

dreizehn

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSOZIALARBEIT

NR. 7 • MAI 2012 • HERAUSGEGEBEN VOM KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

**Inklusive Interkulturalität –
Wie Heterogenität zur Normalität werden kann**

**Inklusion – ein neues Leitprinzip für die
Jugendsozialarbeit**

StartklarPlus – Wege aus der Einbahnstraße

**Alles anders – alle gleich?!
Dimensionen einer inklusions-
orientierten Jugendsozialarbeit**



Liebe Leserinnen und Leser,

Inklusion stellt vermeintliche „Normalität“ infrage – dies ist gerade in unserem leistungsorientierten und separierenden schulischen und beruflichen Bildungssystem eine große Herausforderung. Wie kann es gelingen, dass alle jungen Menschen die gleichen Startchancen für Schule, Ausbildung und Beruf erhalten – und welche Rolle kann (und muss) die Jugendsozialarbeit hier einnehmen?

Aus unserer Sicht muss der Begriff Inklusion in einem weiten Sinne gefasst werden, der Blick allein auf Menschen mit Behinderungen und ihre Teilhabe an der Gesellschaft reicht da nicht aus. Bei Inklusion geht es um alle Formen von Benachteiligungen und Beeinträchtigungen. Hier spielen Aspekte der Gesundheit, der sozialen Benachteiligung und des Migrationshintergrundes ebenso eine Rolle wie körperliche oder psychische Beeinträchtigungen. Inklusion umfasst demnach alle Aspekte von Verschiedenheit, sie versteht Vielfalt als Bereicherung und soll Teilhabe für alle von Anfang an ermöglichen.

Ein Beispiel: 77 % aller deutschen Schüler/-innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen im Schuljahr 2011/2012 eine Förderschule. Diese Schüler/-innen haben das Recht auf einen Platz in einer Regelschule sowie einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz mit entsprechenden Förderangeboten – weg von der bisherigen Sonderwelt hin zu individueller Förderung im Regelsystem. Hier wird deutlich: Inklusion gelingt nicht ohne die entsprechenden finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen, denn die Integration in eine Regelschule setzt voraus, dass es dort behinderungsgerechte Förderangebote für diese Jugendlichen gibt.

In dieser Ausgabe der DREIZEHN diskutieren Experten/-innen ganz unterschiedliche Dimensionen der Inklusion. Im Fokus steht dabei der Beitrag, den die Jugendsozialarbeit in diesem Prozess leisten kann und muss. Mehrere Beispiele aus der Praxis zeigen, wie Inklusion bereits heute gelingen oder zumindest beginnen kann und welcher Voraussetzungen es dazu bedarf.

Dabei setzt Inklusion neben den notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen noch etwas anderes voraus: Einen Bewusstseinswandel und damit auch eine veränderte Haltung gegenüber den Menschen, die heute noch in die entsprechenden Schubladen (Behinderte, Menschen mit Migrationshintergrund, Benachteiligte ...) „einsortiert“ werden. Diese Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung anzusehen, ist eine große Herausforderung für uns alle.

In diesem Sinne wünscht Ihnen eine anregende Lektüre

Ihr

Walter Würfel

Sprecher des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit



Inhalt

IM FOKUS

Soziale Ungleichheit als Exklusionsprozess – Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit	Sven Heuer	4
---	------------	-------	---

DIE ANALYSE

Eine inklusive Schule entwickeln – Handlungsebenen und Rahmenbedingungen	Saskia Erbring	.....	9
Gesundheit und Inklusion – mehr Chancen für Jugendliche	Hanna Permien	.....	13
Inklusive Interkulturalität – Wie Heterogenität zur Normalität werden kann	Donja Amirpur	.....	17
Im Gespräch mit: Hubert Hüppe, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen	Annika Koch und Andrea Pingel	.....	22
Große Lösung – kleine Lösung – keine Lösung – welche Lösung?	Claudia Zinke	.....	26
Inklusion – ein neues Leitprinzip für die Jugendsozialarbeit	Michael Komorek	.....	29

KONTRAPUNKT

Macht Inklusion die Jugendsozialarbeit entbehrlich?	Tim Rietzke	32
---	-------------	-------	----

VOR ORT

StartklarPlus – Wege aus der Einbahnstraße	Tina Fritsche	.....	34
„Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“: Kooperation, damit junge Menschen nicht zwischen den Hilfesystemen verloren gehen	Mandy Wussow und Martin Lieneke	.....	38

PRAXIS KONKRET

Für eine Pädagogik der Inklusion	Gabriele Knapp	.....	41
Inklusion junger Menschen mit Behinderung durch berufliche Rehabilitation	Karl-Heinz Eser	.....	44
Interkulturelle Öffnung und Inklusion – gemeinsam die Praxis der Jugendsozialarbeit verändern	Judith Jünger	.....	49

DER KOMMENTAR

Politisch korrekte Vision mit unklarem Ausgang: Zukunftsmodell oder Etikettenschwindel?	Ulrike Hestermann	52
---	-------------------	-------	----

DIE NACHLESE

Engagiert, flexibel, mobil – doch mit schlechten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt!	Anna Traub	53
---	------------	-------	----

Nahaufnahme 43

Impressum 54



Soziale Ungleichheit als Exklusionsprozess – Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit

Die Forderung nach einer inklusiven Bildungslandschaft ist mit der UN-Behindertenrechtskonvention seit dem März 2009 in Deutschland nicht nur ein rechtlicher Konsens. Eine neue Bildungskultur und Jugendhilfe – abseits von Förderschulen und separierten Sondermaßnahmen zur Stärkung des Teilhaberechts benachteiligter Bevölkerungsgruppen – rückt in den Mittelpunkt und wird auch für die Jugendsozialarbeit zur Herausforderung.

Sven Heuer

Inklusion steht für eine Chancengerechtigkeit, die eine hindernislose Partizipation an gesellschaftlichen Ressourcen des täglichen Lebens als Maßstab setzt – soweit die Inklusionsidee. Der universelle Rahmen der Inklusion ist mit der Hoffnung verbunden, dass eine gruppen-spezifische Einteilung von Förderbedarfen durch eine zivilgesellschaftliche Akzeptanz der Vielfalt ersetzt wird.¹ Stichpunktartig umschreiben folgende Ziele das inklusive Selbstverständnis:

- keine Bevormundung
- Chancengleichheit statt Wohltätigkeit
- keine Diskriminierung
- Barrierefreiheit
- Dienstleistungen zur Förderung eines unabhängigen Lebens
- Arbeit und Beschäftigungsangebote als Zugang zum regulären Arbeitsmarkt

„Der Zwiespalt widersprüchlicher Handlungslogiken erweist sich zunehmend als komplexe Herausforderung“

Es bedarf also neuer Förderperspektiven, die soziale Ungleichheit und Armut als sozialpolitische Themen innerhalb und nicht außerhalb der Gesellschaft lokalisieren. Dieses Verständnis geht damit noch über das (durchaus ganzheitliche) Entwicklungsverständnis der Jugendhilfe hinaus, in der aber die Jugendsozialarbeit auf die Zielgruppe der „sozial benachteiligten Jugendlichen“ festgelegt wird.

„Grundsätzlich ist das Inklusionsmodells mit dem Ideal verbunden, dass allen Menschen – ungeachtet des Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft und zugeschriebenen Eigenschaften oder kulturellen Zuordnungen – Chancengleichheit zugestanden wird“

Zeitgleich zum Plädoyer einer inklusionsfreundlichen Gesellschaft entfalten aber die Hartz-Reformen weiterhin ihre Wirkung als lokale Koordinierung beschäftigungsorientierter Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Die verstärkte Einbindung berufsintegrativer Hilfen in die vorherrschende Arbeitsmarktpolitik folgt – im Vergleich zur Inklusion – den Regeln des Marktes. Dieser sozialpolitische Widerspruch mit der Unterscheidung zwischen erwerbsfixierter Integrationspraxis und Gleichheit als Bildungschance sozial Benachteiligter hat – vor allem bezogen auf Angebote im sogenannten Übergangssystem – konkrete Auswirkungen auf die Jugendsozialarbeit. Das Fallmanagement der lokalen Arbeitsagenturen erfasst durch Fallzahlen und Erfolgskennziffern die Messbarkeit sozialpädagogischen Handelns, der Leistungsdruck auf junge Menschen und freie Träger steigt.

Jugendhilfespezifische Förderung sowie Wettbewerbs- und Integrationstraining münden derzeit gleichermaßen in eine leistungsorientierte Arbeitsgesellschaft ohne Gewähr auf Erfolg für den/die Einzelne/-n. Die Inklusionsdebatte als umfassendes Neukonzept des Bildungssystems liefert hingegen ein idealtypisches Gegengewicht zu einer gesamtgesellschaftlichen Ökonomisierung von Erwerbsbiografien. Wie eine strukturelle Einbeziehung des Inklusionsmodells vor dem Hintergrund verschärfter Exklusionseffekte für die Jugendsozialarbeit möglich ist, entscheidet sich an den Schnittstellen sozialpädagogischer, bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Fördersysteme.

Exklusion und Inklusion als neue soziale Fragen

Der Weg einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit – mit dem Ziel, sich stufenweise vom Modell der (auf den Arbeitsmarkt verkürzten) Integration zu verabschieden – lenkt den Blick auf soziale Ausschlussprozesse: Wo eine inklusive Pädagogik Barrieren abbauen, Aussonderungen vorbeugen und soziale Benachteiligungen verhindern soll, beschreibt Exklusion genau die entgegengesetzte Entwicklung, nämlich die Ausgrenzung aus Regelsystemen des täglichen Lebens.

Die Tatsache, dass drei Viertel der arbeitslos gemeldeten Jugendlichen ohne Schulabschluss sind und davon 50.000 in Fördermaßnahmen ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern und keinen Einstieg in den regulären Arbeitsmarkt finden,² macht Armut zum Thema der Jugendsozialarbeit. Gelingt jedoch die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, heißt dies nicht gleichzeitig, dass eine dauerhafte oder sichere Position innerhalb der Arbeitsgesellschaft abgesichert ist. Maßnahmekarrieren und prekäre Beschäftigungsverhältnisse prägen gefährdete Lebensläufe, die durch fehlende Zugehörigkeitschancen und brüchige Übergänge zwischen Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit pendeln.

Die beschriebenen Unsicherheiten erschöpfen sich nicht etwa in der Bestimmung von vorhandener oder fehlender Integration, sondern betonen die „Gleichzeitigkeit“ von sozialem Ausschluss und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben per se. Martin Kronauer zufolge ist Ausgrenzung gleichbedeutend mit der Annahme, „keinen anerkannten Ort“ innerhalb der Gesellschaft einzunehmen. Die Gemeinsamkeit von Ausgrenzungsdynamiken ist eine „Macht- und Chancenlosigkeit“,³ die ggf. zu einer Verlängerung von Ausgrenzung führt. Dabei ist es zweitrangig, ob dieser Ausschluss sich innerhalb und außerhalb von Fördermaßnahmen oder dem Schulsystem manifestiert. Die Einschränkung einer allseits akzeptierten Teilhabe, die zum sozialen Leben befähigt, kennt keine Systemgrenzen.

Die Teilnahme im Übergangssystem, z. B. in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), kann ein Beispiel dafür sein, wie sich kurzfristige Integration zwar realisieren lässt – jedoch garantiert diese Form der individuellen Förderung langfristig häufig nicht die soziale oder berufliche Integration. „Maßnahme-Hopping“ ohne die gezielte Perspektive eines Einstiegs in das Erwerbsleben verstärkt somit „soziale Benachteiligung“ als Abhängigkeitsverhältnis von Sondersystemen.

Inklusion ist mehr als Integration

Sozialer Ausschluss aus Fördersystemen gehört wie selbstverständlich zum Risiko junger Benachteiligter und gilt nicht nur für jene, die dem hohen Maß an eigenverantwortlicher Integrationsleistung nicht gerecht werden. Vielmehr ist die Gefahr der Exklusion im arbeitsmarktpolitischen Förderverständnis inbegriffen: Das einstige Konzept der beschäftigungsorientierten „Hilfe zur Selbsthilfe“ verwandelte sich in eine „Hilfe zum Wettbewerb“⁴. Aber auch ein Blick in das Kinder- und Jugendhilfegesetz – als zentraler Orientierungspunkt für das Integrationsverständnis der Jugendsozialarbeit – verrät den stark defizitorientierten Blick auf „soziale Benachteiligung“ als Zugangsvoraussetzung und individualisiertes „Sozialisationsproblem“ der Zielgruppe. Die strukturelle Ausgrenzung aus dem ersten Arbeitsmarkt als Benachteiligungsfahrer und negatives Etikett findet nur wenig Berücksichtigung. Das Integrationsziel wird Ausdruck von individuellem Erfolg oder Misserfolg: Arbeitsmarktpartizipation gilt als die wichtigste Integrationsleistung. Die Chancen auf Fördermöglichkeiten hängen für benachteiligte Jugendliche eng mit den arbeitsmarktpolitischen Anspruchsvoraussetzungen zusammen, die spätestens bei einer Bewilligung von Unterstützungsleistungen das Etikett der „sozialen Benachteiligung“ weiter fortschreiben.

„Die enge Verknüpfung zwischen Sozialleistungen und Anspruch auf Integration im SGB II wirft die Frage auf, wie sich Teilhabe und Anerkennung realisieren lassen“

Warum ist diese Form der Integration in ihrer Möglichkeit von Anerkennung und Teilhabechancen so begrenzt? Ein Teil der Antwort ist in einer Form der „Lebenslaufpolitik“ zu suchen, die politische Ansprüche an Integrationsleistungen formuliert. Das Prinzip des „Förderns und Forderns“, wie es etwa im SGB II formuliert wird, setzt in hohem Maß auf Selbstverantwortung und Anpassungsdruck.⁵

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass am Rande der Arbeitsgesellschaft Fördermaßnahmen wie selbstverständlich mit Marginalisierung und Segregation einhergehen. Ansprüche auf Integration werden im aktivierenden Sozialstaat nur dann für gültig erklärt, wenn benachteiligte Jugendliche ihre (arbeitsmarktpolitisch vorformulierte) Chance wahrnehmen, um sich als aktives Mitglied in die Arbeitsgesellschaft zu integrieren.

Die Frage, welche Angebote der Anerkennung und Teilhabe – jenseits von Sondermaßnahmen – innerhalb bestehender Regelsysteme möglich sind, verschiebt die Perspektive vom „Benachteiligten-Konzept“ auf inklusionsorientierte Handlungsalternativen.

Inklusion als Förderperspektive für die Jugendsozialarbeit?

Inklusive Pädagogik kennt keine Zugangseinschränkung, die erst über Leistungsfähigkeit oder den persönlichen Willen zur eigenen Integration bewiesen werden muss. Die Anforderung an vielfältige Förderarrangements, welche gleichzeitig individuell und kollektiv ausgestaltet sind, wandelt vielmehr mögliche institutionelle Diskriminierungen um. Benachteiligung ist damit kein persönliches Anpassungsproblem, sondern wird erst dann zum sozialpädagogischen Thema, wenn innerhalb der Förderstruktur Vielfalt als Impuls für die eigenen Förderkonzepte genutzt wird.

Vielseitigkeit wird als gemeinwohlorientierter Effekt interpretiert, der Ausschluss im Vorfeld verhindert und der Komplexität sozialen Lernens stärker gerecht wird. Ziel ist es, eine „unmittelbare Zugehörigkeit bzw. Nicht-Aussonderung“ derer zu erreichen, die allzu leicht von Benachteiligung, Marginalisierung und Ausgrenzung betroffen sind.⁶ Die Frage nach einem Wechsel der Integration zur Inklusion ist insofern für die Jugendsozialarbeit von hoher Attraktivität. Inklusion kann z. B. als nützliches Modell dienen: indem „Drop-out-Effekte“ minimiert werden, weil eine inklusionsorientierte Beschäftigungsförderung nicht darauf reduziert wird, nur durch negative Anspruchsberechtigung oder defizitäre Zugangskriterien Förderungen zu gewährleisten. Andererseits darf Exklusion auf dem Arbeitsmarkt damit nicht aus dem Blick geraten, soll Inklusion nicht beliebig verstanden werden (alle sind irgendwie verortet ...) und damit an gesellschaftspolitischer Brisanz verlieren.

Gerechtigkeitsorientierung – ein sozialpolitisches Projekt mit Inklusionspotenzial?

Der Versuch, Inklusion für Konzepte der Jugendsozialarbeit zu etablieren, hängt nicht nur mit Entwürfen zusammen, sondern fußt mitunter auf gerechtigkeitsorientierten Grundüberzeugungen, die einen sozialpolitischen Konsens verlangen.⁷ Der indische Ökonom Amartya Sen und die Philosophin Martha Nussbaum haben Leitlinien zur Gerechtigkeitsdebatte für die Soziale Arbeit ins Spiel gebracht. Als ethisches Konzept fokussiert die „Befähigungsgerechtigkeit“ (Capability-Approach) die



„Gleichheit“ der Verwirklichungschancen, unabhängig von der unmittelbar ökonomischen Verwertbarkeit der Arbeitskraft.⁸ Ein gerechtigkeitsorientierter Perspektivwechsel lenkt den sozialpädagogischen Blick auf offene Förderstrukturen.

„Die Stärkung sozialer Rechte dient zur Befähigung – Partizipation bedeutet dann, Handlungsvielfalt zur Selbsthilfe zu ermöglichen“

Inklusion und Befähigungsansätze bilden zusammen Leitlinien für ein Programm, das auf Armut und sozialen Ausschluss nicht mit verteilungsgerechten Interventionen reagiert, sondern Gerechtigkeitsmaßstäbe formuliert, die zwischen Arbeitsmarktpolitik und Jugendsozialarbeit vermittelnd wirken können.

Soziale Gerechtigkeit versteht sich als eine gleichwertige Garantie zu gesellschaftlich anerkannten Teilhabechancen für

„alle“ Jugendlichen. Die Öffnung der Jugendsozialarbeit als inklusives Projekt würde lokale Netzwerkstrukturen in den Vordergrund rücken und feste „Benachteiligten-Konzepte“ zunehmend infrage stellen. Für die professionellen Akteure würden mögliche Fixpunkte das pädagogische Selbstverständnis abbilden:

- Erweiterung von Handlungsalternativen
- Befähigungs- und Zugangsgerechtigkeit
- Ermöglichung „eines guten Lebens“
- offene Strukturen
- Vermeidung gruppenspezifischer Leistungen
- Wahlfreiheit der Angebote
- differenzsensible Beurteilung von sozialer Ungleichheit

Die Sinnhaftigkeit von Inklusion und Befähigungsansätzen entscheidet sich über die Platzierung im Übergangssystem. Auch wenn das Integrationsparadigma aufgrund der naturgemäßen Kluft zwischen Arbeitsmarkt und Jugendhilfe notwendig ist, gilt es, Jugendliche nicht nur in eine erstrebenswerte „erste Welt“ integrieren zu wollen, sondern Teilhabechancen und Handlungsoptionen zu vervielfältigen. Es sind Modelle zu entwickeln, die einer Lebensweltorientierung und Zugangsgerechtigkeit eine bedingungslose Akzeptanz zugestehen. Wo

„Benachteiligung“ allerdings nicht zwangsläufig für eine Hilfeleistung notwendig ist, sind inklusive Perspektiven implementierbar. Die Chance einer inkludierenden Jugendsozialarbeit liegt nicht allein in internen Entscheidungen eines sozialpädagogischen Übergangsmagements. Eine inklusive Zukunft, die eine bürgergesellschaftliche Akzeptanz der Vielfalt ermöglicht, benötigt normierende Veränderungen der Sozialpolitik insgesamt. Einige Eckpfeiler einer gerechtigkeitsorientierten sozialen Politik können u. a. sein:⁹

- Gleichheitssicherung durch Rechtsgleichheit und soziale Verhältnisse gegenseitiger Anerkennung
- Sicherung der Menschenrechte und Zugang zu öffentlichen Gütern durch ein Grundeinkommen
- Demokratisierung durch Mitspracherecht universaler Teilhabe aller Bürger/-innen

Solange „soziale Benachteiligung“ nicht als Andersartigkeit und gleichzeitige Zugangsbarriere zu Ressourcen und Teilhabechancen gedeutet wird, sondern als individuelles Problem mit einem gesteigerten negativen Ausschlussrisiko, ist der Weg von der „Exklusionsverwaltung“ zur „Inklusionsermöglichung“¹⁰ ein gesamtgesellschaftliches Politikum. //

Der Autor:

Sven Heuer ist Dipl.-Sozialpädagoge/Sozialarbeiter. E-Mail: werkstattschule-heuer@web.de

Literatur:

BOMMES, Michael; Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit: Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim.

DAHME, Hans-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (2005): „Sozialinvestitionen. Zur Selektivität der neuen Sozialpolitik und den Folgen für die Soziale Arbeit.“ In: Dahme, Hans-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Baltmannsweiler, S. 6-20.

DIES. (2011): „Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik.“ In: Dollinger, Bernd; Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die Lust am Strafen. Wiesbaden, S. 207-226.

HEINZ, Walter R. (2011): „Jugend im gesellschaftlichen Wandel. Soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven.“ In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 15-30.

KRONAUER, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York.

OPIELKA, Michael (2004): Sozialpolitik. Grundlagen und vergleichende Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.

OTTO, Hans-Uwe; Scherr, Albert; Ziegler, Holger (2010): „Wie viel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit.“ In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 40. Jg., H. 2, S. 137-163.

THEUNISSEN, Georg (2011): „Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit – Zum neuen Leitprinzip der Behindertenhilfe.“ In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 41. Jg., H. 2 S. 156-168.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Theunissen (2011), S. 157. Die vorliegende Auflistung ist angelehnt an die sogenannte „Deklaration von Madrid“, die auf dem europäischen Behindertenkongress 2002 einen Forderungskatalog der Inklusion zusammenfasst.

