ich gemeinsam mit Studierenden der Sozialen Arbeit gerade arbeite:

## **Exkurs: Ein Fortbildungsmodul als Informationsgrundlage zur Multiplikator/-innenschulung in der Kinder- und Jugendarbeit**

Gegenwärtig werden die *Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung im Rahmen der kommunalen Kinder- und Jugendplanung der Landeshauptstadt München* umgesetzt. Den Leitlinien liegt ein inklusiver Ansatz zugrunde<sup>4</sup>. Dabei stellt sich die Aufgabe, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kinder- und Jugendarbeit in Sachen Inklusion fortzubilden. Sie sollen den Inklusionsgedanken als Multiplikator/-innen auch in die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit tragen. Zu diesem Zweck entwickeln wir (die *Stabsstelle für Querschnittsaufgaben GIBS im Stadtjugendamt München*<sup>5</sup>, gemeinsam mit der *Hochschule Landshut, Fakultät für Soziale Arbeit*) ein *niedrigschwelliges Fortbildungsangebot*. Es besteht aus einer *Internetseite mit E-Learning-Elementen*. So hoffen wir, dass sich jede/r Interessierte und jede Abteilung selbstständig und zeitsouverän dann fortbilden kann, wann er oder sie es möchte. Schwerpunkt ist die *inklusive Organisationsentwicklung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit*. Dabei lassen wir uns inhaltlich vom *Index für Inklusion*<sup>6</sup> anregen. Der Inklusionsgedanke wird auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder- und Jugendarbeit übertragen. Die Fortbildung soll den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern *praktische Anregungen* geben, wie sie die eigene Arbeit selbstkritisch auf ihre inklusive Qualität hin bewerten können.

Wir möchten nun ein paar Punkte ansprechen, die wir für besonders wichtig halten, gerade wenn es um Inklusion im *Jugendalter* geht.

---

<sup>4</sup> Vgl. [www.inklusion-aktiv.com](http://www.inklusion-aktiv.com); Vgl. Landeshauptstadt München, Sozialreferat/ Stadtjugendamt; Jugendkulturwerk (Hrsg.) (2007): *Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Kommunale Kinder- und Jugendplanung der Landeshauptstadt München 2007*; Vgl. Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt; Jugendkulturwerk (Hrsg.) (2007): *Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Fassung in einfacher Sprache. Kommunale Kinder- und Jugendplanung der Landeshauptstadt München 2007*

<sup>5</sup> Stabsstelle GIBS (Querschnittsaufgaben Gender, Interkult, Behinderung, Sexuelle Identität im Stadtjugendamt München (Stadtjugendamt S-II-L/GIBS), Kontakt: Christa Schmidt@muenchen.de

<sup>6</sup> Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003. Zu beziehen über: [hinz@paedagogik.uni-halle.de](mailto:hinz@paedagogik.uni-halle.de), als download: [http://209.85.129.132/search?q=cache:yQX-SIXm7FUJ:www.eenet.org.uk/index\\_](http://209.85.129.132/search?q=cache:yQX-SIXm7FUJ:www.eenet.org.uk/index_) (2. Auflage in Vorbereitung, voraussichtlich 2010); Booth, Tony / Ainscow: *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education, London 2002

## Wo und wie wachsen Jugendliche auf?

Wir sprechen hier über *Inklusion im Jugendalter* – das heißt, wir müssen erst einmal einen Blick darauf werfen, wo und wie Jugendliche heute leben. Wie sehen ihre *Lebenswelten* aus, was ist ihnen *wichtig* – und was glauben die Erwachsenen und Wissenschaftler/-innen, was in diesem Alter wichtig ist?

Da würden wir zunächst einmal sagen: Jugend spielt sich nicht nur in Schule und Freizeit ab, wie es die Workshops dieser Themenveranstaltung nahelegen. Insofern müssen wir den Blick gleich mal erweitern: Es kann nicht nur darum gehen, wie *Freizeitangebote* für Jugendliche inklusiv gestaltet sein müssten, sondern z.B. auch darum, wie die *Phase der Ausbildung und der Übergang in den Beruf* gestaltet ist, wie *Beziehungen zwischen Jugendlichen*, etwa auf *Freundschaftsebene* gestaltet sind, wie *Nachbarschaften* und *soziale Netze* bis hin zu den *Familien* gestaltet sind. Kurz gesagt: Die Lebenswelten von Jugendlichen müssen *ganzheitlich* in den Blick genommen werden, wenn es um Inklusion im Jugendalter geht.

Wo und wie wachsen Kinder und Jugendliche auf? Inklusion im Kindes- und Jugendalter muss beachten:

- Offene Freizeitangebote der Kinder- und Jugendarbeit
- Jugendverbandsarbeit und kulturelle Angebote
- Spezifische Infrastrukturen für Kinder und Jugendliche
- Ausbildung und Übergänge in den Beruf
- Peerbeziehungen und Integration in soziale Netze
- Soziale und kulturelle Teilhabemöglichkeiten
- Kooperation mit Schule und Familie

... eine sozialökologische Perspektive<sup>7</sup> jugendlicher Lebenswelten<sup>8</sup>

Das ist auch deshalb entscheidend, weil Inklusion *nur dann* Wirklichkeit wird, wenn sie nicht nur in einem isolierten Lebensbereich zu spüren ist. Das ist nämlich heute oft der Fall. Beispielsweise sind immer mehr Kinder mit

---

<sup>7</sup> Zum sozialökologischen Ansatz vgl. Bronfenbrenner, Urie (1993) [1981]: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M. Fischer Taschenbuch Verlag (orig. 1979: The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press)

<sup>8</sup> Zur lebensweltorientierten Sozialen Arbeit vgl.: Grunwald, Klaus und Thiersch, Hans (2008): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Juventa, Weinheim und München

Behinderung *im Kindergarten integriert* und wachsen zusammen mit Kindern ohne Behinderung auf<sup>9</sup>. Wenn sie dann aber in die Schule kommen, ist oft Schluss damit. Dann steht der *Besuch einer Förderschule* an<sup>10</sup>. Das aber bedeutet in den meisten Fällen: Trennung von den Freunden, lange Schulbusfahrten und schlechte Aussichten später auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Inklusion darf also *keine Insel der Seligen* werden oder bleiben. Der Inklusionsgedanke muss sich verbreiten und *den Alltag jedes Menschen prägen*.

Bislang wurde Inklusion vor allem in *schulischen und vorschulischen Zusammenhängen* diskutiert. Aber *inklusive Lebenswelten* werden erst entstehen, wenn Inklusion auch über Schule und Vorschule hinaus zu einem *allgemeinen Leitmotiv gesellschaftlicher Gestaltung* wird.

*Wovon hängt die Teilhabe, also das Dabeisein-Können von Menschen ab?*

Teilhabe hängt ab von *strukturell-organisatorischen Bedingungen*, von *gelebter Kultur* und von *geteilten Wertorientierungen* sowie von einer *reflektierten Praxis*, die stets bereit ist, sich selbst zu hinterfragen.

Das war nun kein Satz in *Leichter Sprache*. Also noch einmal:

Hindernisse müssen beseitigt werden. Jede/r kann sich vorstellen, was es für einen Menschen im Rollstuhl heißt, nicht dahin zu können, wo er oder sie möchte, weil da eine Treppe ist.

Aber es kann auch sein, dass ein Kind mit Eltern, die nicht viel Geld haben, eine Ferienfreizeit nicht mitmachen kann, weil das zu teuer ist. Vielleicht traut sich auch ein Jugendlicher mit schwarzer Hautfarbe nicht in das nächstgelegene Freizeithaus, weil er Angst hat, dort nicht nur schief angeschaut zu werden. Kurz: Es wird klar, nicht jede/r ist überall willkommen. Das kann an der Architektur (*Struktur, Organisation*) liegen, aber auch an der Einstellung von anderen Menschen (*Kultur*) oder an der Art, wie sie handeln (*Praxis*).

Und es sind nicht nur Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die auf Hindernisse stoßen. Inklusion fragt nach *allen* Situationen, in denen Menschen, aus welchen Gründen auch immer, auf Barrieren stoßen, die sie an Teilhabe hindern. Man muss sich nur einmal überlegen, in welchen Situationen man selbst schon mal vor einem Hindernis stand, oder wo man vielleicht selbst

---

<sup>9</sup> Vgl. Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (2005): *Inklusive Qualität im Dialog entwickeln*. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertagesbetreuung. Münster: LIT Verlag

<sup>10</sup> Vgl. Dorrance, Carmen: *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration und Inklusion aus der Sicht betroffener Eltern* (erscheint demnächst)

schon mal dazu beigetragen hat, andere nicht mitmachen zu lassen, sie auszuschließen. Jugendliche können diejenigen sein, die ausgeschlossen *werden* – und zugleich diejenigen, die durch ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Einstellungen selbst dazu beitragen, Barrieren zu *errichten*. Wer an eigene Erfahrungen mit Mobbing denkt, kann das wahrscheinlich leicht nachvollziehen.

Teilhabe bedeutet, mit anderen gemeinsam zu leben, gemeinsame (nicht die gleichen!) Entdeckungen und Erfahrungen zu machen und zusammenzuarbeiten. Dies setzt auch die Möglichkeit zur *aktiven* Beteiligung (Partizipation) *aller* voraus. Grundlage hierfür ist die *individuelle Wahrnehmung*, die *Akzeptanz* und *Wertschätzung* jedes Einzelnen. Ausgrenzungen müssen *erkannt*, *analysiert* und *durchschaut* werden – nicht immer sind sie auf den ersten Blick erkennbar. Auch ihre Wirkung können sie mal unmittelbar, mal indirekt entfalten. Auf dem Weg der Inklusion wird versucht, *alle* Formen von Ausgrenzung zu verkleinern.

*Inklusion geht es darum, alle Barrieren in der Lebenswelt für alle Kinder und Jugendlichen auf ein Minimum zu reduzieren, also so klein wie möglich zu machen.*

Inklusion ist immer dann *nicht* erreicht, wenn es Menschen durch Barrieren erschwert wird, gemeinsame Erfahrungen zu machen, oder an Angeboten zu partizipieren. In der Kinder- und Jugendarbeit betrifft dies nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch zum Beispiel Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Eltern. Hindernisse bestehen nicht nur in baulichen Gegebenheiten, sondern zum Beispiel auch in Bezug auf die *Angebotsstruktur*, die *Angebotsinhalte* oder die *Beziehungen zwischen den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Sie lassen sich im *Gemeinwesen* und auf der Ebene der *lokalen und überregionalen Politik* finden.

### **Ein Wort an die Praxis: Nachdenken über sich selbst heißt, vor der eigenen Haustüre kehren...**

Der Weg der Inklusion beginnt beim Nachdenken über den *eigenen Standpunkt*. An die Adresse derjenigen gerichtet, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten: Wie sind die *Ausgangsbedingungen* in Bezug auf vorhandene *Strukturen*, vorherrschende *Kulturen* und angewandte *Praxis*? Ein selbstkritischer analytischer Blick befasst sich mit der *Wahrnehmung* der Kinder und Jugendlichen. *Welche* Unterschiede werden wahrgenommen – und was *bewirkt* die Wahrnehmung von *Unterschieden*? Werden die praktizierten Wahrnehmungsmuster der real existierenden Vielfalt gerecht – und/oder errichten



bestimmte Wahrnehmungsmuster *Grenzen zwischen Gruppen von Kindern und Jugendlichen*, die nicht mehr zu überwinden sind? Ein inklusives Verständnis von Kinder- und Jugendarbeit erfordert demnach eine *Sensibilisierung des Blicks auf Kinder und Jugendliche*. Das hat zur Folge, dass einerseits *Vielfalt* erkannt und als Basis vielfältiger tiefgreifender Erfahrungen *wertgeschätzt* wird, dass andererseits die *Bedeutungen* vorherrschender Differenzkategorien (wie Geschlecht, kulturelle und/oder soziale Herkunft, Behinderung etc.) auf ihr *Diskriminierungspotenzial* hin in Frage gestellt werden. Wer sich im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit auf den Weg der Inklusion begeben möchte, muss in der Regel nicht bei Null beginnen. Oft gibt es mehr *Potenziale* und *Ressourcen* als es auf den ersten Blick scheint. Auch verunmöglichen begrenzte finanzielle Spielräume nicht in jedem Fall Fortschritte auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen. Das Potenzial von Kindern und Jugendlichen für selbstbestimmtes Erleben, Teilhabe und wechselseitige Unterstützung ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie der Wissens- und Erfahrungsschatz von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Eltern. Auch ein Blick über den eigenen Tellerrand hinaus lohnt sich meist: Oft gibt es bereits gute Beispiele für praktisch gelingende Inklusionsschritte in der Kinder- und Jugendarbeit. Bei allen Beteiligten gibt es darüber hinaus fachliche Kompetenzen, Erfahrungen und Wissen.

Ich möchte an dieser Stelle ein Beispiel aus München erwähnen. *Spielratz e.V.*<sup>11</sup> ist u.a. im *Netzwerk Inklusion* (München) engagiert und zeigt eindrucksvoll, wie inklusive Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit aussehen kann.

Von dem Bemühen um Inklusion profitieren *alle* Kinder und Jugendlichen - auch diejenigen, die bisher auf den ersten Blick keine Benachteiligungen zu gewähren hatten. Denn: Ist es nicht ebenso eine ungeheure Benachteiligung, *nicht* in den Genuss von menschlicher Vielfalt zu gelangen? Stellt es nicht auch eine immense Barriere dar, *keine* Erfahrungen damit machen zu können, was es heißt, mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen oder einer körperlichen Benachteiligung oder einer „anderen“ sexuellen Orientierung zu leben? *Es gibt nicht nur ein Recht darauf verschieden zu sein - es sollte auch ein Recht geben, Vielfalt erleben zu dürfen*. Inklusion ist ein Weg, Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen in Interessen, Wissen, Fähigkeiten, familiärem Hintergrund, Erstsprache, Begabung oder Beeinträchtigung

---

<sup>11</sup> Vgl. hierzu den Beitrag zum Entwicklungs- und Reflexionsprozess in Sachen Inklusion von Georg Staudacher, Spielratz e.V., München

zu Potenzialen für gemeinsames Erleben und Lernen aller werden zu lassen<sup>12</sup>. Inklusion ist dabei zuallererst ein *Prozess*, eine *never ending story*. Denn der Meinung zu sein, Inklusion sei hier und jetzt bereits Realität, ist zumindest gefährlich und führt allzu leicht zu Selbsttäuschung und Selbstbetrug. Denn Inklusion bedingt die Notwendigkeit, ständig wachsam zu sein: Sind *wirklich* alle willkommen, gibt es *wirklich* keine Ausschließungen, Benachteiligungen, Diskriminierungen, Vorbehalte gegenüber Heterogenität? Das ist leichter gesagt als getan. Denn eine solche Haltung erfordert vor allen Dingen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur *Selbstreflexion*, zum Nachdenken über mich selbst: Bin ich nicht in meinem eigenen Handeln unbemerkt, unhinterfragt, ungewollt selbst der/diejenige, der/die Barrieren für die Teilhabe und Selbstbestimmung errichtet, die ich vorgebe, zu bekämpfen?

### **Inklusives Aufwachsen jenseits der Schule**

*(Die folgenden Bemerkungen sind bewusst nicht in Leichter Sprache gehalten. Sie richten sich an diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen täglich arbeiten und die bestimmte professionelle Vorstellungen und Erfahrungen im Kopf haben, die ja leider auch nicht immer in Leichter Sprache formuliert sind...).*

Das hochselektive, auf *Leistung* ausgerichtete Bildungssystem, schön und gut, aber die Kinder- und Jugendarbeit ist da doch ganz anders aufgestellt, verfügt über andere, mit Schule nicht zu vergleichende Aufgaben und Traditionen, gerade was die den Umgang mit Vielfalt ihrer Klientel anbelangt.

"Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können. Um diesen umfassenden Prozess beschreiben zu können, muss Bildung in einem weiten Sinne gebraucht werden." (12. Kinder- und Jugendbericht, S.31)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Vgl. Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Pädagogik praxis, Beltz Verlag, Weinheim und Basel; Schöler, Jutta (Hrsg.), Fritzsche, Rita / Schastok, Alrun: Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Spielen & Lernen, Cornelsen, Berlin Düsseldorf, Mannheim 2007; Schöler, Jutta:

<sup>13</sup> Vgl. [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb\\_property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb_property=pdf.pdf), Vgl. auch die Inklusionsperspektive, wie sie sich im 13. Kinder- und Jugendbericht

Im Sinne eines solchen allgemeinen und breiten Bildungsverständnisses nimmt sich die Offene Kinder- und Jugendarbeit gut aus, ist sie doch der Ort,

- an dem programmatisch die *jugendliche Persönlichkeit* in gewisser Weise immer schon *ganzheitlich* vorausgesetzt ist und nicht – wie in der Schule – die dosierte Verabreichung parzellierter Bildungssegmente dominiert, deren persönlichkeitsbildendes Potenzial sich in der Zukunft erst erweisen muss und damit auch stets in Frage steht;
- an dem konzeptionell auf *Ko-Konstruktions- und Ko-Produktionsprozesse der Weltaneignung* gesetzt wird. Mit der Einbahnstraßenpädagogik des Frontalunterrichts nach dem Muster des Trichtermodells hat Offene Kinder- und Jugendarbeit selten etwas am Hut;
- an dem – zumindest von der Idee her – *Differenzerfahrungen ermöglicht* werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist prädestiniert dafür, soziale, kulturelle und personale Begegnungen strukturell anzulegen, zu ermöglichen und zu leben, während die Schule im Gegensatz dazu erfolgreiche Lernprozesse allzu oft nur unter der Bedingung *hergestellter Homogenität* erzielen kann.

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit schneidet vor diesem Hintergrund umso besser ab, je stärker es ihr gelingt, sich programmatisch an die *ganze Person des Jugendlichen* zu wenden, je weniger sie konzeptionell *selbstbestimmte und wechselseitige Bildungsprozessen* erschwert und je besser es ihr gelingt, die vorhandene *gesellschaftliche kulturelle Heterogenität* abzubilden und Schließungsprozesse zu vermeiden. Umgekehrt darf die Kinder- und Jugendarbeit den Charakter der Offenheit in ihrer Angebotsstruktur nicht verlieren, sie muss das *Vertrauen in Selbstbildungsprozesse* und das *Kennzeichen der Subjektorientierung* pflegen und sie kann drittens in Zukunft nur dort ihre gesellschaftliche Aufgabe erfüllen, wo sie weiterhin bedarfsgerecht angeboten wird und das Spektrum ihrer Zielgruppe tatsächlich auch erreicht. Angesetzt werden müsste an der Zielsetzung, eine Angebotsstruktur weiterzuentwickeln, die sich konsequent an *alle* Kinder und Jugendlichen wendet. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit kann und muss somit die Vorreiterrolle auf dem Weg zur *Herstellung inklusiver Lernwelten* und Teilhabe auf dem Weg zu einer Gesellschaft der Vielfalt spielen.

Besondere Aufmerksamkeit ist dabei der Tatsache zu widmen, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit die bestehenden *sozialen Ungleichheitsstrukturen* nicht einfach abbildet und reproduziert, sondern ihnen *gezielt entgegentritt*. Dies bedeutet konkret, dass soziale Herkunft und sozioökonomische Belastungssituationen in Familien nicht zum systematischen Ausschluss von bestehenden Angebotsstrukturen führen dürfen. Inklusive Angebotsstrukturen müssen auch *Kinder und Jugendliche aus prekären Lebensverhältnissen* einschließen.

Die Vielfalt eines adressatenbezogenen Angebots, das wesentlich durch ein Moment der *Subjektorientierung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation* geprägt ist, hat notwendigerweise Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit zur Folge. Dieses von Seiten der Schule oft mit Misstrauen beobachtete Strukturmerkmal Offener Kinder- und Jugendarbeit ist nicht als Ausdruck konzeptioneller Schwäche zu werten, sondern bildet die Voraussetzung zur Einlösung ihres gesetzlichen Auftrags.

## **Von der Integration zur Inklusion: Spielratz e.V. im Transformationsprozess**

### **Praxisbeispiel Spielratz e.V.**

*Spielratz e.V.* führt seit 1988 für Kinder mit und ohne Behinderung(en) pädagogische Ferien und Freizeitaktionen durch. Zurzeit befindet sich der Verein in einem Transformationsprozess von integrativen hin zu inklusiven Strukturen. Ausgehend von den integrativen Strukturen werden im Folgenden die bisher gemachten Schritte dieses Transformationsprozesses und die damit verbundenen Herausforderungen skizziert. Ein Ausblick auf mehr Inklusion schließt diesen Einschub ab.

### **Das System der Integration bei Spielratz e.V.**

Überall können Kinder und Jugendliche mit Behinderung mitmachen? Nein, nicht überall!

Ein paar Projekte bleiben nach wie vor lediglich Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung vorbehalten! Schließlich bedeutet Integration ja auch, dass es Kinder gibt, die integrationsfähig oder eben auch nicht integrationsfähig sind.

Das System der Integration umfasst somit zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene eine Dreiteilung von Projekten in Projekte, an denen auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung(en) teilnehmen können, in Projekte, bei welchen

eine Teilnahme entweder ganz ausgeschlossen oder nur nach Absprache möglich ist sowie Projekte, die nur für Kinder und Jugendliche mit Behinderung(en) offen waren bzw. sind. Entscheidend dabei ist, dass Kindern und Jugendlichen mit Behinderung(en) im Gegensatz zu ihren Altersgenossen eine geringere Wahlmöglichkeit offen stand.

Auf der zweiten Ebene bestand zudem bei den Projekten, die für Kinder mit Behinderung(en) ausgeschrieben waren, auch noch die Möglichkeit, diese aufgrund ihrer Behinderung nicht teilnehmen zu lassen.

Im Folgenden werden die Aspekte und Faktoren kurz beschrieben, die als integrative Merkmale derer Projekte gelten können, die sich ausdrücklich an Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung richteten. Bei Spielratz e.V. handelte es sich dabei um die Stadtranderholungen in den Pfingst- sowie in den Sommerferien. In der Beschreibung dieser wird einerseits die Gegenwartsform, andererseits auch die Vergangenheitsform gewählt. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass einige Aspekte und Faktoren mittlerweile der Vergangenheit angehören, andere immer noch so gehandhabt werden.

## **Aspekte und Faktoren der Integration bei den Stadtranderholungen**

### **a) Ausschreibung für Kinder und Jugendliche mit Behinderung**

Die ausdrückliche Erwähnung der Teilnahmemöglichkeit von Kindern mit Behinderung in der Ausschreibung der Veranstaltung ist ein integratives Merkmal. Hintergrund ist, dass viele Eltern von Kindern mit Behinderung(en) die Erfahrungen machen, dass eine Teilnahme ihres Kindes nicht vorgesehen und nicht möglich ist. Somit wird Eltern von Kindern mit Behinderung(en) die Teilnahmemöglichkeit signalisiert und darüber hinaus deutlich gemacht, dass bestimmte Vorkehrungen in Bezug auf Ausstattung und Betreuungsleistung getroffen sind.

Zum zweiten wird Eltern und Kindern ohne Behinderung signalisiert, dass bei dem Projekt auch Kinder mit Behinderungen teilnehmen. Dies kann sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Entscheidungsfindung dieser haben. Bei positiver Entscheidung besteht jedoch die Gefahr, dass Kinder mit Behinderung(en) zum Gegenstand pädagogischer Erwägung(en) von Seiten der Eltern für ihr Kind werden.

### **b) Bevorzugte Anmeldung für Kinder mit Behinderung**

Bis 2007 galt für die Anmeldung von Kindern mit Behinderung(en) eine Bevorzugung. Im Gegensatz zu den Eltern von Kindern ohne Behinderung mussten die Eltern von Kindern mit Behinderung nicht an einem bestimmten

Termin zu Spielratz e.V. kommen, sondern konnten im Vorfeld schon einen Platz reservieren und bekamen die notwendigen Unterlagen zugeschickt bzw. überwiesen den Teilnahmebeitrag an uns. Hintergrund dieser Bevorzugung war eine vermutete Mehrbelastung der Eltern von Kindern mit Behinderung. Die gleiche Bevorzugung bestand zudem für Eltern, die von Sozialpädagog/innen aus Sozialbürgerhäusern, Ambulanten Erziehungshilfen etc. betreut wurden und für welche nach Aussagen von den Betreuer/innen die Anmeldung ihres/ihrer Kind/er ein zu große Herausforderung darstellen würde.

### **c) Teilnahmequotierung für Kinder mit Behinderung**

Für Kinder mit Behinderung(en) wird bei den Projekten nach wie vor ein Platzkontingent bis zu einer von *Spielratz e.V.* gesetzten Frist vorgehalten. Erst wenn diese Frist abgelaufen ist und die Plätze nicht in Anspruch genommen werden, können diese an Kinder ohne Behinderung weitergegeben werden.

### **d) Kleinbusse für Kinder mit Behinderung(en)**

Vor dem Hintergrund einer vermuteten Mehrbelastung, aber auch weil Kinder mit Behinderung(en) und deren Eltern es gewohnt sind, dass ihre Kinder zur Schule mit Kleinbussen gefahren und mit diesen auch wieder nach Hause gebracht werden, bestand und besteht für Kinder mit Behinderung(en) das Angebot, auch zum Ferienprojekt gebracht zu werden.

### **e) Integrationsdienst auf dem Projekt**

Menschen mit Behinderung(en) haftet in der Regel das Stigma „personeller Mehraufwand“ an. Zudem wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Behinderung(en) nur integriert werden können, wenn sie besondere Unterstützung bekommen.

Auf unseren Projekten Stadtranderholung und PFIFF haben wir dafür einen so genannten Integrationsdienst bereitgestellt. Dieser besteht aus zwei bis drei Betreuer/-innen, die die Kinder mit Behinderung(en) - ohne eigene Aktionen anzubieten – beim Toilettengang, beim Essen und vielem mehr unterstützen.

### **f) Informationsabende für Eltern von Kindern mit Behinderung(en)**

Bei Eltern von Kindern mit Behinderung(en) wird vermutet, dass es für sie eine besondere Herausforderung ist, ihr Kind dritten Personen anzuvertrauen. Vor diesem Hintergrund wurden über viele Jahre bei den Stadtranderholungen und bei PFIFF Informationsabende ausdrücklich nur für Eltern von Kin-

dern mit Behinderung(en) angeboten und durchgeführt. Auf diesen Informationsabenden hatten die Eltern und die Kinder die Möglichkeit, sich das Gelände anzusehen, mit den Betreuer/innen auszutauschen und Ergänzungen zu den Informationsbögen ihrer Kinder zu machen.

### **g) Personenbogen für Kinder mit und Personenbogen für Kinder ohne Behinderung**

Die soeben angesprochenen Informationsbögen der Kinder spielten ebenfalls eine wichtige Rolle im integrativen System von Spielratz. So hatten wir bis 2009 farblich und inhaltlich unterschiedliche Personenbogen – einmal für Kinder mit und einmal für Kinder ohne Behinderung(en). Auch hier vermuteten wir lange Zeit, dass wir für die Betreuung von Kindern mit Behinderung(en) mehr Informationen benötigen wie für die Betreuung von Kindern ohne Behinderung.

### **h) Kinder mit Behinderung als Objekte subjektiver Identitätsstiftung**

Integrativen Projekten haftet stets etwas „Besonderes“ an. Es ist deren besonderes Kennzeichen, dass hier auch Kinder mit Behinderung teilnehmen können. Somit ist es auch Betreuer/-innen nicht zu verdenken, wenn die Teilnahme von Kindern mit Behinderung(en) am Projekt als besonders motivierend und vielleicht auch identitäts- und sinnstiftend erlebt wird.

### **i) Wenn es nicht klappt, dann kann das Kind ja abgeholt werden**

Im System Integration werden integrationsfähige und integrationsunfähige Menschen unterschieden. Zentral dabei ist, dass es quasi unveränderliche Rahmenbedingungen gibt, an die sich ein Kind anzupassen hat und wenn dies nicht gelingt, muss das Kind gehen.

Auch bei *Spielratz e.V.* hat es immer wieder diese Situationen gegeben. Sei es, dass der Aufwand der Betreuung von uns als zu hoch eingeschätzt wurde, das Kind aggressiv war oder wir uns ein Hintertürchen bei den Projekten offen lassen wollten, wenn ein Kind mit Behinderung bei einem Projekt mitmachen wollte, das mit „Teilnahme von Kindern mit Behinderung nach Absprache“ ausgeschrieben war.