² Vgl. Heinz (2011), S. 25.

³ Vgl. Kronauer (2002), S. 166-183. Der „blockierte Zugang zu gesellschaftlichem Status“ als Konkurrenzdruck und Zugangsbarrieren in der Ausbildungs- und Erwerbswelt wird von vielen benachteiligten Jugendlichen als Phase des persönlichen Scheiterns erlebt. „Soziale Haltlosigkeit“ und „Ausschluss aus sozialen Netzen“ verdeutlichen den Ressourcenmangel in materieller, sozialer und bildungsorientierter Hinsicht.

⁴ Dahme; Wohlfahrt (2005), S. 13.

⁵ Vgl. Dahme; Wohlfahrt (2011), S. 214. Nach Dahme und Wohlfahrt ist diese an folgende Bedingungen geknüpft: die Begrenzung von Sozialleistungen als Anreizprinzip zur Integration; eingeschränkte Wahlfreiheit der Bildungs- und Förderangebote; Verknüpfung von Sozialleistungen mit einer allgemeinen Arbeitspflicht; autoritäre Interventionen bei Verletzung der Eingliederungsvereinbarungen.

⁶ Vgl. Theunissen (2011), S. 162.

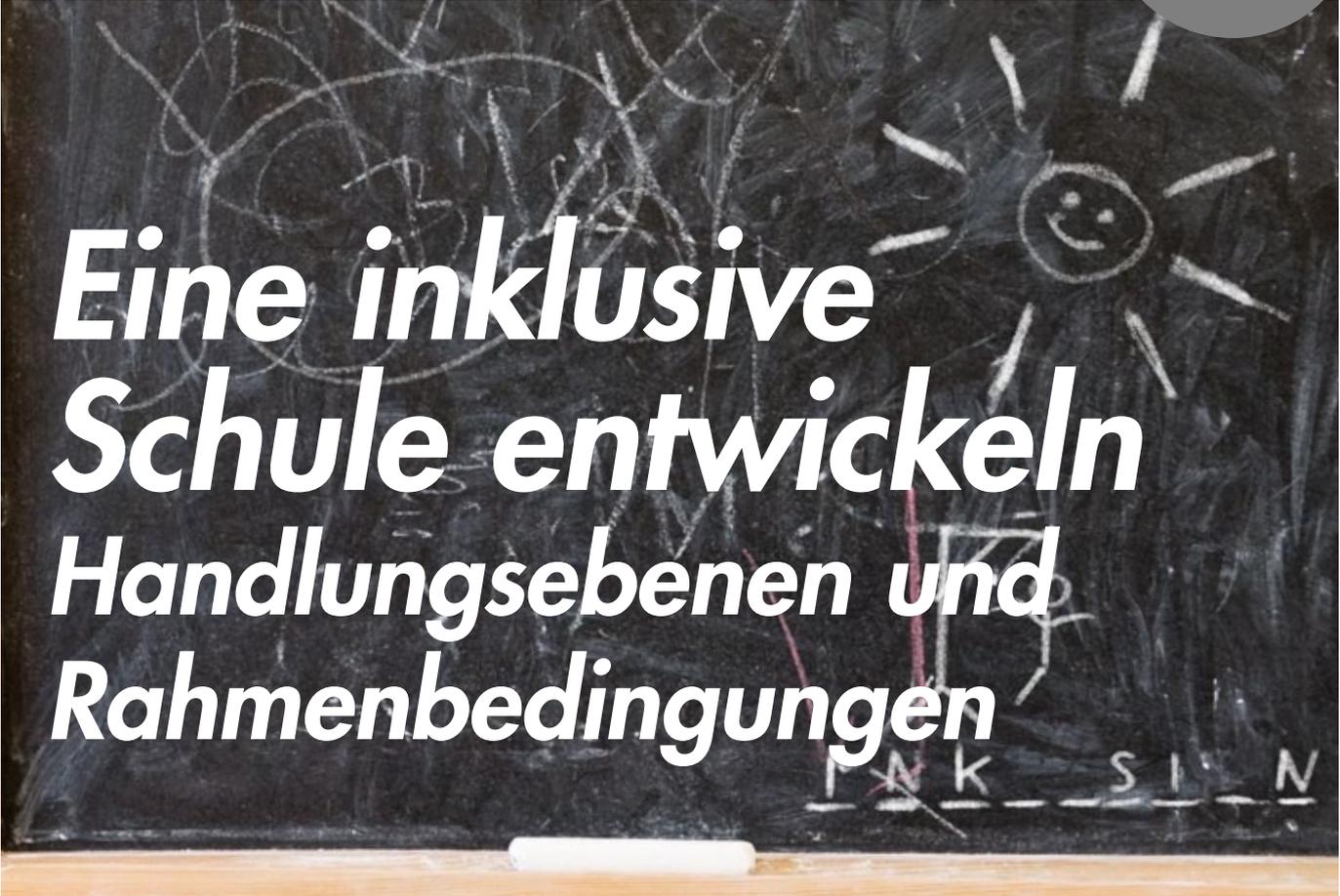
⁷ Vgl. hierzu auch DREIZEHN – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 5 (Sonderausgabe). 2011.

⁸ Vgl. Otto; Scherr; Ziegler (2010), S. 149 ff.

⁹ Vgl. Opielka (2004), S.11.

¹⁰ Bommes; Scherr (2000), S. 107.

Lesen Sie weiter: Hintergrundmaterial zum Schwerpunkt dieser Ausgabe finden Sie unter www.jugendsozialarbeit.de/dreizehn



Eine inklusive Schule entwickeln Handlungsebenen und Rahmenbedingungen

Alle Kinder haben nach Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention das Anrecht auf einen Platz in der allgemeinbildenden Schule. Für den Unterricht stehen dafür zusätzliche Wochenstunden und Lehrkräfte für Sonderpädagogik zur Verfügung, sodass zumindest anteilig der Unterricht zu zweit möglich ist. Nur auf Antrag der Eltern soll übergangsweise noch die Beschulung in einer Förderschule möglich sein. Perspektivisch sollen die Förderschulen einen ambulanten Auftrag erhalten und Information, Fortbildung und Beratung anbieten.

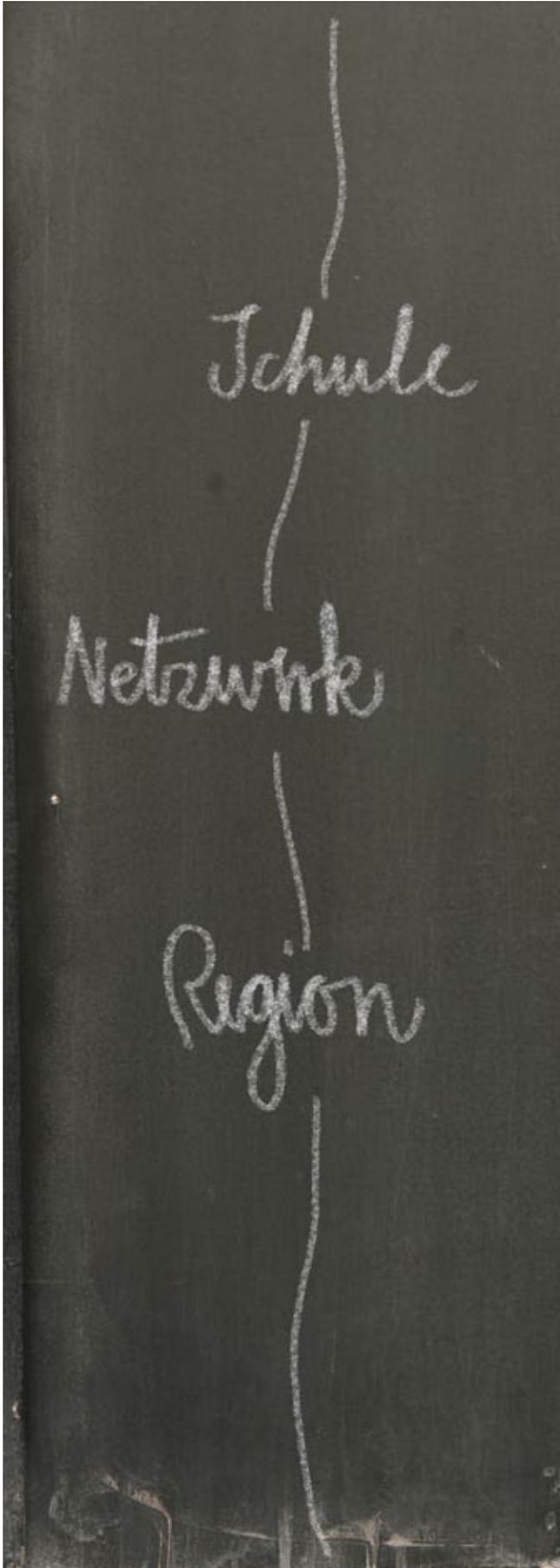
Saskia Erbring

Betrachtet man unser bestehendes Schulsystem, so wird deutlich, dass mit schulischer Inklusion erhebliche Umstrukturierungen verbunden sind: In Deutschland haben ca. 6,2 % aller Schüler/-innen sonderpädagogischen Förderbedarf, die im Schuljahr 2009/2010 zu fast 80 % in Förderschulen unterrichtet wur-

den.¹ Dabei ist zu berücksichtigen, dass es hinsichtlich der erreichten Inklusionsquoten erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt.

Die Behindertenrechtskonvention geht weit über die Forderung nach Integration hinaus. Gefordert wird ein gesamtgesell-

„Der Bildungsort Schule muss neu gestaltet werden“



schaftlicher Wandel hin zu einer inklusiven Gesellschaft, die von der selbstverständlichen Zugehörigkeit aller ausgeht. Die Konvention verlangt Inklusion auch da, wo es gar nicht um Menschen mit Behinderung, sondern um Ausgrenzung generell geht. Diese Aufgabe kann nur mit einer grundlegend positiven Einstellung zu Verschiedenartigkeit und Vielfalt bewältigt werden. Die Auswirkungen betreffen das gesamte Schulsystem bis hin zu normierten Bildungsstandards und schulformbezogenen Selektionsprozessen.

Für Schule geht es also nicht darum, Platz für Menschen mit Behinderungen zu schaffen und sie in das bestehende Schulsystem zu integrieren. Es geht vielmehr darum, dass Schule sich zu einer Schule für alle verändert, in der Heterogenität und Vielfalt gewünscht und nicht nur geduldet sind. Die Konvention verlangt, dass Kinder und Jugendliche im Schulalltag das Gefühl von Zugehörigkeit erleben.

„Inklusion bezieht sich auch auf jene Schüler/-innen, die aufgrund ihrer Herkunft oder familiärer Lebensbedingungen benachteiligt sind“

Verkürzt formuliert, stellten Schulen bisher die Frage: Wie muss ein Kind sein, damit es an unserer Schule unterrichtet werden kann? Ziel war die Verteilung der Schüler/-innen auf Lerngruppen mit möglichst ähnlichen Lernvoraussetzungen. Heute lautet die Frage: Wie müssen wir unsere Schule gestalten, damit hier jedes Kind unterrichtet werden kann?

Die Frage so zu stellen und von der bisherigen Haltung Abstand zu nehmen, ist eine große Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen und die gesamte schulbezogene Administration. Inklusion beginnt ‚im Kopf‘, sie bezieht sich auf einen Einstellungswandel und auf die Bereitschaft, aktiv für Chancengleichheit einzutreten. Neben dem politischen Willen und entsprechenden Zielvorstellungen bezieht sich Inklusion jedoch auch auf strukturelle Bedingungen sowie auf spezifische Handlungspraktiken. Lehrkräfte allgemeiner Schulen können und dürfen Schwierigkeiten von Schülern/-innen (wie z. B. deren Lern- und Verhaltensprobleme) zukünftig nicht mehr an Förderschulen delegieren. Sie brauchen deshalb geeignete Kooperationsstrukturen und Unterrichtskonzepte.²

Drei Handlungsebenen für schulische Inklusion:

1 SCHULE

In der Schul- und Unterrichtsforschung besteht längst ein Konsens darüber, dass homogene Lerngruppen nicht existieren. Auch ohne die Anwesenheit von Schülern/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen Lehrkräfte also vor der Aufgabe, Schülern/-innen individuell passende Lernangebote zu machen. Aufgrund der Parallelität von Förderschulen und allgemeinen Schulen fand jedoch häufig Selektion anstelle von Individualisierung statt. Die inklusive Schule eröffnet hier die Möglichkeit, Schule und Unterricht positiv zu verändern.

Neben individualisierenden Zugängen nutzen inklusive Schulen stets auch kooperative Lehr-Lern-Formen. Die Schüler/-innen sitzen in festen Kleingruppen zusammen und arbeiten kontinuierlich miteinander. Arbeitsaufgaben in den Unterrichtsfächern werden so gestellt, dass alle Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung aufeinander angewiesen sind und auf diese Weise die Erfahrung positiver Interdependenz machen: Nur gemeinsam kann eine gute Lösung entwickelt werden. Der mit der Bildung von Tischgruppen in Gang gesetzte gruppenspezifische Prozess hat zu Schuljahresbeginn, insbesondere in der ersten und fünften Klasse, einen wichtigen Stellenwert. Die Anfangszeit wird deshalb durch Kleingruppen- und Sozialtrainings begleitet. Während dieser Zeit lernen die Schüler/-innen die Potenziale der Einzelnen kennen und werden mit besonderen Hilfsmitteln, Kommunikations- und Verhaltensweisen vertraut. Insbesondere lernen die Schüler/-innen, über Störungen innerhalb der Gruppe zu sprechen und so den schulischen Alltag als Gruppe zu bewältigen.

Schulsozialarbeit unterstützt nicht nur verlässlich Schüler/-innen, Eltern und Lehrer/-innen, sie bringt sich in der inklusiven Schule unverzichtbar in den Bereichen Prävention, Konzeptarbeit, Diagnostik, Intervention/Tagesgeschäft und Vernetzung ein.³ Jugendsozialarbeit bietet zusätzliche Förderung sowie u. a. Berufsorientierung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

2 NETZWERK

Inklusion steht und fällt mit guter Netzwerkarbeit. Sonderpädagogen/-innen tragen nicht allein die Verantwortung für die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – dies würde dem Anspruch von Inklusion widersprechen und hat sich in der Praxis als ineffektiv erwiesen.⁴ Ziele

der multiprofessionellen Teamarbeit sind neben der optimalen Förderung der Kinder und Jugendlichen auch gegenseitige Entlastung und Möglichkeiten des Kompetenztransfers. International (z. B. in Kanada) gibt es zahlreiche Beispiele, wie solche Kooperationsstrukturen in der Praxis realisierbar sind.

Interdisziplinäre Beratungs- und Unterstützungsstellen sollen zukünftig dazu beitragen, dass die Kooperation von Schule und außerschulischen Institutionen gut gelingt. Hier werden insbesondere auch Jugendhilfe und Sozialarbeit einbezogen. Wichtig sind für die jeweiligen Übergänge institutionenübergreifende Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen und Ausbildungsstätten.

Um die fachliche Verständigung zwischen den unterschiedlich ausgebildeten und orientierten Personen zu verbessern und eine ganzheitliche Hilfeplanung zu ermöglichen, werden regionale Fortbildungsangebote empfohlen, an denen sowohl die beteiligten Lehrkräfte, Sonderpädagogen/-innen und Schulleiter/-innen als auch (Schul-)Sozialarbeiter/-innen, Mitarbeiter/-innen des Sozialamtes und der Jugendhilfe, Erzieher/-innen etc. teilnehmen. Die verschiedenen Träger sollen die Fortbildungen gemeinsam oder abwechselnd verantworten. Dies trägt neben dem Fortbildungseffekt zur engeren Vernetzung der Institutionen bei.⁵

3 REGION

Inklusion findet immer regional, d. h. in der Gemeinde und im Stadtteil, statt. In der kanadischen Provinz New Brunswick, die für Deutschland ein Inklusionsvorbild darstellt, werden schulische Einzugsgebiete zu „School-Centered Communities“. Wesentlich ist die Öffnung der Schule durch Zusammenarbeit mit Gruppierungen und Organisationen, z. B. mit Unternehmen in der Umgebung oder mit Stadtteilinitiativen. Um dieses Vorgehen zu systematisieren, werden Experten/-innenteams mit Personen aus den Schulbehörden, Ministerien und anderen Fachgremien gebildet, die eng mit den Schulen zusammenarbeiten.⁶ Um Inklusion in der Kommune insgesamt zu verbessern, stehen Instrumente zur Selbstevaluation zur Verfügung, die Organisationen und Gruppierungen nutzen können, um innovative Konzepte zu entwickeln (z. B. Kommunalen Index zur Inklusion⁷).

Schulische Inklusion eröffnet neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die Kooperation und Vernetzung der Schulen mit den verschiedenen Institutionen und Initiativen innerhalb der Region weiterzuentwickeln. Für die Sozialarbeit und die Jugendhilfe bedeutet diese Schnittstelle sowohl Chance als auch Herausforderung, den geschilderten Inklusionsgedanken ganzheitlich stärker zu berücksichtigen.

Rahmenbedingungen für die inklusive Schule

Schulische Inklusion ist ein Prozess, kein Zustand. Veränderte Rahmenbedingungen sind notwendig, damit der Prozess gelingt. Für Schulen ist momentan besonders wichtig, dass ausreichend materielle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Zusammenarbeit von Sonderpädagogen/-innen, Schulbegleitern/-innen und Schulsozialarbeitern/-innen muss gesichert sein. Die Stunden der Sonderpädagogen/-innen sollten nicht auf mehrere Schulen aufgeteilt werden, da dies die Teamarbeit erheblich erschwert. Teamteaching ist notwendig; die doppelt besetzten Unterrichtsstunden dürfen nicht als Vertretungsreserve angesehen und genutzt werden.

Schulische Inklusion erfordert vorbereitende und begleitende Fortbildungen im Kollegium sowie Teamentwicklungs- und Reflexionsangebote.⁸ Die Beteiligten benötigen besonders in der Anfangszeit genügend Raum für Gespräche sowie Ansprechpartner/-innen, mit denen sie Bedenken und Unsicherheiten im Umgang mit Behinderungen besprechen können. Gruppen- und Teamsupervisionen sollten fest im Alltag inklusiver Schulen verankert werden.

„Inklusion darf nicht an ineffektiver Teamarbeit scheitern“

Für die Lehramtsausbildungen ergeben sich mit schulischer Inklusion veränderte Ausbildungsinhalte und -ziele. Angestrebt wird momentan nicht die Angleichung der Ausbildung von Sonderpädagogen/-innen und allgemeiner Lehrkräfte. Angehende Lehrkräfte im allgemeinen Lehramt sollen sich jedoch intensiver als bisher mit den Themen Heterogenität, Beratung, Diagnostik und Behinderung befassen. Kompetenzen der Teamarbeit sind auch für alle Beteiligten wichtig, damit schulische Inklusion nicht an ineffektiver Teamarbeit scheitert.

Auch die Studiengänge der sozialen Arbeit haben die Aufgabe, sich konzeptionell und praktisch auf die veränderten Bedingungen einzustellen. Der vernetzende Ansatz der Sozialen Arbeit bietet hierzu ein solides Fundament. Ausbildungsinhalte zur Inklusion auf kommunaler Ebene sowie zur Netzwerkarbeit mit Schulen sind mit Schwerpunkten der Gemeinwesenarbeit zu koppeln. Innovative Konzepte zur Vernetzung von Schule und Kommune zu entwickeln und zu implementieren, ist ein relevanter Aufgabenbereich der sozialen Arbeit. Schulsozialarbeit und die Kooperation mit Jugendsozialarbeit spielen an inklusiven Schulen eine zentrale Rolle auf den unterschiedlichen

Handlungsebenen, wenn sie sich deutlich positionieren und ihr Profil konturieren. //

Die Autorin:

Dr. Saskia Erbring ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Department Heilpädagogik und Rehabilitation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. E-Mail: saskia.erbring@uni-koeln.de

Literatur:

- ANLIKER, Brigitte; Lietz, Meike; Thommen, Beat (2008): „Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrpersonen.“ In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77, S. 226-236.
- ERBRING, Saskia (2012): „Mehrbelastung durch Inklusion? Eine neue schulische Herausforderung aus salutogener Sicht.“ In: Lernchancen 87/88: Gesundheit und Schule.
- ERBRING, Saskia; Amrhein, Bettina (2009): „Förderschulen als Kompetenzzentren – Chance für echte Schulentwicklung oder Burnout-Rezept für Lehrerinnen und Lehrer?“ In: Heilpädagogik online 1, S. 4-24.
- KLEMM, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen.
- MITTENDRIN e.V. (Hrsg.) (2011): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim a. d. Ruhr.
- WERNING, Rolf (2010): „Inklusion zwischen Innovation und Überforderung.“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8, S. 284-291.

Anmerkungen:

- ¹ Klemm; Preuss-Lausitz (2011), S. 57.
- ² Werning (2010), S. 287 ff.
- ³ Mittendrin e.V. (2011), S. 328 ff.
- ⁴ Anliker et al. (2008), S. 227.
- ⁵ Klemm; Preuss-Lausitz (2011), S. 93 f.
- ⁶ Werning (2010), S. 288 f.
- ⁷ Online verfügbar unter http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf.
- ⁸ Erbring; Amrhein (2009); Erbring (2012).



Gesundheit und Inklusion Wer ärmer ist, ist öfter krank! Wer benachteiligt wird, ist nicht beteiligt?