## **Zwischenresümee**

Fasst man diese integrativen Aspekte und Merkmale zusammen, so kann festgehalten werden, dass von Beginn an – trotz bestem Willen und besten Gewissens - strukturelle, organisatorische und mentale Ausgrenzungen statt-

gefunden haben. Des Weiteren ist festzuhalten, dass viele dieser „Sonderrechte“ auf reinen Vermutungen basierten (z.B. vermutete Mehrbelastung der Eltern bzw. vermuteter Mehrbedarf) und einer empirischen Betrachtung nicht standhielten. Wichtig ist zudem, dass Kindern mit Behinderung(en) im Gegensatz zu Kindern ohne Behinderung(en) weniger Wahlfreiheiten zugestanden wurden.

Vor diesem Hintergrund gilt es nun die bisherigen Schritte zu betrachten, die *Spielratz e.V.* in den vergangenen Jahren beschritten hat, um das integrative System zu einem inklusiven System zu transformieren und sich somit kulturell, strukturell und pädagogisch neu aufzustellen. Wie so oft sind es neben eigenen Überlegungen vor allem externe Einflüsse, die diesen Transformationsprozess angestoßen haben. Diese Meilensteine werden nun im Folgenden beschrieben.

## **Meilensteine auf dem Weg zu mehr Inklusion**

### **Meilensteine im mentalen Bereich**

a) Stephan<sup>14</sup> will mitmachen

Eines Tages im Jahr 2005 rief eine Mutter an und fragte nach, ob ihr Kind Stephan bei einem Projekt mitmachen dürfe, das nicht ausdrücklich für Kinder mit Behinderung sondern mit „Kinder mit Behinderung nach Absprache“ ausgeschrieben war. Die Mutter sagte, dass Stephan sich unser Jahresprogramm genommen habe und ihn das Projekt interessiere. Stephan nahm seit mehreren Jahren an unserer Stadtranderholung teil und wurde in unserer Datenbank als „Kind mit Behinderung“ geführt. Stephan war also seit mehreren Jahren bekannt und wir hatten eine positive Einschätzung von ihm.

Sein Sozialverhalten war gut, dennoch hatte er Schwierigkeiten auf andere Kinder zuzugehen. Er war freundlich, konnte sich gut artikulieren, machte sehr gerne Musik, am liebsten spielte er Schlagzeug. Im Vergleich zu anderen Kinder in seinem Alter war er sehr groß. Zunächst zögerte ich ein wenig. Bei diesem Projekt hatte noch nie ein Kind mit Behinderung teilgenommen. Ich kam ins Gespräch mit der Mutter und reflexhaft kamen folgende Fragen und Ängste in mir auf:

- Kommt das Kind in die Gruppe rein?
- Ist es integrierbar?
- Wird es akzeptiert und wollen die anderen Kinder mit ihm in einem Zimmer schlafen?

---

<sup>14</sup> Name des Kindes geändert.



- Bedeutet es Mehraufwand für unsere Betreuer/-innen?
- Was machen wir, wenn es nicht klappt? Kann das Kind von der Mutter abgeholt werden?

Während ich diese Ängste und Fragen der Mutter gegenüber äußerte, merkte ich, wie diskriminierend diese waren. Ich verglich mein Vorgehen mit einem Anmeldungsgespräch bei Kindern, die als „nicht behindert“ geführt waren. Weshalb konnte ich davon ausgehen, dass ein Kind ohne Behinderung in die Gruppe reinkommt, dass andere Kinder gerade mit ihm in einem Zimmer schlafen würden? Hatten wir nicht immer wieder Kinder ohne Behinderung dabei gehabt, die nachts noch einnässten oder aggressive Verhaltensweisen aufwiesen? War damit nicht auch ein „Mehraufwand“ für die Betreuer/-innen verbunden? Haben wir uns bei den anderen Eltern auch die Möglichkeit erbeten, für den Fall, dass es nicht klappt, das Kind abholen zu lassen? Ich musste diese Fragen alle für mich verneinen und merkte, dass sie stigmatisierend und diskriminierend waren und dem Kind Stephan in keiner Weise auch nur annähernd gerecht wurden. Ich merkte, wie diese Einteilung in Kinder mit und ohne Behinderung eine Art Schablonendenken fördert. Kurzum: Ich versicherte der Mutter, dass ihr Kind teilnehmen könne, ich noch mit den Betreuer/-innen sprechen würde und sie dann Rückmeldung von mir erhalten werde. Kurz nach dem Gespräch mit der Mutter informierte ich die Projektleitungen und fragte sie, was sie davon halten würden. Die Reaktion war anfangs so, wie ich es erwartet hatte. Auch hier kamen Ängste und Befürchtungen auf, wie sie auch bei mir der Fall gewesen waren. Telefonisch und schriftlich tauschten wir uns aus und gingen Situation für Situation und die vermuteten Schwierigkeiten durch. Immer im Hinterkopf, ob diese Fragen und Ängste nicht für alle Kinder gelten und wir uns – ganz egal ob Kind mit Behinderung oder ohne Behinderung – vor Herausforderungen stehen, die wir bewältigen können. Quintessenz: Stephan fuhr mit. Er war die 12 Tage der Küchenchef und kochte phantastisch. Es war überhaupt kein Problem, dass Kinder mit ihm im Zimmer sein wollten und Stephan hat - nach eigener und Aussage der Mutter – eine schöne Freizeit verlebt.

*b) Markus<sup>15</sup> will statt mit dem Kleinbus mit dem großen Bus mitfahren*

Bei unserer Ministadtranderholung PFIFF wurden bis ins Jahr 2005 Kinder mit Behinderung im Kleinbus, Kinder ohne Behinderung mit einem Reisebus zum Veranstaltungsort gefahren. Eines Tages rief uns eine Mutter von einem

---

<sup>15</sup> Name des Kindes geändert.

Kind mit Behinderung an und fragte an, ob ihr Kind Markus nicht auch mit dem großen Bus mitfahren könne. Auf meine Frage, warum er denn nicht mit dem Kleinbus fahren will, meinte die Mutter, dass er es einfach liebe, mit den vielen anderen Kindern im großen Bus mitzufahren. Da der große Bus, was die Platzkapazitäten anging, immer stark ausgelastet war, reagierte ich zunächst ablehnend. Im Austausch mit meiner damaligen Kollegin kam uns aber schnell der Gedanke, dass dies eigentlich ein Wahnsinn sei. Auf der einen Seite wollen wir, dass Kinder mit und ohne Behinderung miteinander spielen, beim Transfer aber separieren wir sie. Wir hatten also organisatorisch schon eine aus- und abgrenzende Struktur vorgegeben. Unsere Überlegung war anschließend, dass Integration nicht erst am Eingangstor des Projekts beginnt, sondern schon beim Bustransfer. Wir riefen daraufhin die Mutter an und teilten ihr mit, dass ihr Sohn im großen Bus mitfahren könne und wir schon eine Lösung finden würden, um etwaige Platzprobleme im großen Bus zu kompensieren. Für die Stadtranderholungen im Sommer haben wir dann die Eltern von Kindern mit Behinderung(en) gebeten, sich doch auch zu überlegen, ob ihr Kind nicht auch im großen Bus mitfahren will. Erfreulicherweise haben viele – nicht alle - Eltern uns in unseren Integrationsbemühungen unterstützt und auf die von uns eingeräumten Sonderrechte verzichtet.

### **Meilensteine im theoretischen Bereich**

In den Jahren 2005 und 2006 begann ausgehend vom Stadtjugendamt München ein Entwicklungsprozess städtischer Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Die Entwicklung der Leitlinien wurde von einer studentischen Arbeitsgruppe unter Federführung von Prof. Dr. Clemens Dannenbeck von der Hochschule Landshut übernommen. Die Verabschiedung und Vorstellung der Leitlinien geschah im Januar 2007. Das positive an diesen Leitlinien war und ist, dass diese sich nicht allein auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung beziehen, sondern unter dem Titel „Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“ veröffentlicht wurden. Die darin erarbeiteten inklusiven Aspekte waren und sind nach wie vor Anlass zur Reflexion unserer organisatorischen und pädagogischen Praxis.

Einige Konsequenzen werden nun vorgestellt.

## **Die bisherigen Schritte im Transformationsprozess**

### **Personenbogen – viele Informationen von allen Kindern**

Die Nachbereitungstreffen mit den Ehrenamtlichen der letzten Jahre zeigten uns deutlich, dass die Herausforderungen in der Betreuung der Kinder alle Kinder betrafen und wir auch gerade von Kindern überfordert waren, die bei uns nicht als Kinder mit Behinderung(en) angemeldet waren. Vor diesem Hintergrund haben wir im Jahr 2009 die Aufteilung der Personenbogen für Kinder mit und ohne Behinderung abgelegt und einen neuen - nun für alle Kinder geltenden farblich gleichen Personenbogen – entwickelt. Nun erhalten wir von allen Kindern Informationen, die uns weiterhelfen können, an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder anzuknüpfen und unser Programmangebot daraufhin zu variieren. Der Personenbogen deckt nicht alle unsere Informationsbedürfnisse ab. Zudem verändern sich die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen während eines Projektes. Aus diesem Grund versuchen wir den Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten anzubieten, oft nach ihren Bedürfnissen zu fragen und diese im Projektgeschehen zu berücksichtigen. Gleichzeitig haben wir damit eine strukturelle und auch mentale Diskriminierung überwinden können. Denn hiermit ist auch ein Schritt dahingehend gemacht worden, Informationen über alle und von allen Kindern einzuholen und somit allen Kindern eine schöne und erlebnisreiche Freizeit zu machen.

### **Abbau von Sonderrechten**

Wie oben beschrieben, bestanden für Eltern von Kindern mit Behinderung(en) die Möglichkeiten einer bevorzugten Anmeldung, des Transfers per Kleinbus sowie eines eigenen Informationsabends. In den letzten Jahren sind diese Sonderrechte immer weiter eingeschränkt bzw. minimiert worden. Hintergrund war, dass diese Sonderrechte einem Inklusionsgedanken entgegenstanden.

Das Privileg der bevorzugten Anmeldung wurde 2007 im Rahmen einer kompletten Umstellung des Anmeldeverfahrens verändert. Nun reservieren *alle* Eltern vor und *alle* Eltern kommen zu den Präsenzanmeldungen, um dort den Personenbogen auszufüllen und zu bezahlen. Ausnahmen bestehen jedoch nach wie vor bei Eltern, die von Sozialarbeiter/-innen betreut werden. Diese können nach wie vor bevorzugt anmelden und können die Anmeldeunterlagen zusammen mit der/dem Sozialarbeiter/in ausfüllen und uns zuschicken.

Wie schon erwähnt wurden bezüglich des Transfers von Kindern mit Behinderung(en) mit Kleinbussen schon im Jahr 2005 erste Schritte gemacht. Dieser Schritt war noch sehr stark vom guten Willen der Eltern abhängig. Seit 2008 fordern wir von Eltern, die einen Transfer per Kleinbus wünschen auf, uns diesen Wunsch zu erläutern und mit dem Verhalten des Kindes zu begründen. Dies bedeutet, dass wir mit den Eltern in Austausch gehen und versuchen, mit Blick auf Lerngelegenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes für einen anderen Transfer zu werben. Die Reaktionen dabei sind vielfältig. Einige Eltern beharren nach wie vor auf dem Transfer per Kleinbus und drohen bei Ablehnung, dass ihr Kind dann nicht teilnehmen werde. Begründet wird dies vor allem damit, dass die Arbeit rufe und es einfach bequemer sei. Eine Begründung, die auf andere Eltern übrigens ebenso zutrifft. Auf der anderen Seite können wir erfreulicherweise viele Eltern aber auch überzeugen und die Kinder fahren wie alle anderen mit einem der großen Busse zum Projekt.

Schließlich gibt es seit 2005 einen Informationsabend für alle Eltern und Kinder. Warum? Weil *alle* Kinder gerne wissen wollen, wo sie ihre Ferien verbringen. Weil nicht nur die Eltern von Kindern mit Behinderung(en) Fragen haben und wissen wollen, wer ihr/e Kind/er betreut.

### **Externe Evaluation durch eine studentische Arbeitsgruppe der Fachhochschule Landshut**

Im Kontext des Leitlinienentwicklungsprozesses wurde im Jahr 2006 von der oben erwähnten studentischen Arbeitsgruppe der Hochschule Landshut unsere Stadtranderholung evaluiert, im Jahr 2009 unser Pfingstferienprojekt PFIFF.

### **Schulung der Ehrenamtlichen**

Seit 2008 ist das Thema Inklusion auch Thema unserer Schulungen und Grundlagenseminare für die Ehrenamtlichen unserer Projekte. Zielsetzung dieser Seminareinheit ist es, den Betreuer/innen Zeit und Raum zu geben, bestehende mentale Barrieren zu reflektieren und Möglichkeiten einer inklusiven Projektgestaltung auszuloten.

### **Inklusionsdienst bzw. Unterstützungsdienst statt Integrationsdienst**

Auf den ersten Blick ist es vielleicht nur eine sprachliche Veränderung. Sprache schafft aber auch Realität(en) und deshalb heißt der Integrationsdienst seit 2009 nicht mehr Integrationsdienst, sondern Inklusionsdienst oder Suppi-

Dienst. Hintergrund ist, dass der Fokus auf alle Kinder gelegt werden soll, die Schwierigkeiten haben und Unterstützung benötigen.

### **Fachlicher Austausch im Netzwerk Inklusion**

Im Anschluss an die Verabschiedung der Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung gründete sich das Netzwerk Inklusion. Am Netzwerk sind vorwiegend Institutionen beteiligt, die Angebote für Menschen mit Behinderung(en) machen. Zielsetzung des Netzwerkes ist der fachliche Austausch über inklusive Praxis sowie die gegenseitige Unterstützung bei Veranstaltungen.

### **Zunehmende Öffnung aller Projekte für Alle**

*Spielratz e.V.* hat in den letzten Jahren zunehmend alle seine Projekte geöffnet. Zugegeben, die eine oder andere mentale Hürde galt und gilt es dabei nach wie vor zu überwinden. Zielsetzung ist es, dass alle Projekte für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von Behinderung(en), von Migrationshintergrund, von sexueller Orientierung, Geschlecht – offen stehen und die Projekte mit ihren Rahmenbedingungen den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Dies bedeutet, Ängste und Vermutungen über Bord zu werfen und zusammen mit den Eltern, den Kindern und Jugendlichen und auch den ehrenamtlichen Projektbetreuer/-innen auszuloten, wie wir jedem Kind und Jugendlichen eine schöne und erlebnisreiche Ferienzeit ermöglichen können. Daraus folgen ein erhöhter Beratungsbedarf von Seiten der hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen, eine intensive Schulung der Ehrenamtlichen, ein auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen abgestimmter Betreuungsschlüssel, ein guter Kontakt zu den Eltern, pädagogische Reflexion während der Projektphase und viele positive Erfahrungen.