Amira ist 14 Jahre alt, hat noch zwei kleinere Geschwister und lebt mit ihrer Mutter in einer heruntergekommenen Siedlung. Die Familie ist arm. Amira hat oft Kopf- und Rückenschmerzen, fühlt sich häufig deprimiert und hat in letzter Zeit stark zugenommen. Der Arzt hat „viel Sport, am besten Schwimmen“ und gesunde Ernährung angeraten. Aber das Schwimmbad ist weit weg und viel zu teuer. Und in den Sportverein traut sich Amira nicht: „Ich bin viel zu dick! Da werde ich nur ausgelacht!“ So zieht sie sich zurück und tröstet sich allzu oft mit Fernsehen und Süßigkeiten.

Hanna Permien

„Gesundheitsförderliches Verhalten kann schon in der Kindheit zum eigenen Antrieb werden – oder auch nicht“

Eigentlich sollten körperliche, psychische und soziale Gesundheit sowie subjektives Wohlbefinden kein Problem für Jugendliche sein. Und tatsächlich: Etwa 80 % der Jugendlichen sind und fühlen sich (überwiegend) gesund, etwa 75 % sind mit ihrer Lebensqualität sehr oder einigermaßen zufrieden. Zudem ist die Jugend bekanntlich die Lebensphase, in der es darum geht, die eigene Identität, die eigenen Werte und Beziehungen zu entwickeln, den eigenen Körper neu und intensiv zu spüren, sich von den Eltern langsam abzulösen und eigene Perspektiven zu entwickeln. Dazu gehört das – oft körperbezogene – Austesten von Grenzen aller Art, sei es in Form von Delinquenz, Extremsport oder in Form von Experimentieren mit Zigaretten, Alkohol, Drogen. Dies ist für die Gesundheit nicht immer förderlich: Auch wenn der Konsum von Suchtstoffen deutlich zurückgegangen ist,¹ bleibt doch eine kleine Hochrisikogruppe (etwa in Bezug auf „Koma-saufen“), die Gefahr läuft, langfristig in eine Sucht abzugleiten. Eine Gefahr für Gesundheit und weitere Entwicklung stellt auch die extensive Nutzung der neuen Medien dar, die – ganz abgesehen von den konsumierten Inhalten – oft mit extremem Bewegungsmangel einhergeht.

Im Jugendalter aber denken viele Mädchen und Jungen über die aktuellen Folgen gesundheitsriskanten Verhaltens ebenso wenig nach wie über die wahrscheinlichen Spätfolgen. Daher wäre es gut, dafür zu sorgen, dass gesundheitsförderliches Verhalten für Mädchen und Jungen schon in der Kindheit nicht zur Gewohnheit, sondern zum eigenen Antrieb wird – indem sie lernen, ihren Körper wertzuschätzen und auf seine Bedürfnisse (etwa nach gesunder Nahrung und genügend Bewegung) zu hören. Jugendliche brauchen dabei oft Unterstützung, um ihre Risiken in Grenzen zu halten.²

Die Chancen auf gesundes Aufwachsen sind ungleich verteilt

Doch das eigene Verhalten ist immer auch abhängig von den Lebensverhältnissen, in denen junge Menschen aufwachsen – und die scheinen insgesamt immer weniger gesundheitsförderlich: So werden die Anforderungen an eine „gelingende Sozialisation“ immer höher, die Verantwortung für das eigene Wohlergehen aber wird von der Gesellschaft immer mehr auf den Einzelnen verschoben – und dies bei gleichzeitiger Abnahme von sozialem Zusammenhalt und von Sicherheiten in Familie, Arbeitswelt und sozialem Umfeld. Damit besteht aber vor allem für (junge) Menschen mit weniger Ressourcen – also für sozial Benachteiligte, besonders mit Migrationshintergrund³ – und für junge Menschen mit körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderungen die Gefahr der zunehmenden gesellschaftlichen Exklusion bzw. der Verweigerung z. B. beruflicher Teilhabechancen.⁴ So geht es solchen Jugendlichen oft ähnlich wie der

eingangs erwähnten Amira! Denn je niedriger der soziale Status, je eingeschränkter die Teilhabechancen in Gegenwart und Zukunft, desto schlechter ist es oft um Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität bestellt! Und das gilt schon von früh an, denn Kinder aus Familien mit geringem Sozialstatus haben oft schon reduzierte Startchancen (z. B. in Bezug auf Ernährung, Bewegung, Mediennutzung und ganz allgemein Bildung). Jeder Mensch beginnt also schon in der Kindheit, Zinsen bzw. Hypotheken in Bezug auf seine Gesundheit zu sammeln.

„Neue Krankheiten“ mit komplexen Ursachen

Es sind also auch die Lebensverhältnisse und die damit verbundenen Lebensstile, die krank machen können. Tatsächlich haben sich die Krankheitsbilder – generell und schon bei Kindern und Jugendlichen – verändert: Neben akuten körperlichen Krankheiten (z. B. Infekten) gibt es immer mehr chronische Erkrankungen (z. B. Allergien), psychosomatische und psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa Schmerzen mit unklarer Ursache, Hyperaktivität („ADHS“), Ängste und Depressionen. Diese gesundheitlichen Belastungen – oft auch „Zivilisationskrankheiten“ genannt – führen häufig zu weiteren Problemen im späteren Leben: So begünstigt etwa starkes Übergewicht später Diabetes, Gelenkschäden und Herz-Kreislauf-Probleme.

„Junge Menschen mit niedrigem sozialem Status verfügen über geringere personale, soziale und familiäre Ressourcen“

Die Medizin hat keine einfachen Rezepte für diese „neuen Krankheiten“ mit ihren komplexen Ursachen, die – wie schon erwähnt – zum großen Teil in Verhalten („Lebensstil“) und Lebensverhältnissen liegen. Die aber können sich Kinder und Jugendliche nicht aussuchen, und sie übernehmen auch den dort üblichen Lebensstil: Wenn zu Hause nicht gekocht wird, isst man eben Fertiggerichte. Wenn alle Freunde Fast Food essen, geht man nicht in den Bioladen – der in ärmeren Gebieten im Übrigen meist ebenso selten zu finden ist wie ein Schwimmbad! Zu den schlechteren Verhältnissen in Bezug auf Wohnung, Wohngegend und örtliche Infrastruktur kommen noch die erschwerten Zugänge zum Gesundheitssystem (Stichwort „Zweiklassenmedizin“: Auch Ärzte/-innen finden sich eher in den „besseren“ Wohngegenden) sowie oft auch ein Mangel an finanziellen und Bildungsressourcen.

„Wer wird mit welchem Recht als ‚behindert‘ definiert – was ist ‚normal‘?“

So verwundert es nicht, wenn Jugendliche wie Amira schon früh mit deutlich mehr Gesundheitsproblemen zu kämpfen haben und mit ihrer Gesundheit wie mit ihrem ganzen Leben sehr viel weniger zufrieden sind als etwa Mädchen und Jungen aus Villenvierteln.

Dazu ein paar Zahlen: Unter starkem Übergewicht (Adipositas) leiden 14 % der Mädchen und Jungen mit niedrigem, aber „nur“ 5 % derjenigen mit hohem sozialem Status – wobei damit oft auch psychische und Verhaltensprobleme einhergehen. Über Symptome von Essstörungen berichten 27 % der 14- bis 17-Jährigen mit niedrigem gegenüber 17 % der Gleichaltrigen mit hohem Status – wobei Mädchen insgesamt darunter gut doppelt so häufig leiden wie Jungen mit insgesamt 14 %. Ähnlich krasse Unterschiede gibt es für (den Mangel an) Sport und Bewegung, wo die Mädchen (v. a. mit Migrationshintergrund) am schlechtesten dran sind, sowie für psychische und Verhaltensauffälligkeiten, von denen – nach Aussagen ihrer Eltern – 14- bis 17-Jährige mit niedrigem Status zu 18 %, mit hohem Status aber „nur“ zu 7 % betroffen sind. Ähnliches gilt für Gewalterfahrungen und Gewaltbereitschaft.

Insgesamt lässt sich festhalten: Mädchen und Jungen mit niedrigem Sozialstatus haben nicht nur mehr gesundheitliche Probleme und fühlen sich weniger wohl, sondern auch ein ungünstigeres Gesundheitsverhalten (z. B. frühstücken sie seltener, essen weniger Obst, die Mädchen rauchen häufiger) als Jugendliche mit hohem Status. Sie leben nicht nur unter schlechteren Rahmenbedingungen, sondern auch in einem ungünstigeren Familienklima mit weniger Zusammenhalt und höherer Gewaltbelastung. Sie haben also insgesamt geringere personale, soziale und familiäre Ressourcen und können deshalb ihre höheren Belastungen besonders schlecht ausgleichen – und auch damit haben sie ein erhöhtes Krankheitsrisiko!

Gesundheit, Wohlbefinden sowie soziale und gesellschaftliche Teilhabe hängen eng zusammen: Mädchen und Jungen, die sich „in ihrer Haut“ und mit ihrem Leben wohlfühlen können, sehen die eigene Lebenssituation und ihre sozialen und gesellschaftlichen Chancen eher positiv und bemühen sich auch eher, aktiv diese Chancen zu nutzen.

Ungleiche Teilhabechancen: Wer behindert oder benachteiligt ist, wird nicht beteiligt?

Doch was ist mit jungen Menschen mit Behinderungen – seien sie nun körperlicher, geistiger und seelischer Art oder sei es, dass körperliche und/oder geistige auch mit seelischen Behinderungen einhergehen, wie dies vermutlich oft der Fall ist? Zu

deren Zahl gibt es in Deutschland kaum (verlässliche) Daten, da nur ein Teil von jungen Menschen „mit besonderem Förderbedarf“ einen Behindertenausweis hat. Zudem ist bei jungen Menschen oft noch gar nicht endgültig zu entscheiden, was eine Entwicklungsstörung oder eine lang andauernde Krankheit und was eine dauerhafte Behinderung ist. Und selbst wenn jemand als „behindert“ gilt, ist zu hinterfragen, was von welcher Instanz mit welchem Recht als „Behinderung“ definiert wird – und was andererseits als „normal“ gilt: Eindeutige Abgrenzungen gibt es hier kaum! Zu kritisieren ist weiter, dass als „behindert“ eingestufte Mädchen und Jungen allzu oft auf ihre „Behinderungen“ reduziert und andere Aspekte ihrer Persönlichkeit und Lebenswelt ausgeblendet werden: So kommen ihre persönlichen und sozialen Ressourcen nur unter besonders günstigen Bedingungen zum Tragen.

Dies auch deshalb, weil in Deutschland – viel stärker als etwa in Italien oder Finnland – Menschen mit Behinderungen oft ausgegrenzt und schon früh in Sonderkitas, Förderschulen und später auf Werkstätten für Behinderte verwiesen werden. Dort mögen sie zwar die nötige spezielle Förderung erhalten, aber sie werden dadurch auch fast zwangsläufig aus den sozialen Bezügen ihrer als „normal“ definierten Altersgenossen und schließlich auch aus der „normalen“ Gesellschaft insgesamt ausgeschlossen. Damit entgehen nicht nur ihnen, sondern auch den angeblich „Normalen“ all die Lernchancen, die mit mehr menschlicher Vielfalt verbunden wären – und das begünstigt weitere Ausgrenzung: Zu der mitgebrachten kommt die gesellschaftliche Behinderung, von betroffenen Menschen prägnant auf den Punkt gebracht: „Wir sind nicht behindert, sondern wir werden behindert!“

Danny z. B. hört sehr schlecht, er wurde als „stark lernbehindert“ eingestuft. Seine sehr engagierte und sozial kompetente Familie setzte durch, dass er gezielt behandelt wurde und einen Kindergarten und eine Privatschule besuchen konnte, in denen Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten einen ganz selbstverständlichen Umgang miteinander lernen können – nach dem Motto: „Jeder ist anders und Verschiedenheit ist Reichtum!“ Eine so ausgerichtete öffentliche Schule gab es allerdings nicht! Danny, ein fröhlicher und freundlicher Junge, fand aber auch so viele „ganz normale“ Freunde, die ihn öfter zum Sport und auch auf ihre Partys mitnehmen. Danny würde später am liebsten eine Lehre machen, genau wie seine Freunde. Noch ist offen, ob es ihm und seinen Eltern gelingt, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen passenden Beruf zu finden, oder ob er nur in einer Behinderteneinrichtung eine berufliche Chance hat. Trotzdem: Bisher fühlt Danny sich nicht „ausgegrenzt und abgeschoben“ – und das trägt wesentlich zu seinem Wohlbefinden bei.

Doch stellen wir uns vor, Danny käme aus einer armen Familie oder die Beziehung seiner Eltern hätte – wie so oft – den Belas-

„Bislang hängen Teilhabe und Inklusion noch stark vom Engagement der Familie ab“

tungen durch ein behindertes Kind nicht standgehalten. Dann hätte es vermutlich an den nötigen Mitteln und der Durchsetzungskraft gefehlt, die Eltern heute individuell – und gegen vielfältige Widerstände – aufbringen müssen, um Kindern wie Danny den Besuch von Einrichtungen zu ermöglichen, die ihre Inklusion und soziale Teilhabe fördern. Danny wäre vermutlich gleich im „Sondersystem“ der Behindertenhilfe verschwunden, hätte kaum so viele Lernchancen und förderliche Freunde und wäre mit seinem Leben vielleicht viel unzufriedener.

Ohne Gesundheit keine Teilhabe, ohne Teilhabe keine Gesundheit?

Wir sehen also: Die Übergänge zwischen Gesundheit und Krankheit sind fließend. Hinter den nur scheinbar „objektiv“ von Experten/-innen festgelegten Grenzen zwischen „gesund“ und „krank“ stehen immer – durchaus veränderliche – gesellschaftliche Normen. Das gilt genauso für „Behinderung“ und „Normalität“. Und: Kein Mensch darf auf seine „Krankheit“ oder „Behinderung“ reduziert werden! Zudem: Die subjektive Seite von Krankheit und Behinderung wurde lange unterschätzt: Es kommt nicht nur auf die Diagnose der Experten/-innen an, sondern vor allem darauf, wie (junge) Menschen – und ihr soziales Umfeld – damit umgehen. Dabei sind die Einschränkungen oft weniger wichtig als ihre Ressourcen.

Wie könnte ihr Umfeld ihnen also helfen, sich trotz Beeinträchtigung wohlfühlen und optimistisch in die Zukunft zu sehen? Wie könnten ihre Chancen verbessert werden, ihre Potenziale trotz Einschränkungen optimal zu nutzen? Wie können Angebote wie etwa die Jugendsozialarbeit sie dabei unterstützen, ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren und sich gegen Ausgrenzung zu wehren?

Selbstwirksamkeit erfahren – der Beitrag der Jugendsozialarbeit

Im oben skizzierten Fall könnte z. B. der/die Schulsozialarbeiter/-in Amira dabei unterstützen, mit ihrer ebenfalls übergewichtigen Freundin doch den Schritt in den Sportverein zu wagen und dort gut aufgenommen (und eben nicht gemobbt) zu werden. Dies könnte eine positive Spirale in Gang setzen: Amira würde sich nicht nur mehr bewegen, sich mit der Zeit über kleine Erfolge in Bezug auf ihr Gewicht und ihre sportlichen Leistungen freuen – und sich damit als selbstwirksam erleben – können, sondern sie würde (hoffentlich) auch Anerkennung und neue Freunde/-innen finden, sich nicht mehr so deprimiert fühlen und sich mehr zutrauen. Dies alles sind wichtige Fortschritte in Bezug auf Amiras Gesundheit und auf ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen.⁵

Doch dies zeigt schon: Da die psychosoziale Gesundheit mit besseren Inklusions- und Teilhabechancen steigt, täte unsere Gesellschaft – also wir alle – sehr gut daran, Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen die Teilhabechancen zu bieten, die sie für ein selbstbestimmtes und gelingendes Leben brauchen. Dies würde ihnen wiederum erlauben, die Gesellschaft – also uns alle – an ihren Ressourcen teilhaben zu lassen. Das ist nicht leicht in einer Gesellschaft, in der scheinbar nur noch „verwertbare“ Leistung zählt und die diejenigen ausschließt, die hier „nicht mithalten“, aber vielleicht ganz andere Qualitäten einbringen können. „Inklusion“ heißt also zuallererst, unsere Haltung gegenüber all den (jungen) Menschen zu verändern, die uns mit ihrem Anderssein zunächst einmal Stolpersteine in den Weg legen. Gerade dadurch aber können sie unseren oft höchst ungesunden Leistungsstress infrage stellen und uns die Chance geben, Solidarität und ein produktives Miteinander von Menschen in all ihrer Verschiedenheit zu leben, kurz: neue Formen der Teilhabe zu erproben, die die Gesundheit von allen Beteiligten fördert. //

Die Autorin:

Dr. Hanna Permien ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). E-Mail: permien@dji.de

Literatur:

BzGA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) 2012: Suchtmittelkonsum bei Jugendlichen rückläufig – Neue Studienergebnisse der BzGA. Pressemitteilung vom 10.02.2012.
DEUTSCHER BUNDESTAG (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Bundestagsdrucksache 16/12860. Berlin.
DEUTSCHES ROTES KREUZ (DRK) e.V., Generalsekretariat Kinder-, Jugend und Familienhilfe (2011): Gesundheit – (k)ein Thema für die Jugendsozialarbeit? Berlin.
ROBERT KOCH-INSTITUT (RKI) (2007): Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys. Bundesgesundheitsblatt 50, Heft 5/6.
HBSC-Team Deutschland (2011). Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblätter. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.

Anmerkungen:

¹ Vgl. BzGA (2012).

² Vgl. DRK (2011).

³ Vgl. RKI (2007).

⁴ Vgl. Deutscher Bundestag (2009).

⁵ Vgl. DRK (2011).

Inklusive Interkulturalität – Wie Heterogenität zur Normalität werden kann

„Inklusion“ ist ein relativ neuer Begriff in der Bildungsdebatte, der hauptsächlich in Bezug auf Kinder mit Behinderung angewendet wird, der jedoch auch Migration in den Blick nehmen muss. Denn die Unterscheidung in „normale“ Kinder und solche, die zu integrieren sind, soll durch eine Inklusionspädagogik aufgehoben werden. Das Denken in zwei Kategorien – einerseits nicht behindert, integriert, normal und andererseits behindert, zu integrieren, anormal – entfällt. Inklusionspädagogik geht damit im Vergleich zur Integrationspädagogik einen Schritt weiter, sie erklärt Heterogenität zur Normalität.¹

Donja Amirpur

„Heißen wir alle Kinder willkommen?“



Es gibt Bestrebungen, den Begriff der Integration durch den der Inklusion abzulösen. Nun ist es aber so, dass sich der pädagogische Fachbegriff „Integration“ sowohl auf Menschen mit Behinderung als auch auf Menschen mit Migrationshintergrund bezieht.

„Kinder mit Migrationshintergrund müssten auch in die deutsche Inklusionsdebatte mit einbezogen werden“

Bislang fehlen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der deutschen Inklusionsdebatte.² Diese Vorgehensweise ist paradox. Denn schließlich ist ja „Integration“ das seit mindestens zwanzig Jahren dominierende Thema des Umgangs mit Kindern mit Migrationshintergrund – umso weniger verständlich ist es, warum sie jetzt in der Inklusionsdebatte nicht mitgedacht werden.

Inklusion als internationaler Reformprozess zur Förderung von Vielfalt

In der Diskussion zum Begriff Inklusion im internationalen Kontext finden wir ein anderes Bild, beispielsweise in den UNESCO Policy-Guidelines: Hier wird unter inklusiver Erziehung ein Reformprozess verstanden, der zum Ziel hat, die Vielfalt aller Lernenden zu unterstützen und zu befürworten.³

Die Guidelines betonen die soziale Verantwortung von Bildungsinstitutionen: Sie sind die Einrichtungen, die durch die Vermittlung von Bildung Armut bekämpfen sollen. Grundlage dafür ist ein veränderter Blick auf Bildung: Es ist der Wechsel vom Blick auf das Kind als Problem zum Blick auf das System als Problem.

Das System trägt die volle Verantwortung für die Sicherung des Rechts auf Bildung.⁴ Auch der aus England stammende Index für Inklusion ist ein Wegweiser für inklusive Qualitätsentwicklung an Schulen.⁵ Kern des Indexes ist ein Fragenkatalog. Der Indikator 1 lautet beispielsweise: Jede/r fühlt sich willkommen. Dazu wird nun gefragt: Werden Menschen beim ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen? Heißt die Schule alle Schüler/-innen willkommen, z. B. Kinder von Migranten, Asylbewerbern, Kinder mit Beeinträchtigung und aus verschiedenen sozialen Milieus? Sind die Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich? Der Index trägt mit seinen dialogorientierten Fragen zur Aktivierung und Ideenfindung bei, initiiert Kommunikationsprozesse und hilft bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Schule. Er lässt die Sichtweisen der Schüler/-innen, der Eltern, der Mitarbeiter/-innen und anderer Menschen aus dem Umfeld sichtbar werden und bietet eine detaillierte Analyse darüber, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Kinder abgebaut und überwunden werden können.

Der Inklusionsbegriff der UNESCO Guidelines wie auch des Indexes für Inklusion mit den Forderungen nach Chancengerechtigkeit geht weit über die Frage der Teilhabe von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus. Ihm liegt ein erweitertes Verständnis von Diversität zugrunde, das alle Heterogenitätsdimensionen – darunter Dimensionen kultureller Pluralität mit ethnischer Herkunft, Sprache und Religion – in den Blick nimmt.

Interkulturalität und Inklusion – zwei getrennte Diskurse?

Allerdings ist dieses erweiterte Verständnis von Inklusion bislang nicht im Inklusionsdiskurs in Deutschland angelangt: In Schulentwicklungsplänen, Aktionsplänen der Länder und des Bundes sind unter dem Begriff der Inklusion ausschließlich Bestrebungen einer „Schule für alle“ aufgeführt, die sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung befassen.

„Das deutsche Schulsystem konstruiert Homogenität“



Interkulturelle Aspekte und spezifische Kategorien wie ethnische Herkunft, Sprache und Religion sind bis dato kaum in der Inklusionspädagogik zu finden. Auch die Vertreter/-innen der interkulturellen Pädagogik beteiligen sich recht spärlich am Inklusionsdiskurs. Der Herausgeber des deutschen Indexes für Inklusion, Andreas Hinz, bemängelt, dass Studiengänge zur inklusiven Pädagogik „nach wie vor weitgehend auf den Personenkreis von Menschen mit Beeinträchtigungen gerichtet“ sind. In den bekannten Inklusionsforen finden sich – wie zum Beispiel in der Online-„Zeitschrift für Inklusion“ – fast nur Beiträge zur Inklusion von Menschen mit Behinderung, während Aufsätze zu anderen Heterogenitätsdimensionen komplett fehlen.⁶

Gesellschaftliche Teilhabe kann aber nur durch den Zugang aller zu inklusiver Bildung gelingen. Ziel einer inklusiven Schule sollte es also sein, sich neben der Aufhebung der zwei Gruppen ‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘ mit den Bedürfnissen einer insgesamt heterogenen Gruppe zu befassen.

Frühere „Kinder mit Behinderung“ heißen heute „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Sprachlich klingt auch „Förderschule“ deutlich freundlicher als „Sonderschule“, das war sicher ein zentraler Grund für diese Sprachbildung. Durch die neuen Begrifflichkeiten wurde jedoch das Spezifische der sonderpädagogischen Förderung gegenüber der allgemeinen Förderung als Aufgabe eines/-r jeden Pädagogen/-in unklarer, kritisieren die Bildungsforscher Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz und vermuten darin einen der Gründe des Anstiegs der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.⁷

Davon besonders betroffen sind in Deutschland und Europa Kinder mit Migrationshintergrund – vor allem auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Das variiert zudem stark zwischen den Herkunftsgruppen. So gibt es bei Kindern aus bestimmten Herkunftsländern die große Tendenz, sie an Förderschulen zu überweisen – insbesondere trifft dies auf Kinder aus muslimischen Herkunftsländern und Jungen zu.⁸

Kinder mit Migrationshintergrund sind von einer strukturellen

Diskriminierung betroffen, weil sie im ersten Schuljahr gleich vor mehreren Lernherausforderungen stehen und damit höhere Leistungen erbringen müssen als Kinder ohne Migrationshintergrund: Das sind die Lernziele gemäß dem Bildungsplan im Unterricht, häufig gleichzeitig der Spracherwerb in der Zweitsprache Deutsch und die Fortsetzung des Spracherwerbs in der Erst- bzw. Muttersprache. Das Aussortieren an die Sonderschulen erfolgt, damit das Regelschulsystem so weiterarbeiten kann wie bisher. Es existieren dann möglichst homogene Schulklassen, eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit wird aufrechterhalten. Maria Kron spricht in diesem Zusammenhang von einer „konstruierten Homogenität“⁹.

Es braucht daher interkulturelle Kernkompetenzen, auch beim sonderpädagogischen Personal, damit z. B. die unterschiedliche Sprachentwicklung und Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache in den diagnostischen Verfahren beachtet werden. Kerstin Merz-Atalik fordert, dass es neben den Sprachstandserhebungen im Deutschen, die z. B. in Nordrhein-Westfalen bei allen vierjährigen Kindern durchgeführt werden, auch Erhebungen in der Muttersprache gibt. Nur so könne man wirklich überprüfen, welche Sprachkompetenzen das Kind besitze.¹⁰

Ohne diese interkulturellen Aspekte können wir der Aussonderung von Schülern/-innen mit Migrationshintergrund auf Förderschulen nicht entgegensteuern. Schließlich bedeutet der Besuch einer Förderschule für die Kinder nicht nur, dass sie um ihre Chancen für eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt gebracht werden – es bedeutet für die Kinder auch eine Aussonderung aus ihrem Wohn- und Lebensumfeld. Das deutsche Schulsystem steht nicht unbegründet in der Kritik, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen zu behindern.

Zwei Aktionspläne – ein Ziel?

Auch die Bundesregierung unterstützt mit der Zweiteilung ihrer Aktionspläne in den Aktionsplan Inklusion für Menschen mit Behinderung und den Nationalen Aktionsplan Integration

„Migranten/-innen nehmen weniger Hilfe in Anspruch und gelten seltener als behindert“

(NAPI) für Migranten/-innen einen verengten Inklusionsbegriff.¹¹ Dennoch lassen sich sowohl im Aktionsplan Inklusion als auch im NAPI Bemühungen erkennen, die Verknüpfung von Migration und Behinderung zu berücksichtigen und eine interkulturelle Öffnung der Behindertenhilfe voranzutreiben. Bislang gibt es noch keine flächendeckende strukturelle Zusammenarbeit zwischen der Migrationsberatung der Wohlfahrtspflege und der Behindertenhilfe.

Menschen mit Migrationshintergrund sind seltener behindert als Deutschstämmige. Das sagt zumindest die Statistik. Nach Ergebnissen des Mikrozensus haben nur knapp 7 % der Personen mit Migrationshintergrund eine „amtlich festgestellte Behinderung“ im Vergleich zu 13 % bei Personen ohne Migrationshintergrund. Anzunehmen wäre, dass in Anbetracht der hohen Zahl der durch Kriege traumatisierten und körperbehinderten Flüchtlinge der Prozentsatz sogar höher sein müsste als bei Personen ohne Migrationshintergrund.

Die Bundesregierung nennt Gründe, wie es zu diesen Zahlen kommt: Da ist einmal die Überalterung der deutschen Gesellschaft. Aber vor allem – und das dürfte entscheidender sein: Menschen mit Migrationsgeschichte nehmen seltener Angebote für Menschen mit Behinderung in Anspruch und lassen seltener eine Behinderung amtlich attestieren – obschon sie als eingewanderte Familien mit behinderten Kindern durch Integrationsanforderungen und die Behinderung vermutlich besonders starken Belastungen ausgesetzt sind. Wie groß diese Belastung ist, zeigt auch die hohe Inanspruchnahme von Selbsthilfegruppen. Vor allem die türkischen Selbsthilfegruppen erfahren einen großen Zulauf.

Viele Eltern fühlen sich schlecht über Versorgungsmöglichkeiten informiert. Woher sollen Eltern auch wissen, dass Unterstützungsleistungen möglich sind, wenn es im Herkunftsland solche nicht gibt und gleichzeitig hier die Versorgungs- und Behördenstrukturen nicht bekannt und zu undurchsichtig sind? Sprachbarrieren, Hemmschwellen oder Erfahrungen von Diskriminierungen führen sogar dazu, dass notwendige Therapien nicht stattfinden, weil die richtigen Hilfen fehlen bzw. nicht gefunden werden.

„Die Realität im heterogenen Deutschland erfordert vor allem biografische Arbeit“

Barbara Fornefeld sieht das Hauptproblem darin, dass wir geicht sind auf die harten Fakten: IQ, motorische Fähigkeiten, lebenspraktische Fähigkeiten – alles normierte Fähigkeiten,

die anhand deutscher Gegebenheiten entwickelt worden sind. Aber Fähigkeiten, so Fornefeld, würden sich immer aus dem jeweiligen Geworden-Sein heraus zeigen, im Kontext der Erfahrungen, die man gemacht hat. Deshalb erfordert die Realität im heterogenen Deutschland inzwischen vor allem biografische Ansätze. Heilpädagogen/-innen müssen lernen, wie sie die Familien dazu animieren, ihre Geschichten zu erzählen.¹² Erst dann sollten Entscheidungen getroffen und ein Förderplan erstellt werden.

Eine vielfältige Gesellschaft geht mit „Behinderung“ auf vielfältige Weise um

Hinzu kommt, dass eine Behinderung nicht immer so exakt feststellbar ist, wie das die medizinische oder die sonderpädagogische Diagnostik nahelegen. Behinderung ist das Ergebnis eines sozialen Bewertungsprozesses. Das sollte man besonders beachten bei der Beurteilung von Menschen mit Behinderung unterschiedlicher Kulturen. ‚Behinderung‘ ist trotz des Paradigmenwechsels der letzten Jahre ein schwieriger Begriff: ‚behindert sein‘ bedeutet gleichzeitig auch ‚behindert werden‘. Die Definition von Behinderung und deren Bewertung ist immer von Normen und Werten der Kultur bzw. der Herkunfts- oder Familienkultur abhängig. In einer multikulturellen Gesellschaft gibt es unterschiedliche Lebensformen. Es kann auch sein, dass eine Behinderung gar nicht als solche empfunden wird, dass Kinder zwar als „anders“ wahrgenommen werden, die bei uns das Etikett „behindert“ erhalten hätten, aber dennoch in der Gesellschaft „mitlaufen“. Dieses Andere hat gar keinen großen Stellenwert im sozialen Umfeld. Es ist dann schwer für die Eltern zu verstehen, dass ihr Kind mit Behinderung nicht in die gleiche Schule gehen darf wie die anderen Geschwisterkinder, sondern in eine Förderschule gehen soll. Schließlich war dies doch im Herkunftsland durchaus möglich und es gab kein segregiertes Schulsystem.

Die Mitarbeiter/-innen des Kölner Projektes MiBoCap (Migration und Berufsorientierung mit Handicap) sehen ihre Hauptaufgabe darin, eine Vertrauensbasis zu schaffen, um die Familien beraten zu können und die Jugendlichen in den Beruf zu bringen. „Die Elternarbeit ist für uns das A und O. Wir müssen die Eltern überzeugen, dass wir die Kinder unterstützen. Wir möchten auch die Eltern unterstützen, dass sie selbstbewusst und ohne Moderation und Hilfen klarkommen“, erklärt der Projektmitarbeiter David Gentner. Das Projektteam setzt außerdem auf Kollegen/-innen mit Migrationshintergrund, die die Erfahrung der Migration, die damit verbundenen Schwierigkeiten und die Erfahrung von Diskriminierung teilen.

Ein unterschiedlicher Umgang mit Behinderung in den Familien kann neben sozialen auch kulturelle Ursachen haben, auch die religiöse Weltdeutung spielt eine Rolle. Entscheidend ist zu sehen, dass nicht nur die Lebensformen der Menschen mit und ohne Behinderung sich voneinander unterscheiden. Auch Menschen mit Behinderung unterscheiden sich voneinander. Davon zu wissen und sich dem anzunehmen, ist ebenfalls Teil des inklusiven Konzepts. //

Die Autorin:

Donja Amirpur ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Interkulturelle Bildung/Migration und Behinderung an der Universität Bremen. E-Mail: amirpur@uni-bremen.de

Literatur:

ARBEITERWOHLFAHRT Bezirksverband Mittelrhein e.V. (Hg.) (2011): Vielfalt – das Bildungsmagazin. Sonderausgabe 2/2011.

DIE BUNDESREGIERUNG (2007): Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.

DIE BUNDESREGIERUNG (2008): Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht.

HINZ, Andreas (2003): „Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?!“ In: Lernende Schule 6, Heft 23, S. 15-17.

HINZ, Andreas; Boban, Ines. (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Wittenberg.

DIES. (2009): „Inklusive Pädagogik zwischen allgmeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung. Anmerkungen zur internationalen und deutschen Debatte.“ In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke; Sasse, Ada (Hg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 220-228.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“. Bremen.

KLEMM, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

KOALL, Iris (2001): Managing Gender & Diversity – von der Homogenität zur Heterogenität in der Organisation der Unternehmung. Münster.

KRON, Maria (2010): „Heterogenität – ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit.“ In: Dies. (Hg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn.

PRENGEL, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Zugriff am 27.01.2011.

Anmerkungen:

¹ Hinz (2003), S. 15.

² Ausnahmen bilden Prengel (1995), Hinz; Boban (2003), Koall (2001).

³ UNESCO (2009), S. 4.

⁴ Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, müsse das System gekennzeichnet sein durch: a) flexible Lehr- und Lernmethoden, die auf individuelle Bedürfnisse eingehen können, b) eine Neuorientierung in der Lehrerbildung, c) ein flexibles Curriculum, das unterschiedliche Bedürfnisse von Gruppen und Individuen berücksichtigt, d) die klare Befürwortung von Vielfalt, e) den Einbezug von Eltern und der Community und f) eine frühe Diagnose des Risikos zu scheitern und die Implementierung von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen (ebd., S. 14).

⁵ Vgl. Hinz; Boban (2003), S. 22.

⁶ Hinz; Boban (2009), S. 224 f.

⁷ Klemm; Preuss-Lausitz (2011).

⁸ Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).

⁹ Kron (2010), S. 32.

¹⁰ Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).

¹¹ Der Nationale Integrationsplan (2007), S. 29, und Der Nationale Integrationsplan, Erster Fortschrittsbericht (2008), S. 170.

¹² Vgl. Arbeiterwohlfahrt (2011).

Im Gespräch mit:

Hubert Hüppe,
Beauftragter der Bundesregierung für
die Belange behinderter Menschen



„Inklusive Bildung muss zu einem Qualitätsmaßstab werden“

DREIZEHN: Was bedeutet für Sie eine gelungene Inklusion?
Welche Schwierigkeiten sehen Sie auf dem Weg dorthin?

Hubert Hüppe: Gelungene Inklusion bedeutet, dass jeder so angenommen wird, wie er ist, mit seinen Schwächen und Begabungen. Das größte Problem sind die getrennten Lebenswelten. So haben Menschen ohne Behinderung nie gelernt, mit behinderten Menschen umzugehen. Nicht behinderte Menschen sind deshalb teilweise unsicher oder haben Vorbehalte, wenn sie mit behinderten Menschen umgehen.

DREIZEHN: Das gesellschaftliche Bewusstsein für Inklusion und eine positive Wahrnehmung dieser müssen erst noch entstehen, aktuell gibt es unterschiedliche Vorbehalte, wie Inklusion in unserem Alltag umgesetzt werden kann – von der Gesellschaft und auch von der Seite der Betroffenen und/oder ihrer Angehörigen. Wie gehen Sie mit den Fragen und Ängsten um?

Hüppe: Die Fragen und Ängste nehme ich ernst. Man muss den Menschen aber die Angst nehmen, indem man zeigt, wie Inklusion funktionieren kann. Diejenigen, die sich bereits auf Inklusion eingelassen haben, haben diese Ängste jedenfalls nicht mehr.

„Es gibt bei uns für alles Sonderwelten: im Kindergarten, in der Schule, in der Ausbildung und Arbeit, beim Wohnen und in der Freizeit“

DREIZEHN: Andere europäische Staaten (z. B. die skandinavischen Länder) sind im Inklusionsprozess schon ein Stück weiter als Deutschland – was können wir von unseren europäischen Nachbarn lernen?

Hüppe: Andere europäische Staaten schaffen nicht so viele Sonderwelten. Anderswo sind Menschen – ob behinderte oder nicht – einfach von Anfang an zusammen und bekommen die Unterstützung, die sie brauchen.

DREIZEHN: Der Inklusionsprozess ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich weit vorangeschritten. Welche Beispiele aus der Praxis können Sie als Vorbild empfehlen?

„Zuständigkeitsschwierigkeiten und Schnittstellenprobleme dürfen nicht auf dem Rücken der betroffenen Kinder und Jugendlichen ausgetragen werden“

Hüppe: Die Unterschiede im Inklusionsprozess werden am deutlichsten im vorschulischen und schulischen Bereich. Hier werden von drei bis über neun Prozent der Schüler/-innen an Förderschulen unterrichtet. Es gibt viele gute Beispiele in unterschiedlichen Lebensbereichen. Einen Eindruck davon erhält man unter www.inklusionslandkarte.de.

DREIZEHN: *Kein Kind/kein Jugendlicher soll verloren gehen – so hat es sich das BMFSFJ auf die Fahnen geschrieben: Sind die aktuellen Förderprogramme und die Überlegungen zur Eigenständigen Jugendpolitik bereits „inklusiv“? Wie müssen sie noch weiterentwickelt werden, damit tatsächlich alle jungen Menschen erreicht werden können?*

Hüppe: Die Überlegungen zur Eigenständigen Jugendpolitik beziehen sich nach meinen Informationen auf alle Jugendlichen und sind damit zunächst einmal selbstverständlich inklusiv. Es muss zusammen mit den Fachverbänden darauf geachtet werden, dass Inklusion tatsächlich gewährleistet ist. Dies betrifft sowohl die Inhalte und Forderungen als auch die Maßnahmen einer Eigenständigen Jugendpolitik.

„Die Angebote und Leistungen der Jugendhilfe sollten sich grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen richten“

DREIZEHN: *Auch in der Jugendhilfe wird das Thema Inklusion stark diskutiert – sollen sich aus Ihrer Sicht die Angebote und Leistungen der Jugendhilfe grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen richten? Welche Veränderungen sind dafür zuerst notwendig?*

Hüppe: Kinder sind zunächst einmal Kinder. Deshalb bin ich sehr dafür, dass sich Angebote und Leistungen der Jugendhilfe grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen richten, ob behindert oder nicht behindert. Aktuell erhalten Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), bei körperlicher und sogenannter „geistiger Behinderung“ Leistungen der Sozialhilfe (SGB XII). Diese geteilte Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen führt zu einer Vielzahl von Abgrenzungs- und Schnittstellenproblemen. Hilfen können nicht immer zielgenau, bedarfsgerecht und zeitnah erbracht werden. Die unterschiedliche Verantwortungsaufteilung muss überwunden und die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter dem Dach des SGB VIII zusammengeführt werden („Große Lösung SGB VIII“).

DREIZHN: *Brauchen wir für die „Große Lösung SGB VIII“ auch ein einheitliches Leistungssystem? Wie kommen wir zu „Hilfen aus einer Hand“? Es bestehen Schnittstellenprobleme bei Fragen der Zuständigkeit und der Finanzierung – wie sollen diese zukünftig behoben bzw. aufgelöst werden?*

Hüppe: Mit der Lösung dieser Schnittstellenproblematik ist eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) mit dem Bund und den kommunalen Spitzenverbänden beauftragt. Die bestehenden Schnittstellenprobleme sind weiter in der Diskussion. Unabhängig von den Ergebnissen der gemeinsamen Arbeitsgruppe ist es wichtig, körperlich und sogenannten „geistig behinderten“ Kindern, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie verbleiben können, weiterhin ein Aufwachsen in Pflegefamilien zu ermöglichen. Eine diesbezügliche Regelung, die 2009 eingeführt wurde, läuft Ende 2013 aus. Hier muss zeitnah eine Anschlussregelung erfolgen.

Zuständigkeitsstreitigkeiten zwischen Jugend- und Sozialhilfe dürfen nicht auf dem Rücken von körperlich und sogenannten „geistig behinderten“ Kindern ausgetragen werden. Den Kindern bleibt sonst letztlich oft nur eine Heimunterbringung. Ein weiteres Problem sind die unterschiedlichen Förderungen in Regel- und Förderkindergärten. Ich kenne Fälle, in denen behinderte Kinder in Förderkindertagesstätten mit dem Fahrdienst zur Kita hin- und wieder nach Hause gefahren werden und es fällt kein Kita-Beitrag an. Behinderte Kinder in Regelkindergärten müssen in diesen Fällen dagegen von ihren Eltern zur Kita gebracht werden und die Eltern zahlen den vollen Kita-Beitrag. Eingliederungshilfe setzt dann die falschen Anreize und wird so zur Ausgliederungshilfe.

DREIZEHN: *Ist aus Ihrer Sicht die Beschulung in Sonder- und Förderschulen vereinbar mit der UN-Behindertenrechtskonvention?*

Hüppe: Die UN-Behindertenrechtskonvention gibt jedem Kind das Recht, eine Regelschule zu besuchen und dabei die nötige Förderung zu bekommen. Heute müssen Kinder und ihre Eltern immer noch um dieses Recht kämpfen, oft wird ihnen das Recht versagt. Es gilt, den Kindern und Eltern dieses Recht nicht länger zu verwehren. Perspektivisch glaube ich dann nicht und halte es auch nicht für finanzierbar, dass es genauso viele Förderschulen wie jetzt gibt.

DREIZEHN: *Unter welchen Bedingungen können zukünftig sämtliche Sonder- und Förderschulen abgeschafft werden?*

Hüppe: Zunächst einmal: Mich interessiert die Zukunft der Kinder, nicht die der Förderschulen. Ein inklusiver Unterricht muss so gestaltet werden, dass jedes Kind optimal gefördert

wird, etwa durch mehr Projektunterricht. Inklusiver Unterricht bedeutet also nicht Einheitsschule, sondern das genaue Gegenteil: Jeder wird individuell gefördert – vom Kind mit Lernschwierigkeiten bis zum hochbegabten Kind. Ich erlebe, dass oft schon der Wille der handelnden Personen vor Ort (Schuldirektoren/-innen, Lehrer/-innen und Schulverwaltung) ausreicht, um inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Inklusive Bildung muss zu einem Qualitätsmaßstab von Schulpolitik und Schulverwaltung werden. Wir brauchen Lehrerausbildungen und -weiterbildungen zum gemeinsamen Unterricht. Es ist ein gemeinsames Curriculum mit verbindlichen Standards für inklusiven Unterricht notwendig. Langwierige stigmatisierende Feststellungsverfahren müssen durch begleitende Diagnostik ersetzt werden.

„Auf den Willen kommt es an: Die Verantwortlichen vor Ort können heute schon inklusiven Unterricht ermöglichen“

DREIZEHN: Schule gehört in den Verantwortungsbereich der Länder – Welche Rolle kann der Bund, welche können die Länder und Kommunen beim Inklusionsprozess im Bildungsbereich einnehmen?