### **Fazit, offene Fragen und Ausblick**

In diesem Artikel wurden die bisher gemachten Schritte zu mehr Inklusion anhand der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung(en) dargestellt. Nach wie vor gibt es jedoch noch Aspekte eines integrativen Systems bei *Spielratz e.V.* und wir müssen noch ganz genau den Verein in seiner Organisation und seiner Praxis ansehen, ob nicht noch andere exklusive Strukturen und Mechanismen vorhanden sind. Zu nennen sind zum einen unser Internetauftritt und die Sprache, mit der wir an die Öffentlichkeit gehen, unsere Beratungsqualität und vieles mehr. Auf der anderen Seite sind es momentan vier offene Fragen, die zukünftig geklärt werden müssen:

### **Braucht es noch das Angebot des Kleinbustransfers?**

Die von uns vollzogenen Schritte und die weitestgehend positive Rückmeldung von Eltern bzgl. des Kleinbustransfers führen unweigerlich zu der Frage, ob das Angebot des Transfers per Kleinbus überhaupt noch notwendig ist. Bis zum heutigen Zeitpunkt gehen wir davon aus, dass es Verhaltensweisen von Kindern gibt, die eine Mitfahrt des Kindes in einem großen Bus enorm erschweren würde. So berichtete mir in der letzt jährigen Anmeldephase auf meine Frage „warum ein Kleinbus“, dass das Kind einfach nicht sitzen bleibe und unbedingt angeschnallt werden müsse, um sich und oder andere nicht zu gefährden.

Zudem erhalten wir immer wieder die Rückmeldung von Eltern von Kindern mit Behinderung(en), dass sie ansonsten ihr Kind nicht bei uns anmelden würden, sondern woanders, wo der Transfer per Kleinbus geschieht. Eine Zwickmühle für uns, denn schließlich wollen wir ja, dass das Kind bei uns teilnimmt. Zudem müsste geklärt werden, dass in den großen Bussen die Möglichkeit besteht, dass auch Kinder in Rollstühlen mitfahren können.

### **Ist ein Teilnahmeplatzkontingent für Kinder mit Behinderung(en) sinnvoll bzw. inklusiv?**

Eine weitere Frage, die uns bei *Spielratz e.V.* beschäftigt, ist die Frage, ob ein Teilnahmeplatzkontingent für Kinder mit Behinderung(en) sinnvoll ist bzw. überhaupt Bestandteil einer inklusiven Struktur sein kann. Mit einer Quote soll zunächst einmal erreicht werden, dass eine bestimmte Personengruppe, von welcher angenommen wird, dass sie ohne diese Quote keinen Zugang hätte bzw. Zugang bekommt. Wer Quotenregelungen einsetzt, setzt sich zudem Vorwurf aus, dass er Menschen ungleich behandelt.

In unserem Kontext gibt es folgende Gründe für die Aufrechterhaltung einer Quote:

1. Über eine Quotierung kann einer bestimmten Personengruppe signalisiert werden, dass sie auch wirklich willkommen ist.
2. Eine Quotierung bei Projekten für eine bestimmte Personengruppe kann sicherstellen, dass eine bestimmte Personengruppe entsprechend ihrer gesellschaftlichen Verteilung auch auf dem Projekt repräsentiert wird.
3. Die Quote soll eine Gleichstellung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ermöglichen.
4. Es gibt finanzielle Förderungen, die ein bestimmtes Verhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung(en) als Förderungskriterium haben.

Demgegenüber stehen folgende Gegenargumente:

1. Die quotierte Gruppe wird als etwas Besonderes, als etwas Schützenswertes aufgefasst, die einen in der Regel begehrten betreuten Teilnahmeplatz bekommt. Begründet wird dies mit einem Merkmal des Kindes. Wo aber ist die Grenze bzw. gibt es nicht noch andere Merkmale, die eine Quotierung rechtfertigen würden? Zum Beispiel Geschlecht, Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung, Kind einer/s Alleinerziehenden, Pflegekind, Kind aus einer Familie mit geringer finanzieller Ausstattung und vieles mehr. „Ist“ Behinderung per se also ein Grund für Bevorzugung?
2. Hinter einer Quotenregelung kann auch die stigmatisierende Frage stecken, wie viele Kinder mit Behinderung(en) den Kindern ohne Behinderung und den Betreuer/innen zumutbar sind. Sie entspricht somit ganz klar einem integrativen Gedankengut.
3. Behinderung ist nicht gleich Behinderung und somit gibt es auch keine homogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung(en). Menschen sind vielfältig und Behinderung ist ein sozial konstruierter Begriff, der in der Regel für die mentalen Barrieren ursächlich ist. Mit einer Quotierung wird signalisiert, dass für ein für alle Kinder gutes Projekt ein bestimmtes Verhältnis zwischen Kindern mit und ohne Behinderung(en) existieren muss. Gilt dies dann nicht auch für ein bestimmtes Verhältnis von Mädchen und Jungen, reichen und armen Kindern, Kindern ohne und mit Migrationshintergrund u.s.w.? Ist es nicht so, dass im Vordergrund einer Teilnahme das Interesse des Kindes am Projekt im Vordergrund steht und viele gemeinsame Interessen und gute Rahmenbedingungen an Personal, räumlicher Ausstattung etc.. für ein gutes und gelingendes Projekt ursächlich sind. Was macht man, wenn ein bestimmtes Verhältnis nicht erreicht wird? Wird dann die Freizeit abgesagt?
4. Bei *Spielratz e.V.* müssen die Kinder und Jugendlichen außer dem Interesse am Projekt keine (Vor-)Leistungen erbringen. Die Aufgabe von Eltern ist es, für ihr Kind einfach eine Karte vorzureservieren, die Unterlagen auszufüllen und die Teilnahmekarte abzuholen und zu bezahlen. Es existieren somit keine strukturellen Gewaltmechanismen, die Eltern von Kindern mit Behinderung(en) und somit diese selbst benachteiligen bzw. daran hindern, am Projekt teilzunehmen.

Vor diesem Hintergrund ist die Aufrechterhaltung einer Quote eigentlich nicht mehr tragbar. Auf der anderen Seite muss auch *Spielratz e.V.* gegenüber

Kostenträgern argumentieren. Somit steht eine diesbezügliche Entscheidung noch aus und muss sicherlich noch mit Dritten diskutiert werden.

### **Stehen Altersangaben einer Inklusion entgegen?**

Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach den Altersangaben bei den jeweiligen Projekten.

Noch gibt es bei unseren Stadtranderholungen und bei PFIFF die Möglichkeit der Teilnahme für Kinder mit Behinderung(en) von 6 bis 15 Jahren, während eine Teilnahme für Kinder ohne Behinderung(en) von 6 bis 11 bzw. von 6 bis 12 Jahren möglich ist. Wir kommen immer mehr zu der Auffassung, dass Altersangaben grundsätzlich nur Empfehlungen sein können, aber eigentlich den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden. Hinzu kommt, dass es nicht nachvollziehbar ist, wenn ein im Rollstuhl sitzender Jugendlicher im Alter von 15 Jahren an einer Stadtranderholung noch, während laut Ausschreibung eine Jugendliche im Alter von 17 Jahren mit einer Entwicklungsverzögerung nicht mehr teilnehmen darf. Hier gilt es zu differenzieren und ein individuelles Angebot zu finden, dass sich nicht am Alter sondern an den Interessen und am Entwicklungsstand des Kindes bzw. des Jugendlichen orientiert.

### **Müssen Kinder und Jugendliche mit Behinderung(en) in der Ausschreibung eines Projektes extra erwähnt werden?**

Leider – ein ganz klares Ja! Viele Eltern von Kindern mit Behinderung(en) sagen es immer wieder, wie schön es ist, dass sie bei uns die Erfahrung machen, dass sie und ihr Kind willkommen sind. Es ist klar und transparent, dass das Projektangebot auch für ihr Kind ist und sie nicht weggeschickt werden. Eine Mutter erzählte mir einmal, dass sie ihr 10jähriges Kind für eine Freizeit anmelden wollte. Ausgeschrieben war das Projekt für Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren. Als sie mit ihre 10jährigen Tochter zur Anmeldung kam und zwei bis drei Aspekte nannte, die bei ihrem Kind berücksichtigt werden muss, wurde ihr mit der Begründung, dass das Projekt nicht für Behinderte sei, die Teilnahme verweigert. Eltern von Kindern mit Behinderung(en) machen leider sehr häufig die Erfahrung, dass ihr Kind kein Kind ist. Eigentlich müssten diese Veranstalter die Projektausschreibung ändern: Nur für Kinder ohne Behinderung im Alter von 10 bis 12 Jahren. Da dies eine offensichtliche Diskriminierung wäre und mit dem Antidiskriminierungsgebot aber auch mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht vereinbar ist, ist klar.



Und gerade vor diesem Hintergrund gilt es weiterhin die Vision Inklusion zu leben, Strukturen, Kulturen und pädagogische Praxis zu verändern und ein gesellschaftliches Klima zu schaffen, in welchem selbstverständlich gilt:

***Für alle Kinder und Jugendlichen – ohne wenn und aber!***

Die Autoren:

**Prof. Dr. Clemens Dannenbeck**, Diplomsoziologe und Professor für Soziologie und Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Landshut.

Kontakt: *clemens.dannenbeck@fh-landshut.de*

**Georg Staudacher**, Diplompädagoge, studierte in Regensburg Erziehungswissenschaften und engagierte sich von 1999 – 2002 als ehrenamtlicher Betreuer in verschiedenen Projekten des Vereins Spielratz e.V. Seit November 2003 ist er hauptamtlicher Geschäftsführer dieses Vereins.

Kontakt: *spielratz@spielratz.org*

*Stefanie Sosa y Fink*

## **Wie wirkt sozialpädagogische Begleitung von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Schule in den Beruf? Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes PUSH**

*Ein erfolgreicher „Sprung“ aus der Schulzeit in die Berufs(-ausbildungs-) Praxis stellt für junge Menschen eine enorme Anforderung dar. Vor allem junge, als „sozial benachteiligt“ geltende und weibliche<sup>1</sup> Jugendliche tun sich damit oftmals schwer, zumal die Situation auf dem Ausbildungsmarkt weiter angespannt bleibt. Die Folgen davon sind tiefgreifend für die (Lebensweg-) Entwicklung der betroffenen Jugendlichen. Dieser Situation hat sich das Projekt „PUSH“ des Verbands für Mädchen- und Frauensozialarbeit in der Erzdiözese Freiburg e.V. (IN VIA) angenommen (vgl. hierzu einen weiteren Artikel in diesem Band). Zentrales Ziel war neben der Vermittlung notwendiger Fertigkeiten rund um die Ausbildungsplatzsuche die Förderung von wichtigen Schlüsselkompetenzen der jungen TeilnehmerInnen zur Bewährung im Beruf. Wissenschaftlich evaluiert wurde das Projekt, das sich über das Terrain der Erzdiözese Freiburg erstreckte, durch das Institut für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung der Katholischen Fachhochschule Freiburg.*

Neben der Evaluation des Projektverlaufs von 2005-2007 lag der Auftrag in der Dokumentation seiner Effekte bezüglich:

---

<sup>1</sup> Mädchen nutzen nur eine geringe Bandbreite an möglichen Ausbildungsberufen.

**Tab. 1: Auftragsdimensionen und Wirksamkeitseffekte**

<b>Gender Mainstreaming,</b>	<b>Vermittlung geschlechtergerechter Rollenbilder und Zugänge zum Arbeitsmarkt</b>
<b>Wirksamkeit der Trainings- und Beratungsangebote</b>	Jugendliche finden realistische und passende Ausbildungsberufe und lernen, sich erfolgreich zu bewerben
<b>Nachhaltigkeit</b>	Zur Projektlaufzeit entstandene Angebote und Strukturen werden dauerhaft vor Ort implementiert

*Methodisch* wurde dabei auf eine bedarfsgerechte Verschränkung qualitativer und quantitativer Erhebungsinstrumente zurückgegriffen. Projektmitarbeiter/-innen, Schüler/-innen aller Jahrgangsstufen und Schultypen (Förder-, Haupt-, Realschulen sowie Gymnasien), Lehrer/-innen und Eltern wurden anhand von Besuchen vor Ort, qualitativen Interviews sowie Fragebogenerhebungen befragt. Dabei wurde auf Partizipation, Genauigkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Nützlichkeit der Erhebung großen Wert gelegt.

### **Gender Mainstreaming**

Im Rahmen des PUSH Projektes sollten die unterschiedlichen Lebenswelten, Interessen und Lernformen von jungen Mädchen und Jungen am Übergang von ihrer Schulausbildung in den Beruf berücksichtigt werden. Geschlechtergerechte Zugänge zu dem Thema und Verteilungen bestehender Ressourcen sollten dabei im Blick behalten werden. Vor allem die Zielgruppe junger Mädchen und Frauen stand dabei im Mittelpunkt der Bemühungen, da Sie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als benachteiligt zu bezeichnen sind. IN VIA hat diese Aufgabe als wichtiges Querschnittsthema erkannt und aufgegriffen. Sozialpädagogische Angebote in der Form von Projekttagen, Workshops, Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften und Ähnlichem zielten auf folgende Aspekte:

**Tab. 2: Ziele und Intentionen der sozialpädagogischen Angebote**

1. Vermittlung von soft skills/ sozialen Kompetenzen	6. Auseinandersetzung mit überholten Geschlechtsstereotypen
2. Sensibilisierung für geschlechterreflexive Sprache	7. Informationsvermittlung zur Thematik
3. Selbsterfahrung in der jeweiligen Rolle	8. Entstehung von Genderbewusstsein an der Schule
4. Vermittlung von Durchsetzungsvermögen	9. Berufliche Selbsterfahrung in einem geschlechtsuntypischen Bereich
5. Transparenz über unterschiedliche Bedürfnisse	

Demnach war der wichtigste und zugleich grundlegende Schwerpunkt in den Angeboten für junge Mädchen und Jungen die Vermittlung von sozialen Kompetenzen, die zur Entwicklung eines Genderbewusstseins notwendig sind. An zweiter Stelle stand eine Sensibilisierung für geschlechterreflexive Sprache, die grundsätzlich innerhalb des Verbands von hoher Priorität ist. An dritter Stelle wurde der Versuch genannt, TeilnehmerInnen die Selbsterfahrung in der Rolle als Frau oder Mann zu ermöglichen, zum Beispiel in der Form von Praktika. An vierter Stelle wurde die Vermittlung von Durchsetzungsvermögen genannt, die hauptsächlich Mädchen betraf. Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe setzt immer wieder voraus, sich über die unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen bewusst zu werden: Die Schaffung von Transparenz hierüber, vor allem an Schulen, stand an 5. Stelle laut Angabe der verantwortlichen Sozialpädagoginnen- und -pädagogen. An sechster Stelle wurde die Auseinandersetzung mit überholten Geschlechtsstereotypen genannt. Auch die Vermittlung gezielter Information zu diesem Thema war notwendig und rangiert in dieser Erhebung an Platz Nummer sieben. Schließlich galt es, Genderbewusstsein an Schulen zu entwickeln, was an achter Stelle genannt wurde. Sehr praxisorientiert ging es im PUSH Projekt auch darum, Mädchen und Jungen die Chance zu geben, sich einmal in einem geschlechtsuntypischen Bereich zu erproben und eventuell durch die Begleitung der MitarbeiterInnen neu zu finden. Diese wurde an 9. Stelle aufgeführt. Ziel hierbei war beispielsweise, in Praktika jungen Männern eine Selbsterprobung in für sie als untypisch geltenden Bereichen wie Pflege oder Elementarpädagogik zu ermöglichen und diesen Prozess zu begleiten.