Hüppe: Bildung ist Ländersache. Deshalb tragen die Länder die Hauptverantwortung, dass die inklusive Bildung in Deutschland umgesetzt wird. Natürlich sind – neben anderen Akteuren wie Schuldirektoren/-innen, Lehrern/-innen und Eltern – auch die Kommunen gefragt. Und zwar sowohl als Schulträger als auch etwa als Verantwortliche für barrierefreie kommunale Flächen im Umfeld der Schulen. Hinzu kommt, dass die schulische und vorschulische Bildung bedeutende Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche hat. Deshalb halte ich auch politische Signale des Bundes für wichtig. Die Bundesregierung hat sich im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention eindeutig zu einem inklusiven Schulsystem bekannt.

DREIZEHN: An einzelnen Schulen gelingt Inklusion schon sehr gut – woran liegt es, dass eine bundesweite Umsetzung so schwer in Gang kommt?

Hüppe: Es liegt an unterschiedlichen Schulgesetzen, aber vor allem an den handelnden Personen. Wenn Schulverwaltungen, Direktoren/-innen und Lehrer/-innen zusammen mit den Eltern an einem Strang für eine inklusive Schule ziehen, ist oft mehr möglich, als manches Schulgesetz als Regelfall vorsieht.

DREIZEHN: Besonders die finanziellen Rahmenbedingungen und damit die Personal- und Sachmittelausstattungen müssen entsprechend den Erfordernissen neu angepasst und verändert werden. Leistungen wie Schulsozialarbeit müssten ausgebaut werden. Was kann der Bund hier beitragen?

Hüppe: Der Bund kann vor allem politisch unterstützen, um ein inklusives Bildungssystem zu erreichen. Außerdem stellt der Bund finanzielle Mittel zur Verfügung, die helfen, Rahmenbedingungen für inklusive Bildung zu verbessern. Beispielsweise standen im Konjunkturpaket II 13,3 Milliarden Euro für das Programm „Zukunftsinvestitionen der Kommunen und Länder“ zur Verfügung, schwerpunktmäßig für Bildungseinrichtungen. Der Bund hat hiervon alleine zehn Milliarden Euro getragen. Hiermit konnte auch die Barrierefreiheit an Schulen verbessert werden, soweit die Schulen so umgebaut wurden, dass nach dem Baurecht der Länder auf Barrierefreiheit zu achten war. Die Eingliederungshilfe muss so angepasst werden, dass sie tatsächlich eingliedert und nicht die Ausgliederung finanziert.

„Es müssen rechtzeitig vor Schulende Maßnahmen ergrif- fen werden, um Schüler/-innen mit Behinderung an den ersten Arbeitsmarkt heranzuführen“

DREIZEHN: Bundesweit bleibt mit über 76 % der überwiegende Anteil Jugendlicher an Förderschulen ohne Hauptschulabschluss. Auch speziell geförderte Formen der Berufsvorbereitung und Ausbildung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden zwar häufig mit Erfolg absolviert, aber eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt klappt häufig doch nicht. Angesichts steigender Anforderungen an Auszubildende haben es schon viele „normale“ Jugendliche mit Schulabschluss sehr schwer – rund 15 % insgesamt bleiben derzeit als „Ungelernte“ auf dem Arbeitsmarkt zurück. Wie kann eine sinnvolle Integration für alle gelingen?

Hüppe: Es braucht mehr Instrumente, die direkt im Betrieb eingesetzt werden. Heute fließen hohe Beträge in außerbetriebliche Maßnahmen, die in der Tat oft nicht den erhofften Erfolg bringen. Es ist deshalb positiv, dass sich die Bundesagentur für Arbeit zum Ziel gesetzt hat, bis 2015 den Beitrag betrieblicher Anteile in außerbetrieblichen Ausbildungen um 25 % zu steigern. Weitere Anstrengungen müssen folgen. Und natürlich ist auch die Wirtschaft gefordert. Auch wenn die Anfor-

derungen in vielen Bereichen steigen, habe ich den Eindruck, dass auch Unternehmen immer mehr behinderte Jugendliche als Zielgruppe entdecken. Dies liegt sicher nicht zuletzt auch am demografischen Wandel, der sich auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar macht. Initiativen wie der Inklusionspreis des UnternehmensForums, den ich als Schirmherr unterstütze, sind gute Beispiele. Mit dem Inklusionspreis werden Unternehmen ausgezeichnet, die im Bereich betrieblicher Inklusion vorbildhaft sind. Außerdem werden im Rahmen der „Initiative Inklusion“ des Bundes Kammern mit bis zu 100.000 Euro unterstützt, um Strukturen für mehr Chancen für behinderte Menschen in Betrieben zu schaffen. Es müssen außerdem zeitnah vor dem Schulende Maßnahmen ergriffen werden, um behinderte Schüler/-innen an den Arbeitsmarkt heranzuführen – wie etwa mit dem Instrument „Berufseinstiegsbegleiter“. Dieses zuvor modellhaft erprobte Instrument wird jetzt Regelleistung der Bundesagentur für Arbeit werden. Hier sind nun allerdings auch die Länder und Akteure der Wirtschaft gefragt, ihren Beitrag zu leisten, damit das Instrument zukünftig greifen kann.

DREIZEHN: Was kann die Kampagne „Behindern ist heilbar“ des BMAS leisten? Was versprechen Sie sich davon?

Hüppe: Es ist ein provokanter Titel, der zum Nachdenken einlädt. Die Kampagne dient der Bewusstseinsbildung und erreicht Menschen, die sich bisher mit dem Thema Inklusion nicht beschäftigt haben. Sie macht auch deutlich, dass viele der Probleme durch Barrieren in den Köpfen verursacht werden.

„Für die Umsetzung von Inklusion muss noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden“

DREIZEHN: Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde am 15.6.2011 vom Bundeskabinett verabschiedet und hat einen Zeitrahmen von zehn Jahren – lassen sich bereits Erfolge benennen? An welchen Stellen haben sich in Diskussionen und auch bei der Entwicklung weiterer Aktionspläne unerwartete Probleme aufgetan?

Hüppe: Mit dem Nationalen Aktionsplan hat sich die Bundesregierung zur inklusiven Gesellschaft bekannt. Sie hat ausdrücklich das „aufwändige Wechselspiel von Exklusion (= ausgrenzen) und Integration (= wieder hereinholen)“ behinderter Menschen zugunsten von „Inklusion“ mit der UN-Behindertenrechtskonvention für beendet erklärt. Außerdem hat sie klargestellt, dass die UN-Behindertenrechtskonvention

Handlungsbedarf in allen Lebensbereichen auslöst. Vor einigen Jahren konnte man in einer Denkschrift des damaligen Bundesministeriums für Arbeit und Soziales herauslesen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention eher etwas für Entwicklungsländer sei und Deutschland schon alles umgesetzt habe.

Erste Erfolge sind etwa die Verbesserungen durch das Versorgungsstrukturgesetz, der Wegfall der 50-km-Regelung bei sog. „Freifahrten“ mit Schwerbehindertenausweis und der Wertmarke oder die oben schon genannte Weiterführung der „Berufseinstiegsbegleitung“. Das Versorgungsstrukturgesetz verbessert die bedarfsgerechte Gesundheitsversorgung von Menschen mit Behinderungen, etwa mit Änderungen im Bereich von sog. „Praxisbesonderheiten“, bei der zahnärztlichen Versorgung und bei der Stärkung der ambulanten Rehabilitation. Durch den Wegfall der 50-km-Regelung können Menschen mit Behinderung deutschlandweit im Schienenpersonennahverkehr reisen, ohne zusätzliche Fahrkarten. Außerdem müssen sie nicht mehr das Streckenverzeichnis mit sich herumtragen, das aufzeigte, in welchen Regionen sie mit Ausweis und Wertmarke reisen durften.

In Diskussionen wird natürlich auf allen Ebenen – Bund, Ländern und Kommunen – in der Wirtschaft, bei Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, anderen sozialen Dienstleistern und etwa Schulen immer wieder deutlich, dass teilweise noch an herkömmlichen Strukturen festgehalten wird. Strukturen haben fast immer die Eigenschaft, für unersetzlich gehalten zu werden. Hier muss für die Umsetzung deshalb noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden. Es haben sich aber durchaus schon etliche Akteure auf den Weg gemacht und beispielsweise eigene Aktionspläne entwickelt. //

ak/ap



Weitere Informationen zur Kampagne des BMAS finden Sie auch unter www.einfach-teilhaben.de

GROSSE/LÖSUNG KLEINE/LÖSUNG KEINE/LÖSUNG WELCHE/LÖSUNG?

Bisher sind die Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und deren Familien in unterschiedlichen Sozialleistungssystemen geregelt. Bereits vor der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 wurde unter dem Begriff „Große Lösung“ die Zusammenführung der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit körperlicher, geistiger und seelischer Behinderung in die Zuständigkeit der Jugendhilfe vielfach diskutiert.

Claudia Zinke

Schon 1990 konnten sich die Beteiligten bei den Diskussionen zum Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht auf eine „Große Lösung“ verständigen. Der damalige Kompromiss, die sogenannte „Kleine Lösung“, hieß, dass Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung Unterstützungs- und Assistenzleistungen von der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Hilfen zur Erziehung gemäß § 35 a Sozialgesetzbuch (SGB) VIII erhalten. Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung erhalten weiterhin Leistungen der Eingliederungshilfe gemäß der Aufgaben- und Zielstellung der §§ 53/54 SGB XII. In der Praxis führt diese „Kleine Lösung“ zu einer unterschiedlichen Vorgehensweise bei der Gewährung von Leistungen. Die damit verbundenen Probleme bekommen vor allem die Familien zu spüren. Aber auch für Leistungsträger und Leistungserbringer ist die Umsetzung der bisherigen Regelungen mit Problemen verknüpft.

Groß statt klein – Impulse, Argumente, aber noch kein klarer Weg

Die Diskussion zur Gestaltung der Schnittstelle von Eingliederungshilfe und Kinder- und Jugendhilfe ist unter dem Stichwort Inklusion mit der Behindertenrechtskonvention – die seit 2009

für Deutschland verbindlich ist – wieder in das Bewusstsein der Beteiligten gerückt. Folgerichtig haben sich die Regierungsparteien im Koalitionsvertrag der 17. Legislaturperiode vom Oktober 2009 darauf verständigt, die Rahmenbedingungen für Menschen mit und ohne Behinderungen positiv zu gestalten. Als Voraussetzung hierfür sehen die Parteien u. a. die Barrierefreiheit in allen Bereichen, z. B. in der Schule und in der Ausbildung. Politische Entscheidungen, die Menschen mit Behinderungen direkt oder indirekt betreffen, müssen sich an den Inhalten der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen messen lassen. Für den Bereich der Jugendhilfe wird im Koalitionsvertrag ausgeführt, dass frühe, schnelle und unbürokratische Hilfezugänge durch hoch qualifizierte Leistungsangebote und den Abbau von Schnittstellenproblemen zwischen der Jugendhilfe und anderen Hilfesystemen erreicht werden sollen. Besonders im Blick sollen dabei die frühen Hilfen und die Hilfen für junge Menschen mit Behinderung sein.

Grundsätzlich können und müssen die Ausführungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und deren Familien im Koalitionsvertrag optimistisch verstanden werden. Sie könnten eine echte Chance für die künftige Ausgestaltung der Hilfen und Angebote für Kinder und junge Menschen mit Behinderung und deren Familien bieten und die Lebenssituation künftig positiv beeinflussen. Dies setzt allerdings voraus, dass sich die Leitgedanken der Behindertenrechtskonvention in Deutschland bei den Maßnahmen zur Umsetzung des Koalitionsvertrages auch

„Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gehört auch ein neues Verständnis von Vielfalt“

tatsächlich widerspiegeln. Dazu gehören beispielsweise ein gemeinsames Inklusionsverständnis und ein neues Verständnis von Behinderung, sodass eine selbstbestimmte Lebensführung, die Würdigung der menschlichen Vielfalt sowie Gleichstellung und Empowerment in der Behinderten- und Jugendhilfepolitik selbstverständlich sind.

Die Arbeits- und Sozialministerkonferenz (ASMK) hat zur Umsetzung des Koalitionsvertrages zwei wesentliche Maßnahmen beschlossen: Zum einen soll die Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung weiterentwickelt werden. Zum anderen wurde im Jahr 2008 beschlossen, eine interkonferenzielle Arbeitsgruppe unter Beteiligung von Vertretern/-innen der ASMK, der Kultusministerkonferenz (KMK), der Gleichstellungs- und Frauenministerkonferenz (GFMK) sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zum Thema „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ einzurichten. Die Arbeitsgruppe hat im September 2011 einen Zwischenbericht vorgelegt, der nach jetzigem Kenntnisstand im ersten Halbjahr 2012 mit den Ländern und Interessenverbänden für Menschen mit Behinderung sowie der Wohlfahrtspflege beraten werden soll. Darin enthalten sind u. a. Darstellungen zu drei Lösungsmodellen: „Große Lösung SGB VIII“, „Große Lösung SGB XII“ und Reduzierung der Schnittstellen der bisherigen „Kleinen Lösung“ durch Gesetzesänderungen.

„Drei Lösungsmodelle“ – drei Mal Vorbehalte

Die Gestaltung – unabhängig davon, welche der drei Lösungsmodelle zum Zug kommen wird – steht allerdings unter dem Vorbehalt, dass keine zusätzlichen Kosten entstehen dürfen und das Leistungs- und Qualitätsniveau erhalten bleibt. Insofern sind besonders die Ausführungen im Zwischenbericht zu folgenden Aspekten im Zusammenhang mit diesem Vorbehalt zu betrachten:

- die geplante Auseinandersetzung mit den Zugangsvoraussetzungen im Zusammenhang mit dem Begriff „wesentliche“ Behinderung
- die Überlegung, sich künftig auf „einen Anspruchsberechtigten“ festzulegen (hierzu gibt es im SGB VIII und XII unterschiedliche Regelungen)
- die Fragestellung zum geschlossenen oder offenen Leistungskatalog
- die Gestaltung des Übergangs vom SGB VIII zum SGB XII, insbesondere Festlegungen zur Altersgrenze
- die Einführung eines neuen Begriffs „Hilfen zur Entwicklung“
- die einheitliche Kostenheranziehung der Leistungsberechtigten bzw. der Eltern

Herausforderungen für „Lösungen“

Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher haben vielfältige Lebenslagen zu meistern. Das gegliederte System stellt für sie neben der Alltagsbewältigung eine besondere Herausforderung dar. Pflege, Schule und bildungsstützende Hilfen, Therapie, Behandlung, Freizeitaktivitäten und Ausbildung sind nur einige Beispiele dafür, welche Leistungen von den Eltern zu organisieren und zu koordinieren sind. Dazu gehört auch, dass verschiedene Anträge an unterschiedliche Leistungsträger zu stellen sind. Die Leistungen selbst werden wiederum von unterschiedlichen Anbietern erbracht, was dazu führen kann, dass in die Wohnung – die Intimsphäre einer Familie – wöchentlich bis zu drei oder vier verschiedene Fachkräfte einzulassen sind.

Während die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung überwiegend der individuellen Bedarfsdeckung verpflichtet und somit personengebunden ist, wird in der Kinder- und Jugendhilfe neben individuellen Hilfen immer auch das System Familie gestützt. Einzige Ausnahme in der Eingliederungshilfe sind Leistungen der Frühförderung. Hier sind neben individuellen kindbezogenen Leistungen auch Beratungsleistungen für die Eltern möglich. Darüber hinaus ist in der Kinder- und Jugendhilfe die Förderung der Stadtteilarbeit oder des Quartiermanagements möglich. Unterstützende Sozialarbeit an Schulen erfolgt in der Regel pauschal und setzt keinen Antrag der Familien voraus. Hierzu reicht es, dass sich Schulträger, Schule und Jugendhilfeträger auf Konzept und Bedarf verständigen. Eine solche Form der Unterstützungsleistungen ist in der Eingliederungshilfe nicht vorgesehen.

Anforderungen an eine Lösung

Wie bereits ausgeführt, haben Eltern behinderter Kinder und Jugendlicher vielfältige Lebenslagen zu meistern. Aus diesen Erfahrungen heraus haben Interessen- bzw. Elternverbände sehr konkrete Vorstellungen zu dem, was sie mit einer „Großen Lösung“ verbinden. Wenn eine „Große Lösung“ umgesetzt werden soll, erwarten sie:

- den Erhalt bereits heute gewährter Leistungen der Eingliederungshilfe und insbesondere den Erhalt eines offenen Maßnahmenkatalogs. Vorstellbar wäre eine Erweiterung der Maßnahmen in der Jugendhilfe. Beispielhaft seien hier die Leistungen für Frühförderung und schulische Bildung genannt.
- keine Ausweitung bzw. Übertragung der Regelungen der Jugendhilfe bei der Heranziehung zu den Kosten- und Unterhaltsbeiträgen. Möglich wäre hier, wieder auf die Regelungen zur „häuslichen Ersparnis“ zurückzugreifen, die

-
- 2005 im Kinder- und Jugendhilferecht aufgegeben wurden.
- die Anerkennung der Leistungen für Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und in diesem Zusammenhang die Anerkennung der individuellen Bedarfsdeckung, auch bei dem Modell eines regionalen Budgets in der Jugendhilfe.
 - eine ganzheitliche Bedarfsfeststellung, die nicht nur die Behinderung und den daraus resultierenden Bedarf feststellt, sondern die Familie, die jeweiligen Belastungssituationen und das Umfeld in den Blick nimmt.
 - die Anerkennung der Regelungen und Verfahren nach dem Sozialgesetzbuch IX – Rehabilitation und Teilhabe und eine einheitliche und gemeinsame Hilfeplanung, insbesondere, wenn weitergehende Leistungen (z. B. der Kranken- oder Unfallversicherung) notwendig werden. Nur so können behinderungsspezifische Bedarfe für Kinder und Jugendliche mit denen der Familie aufeinander abgestimmt werden.
 - eine finanzielle und organisatorische Ausstattung der Jugendhilfe, die es möglich macht, allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und deren Familien gerecht zu werden. Leistungen der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft für Kinder und Jugendliche mit Behinderung dürfen auch in dezentralen „kleinen“ Jugendämtern kein Randthema sein. Diese Aufgaben müssen gleichberechtigt und qualifiziert neben den umfassenden Aufgaben zum Beispiel des Kinderschutzes stehen. Dazu gehört ebenfalls eine verlässliche Angebotsstruktur, die den Bedarfen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gerecht werden.
 - Die Gestaltung der Schnittstelle zwischen dem Jugend- und Erwachsenenalter darf nicht zu Streitigkeiten zwischen Leistungsträgern führen (z. B. in der Berufsvorbereitung, -förderung und -ausbildung). Aber auch die Schnittstelle zum Schulsystem ist bezogen auf die bisherige pauschale Förderung der Schulsozialarbeit in den Blick zu nehmen und darf nicht zum Leistungsabbau bisheriger individueller Hilfen führen.
 - Die bisherige Unterscheidung zwischen erzieherisch und behinderungsspezifisch bedingten Leistungsvoraussetzungen ist auf den Prüfstand zu stellen.
 - die Annahme der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung und insbesondere ihrer Familien als Experten/-innen in eigener Sache sowie die Gestaltung einer Kommunikation, die von dieser Haltung geprägt ist.

Die Themen für eine „Große Lösung“ der Problemlagen betreffen die Gestaltung der Unterstützungsleistungen, die Finanzierungssystematik ebenso wie die Gleichstellung der Kinder

mit und ohne Behinderung und ihrer Familien. Bei einer „Großen Lösung“ besteht die Chance, dass Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe voneinander lernen – vor allem, wenn die bisherige Individual-, Pauschal- und Strukturförderung inklusiv verknüpft und nicht von Finanzdebatten überlagert wird. Eine „Große Lösung“ wird nicht kostenneutral sein. Dabei geht es nicht nur um die Umsteuerung der finanziellen Ressourcen, sondern auch um Mittel für eine notwendige Qualifizierung der Beteiligten. „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ ist mehr als eine Zuständigkeitsverlagerung im Sinne einer „Großen Lösung“. Wahrnehmbar ist, dass mit der „Großen Lösung“ zum einen fachliche Veränderung und zum anderen Einsparpotenziale verbunden werden. Letzteres wird zu Recht den Widerstand der Interessenverbände für Menschen mit Behinderung hervorrufen.

Wenn wir uns darauf verständigen, dass unter Inklusion die selbstverständliche und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen zu verstehen und Teilhabe von Gleichberechtigung und Normalisierung geprägt ist, dann wird auf dieser Basis die gleiche Qualität und der gleiche Standard in den jeweiligen Lebensbereichen erwartet, wie er Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung und deren Familien zugestanden wird. Allerdings bedeutet „gleiche“ Lebensqualität nicht „identische“ Leistungen. Es geht um den individuellen Bedarf und eine der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung angepasste Unterstützungsleistung, z. B. in der Schule oder der aktiven Freizeitgestaltung. Dies ist mehr als das Angebot einer allgemeinen Ganztagschule oder Tagesbetreuung.

Inklusion als Leitidee zwingt Leistungsträger und Leistungserbringer zu einem Wandel in der Ausgestaltung sozialer Unterstützungsleistungen, ohne dabei die Verantwortung der Daseinsvorsorge abzugeben. //

Die Autorin:

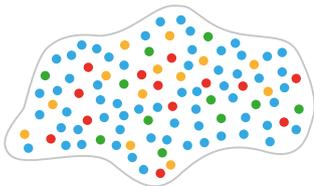
Claudia Zinke ist Abteilungsleiterin Rehabilitation und Gesundheit beim Paritätischen Gesamtverband e.V. E-Mail: behindertenhilfe@paritaet.org

INKLUSION – EIN NEUES LEITPRINZIP FÜR DIE JUGENDSOZIALARBEIT

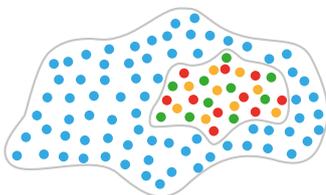
Michael Komorek

Inklusion wird seit der Ratifizierung der UN-Behinderrechtskonvention¹ als geltendes Recht beschrieben, wengleich sie auf eine bestimmte Gruppe von Menschen (hier „Menschen mit Behinderungen“) in besonderem Maße fokussiert. Inklusion ist somit ein Menschenrecht, das allen Individuen der Gesellschaft zugesprochen wird: In einer Gesellschaft, in der Inklusion gelebt wird, gibt es keine Gruppen mit Minderheitsstatus, die in die Mehrheitsgesellschaft integriert werden müssen. Die vorherrschende Heterogenität ist nunmehr Norm, der Mensch in seiner Individualität Teil der Vielfalt. Es geht nicht mehr nur darum, „Ausgesonderte“ zu integrieren, sondern allen Menschen von vornherein die Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang zu ermöglichen. Die Bedürfnisse sollen nicht an gesellschaftliche Notwendigkeiten angepasst werden, sondern die Gesellschaft hat die Aufgabe, sich auf die Bedürfnisse der Betroffenen einzustellen.