Vor allem SchülerInnen der unteren Jahrgangsstufen zeigten sich für derartige Angebote empfänglich, waren sie doch oftmals in ihren Berufswünschen

noch nicht so festgelegt wie ältere TeilnehmerInnen. Betreffend Gender Mainstreaming hat an Schulen bereits ein Gesinnungswandel begonnen, der jedoch noch in der Entwicklung begriffen ist. Eine ansprechende Elternarbeit wurde von MitarbeiterInnen des Projekts als wichtiger Baustein zum Erfolg identifiziert, da Eltern hinter dem Berufswunsch ihres Kindes stehen müssen. Ein breites, kreatives Spektrum an pädagogischen Ansätzen wie zum Beispiel theater- und naturpädagogische Ansätze zeigten bei der Jugendlichen entsprechenden Anklang.

### **Wirksamkeit der Angebote**

Die Teilnahme am Projekt PUSH und seiner Angebote bewirkte bei den jungen TeilnehmerInnen vielfältige Veränderungen. Evaluiert wurden schwerpunktmäßig Zugewinne in den Bereichen:

- Selbstbild
- Persönlicher Handlungskompetenz
- Berufswunsch

### **Selbstbild**

Die Beschäftigung mit dem Thema Beruf und der Zukunft nach der Schule beeinflusste das Selbstbild der SchülerInnen. Während sich die meisten nach der Projektteilnahme deutlich mehr zutrauen, gestärkt in die Zukunft blicken und besser ihre Stärken und Schwächen formulieren können, verschlechtern sich bei einigen die Angaben zum Selbstbild: Durch die realitätsnahe Auseinandersetzung mit dem Thema Beruf und der Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen wurde von den SchülerInnen deutlicher wahrgenommen, an welchen Fähigkeiten für den Übergang in den Beruf noch gearbeitet werden muss.

### **Handlungskompetenz**

Nach der Projektteilnahme haben sich bei den SchülerInnen die Kenntnisse über das Vorgehen bei der Ausbildungsplatzsuche, dem Verhalten im Vorstellungsgespräch und über geforderte Schlüsselqualifikationen in den Betrieben verbessert. Es zeigt sich nach Projektabschluss eine realistischere Einschätzung der persönlichen Fertigkeiten seitens der SchülerInnen in Bezug auf Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzsuche und in welchem Bereich noch Verbesserungen notwendig sind. Besonders deutliche Kompetenzzuwächse lassen sich bei Projekten beobachten, an denen Personen aus der Berufspraxis, wie z.B. Personalvorgesetzte, mitwirkten.

## **Berufswunsch**

Nach Abschluss der Projekte geben *mehr* SchülerInnen einen konkreten Berufswunsch an oder finden sich in ihrem schon vor dem Projekt bestehenden Berufswunsch bestätigt. Die SchülerInnen haben ihre Kenntnisse über die Anforderungen im jeweiligen Berufsbild erweitert. Die realitätsnahe Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Berufsbild führt bei einigen SchülerInnen zur Veränderung des Berufswunsches und damit zur Entwicklung eines alternativen Wunsches, der den persönlichen Fähigkeiten eher entspricht. Das Benennen eines konkreten Berufswunsches geht mit einer *stärkeren Zielorientierung* für die Zukunftsplanung einher. SchülerInnen aller Schularten fühlen sich nach Abschluss der Projekte für die Berufswahl gestärkt.

Aus der Evaluation der PUSH-Interventionen gingen neben den genannten inhaltlichen Kriterien auch übergreifende Erfolgskriterien für Projekte mit jungen Menschen an Schulen hervor:

- Besonders erfolgreich scheinen Projekte, die außerhalb der Schule stattgefunden haben.
- Einen ebenso bedeutsamen Beitrag zum Erfolg tragen Kontakte zu Menschen aus der beruflichen Praxis bei.
- Ein erlebnisorientierter Lernstil, der sich vom üblichen schulischen Unterrichtsstil unterscheidet, erreicht die SchülerInnen besonders.
- Ebenso wichtig wie Projekte, die thematisch dicht am Übergang von Schule in Beruf gearbeitet haben, sind Projekte, die an Schlüsselqualifikationen gearbeitet haben. Je nach Alter der TeilnehmerInnen sind diese durchaus zum inhaltlichen Transfer in das Berufsleben in der Lage.
- Eine ebenso bedeutsame Frage ist der Zeitpunkt des Angebots. Für die Arbeit mit jüngeren SchülerInnen, die dem Übergang in den Beruf noch weiter entfernt stehen, bietet sich besonders die Arbeit an grundsätzlichen Schlüsselqualifikationen an (Höflichkeit, Disziplin, Ausdrucksverhalten, Selbstsicherheit etc.). Ältere SchülerInnen, für die der Übergang in den Beruf näher bevorsteht, zeigen eine gesteigerte Motivation zur Teilnahme an konkreten bewerbungspraktischen Übungen.
- Freiwilligkeit der Angebote. Es kann eine Herausforderung sein, in den dichten Terminplan von jungen Menschen noch weitere Projektangebote und AGs unterzubringen. Es zeigte sich jedoch, dass die TeilnehmerInnen freiwilliger Angebote besonders motiviert bei der Sache waren.

Die befragten Schülerinnen und Schüler zeigten sich mit der Teilnahme an den Projektangeboten sehr zufrieden. Betont wurde dabei besonders die Be-

deutung externer Kontakte und der erlebnisorientierte Lernstil außerhalb des Unterrichts.

## **Nachhaltigkeit**

Wie bei allen zeitlich begrenzten Projekten steht neben der Ausarbeitung der inhaltlichen Intervention die Implementierung nachhaltiger Strukturen im Projekt PUSH an erster Stelle. Hierbei ging es vor allem um die Erstellung eines übergreifenden inhaltlichen Konzeptes sowie die Ausweitung und Festigung bestehender Kooperationen und Netzwerke für junge Menschen am Übergang Schule/ Beruf. Nicht zuletzt durch eine breit angelegte Öffentlichkeitsarbeit sollte eine andauernde Ausweitung und Stärkung der sozialpädagogischen Beratungsstellen an Schulen und offenen Treffs von IN VIA ermöglicht werden.

Aus verschiedenen Befragungen während der Projektlaufzeit lassen sich folgende Ergebnisse festhalten und zusammenfassen:

- Das Ziel einer *Verstärkung und Ausweitung des sozialpädagogischen Angebotes* von IN VIA am Übergang Schule/Beruf verbunden mit der Förderung der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen durch das Projekt PUSH konnte sehr erfolgreich verwirklicht werden.
- Die über die Projektlaufzeit hinweg andauernde *Implementierung der Angebote* an Schulen durch PUSH sowie die Ausweitung und Festigung des Netzwerkes kann als erfolgreich bezeichnet werden.
- PUSH ermöglichte eine *individuellere Begleitung* der Jugendlichen und ist erfolgreich im Sinne einer präventiven Begleitung.
- An der *Überwindung traditioneller Rollenzuschreibungen* konnte erfolgreich gearbeitet werden.
- *Neue Fortbildungskonzepte* wurden durch PUSH hervorgebracht und *Kompetenzzuwächse* bei SchülerInnen und ProjektmitarbeiterInnen erreicht.
- Befragt nach ihrem Kompetenzzuwachs durch die Mitarbeit im PUSH Projekt gaben drei Viertel der befragten SozialpädagogInnen an, davon in verschiedener Hinsicht profitiert zu haben.

Das Ziel der *Ausweitung und Verstetigung des Netzwerkes* von IN VIA mit bestehenden und neuen KooperationspartnerInnen konnte ebenso erfolgreich verwirklicht werden. Dabei wurden die Kooperationsbeziehungen inner- und außerschulisch über die Projektlaufzeit hinweg stetig intensiviert. Auch in-

nerhalb der Schulen wurden die Kontakte zu Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Eltern zunehmend intensiviert.

### **Abschließende Bemerkung**

Es lässt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung festhalten, dass sich PUSH kein leichtes Feld mit schnell sichtbaren und beeindruckenden Erfolgen gewählt hat: Das System Schule als Hauptinterventionsort und die beschriebene Passage Schule-Beruf stellt zwingendermaßen eine Herausforderung für alle Projektakteure dar. Dass es gelungen ist, in diesem Rahmen wirksame Angebote für junge Menschen zu schaffen, ist bemerkenswert, und lässt auf weitere Initiativen dieser Art hoffen.

Die Autorin:

**Stefanie Sosa y Fink**, Diplom-Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung (IAF) der KH Freiburg. Kontakt: *sosayfink@web.de*



*Thomas Heckner*

## **Die Flex Fernschule – Individualpädagogik im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule**

Die Ausrichtung der Flex-Fernschule lässt sich mit einem Wort des Sozialwissenschaftlers und Philosophen Gregory Bateson (1904 – 1980) auf den Punkt bringen:

*Man kann das Pferd zum Wasser führen,  
aber man kann es nicht zum Trinken zwingen.  
Das Trinken ist seine Sache.  
Aber selbst, wenn Ihr Pferd durstig ist,  
kann es nicht trinken,  
solange Sie es nicht zum Wasser führen.  
Das Hinführen ist Ihre Sache.*

Was macht man mit Jugendlichen, die nach Einschätzung der Eltern und aller beteiligten Fachkräfte z.B. in einem Heim leben sollen, die aber nicht – oder nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen nicht mehr - bereit sind, in einer solchen Einrichtung zu leben? Wie kann man Jugendliche fördern, die aus einem Heim weglaufen oder dort ausgeschlossen werden, die aber nicht zu Hause ankommen und stattdessen bei irgendwelchen Bekannten Unterschlupf finden oder ihr Leben zunehmend auf der Straße verbringen? Diese Fragen standen am Anfang der Entwicklung der Flex-Fernschule. Sie ist eine Initiative des Christophorus-Jugendwerkes in Oberrimsingen, einer Einrichtung der Erziehungshilfe in Trägerschaft des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg. Das Christophorus-Jugendwerk hat den Auftrag, sich um Jugendliche zu kümmern, für die es sonst keine Perspektive mehr zu geben scheint. Hierbei soll sie nach dem Willen des Trägers modellhaft neue Wege gehen und so in die Entwicklung der Erziehungshilfe hineinwirken. Die Entwicklung der Flex-Fernschule wurde von 1998 bis 2001 als Modellprojekt durch

das Bundesfamilienministerium gefördert und durch verschiedene unabhängige Institute wissenschaftlich begleitet. (Flex-Fernschule 2001)

Der Grundgedanke ist, dass „Schule“ auch für die zu Beginn dieses Abschnitts angesprochenen jungen Leute bildhaft für „Zukunft“ steht, und dass darüber ein Zugang zu ihnen gelingen kann. Es ist ein altes pädagogisches Prinzip, an den Interessen der Klienten anzuknüpfen. „Schule“ steht für Schulabschluss. Und der Schulabschluss ist die Eintrittskarte für eine Berufsausbildung, für Arbeit, für ein selbständiges und unabhängiges Leben mit Wohnung, Auto und Familie. Die Jugendlichen wollen diesen Schein, den Schulabschluss (Flex-Fernschule 2003 – 2006). Die Flex-Fernschule nimmt diesen Wunsch ernst. Sie bietet eine effektive Hilfe zur Vorbereitung auf die Externenprüfung zum Haupt- oder Realschulabschluss. Diese Hilfe wird unmittelbar in den jeweiligen Lebenszusammenhang hinein gegeben. Das gelingt über die Organisationsform einer Fern-„Schule“.

Fern-„Schule“ ermöglicht es, die jungen Menschen dort zu erreichen und zu fördern, wo sie sich aufhalten – selbst an wechselnden Orten. Auf diese Weise ist die Zugangsschwelle niedrig und die Ressourcen der jungen Leute – ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Unterstützungssysteme am Wohnort – werden angesprochen und gefördert. Fern-„Schule“ bedeutet individualisierte Förderung, die in jedem Fach dort ansetzt, wo der Jugendliche steht und die sich hinsichtlich des Lerntempos an den persönlichen Möglichkeiten orientiert. Fern-„Schule“ ist mit einem kraftvollen und andauernden Appell verbunden: „Nun mach es selbst! Zeig, was du kannst!“ Diese Form der Hilfe mutet den jungen Leuten eine große Verantwortung für die eigene Entwicklung zu. Sie müssen immer wieder neu entscheiden, wann, wo, wie oft und wie lange sie daran arbeiten. Auf diese Weise fühlen sich die Jugendlichen in hohem Maße ernst genommen. Es stellt aber auch eine sehr hohe Anforderung dar. Das wiederum bietet den Menschen im Umfeld der Jugendlichen die Gelegenheit, ihre Unterstützung und Begleitung anzubieten. Sie ist in diesem Zusammenhang meist willkommen.

Mithilfe der Flex-Fernschule werden heute ganz unterschiedliche Zielgruppen erreicht:

- Maßnahmen-Abbrecher aus Heimerziehung oder Psychiatrie
- Im Elternhaus zurückgezogen lebende junge Menschen
- Jugendliche in ambulanten oder individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe
- Schulverweigerer und vom Schulbesuch ausgeschlossene Jugendliche
- Jugendliche mit starker Schulangst und im schulischen Kontext traumatisierte Jugendliche

- Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit
- autistische junge Menschen
- Jugendliche, die (noch) nicht drogenfrei leben und daher in keiner Einrichtung gefördert werden
- Junge Erwachsene als Empfänger von Arbeitslosengeld II im Rahmen der U-25–Programme der Arbeitsgemeinschaften (ArGe)
- Junge Mütter mit eigenem Förderbedarf im Sinne der Erziehungshilfe
- Jugendliche mit „Straßenkarrieren“ (Zink/Permien 1998)

Wie kann man sich den Ablauf der Hilfe für diesen vielschichtigen Personenkreis nun ganz konkret vorstellen?

Die Anfragen erreichen die Flex-Fernschule von ganz unterschiedlichen Seiten. Nicht selten rufen Jugendliche selber an oder erkundigen sich per E-Mail nach den Aufnahmebedingungen. Häufiger sind es die Eltern, die auf der Suche nach einer Lösung für ihre Kinder sind. Diese „privaten“ Anfragen ähneln sich meist in den äußeren Umständen und den Entwicklungen. Den Schwierigkeiten im Elternhaus und in der Schule folgten schulische Zurückstufungen und Schulausschlüsse. Oft gab es eine ganze Kette von Maßnahmen: Schulpsychologische Beratung, Zwangsvorfürungen in der Schule, Bußgelder, unterschiedliche Maßnahmen der Erziehungshilfe, ambulante und stationäre psychiatrische Diagnostik und Behandlung. Nach dem Abbruch von Maßnahmen gab es dann oft über Monate und Jahre hinweg keinerlei Hilfen mehr. Manche Jugendliche lebten bis zu 3 Jahre ohne Schulbesuch und ohne eine weitere Hilfe zurückgezogen im Elternhaus – trotz Schulpflicht und trotz Kenntnis ihrer Lage im zuständigen Jugendamt. Andere orientierten sich eher nach außen und gewöhnten sich, integriert in einen Freundeskreis, zunehmend an einen eher hedonistischen Lebensstil. Bei privaten Anfragen stellt die Frage der Finanzierung prinzipiell eine erhebliche Zugangshürde dar. Häufig ergibt sich ein wahres „Zuständigkeitspokern“ (Thimm 2000) zwischen Jugendhilfe und Schule. Bis zu einer Entscheidung ergeben sich teilweise Wartezeiten von mehr als einem Jahr. Die Voraussetzungen für eine erfolgsversprechende Förderung verschlechtern sich.

Wesentlich leichter ist der Zugang, wenn die Anfrage über Einrichtungen der Erziehungshilfe bzw. der Jugendberufshilfe oder direkt über die an den hier durchgeführten Maßnahmen beteiligten Verwaltungen erfolgt. Bei schulpflichtigen Jugendlichen muss dann lediglich das Schulamt zustimmen, was bei diesen Jugendlichen so gut wie nie fraglich ist.

Am Anfang jeder Förderung durch die Flex-Fernschule steht dann der „Einstufungstest“. Hierbei wird in den Hauptfächern ein Querschnitt des Wissens

abgefragt, das für die angestrebte Prüfung zum Schulabschluss maßgeblich ist. Nach der Korrektur und Auswertung werden die Ergebnisse schriftlich mitgeteilt. In Säulendiagrammen und Kuchenmodellen wird den Schülern anschaulich vermittelt, wie ihr momentaner Kenntnisstand ist und wie er sich im Bezug zum gesamten Prüfungswissen verhält. Auch wenn das Ergebnis manchmal ernüchternd ausfällt, ist es eine wesentliche Voraussetzung für die beginnende Zusammenarbeit, dass sozusagen mit „offenen Karten“ gespielt wird. Die Flex-Fernschule orientiert sich nicht an Klassen oder Jahrgangsstufen. Jeder Jugendliche bringt ganz individuelle Voraussetzungen mit und benötigt dementsprechend auch eine individuelle Lernzeit. Die Rückmeldung zum Einstufungstest gibt darüber eine erste Prognose. Oft haben die jungen Leute den Wunsch, schneller an das angestrebte Ziel zu gelangen. Das lässt sich im System der Flex-Fernschule leicht und anschaulich abbilden. Der Jugendliche sieht, in welchem Umfang er dann von Woche zu Woche arbeiten müsste und kann selber abgleichen, ob und wie ihm das tatsächlich gelingen kann.

Zuvor geht es aber darum, den Wiedereinstieg in ein regelmäßiges Lernen zu finden. Man kann sich vorstellen, dass das vielen Jugendlichen nicht leicht fällt. Für etliche ist der Anfang mit großer Unsicherheit und Versagensängsten begleitet. Aus diesem Grund erfolgt mit einer „Eingewöhnungsphase“ ein vergleichsweise sanfter Einstieg. Mit ersten einfachen Aufgaben wird das Lernen wieder trainiert. Tipps für die Organisation des eigenen Lernens, zu Lernmethoden und Strategien für die speziellen Anforderungen im Fernunterricht helfen, eine gute Grundlage für den individuellen Lernprozess zu legen. Die Jugendlichen werden zum Lernstart mit einem kompletten Arbeitsplatz ausgestattet. Sie erhalten neben den erforderlichen Schulbüchern und Arbeitsheften ein aufeinander abgestimmtes Ordnungssystem: Ablagekörbe für unbearbeitete und bearbeitete Lernbriefe, in jedem Fach Ordner zum Abheften der Lernbriefe innerhalb einer klaren Registerstruktur, Schreibblock, Zettelbox und Pinnwand. Die wöchentlichen Lernunterlagen werden den Jugendlichen sorgfältig gegliedert zugesandt – nach Fächern sortiert und aufgeteilt in korrigierte und neue Unterlagen. Auf einer Checkliste sind alle gesendeten Lernbriefe einzeln aufgeführt. Erledigte Aufgaben werden hier abgehakt, der Lernfortschritt wird unmittelbar erkennbar. Viele vermeintlich kleinen Details tragen von Beginn an dazu bei, dass eigenverantwortliches Lernen gelingt.

Jede Woche erhält jeder Jugendliche ein nach oben beschriebenem Schema aufgebautes und speziell auf seinen persönlichen Bedarf abgestimmtes Paket an Lernbriefen. Ausgehend vom Ergebnis des Einstufungstests wird jeder

Schüler in jedem Fach auf seinem Lernniveau gefördert. Das ist sehr wesentlich, weil die Leistungsstände im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich auf der einen Seite und im sprachlichen Bereich auf der anderen Seite fast immer erheblich differieren. Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein 17-Jähriger in Deutsch auf dem Niveau der 5. Klasse beginnt, während er in Mathematik den Stoff der 8. Klasse bearbeitet. Das im Einstufungstest festgestellte Lernprofil differenziert sich mit fortschreitendem Lernprozess weiter aus. Es entsteht ein sehr exaktes Profil des Kenntnis- und Leistungsstandes. Ebenso zeigen sich klar die persönlichen Bewältigungsstrategien und Motivationsmuster der Jugendlichen. Damit ist für die individualpädagogische Förderung eine gute Basis gegeben. Ängstliche Jugendliche können mit Themen und Aufgaben, bei denen sie sich sicher fühlen, einen positiven Einstieg finden. Leistungsorientierte Jugendliche müssen nicht mit Themen behelligt werden, die sie bereits verinnerlicht haben. Der Umfang der zugesandten Unterlagen bemisst sich nach dem angestrebten Prüfungstermin und nach dem tatsächlich erreichbaren Lernfortschritt. Über dieses Spannungsfeld sind die Mitarbeiter der Flex-Fernschule mit den Jugendlichen und ihren Unterstützern am Wohnort im ständigen Austausch.

Die Lernbriefe werden während der Woche vom Schüler bearbeitet. Die Erklärungen sind kleinschrittig und in Wiederholungsschleifen aufgebaut und grafisch ansprechend gestaltet. Die Text-Informationen je Seite sind sehr begrenzt. Das stellt für die meisten Lernenden eine deutliche Erleichterung für das Selbststudium dar. Die Aufmerksamkeit bleibt länger erhalten. Lückentexte und Aufgaben regen zur aktiven Mitarbeit an.

Am Ende der Woche schicken die Schüler die bearbeiteten Lernbriefe in einem Freiumschlag an ihre Lehrer bei der Flex-Fernschule. Diese korrigieren die Aufgaben und schicken sie kommentiert mit neuem Material wieder zurück. Durch den wöchentlichen Rhythmus sind die Lehrer der Flex-Fernschule ganz „nah dran“. Sie führen über jeden Schüler eine genaue Übersicht über den Lernverlauf und über die Ergebnisse jedes noch so kleinen Teilschrittes. Die sorgfältige Dokumentation aller Kontakte ermöglicht, sehr schnell reagieren zu können, wenn sich Verständnisschwierigkeiten oder ein Leistungsabfall abzeichnen. Dann greift der betreuende Flex-Lehrer zum Telefonhörer und ruft seinen Schüler an oder berät sich mit einer Begleitperson. Gemeinsam überlegt man beispielsweise, warum ein Lernprozess ins Stocken geraten ist und wägt ab, welche Lösungsmöglichkeiten in Betracht kommen. Die Mitarbeiter der Flex-Fernschule beraten lösungsorientiert (Spiess 1998).

Die Begleitpersonen, welche die Schüler der Flex-Fernschule an ihrem jeweiligen Wohnort auf ihrem Weg unterstützen, haben eine sehr wichtige Funktion. Sie stärken die Motivation, geben kleine Verstehenshilfen, hören Vokabeln ab und bauen Brücken bei Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit oder der Verständigung. Individualpädagogische Hilfe wird für einen Teil der Lernenden der Flex-Fernschule erst durch die Begleitpersonen möglich gemacht. Manche Jugendliche benötigen jemanden, der sich wirklich Zeit nimmt für die Begleitung des Lernens – und sei es, dass einfach jemand dabei sein muss. Die Begleitpersonen können aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Jugendlichen stammen. Familienangehörige, Verwandte oder Bekannte gehören ebenso dazu wie professionelle Begleiter im Rahmen von Erziehungshilfen oder Lehrer, die den Jugendlichen stundenweise begleiten. Auf diese Weise wird ein kleines Netz von mehreren Begleitpersonen geknüpft. Selten arbeiten Jugendliche mithilfe der Flex-Fernschule auch ohne Begleitperson erfolgreich an ihrer Entwicklung.

Die Bildung dieser Netzwerke hat eine wichtige Funktion für die Nachhaltigkeit der Hilfe durch die Flex-Fernschule. Schon während der Vorbereitung auf den angestrebten Schulabschluss kann ein vorberufliches Training in den Prozess integriert werden. Die Jugendlichen werden hierbei systematisch zu Kriterien einer möglichen Berufswahl herangeführt und lernen in Theorie und Praxis Anforderungen der Arbeitswelt im Allgemeinen und ausgewählter Berufsfelder im Besonderen kennen. Die Menschen, die sich innerhalb dieser Netzwerke um die Fortschritte der jungen Menschen in der Arbeit mit der Flex-Fernschule kümmern, stehen oft auch nach dem erfolgreichen Abschluss zur Verfügung. Sie haben ein Interesse daran, dass die erzielten Erfolge nicht ins Leere laufen. Persönliches Engagement und Fürsprache stellen für sozial oder individuell benachteiligte junge Menschen Brücken dar, über die der Einstieg in Ausbildung und Arbeit gelingen kann.

Natürlich gibt es in jedem Lernprozess Höhen und Tiefen. Die jungen Menschen haben mit anderen Problemstellungen zu kämpfen, die das Lernen zu bestimmten Zeiten in den Hintergrund treten lassen. Auch wenn es einmal langsam voran geht oder für das Lernen der Kopf einfach nicht frei ist: Die Flex-Fernschule bleibt dran und lässt den Schüler nicht fallen. Hier zeigt sich der große Nutzen des individualpädagogischen Ansatzes der Flex-Fernschule. In allen gruppenbezogenen Lernformen – auch an Sonderschulen – ist das Klassenziel ein zentraler Orientierungspunkt. Wer mit dem allgemeinen Tempo nicht Schritt halten kann, hat das Nachsehen. Das gibt es in dieser Form bei der Flex-Fernschule nicht. Die Schüler werden befähigt zur Verantwortung für das eigene Vorankommen. Wenn sie – aus welchen Gründen

auch immer – phasenweise keine großen Schritte machen, geht es eben langsamer. Die Lehrkräfte der Flex-Fernschule sind im Hintergrund und bieten Hilfen an. Wenn die Schüler wieder in der Lage sind, kann exakt am individuellen Leistungsstand weiter gearbeitet werden. In Phasen guter Lernvoraussetzungen kann auch deutlich oberhalb eines durchschnittlichen Lerntempos gearbeitet werden.

Auf diese Weise gelingt es mit der Zeit, die Misserfolgsorientierung der jungen Menschen zu durchbrechen. „Die Flinte ins Korn zu werfen“ bedeutet in ihrer Erfahrung zugleich die Entlastung von Druck. Eine Korrektur dieser Entscheidung ist in gruppenbezogenen Förderprozessen bereits nach kurzer Zeit nicht mehr möglich. Die entstandenen Lücken im Lernfortschritt sind zu groß. Außerdem ist häufig ein Schaden in der Beziehung zwischen den wankelmütigen Klienten und den Pädagogen entstanden.

Jugendliche, die bereits von verschiedenen schulischen und sonstigen Förderversuchen ausgeschlossen wurden oder diese von sich aus abgebrochen haben, sehen häufig ihren eigenen Anteil nicht. Sie verlagern die Verantwortung dafür nach außen. Wenn die Chance zu einem Wiedereinstieg nicht gegeben wird, erfolgt auch keine Korrektur dieser Wahrnehmung. Stattdessen wiederholt sich dasselbe Muster in einer eventuell folgenden weiteren Maßnahme. Aus diesem Grund ist es so wichtig, „dranzubleiben“. Nur so können Höhen und Tiefen, die im Grunde für das Entwicklungsalter der jungen Leute kennzeichnend sind, integriert und negative Erfahrungsmuster durchbrochen werden. Für dieses „Dranbleiben“ bietet die für die Flex-Fernschule kennzeichnende „Beziehung auf Distanz“ besonders gute Voraussetzungen. Sie erleichtert es, die jungen Menschen mit freundlicher Bestimmtheit zu führen und hierbei insbesondere deren eigene Verantwortlichkeit für das Gelingen oder Nicht-Gelingen erfahrbar zu machen. Die Distanz macht die Zusammenarbeit weniger anfällig für Störungen, die sich auf der Beziehungsebene ergeben können und die vermutlich die häufigste Ursache für den Abbruch von Hilfeversuchen darstellen. Die besondere Arbeitsweise der Flex-Fernschule ermöglicht es, die Lernenden in positiver Weise auf sich selbst zurück zu werfen, ohne sie dabei fallen zu lassen.