Inklusion:



Integration:



Gelingt Inklusion, geht es nicht mehr um die Integration einzelner Personengruppen. Vielmehr geht es darum, ausgehend von der Heterogenität aller Menschen Inklusion strukturell zu erzeugen und eben nicht auf eine bestimmte Zielgruppe zu beschränken.² Entsprechend müssen sich auch die Leistungssysteme so verändern, dass sie eine individuelle Förderung aller Menschen ermöglichen.

Die nachfolgende Gegenüberstellung³ von inklusiver und integrativer Praxis soll den qualitativen Unterschied verdeutlichen:

A INKLUSION

- Leben und Lernen für alle Kinder und Jugendlichen
- umfassendes System für alle
- Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
- systemischer Ansatz mit Individualperspektive
- Ressourcen für Systeme
- Akzeptanz für Vielfalt
- individuelle Hilfeplanung für Kinder und Jugendliche
- kollegiales Problemlösen im interdisziplinären Team

B INTEGRATION

- Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Bedarfen
- differenziertes System je nach Schädigung
- Zwei-Gruppen-Theorie (behindert /nicht behindert)
- individuumszentrierter Ansatz
- Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit Etikettierung
- spezielle Förderung für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedarfen
- Förderpläne für behinderte Kinder und Jugendliche
- Kontrolle durch Experten/-innen

Hierbei geht es nicht um die Abwertung der integrativen Praxis – im Gegenteil. Vielleicht ergibt sich die Möglichkeit, bestehende Ansätze und Strukturen der professionellen Jugendsozialarbeit neu zu reflektieren.

In der Kinder- und Jugendhilfe – entsprechend in der Jugendsozialarbeit – leitet sich ein Inklusionsverständnis ab, das alle Faktoren von Ausgrenzung berücksichtigt. Neben Religion, Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischer Benachteiligung u. v. m. ist auch Behinderung nur ein möglicher Faktor von Exklusion. Schon im 13. Kinder- und Jugendbericht werden zentrale, inklusive Aspekte formuliert:

- Die Jugendhilfe ist aufgefordert, sich für alle Kinder und Jugendlichen zuständig zu fühlen (§ 1 SGB VIII).
- Notwendig ist eine enge Kooperation mit Gesundheits- und Behindertenhilfe sowie den Selbsthilfeorganisationen.

- Auf kommunaler Ebene sind inklusive und beteiligungsorientierte Jugendhilfeplanungsprozesse notwendig.
- Paradigmenwechsel in der Entwicklung von Angeboten: von der „Fürsorge“ für Kinder und Jugendliche zur Wahrnehmung der Rechte, der Wahlmöglichkeiten und des selbstbestimmten Lebens.

Eine grundsätzliche Voraussetzung für Inklusion ist, Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zu haben, um die individuelle Lebenssituation auch selbstbestimmt modifizieren zu können. Das schließt auch das Bedürfnis auf Exklusion ein! Auch hier kann im Sinne der Inklusion ein Perspektivenwechsel neue Möglichkeiten aufzeigen: Können sich auch spezialisierte Angebote für „die Regel“ öffnen?

Die Befürchtung einer „Pädagogisierung“ der Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen und der damit verknüpften Angst, dass bspw. behinderungs-spezifische Leistungen aberkannt würden, ist Gegenstand der aktuellen Debatte um die sogenannte „Große Lösung“. Der Orientierung zur Inklusion müssen Maßnahmen und (bestehende) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um nicht in einem Sozialabbauprogramm zu münden. Eine medizinische Diagnose erleichtert zuweilen den Zugang zu Hilfen. Die Feststellung der Kostenträgerzuständigkeit nach Art der Behinderung widerspricht jedoch der Inklusion. Dessen ungeachtet ist das gesamte System der örtlichen und überörtlichen Sozialhilfe und teilweise auch der Jugendhilfe – darauf aufbauend öffentliche und freie Trägerstrukturen – selektivierend.

„Es geht nicht um die Überflüssigkeit separierender Einrichtungen, sondern um die Öffnung der sogenannten Regleinrichtungen“

Der Zwischenbericht der von der ASMK⁴ und JFMK⁵ eingesetzten Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ favorisiert die „Große Lösung SGB VIII“.⁶ Dabei wird eine neue Leistung beschrieben, die mit „Hilfen zur Entwicklung“ bezeichnet wird. Darin sollen alle Leistungen enthalten sein, die bisher in Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfe differenziert gewesen sind. Dadurch würde sich die bestehende Schnittstelle auflösen und für die Hilfeleistung allein das Kind oder der Jugendliche mit seinem konkreten bzw. komplexen Bedarf im Mittelpunkt stehen. Eine Einschränkung, die ich nunmehr kommentarlos zitieren möchte:

„Diese Umgestaltung des SGB VIII steht unter dem Vorbehalt, dass keine zusätzlichen Kosten entstehen und das bisherige Leistungs- und Qualitätsniveau erhalten bleibt.“ Vergleichbar ist diese Situation mit dem – unter der Leitorientierung der sogenannten Kostenneutralität avisierten – Ambulantisierungsprozess in der Behindertenhilfe.

In der dichotomen Auseinandersetzung mit dem Inklusionsprinzip steckt meines Erachtens die größte Gefahr – vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung, in der ein Begriff wie Selbstbestimmung umgedeutet werden kann in „Selbstverantwortung“ und die Frage des Empowerments zu einem Problem der einzelnen „behinderten“ Person wird.

Vorsicht ist bei der Entwicklung individualisierter Angebote in Projektform geboten. Insbesondere in der beruflichen Bildung tendiert die Praxis zur Entwicklung immer differenzierterer Angebote zur Berufsvorbereitung. Zwar können hierdurch individuelle Bedürfnisse der jeweiligen projizierten Zielgruppen in besonderem Maße berücksichtigt werden. Für Kinder und Jugendliche wie auch deren Eltern jedoch entwickelt sich diese Vielfalt zu einem unüberschaubaren Maßnahmenschub.⁷

Der Index für Inklusion – ein Instrument zur Qualitätsentwicklung

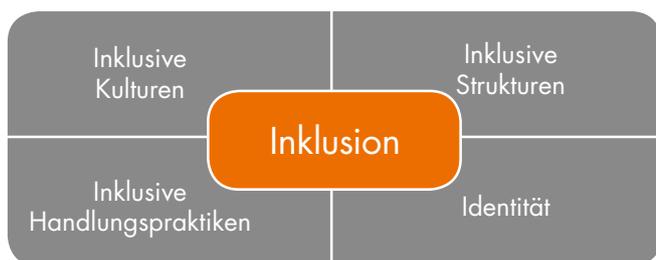
Der Rahmen für ein inklusives System wird nach dem Index für Inklusion durch drei miteinander verbundene Dimensionen gebildet:⁸

- **Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen!**
Als Grundvoraussetzung kann man die Dimension der inklusiven Kulturen ansehen, da sie handlungsleitend für die Entscheidungen in den nachfolgenden Dimensionen „Strukturen“ und „Praktiken“ sind. Die Entwicklungen gemeinsamer inklusiver Werte und grundlegender Anerkennung von Vielfalt können abgebildet in Performanz bereits Veränderungen in den anderen Dimensionen einleiten.
- **Inklusive Strukturen sind zu etablieren!**
In dieser Dimension soll abgesichert werden, dass Inklusion als Leitbild und Selbstverständnis alle Strukturen der Gesellschaft durchdringt. Es geht um die Berücksichtigung der Anerkennung der einzelnen Person in ihrer Individualität und ihren intersubjektiven Beziehungen. Das Ergebnis ist ein umfassendes System für alle, in dem nach der Theorie einer heterogenen Gruppe Unterschiede als Chance gesehen werden.

„Inklusion auf allen Ebenen: Kinder- und Jugendhilfe ist ohne Beteiligung von Kindern und Jugendlichen undenkbar!“

● Inklusive Praktiken sind zu entwickeln!

Die Praktiken sollen so entwickelt werden, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Gesellschaft widerspiegeln. Gemeinsam sollen dafür notwendige unterstützende Ressourcen mobilisiert werden. Bei der Verteilung der Ressourcen und der Entwicklung von Unterstützungen sind eine gute Koordination und ständige Reflexion von größter Wichtigkeit.⁹



Die Trias „Inklusive Kulturen – inklusive Strukturen – inklusive Handlungspraktiken“ lässt sich nicht voneinander losgelöst bearbeiten. Genau das ist die größte Herausforderung in der konsequenten Orientierung zur Inklusion. Inklusion bedeutet vertikale und zugleich horizontale Durchlässigkeit. Um in dieser gewollten Offenheit nicht orientierungslos zu sein, braucht es ein Bewusstsein der eigenen (professionellen) Identität.¹⁰ Sie dient als „Kompass“ für die Entwicklung inklusiver Haltung, Strukturen und Praktiken. Professionelle im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit könnten diese „Inklusions-Matrix“ zur Überprüfung des eigenen professionellen Handelns heranziehen. Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion¹¹ ist der Schlüssel für den Beginn der Neuorientierung bzw. des Paradigmenwechsels – dabei muss das entstandene Verständnis von Inklusion für die einzelnen Arbeitsfelder operationalisiert werden.

Nimmt man die Prozesse der Inklusion ernst, dann gilt zukünftig noch stärker als bisher, alle am Prozess Beteiligten auch zu beteiligen. Partizipation und Vernetzung sind gewissermaßen „Prädiktoren“ der Inklusion. Es ist tatsächlich ein Umbau des Sozialstaates, der nach dem Grundprinzip der Inklusion ansteht.

Es reicht nicht aus, danach zu fragen, welche Unterstützung das „beeinträchtigte“ Kind braucht, um vom System zu profitieren – wir müssen uns fragen, welche Unterstützung und Begleitung alle Kinder brauchen, damit Inklusion gelingt und sie entsprechend alle von ihr profitieren können. Wie kann Inklusion nun gelingen? – Ich für meinen Teil fange BEI MIR SELBST an! //

Der Autor:

Michael Komorek ist Referent beim AWO Bundesverband e.V.
E-Mail: michael.komorek@online.de

Literatur:

- ARBEITSGRUPPE „INKLUSION VON JUNGEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNG“ (2011): Zwischenbericht der von der ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe.
- BOBAN, Ines (2003): „Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den Index für Inklusion.“ In: Behinder- te 4/5/2003.
- BOOTH, Tony; Ainscow, Mel (2006): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt durch Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.). Martin Luther Universität Halle Wittenberg.
- GINNOLD, Antje (2006): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.
- HINZ, Andreas (2002): „Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“ In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354 – 361.
- KEUPP, Heiner (2001): „Identität.“ In: Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 804-810.
- OEHME, Andreas; Schröder, Wolfgang (2011): „Inklusive Organisation von Bildung, Erziehung und Sorge.“ In: Forum Jugendhilfe 03/2011, S. 9-11.
- OTTO, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Lahnstein.

Anmerkungen:

- ¹ Während die amtliche Übersetzung den Begriff „Inclusion“ mit dem Begriff „Integration“ übersetzte, übernahm die sogenannte Schattenübersetzung den englischen Begriff „Inclusion“ ins Deutsche.
- ² Vgl. Oehme; Schröder (2011), S. 9-11.
- ³ Tabelle: in direkter Anlehnung an HINZ (2002), S. 359, verkürzte Darstellung.
- ⁴ Arbeits- und Sozialministerkonferenz.
- ⁵ Jugend- und Familienministerkonferenz.
- ⁶ Vgl. Arbeitsgruppe „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ (2011), S. 28-31.
- ⁷ Ginnold (2006).
- ⁸ Vgl. Booth; Ainscow (2006).
- ⁹ Ebd.
- ¹⁰ Vgl. Keupp (2001).
- ¹¹ Vgl. die Auseinandersetzung zum Themenfeld Interkulturelle Kompetenzen nach Otto; Schrödter (2006).

Macht Inklusion die Jugendsozialarbeit entbehrlich?



Tim Rietzke

Der über die Rechte und Belange behinderter Menschen in die bundesdeutsche Bildungsdebatte gekommene Begriff der „Inklusion“ ist mittlerweile längst auch in der Jugendsozialarbeit angekommen. Gleichzeitig kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass häufig unklar bleibt, was denn nun genau mit diesem Begriff gemeint ist, was Inklusion insgesamt umfasst und welche Dimensionen der Inklusionsbegriff tatsächlich einnimmt. Oder – auch das lässt manche Diskussion vermuten – der Begriff der Inklusion wird als die „richtigere“ oder bessere Form der Integration verstanden und diejenigen, die Inklusion betreiben, sind sozusagen die besseren Integrierer.¹ Scharf formuliert: „Inklusion“ ist zu einem Mode- oder „In-“Begriff geworden, der z. T. wenig kenntnisreich benutzt wird, um beim Gegenüber das Bild von Aktualität zu vermitteln.

Inklusion als Vision einer Gesellschaft

Versteht man den Begriff der Inklusion als Vision einer Gesellschaft, in der ihre Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden, als Vision

einer Gesellschaft, in der wertgeschätzt wird, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf, als Vision einer Gesellschaft, die sich ihren Mitgliedern anpasst und nicht umgekehrt,² wird der gesellschaftliche Perspektivenwechsel deutlich, der im Inklusionsbegriff mitschwingt. Inklusive Pädagogik „nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung wahr und ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (männliche, weibliche, solche mit Migrationshintergrund, solche mit Behinderung etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen.“³

Ausgehend von einem konsequent verstandenen Inklusionsbegriff in diesem Sinne, könnte die Ausgangsfrage – ob Inklusion die Angebote der Jugendsozialarbeit entbehrlich macht – mit einem klaren „Ja“ beantwortet werden. So ist in einem vollständig inklusiven Bildungssystem ein paralleles System, das sich um die Exkludierten und Segregierten kümmert, notwendigerweise ein Paradoxon. Ein konsequent gedachtes inklusives Bildungssystem, in dem die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes bzw. jedes einzelnen Jugendlichen wahrgenommen und befriedigt werden, darf in eben dieser Konse-

„In einem vollständig inklusiven Bildungssystem ist ein paralleles System ein Paradoxon“

quenz zu keinem Ausschluss führen, der einer anschließenden „Bearbeitung“ in Angeboten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit bedarf.

Umgekehrt bedeutet dies allerdings nicht, dass in einem inklusiven System sozialpädagogische Kompetenzen, Konzepte und Kenntnisse überflüssig sind. Ganz im Gegenteil: Diese sind in einem inklusiven System wichtiger Bestandteil und zwingend erforderlich, um Inklusion zu gewährleisten. Entsprechende Konzepte sind dann aber eben Bestandteil dieses inklusiven Systems und keine nachfolgenden Maßnahmen, die eingesetzt werden, nachdem das Kind bereits in den Brunnen bzw. aus dem System gefallen ist.

„Bis zur Realisierung der Vision einer inklusiven Gesellschaft ist Jugendsozialarbeit notwendiger denn je“

Allerdings: Unter den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen ist ein konsequent gedachtes inklusives System eher eine gesellschaftliche Vision oder gar Utopie als eine kurzfristig umsetzbare Strategie. Der beschriebene gesellschaftliche Perspektivenwechsel ist so umfangreich, dass die Ausgangsfrage mittel- und auch langfristig mit einem deutlichen „Nein“ beantwortet werden muss. Auch in nächster und weiterer Zukunft werden die besonderen Angebote der Jugendsozialarbeit benötigt, um benachteiligten und von sozialem Ausschluss betroffenen Jugendlichen eine Perspektive zu ermöglichen und die vorhandenen Ressourcen junger Menschen zu stärken. So ist hinsichtlich einer Umgestaltung des bundesdeutschen Schul- und Bildungssystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem Skepsis angebracht, was die kurz- und mittelfristige Perspektive betrifft. Solange im deutschen Schulsystem nach wie vor an der Vorstellung einer sogenannten „begabungsgerechten Schule“ festgehalten wird, die einzelne Schüler/-innen selektiert bzw. segregiert und die das Prinzip der Homogenität als grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen versteht,⁴ wird ein nicht gerade geringer Anteil junger Menschen an und in diesem System scheitern.

Befunde zur Chancengleichheit im bundesdeutschen Bildungssystem zeigen, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen trotz Bildungsexpansion in hohem Maße von ihrer sozialen Herkunft abhängen. Die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit scheint sich dabei durch verschärfte soziale Ungleichheiten sogar eher zu vergrößern.

Jugendsozialarbeit als professionelle, sozialpädagogische und berufsbezogene Hilfe zur Integration und Verselbstständigung benachteiligter junger Menschen ist vor diesem Hintergrund sicherlich kein Auslaufmodell. Jugendsozialarbeit dient der Stabilisierung und der bedarfsgerechten und individuellen Förderung junger Menschen in sehr schwierigen persönlichen Lebenslagen und vermittelt ihnen oft erstmals in ihrem Leben Erfolge und Handlungsoptionen. Im Rahmen der aktuellen Debatte um Inklusion kann Jugendsozialarbeit daher als Experte in der Arbeit mit jungen Menschen, die von sozialer Exklusion betroffen sind, verstanden werden. Entbehrlich sind Jugendsozialarbeit und ihre vielfältigen Angebote in absehbarer Zeit dabei definitiv nicht. //

Der Autor:

Tim Rietzke ist Referent für Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe und Ganztagschulen bei der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. E-Mail: t.rietzke@diakonie-rwl.de

Literatur:

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT EVANGELISCHE JUGENDSOZIALARBEIT (BAG EJSa) (Hrsg.) (2011): Fachbeirat Bildung der BAG EJSa: Lebensmittel Bildung: „Vision einer guten Schule“. Stuttgart.

FEUSER, Georg (2002): Von der Integration zur Inclusion. „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes, Niederösterreich anlässlich der 6. Allgemeinpädagogischen Tagung am 21.03.2002 in Baden.

KRÖG, Walter (2005): „Einleitung“. In: Mensch im Mittelpunkt (MiM), Verein TAFIE Außerfern (Hrsg.): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. Lechaschau.

WOCKEN, Hans (2010): „Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden.“ In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 23, S. 25-31.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Feuser (2002), S. 1.

² Vgl. Krög (2005).

³ BAG EJSa (2011), S. 2.

⁴ Vgl. Wocken (2010), S. 28.



StartklarPlus – Wege aus der Einbahnstraße

Kellnern, Haare schneiden, Autos schrauben – Jasmin, Franziska und Matthias wissen genau, was sie später einmal arbeiten möchten. Wie viele andere Jugendliche träumen sie davon, bald von zu Hause ausziehen, Geld verdienen und auf eigenen Füßen stehen zu können. Eine erste Hürde haben die 17- und 18-jährigen Schüler/-innen bereits genommen: Aufgrund ihrer guten Ergebnisse bei den Tests in der Berufspraxisstufe an der Don-Bosco-Schule wurden sie für ein Projekt ausgewählt, in dem sie einige Monate lang Bewerbungen schreiben, Praktika machen und ausprobieren können, was es heißt, jeden Tag zur Arbeit zu gehen.

Tina Fritsche

Jasmin, Franziska und Matthias besuchen eine Förderschule und leben mit einem Handicap in ihrer geistigen Entwicklung. Sie werden Dinge üben müssen, die für andere Jugendliche selbstverständlich sind. Jasmin zum Beispiel „weiß nicht, wie Bus fahren geht“ – aber die junge Frau mit dem modischen Schal ist fest entschlossen, das für sie komplizierte Umsteigen zu lernen. Im Berufsfindungspro-

jekt StartklarPlus muss sie unter Beweis stellen, dass sie ohne fremde Hilfe zurechtkommt.

Für Menschen mit einer geistigen, körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung führt der klassische Bildungs- und Arbeitsweg in Deutschland über die Förderschule hin in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Wer nicht oder

„Mit Offenheit und einem guten Netzwerk einen Weg aus der Einbahnstraße finden“

noch nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwerbstätig sein kann, hat ein Anrecht auf Arbeit und Weiterbildung unter geschützten Bedingungen in einer der rund 700 anerkannten Werkstätten. Knapp 300.000 Plätze stehen laut aktueller Statistik der BAG WfbM dafür bundesweit bereit.¹ Doch der Weg zum Werkstattplatz passt nicht zwangsläufig für alle behinderten Menschen gleichermaßen gut, davon ist Ludger Lünenborg überzeugt: „Einige sind durchaus geeignet für den ersten Arbeitsmarkt und unsere Aufgabe ist es, für sie Wege aus der Einbahnstraße zu finden.“ Lünenborg ist stellvertretender Geschäftsführer von Lernen fördern e.V. Kreisverband Steinfurt, einem gemeinnützigen Verein im nördlichen Münsterland.