Ihre Erfolge und Fortschritte können und sollen die jungen Leute in dieser besonderen Form der Hilfestellung für sich selbst verbuchen. Wie in einer Verhaltenstherapie wird alles Gelingende positiv betont, während Scheitern oder Versäumnisse weitgehend ignoriert werden. Über das ständige Monitoring der Lernfortschritte erhalten die Lernenden sehr sachbezogene Rückmeldungen. Es werden keine Nebenschauplätze eröffnet, die von der eigentlichen Aufgabenstellung ablenken.

Die Pädagogen der Flex-Fernschule unterstützen die Lernmotivation durch ein System positiver Verstärkungen. In den wöchentlichen Rückmeldungen zu den bearbeiteten Lernbriefen wird betont, was erfolgreich war. Fehler werden sachlich erklärt. Es wird nicht an Lob gespart für regelmäßiges, vollständiges oder sorgfältiges Arbeiten. Die Lernfortschritte der Lernenden werden innerhalb derselben Grafiken, die ihnen vom Einstufungstest her bekannt sind, in Prozentwerten ausgewiesen. Jeder Sprung über eine 10%-Marke wird hervorgehoben. Die Jugendlichen erhalten einen entsprechenden Aufkleber für eine Lernplanübersicht in jedem Fach, welche die Schüler zum Ende der Eingewöhnungszeit erhalten haben - die „Tour de Flex“. „Bravo! Wieder eine Etappe geschafft!“, ist die Botschaft dieser kleinen Geste. Für eine Begleitperson am Wohnort der Jugendlichen soll sie Anlass sein für anerkennende Worte oder für eine kleine gemeinsame Unternehmung als Belohnung.

Die individuellen Lernzeiten mit der Flex-Fernschule bewegen sich zwischen 7 und 32 Monaten; der Durchschnittswert liegt bei 17 Monaten. Für die Abschlussprüfung gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder die Schüler legen die Schulfremdenprüfung direkt bei der Flex-Fernschule ab, oder sie absolvieren die Prüfung am jeweiligen Wohnort in ihrem Bundesland. Beides ist mit Vor- und Nachteilen verbunden. Bei der Entscheidung werden die Jugendlichen und ihre Begleitpersonen beraten und bei der Umsetzung tatkräftig unterstützt. Die Prüfung bei der Flex-Fernschule bietet einen sehr gut organisierten und wertschätzend begleiteten Rahmen. Die Prüfungskommission setzt sich aus Lehrkräften der umliegenden Hauptschulen zusammen. Die Jugendlichen erhalten nach erfolgreich abgelegter Prüfung ein „normales“ Abschlusszeugnis der Schule, die den Prüfungsvorsitz hat. Es wird im Rahmen einer feierlichen Abschlussveranstaltung übergeben. Mehr als 300 Jugendliche haben 8 Jahre nach Gründung der Flex-Fernschule ihren Schulabschluss auf diesem Weg erreichen können. Sie haben auf dem Weg dorthin hart an sich selber gearbeitet. Sie mussten lernen, sich immer wieder zu motivieren und haben sich mit den eigenen Zielen und ihrer Bereitschaft, daran zu arbeiten, auseinandergesetzt. Auf diesem Weg haben sie ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung ausgebildet. Die erfreulichen Anschlussperspektiven bestätigen diese positiven Entwicklungen. Etwas mehr als ein Drittel der Absolventen besucht eine weiterführende Schule. Annähernd 40 % schließen eine Berufsausbildung an. Die übrigen jungen Leute orientieren sich beruflich, leisten ihren Wehr- oder Zivildienst oder ein freiwilliges soziales Jahr. Andere suchen sich erst einmal einen Job oder ein Praktikum.



Erfreulich ist, dass so gut wie alle Abschluss-Schüler zuversichtlich ihrer Zukunft entgegen sehen.

Der Autor:

**Thomas Heckner**, Diplomsozialpädagoge, Schulleiter und Geschäftsführer der Flex-Fernschulen. Kontakt: [heckner@flex-fernschule.de](mailto:heckner@flex-fernschule.de)

*Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck*

## **Auf Herz und Rampen prüfen – Kinder- und Jugendarbeit mit inklusivem Anspruch**

Der folgende Beitrag befasst sich mit einem Projekt des Kreisjugendrings der Landeshauptstadt München<sup>1</sup>. „Auf Herz und Rampen prüfen“ führt Stadtteilbegehungen mit Kindern und Jugendlichen durch, die ihre Umgebung auf Barrieren hin überprüfen. Dabei begeben sich die Teilnehmer/-innen in die Situation von Menschen, die im Rollstuhl sitzen oder nicht sehen. Teilnehmen kann jedes Kind / jeder Jugendliche, ob ohne oder mit Behinderung. Zum einen geht es darum, die Öffentlichkeit und die kommunale Politik auf bestehende Barrieren aufmerksam zu machen und konkrete Veränderungen zu veranlassen. Dabei können die Kinder und Jugendlichen im günstigen Fall auch ein Stück Partizipation und Selbstwirksamkeit erleben. Zum anderen sollen Erfahrungen von Heterogenität und Differenz ermöglicht werden. Zusammenarbeitet wird mit Münchener Schulklassen und Freizeiteinrichtungen. Die Checks wurden im Rahmen eines studentischen Projekts kritisch begleitet.

Wie weit vermag das Angebot einem inklusiven Anspruch der Kinder- und Jugendarbeit gerecht werden?

Das Projekt „Auf Herz und Rampen prüfen“ führt in München pädagogisch begleitete Stadtteilchecks mit Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren durch<sup>2</sup>. Die Kinder tauchen in die Lebenswelt von Menschen mit Behinderung(en) ein, indem sie selbst ausprobieren, wie es ist, sich mit einem Rollstuhl, mit

---

<sup>1</sup> „Auf Herz und Rampen prüfen. Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung testen Stadtteile und öffentliche Einrichtungen in München auf menschliche und bauliche Barrieren“. Träger ist die *Fachstelle ebs (erleben – begegnen – solidarisieren)* des *Kreisjugendring München-Stadt (KJR)*. Das Projekt wird mit einer Laufzeit von drei Jahren durch Mittel der Landeshauptstadt München gefördert. Ansprechpartnerin: Marie-Luise Hess c/o Fachstelle ebs, Haus der Jugendarbeit, Rupprechtstr. 29, 80636 München <http://www.herzundrampen.de>

<sup>2</sup> Unter <http://www.kjr-m.de/index.php?id=285> ist die Genese des Projekts mit stadtteilbezogenen Informationen zu Verlauf und Ergebnissen der Checks dokumentiert.

Augenbinde, Simulationsbrille und Blindenlangstock im Alltag zu bewegen. Sie erfahren, welche baulichen Gegebenheiten im öffentlichen Raum förderlich und hinderlich sind, und wie Mitbürger/-innen auf Menschen mit Behinderung(en) reagieren. Ziele dabei sind die Sensibilisierung der Kinder für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung(en) und das Austesten von Stadtteilen bzw. öffentlichen Einrichtungen auf deren Barrierefreiheit.

Die Begleitung der Stadtteilchecks fand im Rahmen einer Projektwerkstatt im 2. Semester durch Studierende des Bachelor-Studiengangs *Soziale Arbeit* an der Hochschule Landshut<sup>3</sup> statt. Die Studierenden lernten zunächst das Projekt kennen, um dann an mehreren Begehungen in München als Begleiter/-innen bzw. Beobachter/-innen teilnehmen zu können. Anschließend sollten ihre Erfahrungen im Seminar diskutiert und ausgewertet werden. Daraus sollte auf der Basis der festgehaltenen Eindrücke eine evaluierende Stellungnahme formuliert werden.

Ziel der ersten Seminarsitzungen war es, die Studierenden in ihre Doppelrolle als Teilnehmer/-innen und Beobachter/-innen des Angebots der Kinder- und Jugendarbeit einzuführen. Zudem wurden in der ersten Phase des Semesters die theoretischen Grundlagen des Inklusionsgedankens, wie er in der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung* zum Ausdruck kommt, gemeinsam erarbeitet. Im Anschluss daran nahmen jeweils ein bis zwei Studierende an den, während des Semesters anberaumten Stadtteilchecks des Projekts „Auf Herz und Rampen prüfen“ teil.

Die Beteiligung der Studierenden bestand zum einen in der Begleitung der Kinder und Jugendlichen und zum anderen in teilnehmenden Beobachtungen. Letztere wurden mit Hilfe eines Beobachtungstableaus im Nachhinein festgehalten und anschließend in Seminarsitzungen zur Diskussion gestellt.

## **Beobachtungstableau für die Stadtteilchecks**

### **Zusammensetzung der Gruppen**

- Wie angemessen ist die Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung?
- Wie angemessen erscheint der Personalschlüssel?

---

<sup>3</sup> Die Projektwerkstatt „Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit“ fand unter Leitung von Prof. Dr. Clemens Dannenbeck im SS 2010 statt. Sie verfolgte das Ziel, Studierende projektbezogen in ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit einzuführen. Die begleiteten Projektwerkstätten werden in enger Kooperation mit öffentlichen und freien Trägern der Wohlfahrtspflege durchgeführt. Die Studierenden lernen, sich das jeweilige Handlungsfeld auf der Grundlage einer gezielten projektbezogenen Aufgabe und einer eigenständig entwickelten Strategie anzueignen.

- Wie ist die fachliche Qualifikation der teilnehmenden Betreuungen einzuschätzen?
- Wie ist die Motivation der Betreuungen zu Beginn des Checks?

### **Qualität der Vorbereitungsphase**

- Ist die Vorbereitung zeitlich ausreichend?
- Ist die Vorbereitung inhaltlich differenziert genug?
- Sind die Gruppeneinteilungen bzw. -zuordnungen passend?
- Können alle Bedenken, Ängste, Fragen, Anliegen geklärt werden?
- Kommt jede/r der Teilnehmenden mit seinen Bedürfnissen ausreichend zu Wort?

### **Qualität der Durchführung**

- Wie wird die Motivation aller Beteiligten aufrechterhalten?
- Wie wird mit Konflikten zwischen den Beteiligten umgegangen?
- Wie wird mit negativen Erfahrungen der Beteiligten umgegangen?
- Wie wird mit sonstigen Stresssituationen umgegangen?
- Wie gehen die Teilnehmenden miteinander um?
- Wie verhält sich der tatsächliche Ablauf zur ursprünglichen Planung?
- Wie hoch ist das Anregungsniveau für die Teilnehmenden?
- Wie ist die Selbstwirksamkeit einzuschätzen?
- Auf welche Aspekte konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Betreuenden?
- Wie wird mit Kritik seitens der Teilnehmenden umgegangen?

### **Qualität der Nachbereitungsphase**

- Ist die Nachbereitung zeitlich ausreichend und zeitnah?
- Ist die Nachbereitung inhaltlich ausreichend und differenziert genug?
- Kommt jede/r der Teilnehmenden mit seinen Erfahrungen und Fragen zu Wort?
- Beteiligen sich alle an der Nachbereitung?
- Wird auch auf die Erfahrungen der Betreuungen eingegangen?

### **Dokumentation**

- Wie werden Erfahrungen / Erlebnisse festgehalten und dokumentiert?
- Werden aus den Erfahrungen Konsequenzen für die nächsten Checks gezogen?
- Welcher Wert wird auf Öffentlichkeitswirksamkeit gelegt (z.B. Presse, Bezirksausschüsse)?

Insgesamt wurden sieben Stadtteilchecks kritisch begleitet. An einer weiteren Stadtteilbegehung nahmen die Autor/-innen dieses Beitrags teil<sup>4</sup>. Wesentliche Ergebnisse und Empfehlungen in Richtung einer Weiterentwicklung des Projekts gingen in einen internen Abschlussbericht ein und wurden *ebis* zur Verfügung gestellt. Eine Verlängerung des Projekts über den bislang finanzierten Zeitraum hinaus wird angestrebt.

Im Folgenden werden einige theoretische Überlegungen angestellt, wie die inklusive Qualität des Angebotes der Kinder- und Jugendarbeit gesichert und vorangebracht werden kann.

### **Konzeptualisierung von Behinderung**

Inklusion verlangt nach kritischer Selbstreflexion praktischen professionellen Handelns. Denn der Blick auf *Vielfalt* ist immer auch ein Blick auf *Andersartigkeit*. Die Anerkennung von Vielfalt läuft immer auch Gefahr, Differenz(en) zu erzeugen oder zu verfestigen. Das ist der Fall, wenn die *Ursache von Andersheit* zum Beispiel in der sozialen und kulturellen Herkunft oder in einer Behinderung festgemacht wird. Die Rede von der Inklusion muss insofern Debatten um die *gesellschaftliche Bedeutung von Differenzkategorien* provozieren. Die Bedingungen und Prozesse der Reproduktion von Behinderung durch Politik, Öffentlichkeit und Fachdisziplinen werden dabei erkennbar und veränderbar. Der Inklusionsgedanke setzt zudem voraus, dass Behinderung (oder z.B. auch kulturelle Herkunft) keine Eigenschaften von Menschen markieren. Die Bedeutung von Behinderung wird *sozial hergestellt* - in der Art und Weise wie Institutionen die Menschen einteilen und behandeln und wie wir alle miteinander umgehen. Inklusion erfordert also die Bereitschaft, ständig auch das eigene (professionelle) Verhalten und die eigenen (fachlichen) Überzeugungen, auf denen unser Handeln beruht, zu hinterfragen.

Das Projekt „Auf Herz und Rampen prüfen“ erhebt programmatisch den Anspruch, für die Lebenssituation von *Menschen mit Behinderung*<sup>5</sup> zu sensibilisieren. Unter dem Motto *erleben – begegnen – solidarisieren (ebis)* bietet das Projekt Möglichkeiten der Selbsterfahrung im „Austausch mit Menschen mit Behinderung“ an. Deren Lebenswelt soll für die teilnehmenden Kinder

---

<sup>4</sup> Zu einem früheren Zeitpunkt, vor Beginn der Finanzierung durch die Landeshauptstadt München im Februar 2009, nahmen die Autor/-innen im Jahre 2007 bereits an einem Stadtteilcheck mit einer Neuhausener Grundschulklasse teil. Die Ergebnisse dieser von Carmen Dorrance geleiteten Ersten Klasse liegen als Graues Material vor.