Auf dem Weg zu einem Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt

Nicht erst seit der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen versucht der Bildungsträger, behinderte Menschen beruflich zu qualifizieren und zu fördern, um ihnen langfristig und dauerhaft zu einem Platz in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt zu verhelfen. Mit einem Angebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist Lernen fördern e.V. an sechs Standorten mit insgesamt 400 Beschäftigten und mehr als 30 längerfristigen Projekten der beruflichen und gesellschaftlichen Integration präsent. Der Verein agiert als Träger für Offene Ganztagsgrundschulen und betreibt Kindertageseinrichtungen sowie einen Integrationsbetrieb für Dienstleistungen.

„Wir sind überzeugt davon, dass jeder Mensch ein elementares Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft hat“, beschreibt Lünenborg den inneren Fahrplan des Trägers. Dazu gehöre selbstverständlich auch das Recht auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Wie ambitioniert dieses Vorhaben ist, zeigt der Blick auf die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit: Die Zahl der arbeitslosen Schwerbehinderten stieg innerhalb von drei Jahren bis April 2011 um mehr als 15.000 auf etwa 183.500. Die Arbeitslosenquote von Schwerbehinderten lag 2009 bei 14,6 %.² Für Jugendliche und Erwachsene mit schweren Lernbehinderungen ist die Hürde hin zum ersten Arbeitsmarkt besonders hoch. Der Paritätische Wohlfahrtsverband arbeitete 2008 heraus, warum Förderschüler/-innen „eine noch intensivere Unterstützung bei der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benötigen“³ als andere Jugendliche: Verhältnismäßig selten können sie, so heißt es, auf

die Unterstützung der Familie bei der Berufsorientierung und Ausbildungssuche setzen, wählen den Beruf eher nach emotionalen Gesichtspunkten als nach wirklichen Eingangsvoraussetzungen aus und scheitern häufig an den sozialen Einstellungen und Vorurteilen in Betrieben. Mädchen mit Behinderungen sind bei der beruflichen Eingliederung doppelt benachteiligt, da laut Berufsbildungsbericht der Frauenanteil unter den Auszubildenden in Deutschland sinkt.

In dieser Gemengelage setzt das Projekt StartklarPlus an: Im April 2010 an zehn Schulen im Kreis Steinfurt gestartet, wendet es sich beim Übergang von der Schule zum Beruf an Schüler/-innen mit einer (Schwer-)Behinderung und unterstützt behinderte bzw. schwerbehinderte Jugendliche im Rahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung nach §§ 33 und 421q SGB III in den letzten drei Schuljahren dabei, Berufsfelder zu erkunden und eigene praktische Erfahrungen zu sammeln.

Jasmin, Franziska und Matthias haben das erste, 30-stündige Modul bereits durchlaufen. Sie haben gezeigt, ob sie telefonieren, Kritik vertragen und Termine einhalten können. Nun beginnen sie das zweite Modul, werden ein halbes Jahr gemeinsam mit Heidi Panning versuchen, herauszufinden, was die passende Arbeit für sie sein könnte, und starten anschließend als Zehntklässler in die dritte praktikumszentrierte Phase. Parallel dazu bietet die Mitarbeiterin des Integrationsfachdienstes (IFD) in Ibbenbüren, dem Hauptsitz von Lernen fördern e.V., gemeinsam mit ihren Kollegen/-innen Fortbildungen und Gesprächsrunden für Eltern an, um sich über die Perspektiven ihrer Kinder, aber auch über die eigenen Verhaltensweisen austauschen zu können. „Für manche Eltern ist es schwer, sich um ihre behinderten Kinder zu kümmern, andere haben Mühe, sie loszulassen“, weiß die Sozialpädagogin, die jede Woche im eigenen Wagen weite Strecken quer durch den Landkreis fährt, um die jungen Erwachsenen an den beteiligten Schulen beim Weg in den Beruf zu begleiten. Ein Projekt wie StartklarPlus möglichst Hand in Hand mit Lehrkräften, Eltern und Schülern/-innen umzusetzen, ist nicht nur für sie immer wieder eine Herausforderung – auf dem Weg aus der Einbahnstraße müssen alle Beteiligten vertraute Wege verlassen. Panning setzt dabei auch auf Offenheit. Vor den Jugendlichen nimmt die Sozialpädagogin kein Blatt vor den Mund: „Für die meisten Traumberufe brauchen Sie eine bestimmte Ausbildung, für die ein Hauptschulabschluss notwendig ist, den Sie aber nicht haben. Wir sprechen also über Wege in die Arbeit, nicht in die Ausbildung.“



Was vom Kellnern, Auto schrauben oder Haare schneiden als Beruf dann noch übrig bleibt, hängt nicht allein davon ab, wie sehr sich Jasmin, Franziska und Matthias ins Zeug legen und wie hoch die formalen Messlatten liegen. Ausschlaggebend ist auch das kommunikative Netzwerk, das Lernen fördern e.V. seit den Achtzigerjahren im Kreis Steinfurt geknüpft hat.

Noch immer schrecken viele Arbeitgeber davor zurück, Menschen mit einem körperlichen oder geistigen Handicap einzustellen. Zwar sieht der Gesetzgeber vor, dass jeder öffentliche und private Betrieb mit mehr als 20 Beschäftigten, der keine oder zu wenige schwerbehinderte Menschen beschäftigt bzw. ausbildet, einen Ausgleich bezahlen muss. Doch zu viele Betriebe – immerhin rund 85.000 – zahlen lieber eine Art Konventionalstrafe, als dass sie ihre Quote erfüllen und ausreichend viele Arbeitsplätze für Behinderte öffnen. Dass jährlich rund 100 Millionen Euro in diesen Ausgleichabgabefonds fließen, spricht Bände. Die Gelder aus diesem Topf fließen an die Bundesländer und unter anderem an den Integrationsfachdienst im Kreis Steinfurt.

Wenn Heidi Panning „Klinken putzen“ fährt zu den Betrieben, um Praktikums- und Arbeitsplätze zu finden, lockt sie allzu zögerliche Arbeitgeber durchaus auch mit Sachmittel- und anderen Zuschüssen. Vor Kurzem konnte sie so einen jungen Mann mit hundertprozentiger Schwerstbehinderung dabei unterstützen, eine unbefristete, tariflich entlohnte Anstellung als Helfer im Landschaftsbau zu bekommen: „Wir haben einen speziellen Rasenmäheraufsatz und Gerätschaften für ihn an-

geschafft, und nun kann er ganz normal seine Arbeit machen. Seitdem der Gesetzgeber den Kündigungsschutz für behinderte Menschen gelockert und die Refinanzierungsmöglichkeiten der Bezahlung ausgebaut hat, ist es einfacher, Menschen mit Behinderungen in den ersten Arbeitsmarkt zu bringen.“

„Viele Unternehmen zahlen lieber eine Konventionalstrafe, als dass sie ihre Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung öffnen“

Die persönliche Erfahrung kann die Bereitschaft erhöhen, einen Arbeitsplatz für Menschen mit Handicap bereitzustellen. Unternehmer/-innen oder Angestellte, die den Umgang mit Behinderten aus der eigenen Familie kennen, ebnen bereitwilliger als andere den Weg in den Betrieb. Ludger Lünenborg kennt diese Mechanismen, er setzt auf langsame und nachhaltige Veränderungen: „Vollständige Teilhabe braucht Zeit“, gibt er zu bedenken und will am großen Ganzen drehen. „Inklusion kann an den vielen Bildern und Projektionen zu Behinderten scheitern, aber auch an daran, dass Produktivität und Leistung als maßgebliche Kriterien der Arbeit gelten. An beiden Punkten müssen wir die betriebliche Wirklichkeit verändern, sonst haben wir von Anfang an verloren.“



Die Lernen fördern – Dienstleistungen gGmbH

Um die Wirklichkeit zumindest ein wenig verändern zu können, gründete Lernen fördern e.V. im Februar 2004 eine Dienstleistungs-GmbH als eigene Tochtergesellschaft im rund 24 km entfernten Emsdetten. Auf mittlerweile 8.000 qm arbeiten hier mehr als 70 Mitarbeiter/-innen – davon hat etwa jede/-r zweite eine Einschränkung – im Schichtdienst und konfektionieren, kommissionieren, verpacken, sortieren und montieren auch größere Aufträge für Unternehmen aus der Region.

Amüsieren kann sich der Betriebsleiter Michael Herting über Besucher, die nach einem Rundgang durch die Hallen wissen wollen, wo denn nun bitte schön die Behinderten seien. „Da sehen Sie mal, was die meisten Leute für Bilder im Kopf haben“, lacht Herting. Man könne eben nicht immer erkennen, ob jemand ein Handicap habe oder nicht. Außerdem sei es letztlich eh egal, solange die Arbeit gut laufe. So wie bei Niklas: Der 19-Jährige kam über das Projekt StartklarPlus in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen mit einem einjährigen Praktikum, Unterricht im Berufskolleg der Wirtschaftsschulen und Förderunterricht. „Das habe ich mir alles selbst erarbeitet“, sagt der junge Mann selbstbewusst. Inzwischen lässt er sich bei Lernen fördern zur Fachkraft für Lagerlogistik ausbilden. „Der Junge hat eine beeindruckende Entwicklung gemacht!“, bestätigt Herting und schaut hinüber zu Niklas, der sich gerade mit seinem hörgeschädigten Teamleiter verständigt. „Sehen Sie, so

soll es sein“, sagt Herting, „da lernt der eine vom anderen. So etwas kann ich nicht herbeizaubern, das machen die Leute hier selbst.“ Recht hat er – aber der Rahmen dazu muss auch stimmen. //

Die Autorin:

Tina Fritsche lebt und arbeitet als freie Journalistin in Hamburg, E-Mail: tina.fritsche@gmx.de

Anmerkungen:

¹ Siehe hierzu: <http://www.bagwfbm.de/>

² Vgl. Öchsner, Thomas: „Draußen vor der Tür.“ In: Süddeutsche Zeitung, 21.05.2011.

³ Vgl. Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V. (Hg.): „Berufliche Integration (lern-)behinderter Jugendlicher.“ Paritätische Arbeitshilfe, Heft 7. Berlin 2008.



Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf: Kooperation, damit junge Menschen nicht zwischen den Hilfesystemen verloren gehen

Mandy Wussow und Martin Lieneke

Drei Sozialleistungsträger haben die soziale und berufliche Integration junger Menschen im Blick, allerdings mit unterschiedlicher Perspektive: die Kernkompetenz der Jugendhilfe liegt in der Jugendsozialarbeit und bei den Hilfen zur Erziehung, die Agenturen für Arbeit sind erster Dienstleister in der beruflichen Orientierung und Beratung sowie in der Ausbildungsvermittlung, die Jobcenter bieten professionelles Know-how bei der beruflichen Integration von Jugendlichen mit komplexen Handlungsbedarfen. Im Idealfall ergänzen sich diese Kompetenzen zu einem ganzheitlichen Unterstützungsangebot.

Trotz einschlägiger gesetzlicher Grundlagen für eine Kooperation an den Schnittstellen, Empfehlungen zur Zusammenarbeit und Abschluss von Musterkooperationsvereinbarungen ergeben sich immer wieder Abstimmungsbedarfe an den Schnittstellen zwischen den Rechtskreisen, Friktionen bzw. fehlende Transparenz für Jugendliche und beteiligte Institutionen sowie Betreuungslücken.

Um die über die Träger verteilten Ressourcen für die Arbeit mit Jugendlichen besser miteinander zu verknüpfen und für die Jugendlichen wirksam werden zu lassen, hat die Bundesagentur für Arbeit (BA) das Projekt „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ initiiert. Dadurch soll die berufliche Integration junger Menschen in Ausbildung oder Arbeit gefördert und mittelfristig die Jugendarbeitslosigkeit reduziert werden.

In diesem Sinne wird den Agenturen für Arbeit, Jobcentern und Kommunen ein abgestimmtes und praxiserprobtes Konzept zur

ganzheitlichen und vernetzten Betreuung von Jugendlichen an den Schnittstellen SGB II, III und VIII zur Verfügung gestellt.

Das Projekt

Das Projekt „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ wurde 2010 zunächst an sechs Standorten¹ mit einer beispielhaften Kooperation zwischen Jugendamt, Berufsberatung und Jobcenter gestartet. Die lokale Zusammenarbeit wurde im Rahmen des Projektes intensiviert und erweitert. Basierend auf den vor Ort gesammelten Erfahrungen und guten Praxisbeispielen wurde ein „Arbeitskoffer“ mit Anregungen und Hilfsmitteln zur Ausgestaltung der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit erstellt, u. a. mit Schnittstellenpapieren und Musterkooperationsvereinbarungen.

Anfang 2011 wurden 14 weitere Standorte² in das Projekt einbezogen, um auch dort die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit zu optimieren sowie den „Arbeitskoffer“ praxisnah zu erproben und zusammen mit dem Projektteam weiterzuentwickeln.

Ab 2012 können bundesweit lokale „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ etabliert werden. Alle interessierten Dienststellen erhalten dann konkrete und praktikable Hilfen zur Erleichterung und Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Jugendamt, Agentur für Arbeit und Jobcenter. Unterstützt wird das Projekt durch einen Beirat, dem neben dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Vertreter/-innen der

kommunalen Spitzenverbände, des Deutschen Vereins und der Bundesländer angehören.

Die „Arbeitsbündnisse“ werden durch eine Evaluation begleitet und ausgewertet, die den Nutzen des Projektes für die strategische ebenso wie für die operative Ebene erfassen soll, sowie durch ein wissenschaftliches Gutachten zur Situation der betroffenen Jugendlichen und zur Struktur des Hilfeangebots in den beteiligten Rechtskreisen.

Chancen für die Zusammenarbeit

Das Fachkonzept „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ enthält modulare, vor Ort auszugestaltende Kernelemente einer Zusammenarbeit in vier Handlungsfeldern, die für die Kooperation wesentlich sind:

- **Transparenz**

Ziel ist die Bereitstellung von Hilfsmitteln, um einen Überblick über die Bedarfslagen der Jugendlichen sowie über die zur Verfügung stehenden Maßnahmen und Hilfsangebote zu gewinnen. Diese Übersicht soll regelmäßig gemeinsam ausgewertet und ggf. aktualisiert werden. Die Ergebnisse führen zu einer gemeinsamen Planung und Organisation notwendiger Unterstützungsmaßnahmen im jeweiligen Sozialraum.

Am Standort Nienburg wurde hierzu beispielsweise eine Internetplattform entwickelt, die über die bestehenden Angebote sowie die lokalen Zuständigkeiten beim Übergang Schule – Beruf informiert. Dieses Portal steht sowohl den Mitarbeiter/-innen der Rechtskreise SGB II, III und VIII und den Trägern von Förder- und Weiterbildungsmaßnahmen als auch den Jugendlichen und den allgemein- und berufsbildenden Schulen zur Verfügung.

- **Informationsaustausch**

Um die für die rechtskreisübergreifende Integrationsarbeit relevanten Daten zusammenzutragen und doppelte Datenerhebungen bei den betroffenen Jugendlichen zu vermeiden, bedarf es der Identifizierung von notwendigen Informationen bei den jeweiligen Trägern sowie einer trägerübergreifenden, datenschutzkonformen und sicheren Datenerhebung und Datenübermittlung. Dazu wurden im Projekt Vereinbarungen und Arbeitshilfen sowie Einverständniserklärungen zum Datenaustausch erarbeitet.

Am Projektstandort Augsburg wurde der Einsatz der „sicheren E-Mail“ erprobt für einen datenschutzkonformen Informationsaustausch zwischen den Rechtskreisen SGB II,

III und VIII durch die Nutzung des digitalen, sicheren Versands von E-Mails. Hierdurch wird die rechtskreisübergreifende Abstimmung vereinfacht und beschleunigt.

- **Harmonisierte Abläufe und Maßnahmen**

Die Bedarfslagen der Jugendlichen und die Vielfalt der etablierten Dienstleistungs- und Hilfsangebote erfordern eine Abstimmung und Koordination der Maßnahmenangebote sowie der Integrations- und Hilfeprozesse, insbesondere an den Schnittstellen zwischen den Trägern. Ziel ist die Bereitstellung von Empfehlungen, konkreten Hilfsmitteln und Tools für eine verbesserte Zusammenarbeit sowohl auf der strategischen Ebene als auch auf der Fallebene.

Exemplarisch kann hier die „Jugendberufsagentur Darmstadt“ genannt werden, in der die Berufsberatung sowie das Team U25 der Agentur für Arbeit, die Jugendberufshilfe, die Kompetenzagentur sowie das Team U25 des Jobcenters unter einem Dach zusammenarbeiten. Die Partner haben in einer gemeinsamen Zielvereinbarung die Senkung der Jugendarbeitslosigkeit, die Erhöhung der Einmündungsquote sowie präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Langzeitleistungsbezug und zur sozialen Teilhabe vereinbart.

- **One-Stop-Government**

Dieses Handlungsfeld befasst sich mit dem Zusammenschluss unterschiedlicher Informations- und Dienstleistungsangebote möglichst unter einem Dach oder auf einer gemeinsamen Informationsplattform. Dadurch können junge Menschen ihre Anliegen an einem zentralen Ort erledigen und sparen sich unnötige Wege zwischen den Behörden. Den Mitarbeiter/-innen werden der kollegiale Austausch und die gemeinsame Fallarbeit erheblich erleichtert. Insbesondere in städtischen Strukturen ist eine enge räumliche Kooperation sinnvoll. Ein rechtskreisübergreifender Empfang und eine gemeinsame Eingangszone bieten dem Jugendlichen „Dienstleistungen aus einer Hand“ und senken damit die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme.

Am Projektstandort Hamburg werden mit der Einrichtung von „Jugendberufsagenturen in der Freien und Hansestadt Hamburg“ die wesentlichen berufsbezogenen Leistungs- und Beratungsangebote für junge Menschen unter 25 Jahren, die derzeit von verschiedenen Institutionen wahrgenommen werden, unter einem Dach zusammengeführt. „Wesentliches Ziel ist die systematische und kontinuierliche Vernetzung der an dieser Aufgabe beteiligten Akteure, um durch kurze Wege die berufliche, soziale und gesellschaftliche Integration durch Ausbildung und Arbeit für die Zielgruppe zu erreichen. Die Mitarbeiter/-innen sollen den Jugendlichen bei sämtlichen Fragen zum Themenkreis Ausbildung und Arbeit zur Verfügung stehen. Unabhängig

davon, ob es um schulische, trägergestützte oder betriebliche Anschlussperspektiven geht, sollen die jungen Leute kompetent und individuell beraten und vermittelt werden.“³

Die besonderen Strukturen in ländlichen Regionen erfordern andere geeignete Hilfsmittel und Maßnahmen. Um den Jugendlichen den Zugang zu Dienstleistungsangeboten zu erleichtern, kann z. B. deren Mobilität gefördert werden. Dazu hat der Standort Kyffhäuserkreis das „Mobi-Ticket“ eingeführt. Dieses beruht auf einer Vereinbarung zwischen dem Landkreis, dem Jobcenter und den beteiligten Verkehrs- bzw. Busgesellschaften und ermöglicht u. a. der Zielgruppe eine kostengünstige Mobilität innerhalb des Kyffhäuserkreises.

Welche Erkenntnisse liegen bereits vor?

Erste Ergebnisse der Evaluation durch die Firma „Ramboll-Management“ zeigen, dass im Rahmen des Projektes eine erhebliche Qualitätssteigerung der Zusammenarbeit zwischen SGB-III- und SGB-VIII-Trägern erreicht werden konnte und eine Mehrheit der Standorte deutliche Verbesserungen bei Prozessabläufen und intensiver Kooperation sieht. Weiterhin liegen folgende (Zwischen-)Resultate vor:

- Der Abschluss formeller Vereinbarungen gelang am besten, wenn es bereits vorher gute informelle Verbindungen auf Fach- und Führungsebene gab und vonseiten der Geschäftsführung den jeweils Verhandelnden große Gestaltungsspielräume eröffnet wurden (Leitungsebene definierte nur Ziele).
- Gemeinsame Fortbildungen und gegenseitige Hospitationen wurden positiv bewertet. Dies stärkte die gegenseitige Akzeptanz und das gegenseitige Verständnis.
- Unterschiede zwischen Stadt und Land äußerten sich fast ausschließlich in Bezug auf den Zugang zu den Angeboten: Städte entwickeln häufig Konzepte zur räumlichen Zusammenführung von Angeboten, in ländlichen Regionen kommen eher Formate wie Sprechstunden bei den jeweils anderen Akteuren zum Einsatz.
- Standortübergreifend waren Hilfestellungen im Bereich der technischen und der rechtlichen Grundlagen des Datenaustausches besonders gefragt sowie Möglichkeiten zum Aufbau von Formen des One-Stop-Government.

Die Erfahrungen und Empfehlungen aus den Pilotstandorten werden ab April 2012 in einer Broschüre bundesweit allen interessierten Kooperationspartnern zur Verfügung gestellt. Diese gibt gezielte Hilfestellungen und Anregungen für lokale Akteure, die bei der Integrationsarbeit mit jungen Menschen (weitere Fortschritte erzielen wollen.

Wie geht es weiter?

Ab Frühjahr 2012 sollen bundesweit an möglichst vielen Standorten „Arbeitsbündnisse Jugend und Beruf“ entstehen. Dazu wird die BA einen zentralen Impuls an ihre Jobcenter und Agenturen für Arbeit geben und durch eine breit angelegte Kommunikationskampagne für den Abschluss weiterer „Arbeitsbündnisse“ werben.

Die bundesweite Etablierung von „Arbeitsbündnissen“ soll von einer freiwilligen Kooperation und einer Begleitung der lokalen Veränderungsprozesse, u. a. zur Identifizierung weiterer Best-Practice-Ansätze, geprägt sein. Auch zukünftig soll die Zusammenarbeit konsequent an lokalen Handlungsbedarfen ausgerichtet werden und regionale Spezifika berücksichtigen, denn die heterogenen Ausbildungs-/Arbeitsmärkte und Hilfestrukturen erfordern individuelle, maßgeschneiderte Lösungen. Dabei kann vor Ort an vorhandene Ansätze und Modelle angeknüpft werden.