<sup>5</sup> Vgl. Flyertext.

erschließ- und erfahrbar werden. Dies wird zum einen durch Begegnungen in gemischten Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung erreicht und zum anderen durch die Tatsache gefördert, dass zum Team der sozialpädagogischen Begleitung möglichst auch ehrenamtliche Helfer/-innen mit und ohne Behinderung zählen. Darüber hinaus ist die Übernahme der Rollenmuster *Rollstuhlfahrer/-in* bzw. *Nicht-sehende* konstitutiver Bestandteil des Projekts.

Diese Programmatik erzeugt jedoch nicht *ausschließlich* eine *Sensibilisierung für Vielfalt* – sondern zugleich eine *bestimmte* Konzeptionalisierung von *Andersheit*. Menschen mit Behinderung erscheinen darin als die *Anderen*, deren fremde Lebenswelt(en) erschlossen und die durch Begegnung und Identifikation ihren Fremdheitsstatus, der ihnen (vorgeblich) bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung anhafet, verlieren sollen. *Rollstuhl* und *Blindestock* stehen dabei *pars pro toto* für *Behinderung* im Allgemeinen.

Es stellt sich die Frage, wodurch es gelingen kann, nicht die Erfahrungen und Erlebnisse der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen *mit* Behinderungen an sich, sondern deren *Reflexion* zu einem maßgebenden „Learning Outcome“ des Projekts werden zu lassen.

Eine Gelegenheit in dieser Richtung ergibt sich, wenn die teilnehmenden Gruppen selbst gemischt zusammengesetzt sind. Vielfalt unter den Teilnehmenden kann dabei zu zweierlei Erfahrungen führen: Zum einen wird ggf. der Stellvertretungsstatus *Rollstuhlfahrer/-in* bzw. *Nicht-Sehende(r)* für *Behinderung an sich* zur Disposition gestellt, etwa wenn unter den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen vielfältige unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen wechselseitig wahrnehmbar werden. Dieser Gedanke zielt nicht nur auf die Einsicht, dass es *noch andere* Formen von Behinderung gibt – sondern auch, dass so genannte Behinderungen in Form von Barrieren begegnen, die stets *sozial und kulturell hergestellt* sind. Zum anderen mag in heterogenen Teilnehmergruppen auch erlebbar werden, dass keineswegs *alle Rollstuhlfahrer/-innen* und *Nicht-Sehende* mit den *gleichen* Barrieren kämpfen und *identische* Interessen und Bedürfnisse haben.

Die inklusive Qualität des Angebots bemisst sich insofern ein Stück weit daran, wie gut es gelingt, *reflexive* Erfahrungen in Bezug auf das Erleben von Behinderung als soziales und kulturelles Hindernis für volle gesellschaftliche Teilhabe zu erzeugen. Erst dadurch kann ein essentialistisches Verständnis von Behinderung im Sinne *fremder* Lebenswelten wirksam hinterfragt und überwunden werden. Eine weitere Voraussetzung, diese Reflexionsebene zu erreichen, liegt in der Form der Selbstpräsentation der ehrenamtlichen Begleiter/-innen mit Behinderung. Erst die Infragestellung des eigenen Exper-

tenstatus als exklusive Repräsentant/-innen der Rolle von *Menschen mit Behinderung* eröffnet die Möglichkeit der Wahrnehmung *vielfältiger* (auch widersprüchlicher) Identitätsmodelle für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Die Wahrnehmung von Vielfalt auf Seiten des Begleitteams sollte sich also nicht ausschließlich auf die Tatsache beziehen, dass hier Menschen mit Behinderung integriert sind.

Ein besonderes Risiko besteht in der – organisatorisch notwendigen, weil zur planmäßigen Durchführung der Stadtteilchecks unverzichtbaren – Einführung in den sachgemäßen Gebrauch der verwendeten Hilfsmittel Rollstuhl, Augenbinde, Simulationsbrille und Blindenlangstock. „Im Vorfeld eines Stadtteilchecks erhalten die Kinder und Jugendlichen (je nach Vorkenntnissen) grundlegende Informationen zum Thema Behinderung und werden durch interaktive Methoden mit den Hilfsmitteln vertraut gemacht“<sup>6</sup>. Die damit verbundene Vorbereitungsphase der Stadtteilbegehungen eröffnet damit ein weiteres Spannungsfeld: Einerseits muss sie die Bedingungen für eine sichere und möglichst planmäßige Durchführung der Checks herstellen – wozu Verhaltenssicherheit und Disziplinbereitschaft bei den teilnehmenden Kinder und Jugendlichen gehört – andererseits wird zwangsläufig auch hierbei eine *bestimmte* Sichtweise von Behinderung pädagogisch impliziert.

Insofern besteht ein Risiko, durch die Gestaltung dieser Einführung in das Angebot der Kinder- und Jugendarbeit von vornherein zur Entstehung und Verfestigung stereotyper Vorstellung über Behinderung (möglicherweise unfreiwillig) beizutragen. Die konzeptionelle Reflexion der Hin- und Einführung in das „Thema Behinderung“ ist somit ebenfalls ein entscheidender Aspekt für die inklusive Qualität der Projektanlage. Auch hier ist die konzeptionelle Ausgestaltung eines reflexiven Verständnisses der Bedeutung von Behinderung für die Alltagsorganisation unhintergebar.

Im Sinne eines inklusiven Anspruchs ist festzuhalten, dass das Modell von Behinderung, das dem Projekt (implizit) zugrunde liegt, insofern einer konzeptionellen Fundierung bedarf, als dessen Verständnis von Behinderung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Umgangs mit Heterogenität und Differenz geklärt werden muss. Die inklusive Qualität des Projekts wird sich daran bemessen lassen, inwieweit es durch seine konzeptionelle Anlage gelingt, reflexive Erfahrungen in Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung von Behinderung zu ermöglichen.

---

<sup>6</sup> Vgl. Flyertext

## **Partizipation und Selbstwirksamkeit als Erfahrung gesellschaftlicher Teilhabe**

Eine zweite Zielsetzung des Projekts besteht in seinem politischen Anliegen, durch die Stadtteilchecks aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen Hinweise auf Barrieren zu erhalten und öffentlichkeitswirksamen Druck zu erzeugen, damit kommunalpolitisch Verbesserungen für die Teilhabe von Menschen vor Ort erzielt werden. „Aufgrund der erlebten Missstände werden Veränderungen eingefordert. Dies geschieht durch begleitende Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und das Einbringen in politische Gremien, z.B. den zuständigen Bezirksausschuss“<sup>7</sup>.

Anvisiert werden konkrete Veränderungen, mindestens aber wahrnehmbare Anstöße von Diskussionen – sei es mittels Medienberichten in der Lokalpresse oder Tagesordnungspunkte in Bezirksausschusssitzungen. Hierfür wird von Seiten des Projekts zum einen Wert auf die Teilnahme von Pressevertretungen gelegt und zum anderen wird regelmäßig versucht, politische Vertretungen der jeweiligen Bezirksausschüsse mit in die Stadtteilbegehung einzubeziehen. Wenn beides gelingt, ergeben sich daraus häufig erfreuliche Reaktionen. Grundlage der medialen und politischen Diskussionen bilden schriftliche und filmische Dokumentationen, die z.T. während der Checks, zum Teil im Rahmen von Nachbereitungen entstehen.

An ihrem Zustandekommen nehmen die beteiligten Kinder und Jugendlichen Teil, sei es, dass sie selbst Frage- und Evaluationsbögen ausfüllen, sei es, dass sie direkt Kommentare in ein Diktiergerät geben. Die Auswertung dieser Dokumentationen, die vor allem auf die festgestellten Missstände hinweisen, wird durch die Projektorganisation an die zuständigen institutionellen und politischen Gremien weitergeleitet.

Diese Vorgehensweise zielt auf Partizipation der beteiligten Kinder und Jugendlichen. Deren Erfahrungen und Eindrücke sollen möglichst unmittelbar – also für sie selbst erleb- und spürbar – in einen politischen Prozess münden. In günstigen Fällen erzeugt das ein Gefühl der Selbstwirksamkeit. Auf diese Weise kann die Bedeutung gesellschaftlicher Teilhabe, ebenso wie deren Grenze – demonstriert werden, auch jenseits (wenngleich nicht unabhängig) von Behinderung. Möglicherweise kann es gerade durch diese spezifische Verbindung zweier pädagogischer Ziele (Vielfalt *und* Teilhabe erleben) gelingen, eine zielgruppenspezifische Denklogik bei den Beteiligten zu vermeiden bzw. aufzuweichen. Die sozialpädagogische Botschaft zielt dann nicht

---

<sup>7</sup> Vgl. Flyertext



auf die (stellvertretende) Wahrung der Interessen von Menschen mit Behinderung (mittels der Erzeugung von Empathie und Identifikation), sondern auf die Herstellung und Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen (mittels Empowerment) – wobei hier gerade die Grenzen dieser Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche erfahrbar werden können. Insofern scheinen mit dem politischen Anspruch, den das Projekt „Auf Herz und Rampen prüfen“ verfolgt, konzeptionelle Potenziale zur Einlösung inklusiver Qualität in der Kinder- und Jugendarbeit verbunden zu sein.

### **Schlussfolgerungen**

Die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit wird nicht allein schon dadurch inklusiv, dass sie sich für Menschen mit Behinderung öffnet – ebenso, wie eine Schule nicht schon zu einer inklusiven Einrichtung mutiert, wenn es gelingt, dort Schüler/-innen zu integrieren. Inklusion bedeutet, dass Strukturen, Kulturen und Praxen auf den Prüfstand gestellt werden müssen. Das bedeutet in diesem Zusammenhang: Nicht nur der gute Wille, alle Beteiligten willkommen zu heißen und die Bereitschaft, *grundsätzlich* ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen bereitzustellen, löst den Inklusionsanspruch ein.

Auch der nach außen sichtbare Beleg, Wert auf eine „heterogene Teamzusammensetzung“ von professionellen und ehrenamtlichen Pädagog/-innen mit und ohne Behinderung zu legen, genügt hierfür noch nicht. Erforderlich ist vielmehr eine konzeptionelle Revision und theoretische Fundierung der dem Angebot zugrunde liegenden Behinderungsbegriffe. Über das Erleben, Begegnen und Solidarisieren hinaus müssen darin Gelegenheitsräume für die Reflexion der gesellschaftlichen Bedeutung von Vielfalt und Differenz geschaffen werden. Der Ansatz, über Modi der Selbsterfahrung auch politische Veränderungen anzustreben und damit gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen, ist dabei ein kluger Schritt voran auf dem Weg zu Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, die sich an *Inklusion* orientieren.

Die Autorin/der Autor:

**Dr. Carmen Dorrance**, Grundschullehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Kontakt: *carmen@dorrance.net*

**Prof. Dr. Clemens Dannenbeck**, Diplomsoziologe und Professor für Soziologie und Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Landshut. Kontakt: *clemens.dannenbeck@fh-landshut.de*

# Inhaltsverzeichnis

der Buchveröffentlichung

<b>Einleitung, Problemskizze und Blicke auf die Beiträge</b> <i>Edgar Köstler, Reinhard Markowetz und Jürgen E. Schwab</i> .....	7
<b>Jugendhilfe und Schule auf dem Weg zu inklusiven Verhältnissen – theoretische (Re-)Fundierung, politischer Auftrag und Praxisreflexion</b> <i>Clemens Dannenbeck</i> .....	16
<b>Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklung</b> <i>Jürgen E. Schwab</i> .....	28
<b>Das traditionelle Bildungsmonopol der Schule und die Bildungsambitionen der Jugendarbeit</b> <i>Rolf Göppel</i> .....	57
<b>Jugendhilfe und Schule in der lokalen Bildungslandschaft</b> <i>Heinz-Jürgen Stolz</i> .....	90
<b>Kooperation Jugendhilfe und Schule – Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte</b> <i>Clemens Hillenbrand</i> .....	114
<b>Kooperation von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen</b> <i>Hiltrud Loeken</i> .....	127
<b>Zwanzig Jahre SGB VIII – Bildungsansprüche und Bildungsrealitäten in der Kinder- und Jugendhilfe</b> <i>Stephan Maykus</i> .....	144
<b>Für eine umfassende Bildung der nachwachsenden Generation! Thesen zu Inhalten, Handlungsfeldern und Strukturen einer effektiven Kooperation der Systeme Jugendhilfe und Schule</b> <i>Peter Marquard</i> .....	162

<b>Sozialräumliche Öffnung von Schule – Ein gemeinsames Projekt von Jugendhilfe und Schule</b> <i>Ulrich Deinert und Richard Krisch</i> .....	181
<b>„Länger in der Schule bleiben: aufbewahrt, beschäftigt, zum produktiven Handeln angeleitet!“ – Kritische Blicke auf Ganztageschulkonzepte und Schulsozialarbeitskonzepte</b> <i>Wolf Rüdiger Wilms</i> .....	202
<b>„Jugendbildung in der Schule“ als Bestandteil von Ganztagsbildung</b> <i>Eva Lang</i> .....	212
<b>Schüler/-innenfirma „Girls Work“ – Eine Frage der Perspektive? Oder: wenn unter der Kooperationslosigkeit zwischen Jugendhilfe und Schule die Adressaten aus dem Blick geraten</b> <i>Anke Spies</i> .....	222
<b>Kinder stärken, Eltern ermutigen, Schule entwickeln. Perspektiven der Resilienzförderung</b> <i>Christoph Steinebach und Ursula Steinebach</i> .....	241
<b>Freizeiterziehung und Freizeitbildung – Zur Notwendigkeit einer Bildungsoffensive für das lebenslange Lernen des Lebens</b> <i>Reinhard Markowetz</i> .....	255
<b>Kinder- und Jugendhilfe mit einem emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarf zwischen Schule und dem erweiterten Kooperationsnetzwerk</b> <i>Christoph Käßler und Ramona Thümmler</i> .....	275
<b>Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei der Unterstützung „schwieriger“ Kinder und ihrer Familien – Bericht über ein Praxisentwicklungsprojekt</b> <i>Werner Baur</i> .....	288
<b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....	302