Wenn sich lokale Akteure wie Jugend- und Sozialämter, Agenturen für Arbeit, Jobcenter, aber auch Schulen, freie Träger der Jugendhilfe, Arbeitgeber, Gewerkschaften, Verbände und Vereine in einem „Arbeitsbündnis“ engagieren, profitieren davon zuallererst die jungen Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung. Wenn alle Jugendlichen ihre Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Bildungs- und Ausbildungsperspektive erhalten, wird damit auch das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunftspotenzial der Städte, Gemeinden und Regionen gefördert, denn: „Niemand darf zurück bleiben“ und „Jede/jeder wird gebraucht!“ //

Die Autoren/-innen:

Mandy Wussow ist Fallmanagerin (derzeit abgeordnet zur Zentrale der BA in das Team PEG 11 – Integrationsprozesse/4PM). E-Mail: Mandy.Wussow@arbeitsagentur.de

Martin Lieneke ist Experte Spezifische Produkte und Programme SGB II im Team PEG 11 – Integrationsprozesse/4PM in der Zentrale der BA. E-Mail: Martin.Lieneke@arbeitsagentur.de

Anmerkungen:

¹ Bielefeld, Darmstadt, Düsseldorf, Kyffhäuser Kreis, Nürnberg und Rhein-Hunsrück-Kreis.

² Augsburg, Bremen, Chemnitz, Dortmund, Freiburg, Hamburg, Kassel, Nienburg, Regensburg, Rhein-Lahn-Kreis, Saalfeld-Rudolstadt, Salzgitter, Teltow-Fläming, Wittenberg.

³ Einsetzungsverfügung für das Projekt „Einrichtung von Jugendberufsagenturen in der Freien und Hansestadt Hamburg“, Juli 2011.



Berufsvorbereitende und -qualifizierende Angebote sind aktuell stark von den Vorgaben der Kostenträger und von Maximen der Berufswelt geprägt: Weniger die persönliche Entwicklung der jungen Menschen und die Förderung ihrer individuellen Stärken und Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Interventionen, sondern mehr die Anpassungsfähigkeit an die Erfordernisse der Arbeitswelt. Dies führt nicht nur dazu, dass eine Gruppe von Jugendlichen nicht adäquat erreicht wird, sondern zunehmend auch zu Frustration und Demotivation aufseiten der Fachkräfte, die ihren Auftrag in erster Linie darin sehen, die Jugendlichen individuell zu begleiten und zu unterstützen.

Gabriele Knapp

Trotz des beschriebenen engen Blickes auf die „Verwertbarkeit“ eines jungen Menschen gibt es auch eine pädagogische Praxis, die die Kernaufgaben der Jugendsozialarbeit weiter im Blick hat und die auch Elemente einer inklusiven Pädagogik enthält. IN VIA hat über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren (1. Juni 2010 bis 31. März 2012) im Rahmen des Projektes „Für eine Pädagogik der Inklusion“ 20 Good-Practice-Beispiele untersucht. Dazu hatten 49 Fachkräfte der Jugendsozialarbeit im Rahmen von Reflexionsworkshops und von Interviews die Gelegenheit, sich mit ihrer pädagogischen Praxis auseinanderzusetzen. Mit

dem Projekt konnten dreizehn Einrichtungen bzw. Angebote der beruflichen und sozialen Integration wie Ausbildungsvorbereitende Hilfen (AvH), Bildungsbegleitung an Berufsschulen, FSJ mit benachteiligten Jugendlichen, Projekte zur Berufsvorbereitung mit Schwerpunkt Kunst-, Theater- oder Erlebnispädagogik, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) sowie Projekte für langzeitarbeitslose Jugendliche erreicht werden. Aus den Praxiserfahrungen der Fachkräfte wurden pädagogische Facetten von Inklusion herausgefiltert und Grundlinien für eine Pädagogik der Inklusion entwickelt.¹

Inklusive Pädagogik in der Praxis

Inklusive Pädagogik bedeutet für Fachkräfte, sich für die Vielfalt von jugendlichen Lebenswelten zu öffnen, mit Vielfalt umgehen zu können und das eigene methodische Handlungsrepertoire darauf auszurichten. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit müssen ihre professionelle Kompetenz erweitern, um angemessen auf jeden und jede Jugendliche/-n eingehen zu können. Das professionelle Handeln der Fachkräfte richtet sich an den multiplen Problemlagen und den Bedarfen der Jugendlichen aus.

„Derzeit scheint sich eine Pädagogik der Inklusion in Maßnahmen und Angeboten eher zufällig zu entwickeln“

Derzeit scheint sich eine Pädagogik der Inklusion in Maßnahmen und Angeboten eher zufällig zu entwickeln, wenn Fachkräfte versuchen, eine gute Praxis gegen Exklusion zu entwickeln. Um inklusiv arbeiten zu können, ist notwendige Voraussetzung, dass die jeweilige Fachkraft bewusst für die Arbeit in einer Maßnahme ausgewählt wird: „Die richtige Fachkraft im richtigen Projekt.“ Die Jugendlichen müssen – auch über einen längeren Zeitraum – für die Fachkräfte erreichbar sein; für die pädagogische Arbeit muss genügend Zeit zur Verfügung stehen; Projekte müssen längerfristig finanziell abgesichert sein; bewährte Konzeptionen sollten fortgeführt und weiterentwickelt werden können.

Fachkräfte machen aktuell die Erfahrung, dass ungelöste Probleme der Jugendlichen nicht nur der Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch der beruflichen Perspektivenentwicklung im Wege stehen, wie eine Interviewpartnerin treffend erklärte:

„Das sind die Gedanken, die eine Pädagogin im Kopf hat. Die kann sich gar nicht mehr auf das Eigentliche, den Menschen konzentrieren. Der Jugendliche fliegt raus. Wie geht das denn für den weiter? Entweder versinkt er und ist verschwunden, oder im besten Fall wird er entdeckt oder macht sich selber auf den Weg. Aber dann kommt die nächste Maßnahme. Es ist selten, dass jemand sagen kann, bei mir sind die und die Problematiken, und bevor ich das nicht gelöst habe, kann ich den und den Weg nicht gehen. Wenn er das sagen würde, würde die Arbeitsagentur sagen müssen, dann passen Sie noch nicht in das System. Meistens ist es, wie man das von sich selber auch weiß, so, dass man das gar nicht benennen kann, was mit einem ist.“

Wichtig ist den Fachkräften daher, dass sie den Jugendlichen Beziehung anbieten und ihnen Interesse entgegenbringen; sie fordern, aber nicht überfordern; dass sie passgenaue Zugänge finden, die Stärken jeder/-s einzelnen Jugendlichen erkennen und fördern, ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen, ihre Frustrationstoleranz erweitern und die Arbeitsfähigkeit in der Gruppe herstellen sowie Unterstützung bei beruflicher Perspektivenentwicklung geben. Da in den zeitlich begrenzten Maßnahmen weniger Raum für individuelle Betreuung bleibt, leisten die Fachkräfte diese Arbeit häufig zusätzlich.

Chancen und Hemmnisse bei der Umsetzung von Inklusion

Der Begriff Inklusion hat auch mit Diversität und Teilhabe zu tun, daher bietet sich hier ein Anknüpfungspunkt für die Jugendsozialarbeit an. Analog zur Prämisse „Schule für alle“ ginge es dann darum, allen Jugendlichen Teilhabe an Angeboten der Jugendsozialarbeit zu ermöglichen, um ihnen soziale Räume und Aneignungsräume zu eröffnen. Dafür müssen zum einen Strukturen geschaffen werden bzw. kommunale Netzwerke aufgebaut werden, in denen sich Diversität wiederfinden lässt. Zum anderen sind die Strukturen, in denen sich berufliches Handeln vollzieht, betroffen und müssen sich verändern. Ziel ist es, ein inklusives pädagogisches Handlungskonzept zu entwickeln und Kontinuität für flexible, professionelle und regionale Unterstützungsangebote durchzusetzen.

„Der Übergang wäre von den Jugendlichen (mit-)gestaltet“

Partizipation ist ein wesentliches Element der inklusiven Arbeit. Je nach ihren Bedarfen und Möglichkeiten müssen Jugendliche ihre Bildung selbst mit organisieren und selbst durchführen können. Der Übergang wäre somit nicht mehr institutionell vorgegeben, er wäre ein von den Jugendlichen selbst (mit-)gestalteter. Begleitet werden sollten die Jugendlichen auf ihrem selbst organisierten Bildungsweg von Fachkräften, die in multi-professionellen Teams ihre individuelle Förderung diskutieren und sozialräumliche Konzepte mit regionaler Koordinierung entwickeln.²

Inklusive Pädagogik kann sich derzeit in den Strukturen des Übergangssystems kaum bzw. nur ansatzweise entwickeln, da die Maßnahmen entsprechend den Fördervorgaben standardisiert sind. Daher bleibt Inklusion eher auf die Ebene zwischen Fachkraft und Jugendlichen bezogen (pädagogische Inklusion) und hat wenig Strahlkraft hinein in die Gesellschaft (soziale

Inklusion). Hierzu sind regionale und kommunale Vernetzungen – Netzwerke für Inklusion – nötig, um die Jugendlichen langfristig in Ausbildung und Arbeit zu bringen. Letztlich steht das Übergangssystem selbst zur Disposition, das Inklusion eher verhindert denn befördert.

Strategien zur Umsetzung eines Konzepts der Inklusion

Übereinstimmend stellten Experten/-innen zum Abschluss des IN VIA-Projektes fest, dass das Konzept Inklusion einen Beitrag zu einer chancengerechteren Gesellschaft und für soziale Gerechtigkeit generell leisten kann, dass aber die Jugendsozialarbeit dafür Bündnispartner/-innen braucht. Zukunftsszenarien und Strategien für zeitnahes Handeln wurden im Rahmen einer Abschlusstagung entwickelt:

- Jugendsozialarbeit besinnt sich wieder stärker auf ein Menschen- und Gesellschaftsbild jenseits des Humankapitalbegriffs und der Verwertbarkeit von Menschen auf dem Arbeitsmarkt.
- Jugendsozialarbeit besinnt sich wieder stärker auf ihre politischen Wurzeln. Sie reflektiert ihre Beteiligung an exkludierenden Strukturen und Maßnahmen. Hierzu gehören die Enttarnung vermeintlicher Sachzwänge sowie Kritik an Mechanismen des Arbeitsmarktes und an der Anpassung von Jugendlichen.
- Jugendsozialarbeit versteht sich als Sprachrohr der Jugend-

lichen und setzt sich für ein Bildungsverständnis ein, das von der/dem Jugendlichen und nicht von der Maßnahme ausgeht.

- Hierfür muss die Jugendsozialarbeit eine Sprachfähigkeit herstellen und eine ernst zu nehmende Akteurin und Gesprächspartnerin werden, die offensiv professionelle Standards vertritt.
- Das Konzept Inklusion muss in die Diskussions- und Arbeitszusammenhänge von Trägern des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit sowie in die Politik eingebracht und im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben diskutiert und festgeschrieben werden. //

Die Autorin:

Dr. Gabriele Knapp war Leiterin des IN VIA Projektes „Für eine Pädagogik der Inklusion“. Kontakt über: regine.rosner@caritas.de

Anmerkungen:

- ¹ Die Ergebnisse des Projekts und die daraus zu ziehenden Konsequenzen sind in Kürze ausführlicher nachzulesen im Abschlussbericht des Projekts (zu beziehen über invia@caritas.de).
- ² Oehme, Andreas: „Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang.“ Vortrag im Rahmen des Reflexionsworkshops „Inklusion von sozial benachteiligten Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf“, IN VIA Akademie, Paderborn, 21.07.2011.

Nahaufnahme



Bara Hussein, 16 Jahre, besucht zurzeit eine VAB-Klasse (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf) im IB-Bildungszentrum Heilbronn.

Mit 15 habe ich davon geträumt, ...
Chefkoch zu werden.

Einen Tag lang würde ich gerne ...
bei McDonalds essen.

Mich ärgert, ...
dass ich zur Schule muss.

Wenn ich den Politikern eine Frage stellen könnte, ...
würde ich fragen, ob sie dafür sorgen können, meine Anzeigen wegzumachen.

Ich finde mich ...
normal.

In zehn Jahren möchte ich ...
immer noch ein Kind sein.



Inklusion junger Menschen mit Behinderung durch berufliche Rehabilitation

„Rehabilitation ist der koordinierte Einsatz medizinischer, sozialer, beruflicher, pädagogischer und technischer Maßnahmen sowie eine Einflussnahme auf das physische und soziale Umfeld zur Funktionsverbesserung, zum Erreichen einer größtmöglichen Eigenaktivität und zur weitestgehend unabhängigen Partizipation in allen Lebensbereichen, damit der Betroffene in seiner Lebensgestaltung so frei wie möglich wird.“¹

Karl-Heinz Eser

Ziel der Rehabilitation im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) muss es sein, ihr über viele Jahrzehnte gewachsenes System und alle anderen Teilhabe fördernden und unterstützenden Maßnahmen in Deutschland bedarfsgerecht und barrierefrei so weiterzuentwickeln, dass eine breite und selbstverständliche Inklusion möglichst vieler Menschen mit Behinderung erreicht wird.

Im Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Rehabilitation behinderter Menschen aus dem Jahre 1970, das 1980 fortgeschrieben und nach der Wiedervereinigung angepasst wurde, werden Berufsbildungswerke (BBW) als Einrichtungen definiert, in denen junge behinderte Menschen ausgebildet werden.

Diese besonderen Hilfen in einer Einrichtung müssen wegen Art oder² Schwere der Behinderung notwendig sein.³

Vielfältige Hilfen als fester Bestandteil der Konzeption sind notwendig

Menschen mit Behinderungen können nur dann dauerhaft am Arbeitsleben teilhaben, wenn sie – ausgehend von ihren individuellen Erfordernissen – begleitet und unterstützt werden. Bei der beruflichen Rehabilitation zählen dazu v. a. medizinische, psychologische, soziale und pädagogische Hilfen, aber auch

„Der Unterstützungsbedarf hat sich im Laufe der Jahre verändert, die Erscheinungsformen von Behinderung sind komplexer geworden“

die infrastrukturell-behinderungsspezifischen Besonderheiten einer Einrichtung. Diese Hilfen müssen fester Bestandteil der Konzeption und der Einrichtung sein.

Sie dürfen nicht nur begleitend gewährt werden, sondern müssen in den gesamten Rehabilitationsprozess integriert und ganzheitlich am behinderten Menschen ausgerichtet sein.

Die Zuweisungspraxis der Rehaberatungsfachkräfte richtet sich an (junge) Menschen mit Lern-, Körper-, Sinnes-, psychischer sowie Mehrfachbehinderung. Unter Gesichtspunkten der Inklusion ist es dabei von entscheidender praktischer Bedeutung, diese Personenkreise zu differenzieren. Die Inklusion z. B. körperlich behinderter Menschen – der einprägsamsten, weil offensichtlichen Behinderung – stellt sich in der Regel völlig anders dar als die von lernbehinderten oder psychisch behinderten Menschen. Die geforderte Barrierefreiheit dieser Behinderungsarten folgt jeweils typischen, aber grundverschiedenen Lösungsmustern – hier eher äußeren, dort eher inneren.

In den vergangenen Jahren hat sich die Klientel zusehends so verändert, dass z. B. in ein BBW immer mehr chronisch kranke und behinderte junge Menschen mit erheblichem psychologischem und medizinischem Unterstützungsbedarf (komplizierte Herzerkrankungen, Dialyse, Transplantation, Tumorleiden, psychogene Anfallsleiden, Stoffwechselkrankheiten, Allergien, Asthma, psychische und psychosomatische Erkrankungen, Autismus, AD[H]S, [massive] Verhaltensauffälligkeiten usw.) kommen. Gleichzeitig ist der Personenkreis im Hinblick auf Art oder Schwere der Behinderung auch insofern komplexer geworden, dass man Rehabilitanden/-innen nur noch in äußerst wenigen Fällen ausschließlich eine Behinderungskategorie zuordnen kann.⁴

Wie gelingt die Ausbildung?

Um behinderten jungen Menschen gerecht zu werden, müssen Einrichtungen bestimmte Angebote in ihrer Gesamtheit vorhalten – komplex, integrativ und nicht nur additiv organisiert:

- Beratung und Diagnostik: Eine Einrichtung nach § 35 SGB IX muss Instrumente wie Assessments zur Berufswahl, Eignungs- und Förderdiagnostik – einschließlich Arbeitserprobung und Eignungsabklärung – zur differenzierten Hilfebedarfsfeststellung anbieten.
- Das Leistungsspektrum muss junge Menschen mit Behinderung da abholen, wo der konkrete Hilfebedarf einsetzt, am Übergang von Schule in Ausbildung, von medizinischer in berufliche Rehabilitation usw., und es muss den Hilfebedarf im Rehabilitationsprozess benennen, anpassen und fortschreiben können: Rehadagnostik als Förder- und prozessorientierte Diagnostik.

Viele betroffene junge Menschen absolvieren notwendigerweise zuerst eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), die für sich genommen über sämtliche Struktur- und Prozesselemente einer § 35-Einrichtung verfügen muss. Junge Menschen mit Behinderung sind im besonderen Maße darauf angewiesen, dass eine Verknüpfung von BvB und Ausbildung im Sinne der Langzeitrehabilitation ohne zeitliche Verzögerung und ohne Wechsel des Leistungserbringers erfolgt. Der BvB sollte sich also nahtlos die berufliche Erstausbildung anschließen.

Erfolgreicher Abschluss, Herausbildung von Beschäftigungsfähigkeit und letztendlich Integration in Arbeit (beruflich) und Gesellschaft (sozial) sind die wesentlichen Kriterien, die einen erfolgreichen Übergang an der zweiten Schwelle (Übergang von Ausbildung in berufliche und soziale Teilhabe) kennzeichnen.

„Alle Leistungen müssen fließend miteinander verknüpft sein und dürfen keine isolierten Module darstellen“

Zusätzlich zur Komplexität des internen Angebotes muss ein Netzwerk nach außen (v. a. zu Betrieben, aber auch Kliniken, medizinischen Rehaeinrichtungen usw.) vorhanden sein. Die beteiligten Fachdisziplinen müssen gemeinsam mit dem/-r Teilnehmenden den Rehaerlauf planen und gestalten (individueller Förderplan). Die Summe der Einzelleistungen einer § 35-Einrichtung ist dadurch mehr als die pure Addition einzelner Fachlichkeiten (Interdisziplinarität, Kontinuität, Durchlässigkeit, Flexibilität, Professionalität).

Die beteiligten Fachdisziplinen (Ausbildende, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Fachdienste) planen und gestalten gemeinsam mit dem/-r Teilnehmenden (Teilnehmerorientierung, Mitwirkungsmöglichkeit) den Rehabilitationsverlauf, der im individuellen Förderplan dokumentiert und fortgeschrieben wird.

Im Rahmen der Berufswahl behinderter junger Menschen hat die Zusammenarbeit zwischen der Berufsberatung, der Schule und den Eltern ein besonderes Gewicht. Nicht selten orientieren sich junge Menschen bei der Berufswahl an ihren Eltern oder Angehörigen. Motivation und Leistungsbereitschaft sind wesentlich mitbestimmt durch deren Einfluss und Förderung. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern behinderter junger, insbesondere minderjähriger Menschen ist oft Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf der beruflichen Rehabilitation. Sie bieten im günstigen Fall elementaren Rückhalt

„Die individuelle und kollektive Beteiligung der Teilnehmenden ist Teil der Ausbildungsmethodik und handlungsorientierten Qualifizierung“

im gesamten Prozess der Rehabilitation, deren Ziele sich ohne entsprechende Unterstützung nur schwer erreichen lassen.

Schnittstellen identifizieren, Übergänge erleichtern

Der gesamte Prozess der beruflichen Rehabilitation erfordert eine enge Kooperation zwischen Schulen und Arbeitsagentur. Es gibt Phasen und Schnittstellen, an denen die Zusammenarbeit besonders wichtig ist, um Übergänge zu erleichtern und ein nahtloses Ineinandergreifen der Förderung zu gewährleisten: so beim Übergang von der schulischen zur beruflichen Rehabilitation, bei der Abstimmung des spezifischen Förderbedarfs während einer Berufsausbildung im dualen System und beim Übergang von der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsagentur ist eingebettet in übergreifende Kooperationsformen, z. B. mit den Eltern, Betrieben, außerbetrieblichen Einrichtungen zur Berufsausbildung und der Jugendhilfe.

„Zu den vorrangigen Zielen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen zählen eine Berufsausbildung und die dauerhafte Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt“

Arbeitsagenturen und Jugendämter haben bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Teil gleiche Zielgruppen, zum Beispiel junge Menschen mit:

- sozialer Benachteiligung,
- beruflich schwerwiegenden Bildungsdefiziten,
- körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen
- oder ausländischer Herkunft.

Im Hinblick auf die berufliche Integration der genannten Personenkreise sehen das SGB III (Arbeitsförderung) und das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) ähnliche Förderinstrumente vor, die eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Berufsberatung, aber auch zwischen Einrichtung bzw. Betrieb und Arbeitsagentur nahelegen – sowohl im persönlichen Kontakt als auch auf institutioneller Ebene. Nach dem SGB III hat die Bundesagentur für Arbeit den Auftrag, bei der Berufsorientierung, der Berufsberatung und der Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen mit den für Berufsbildung zuständigen Stel-

len (Kammern), mit Arbeitgebern und Gewerkschaften zusammenzuarbeiten.

Lohnt sich die berufliche Rehabilitation in BBW?

Nachhaltige berufliche Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung in BBW endet mit ihrer dauerhaften beruflichen und damit verbundenen sozialen Integration. Solche wirkungs- und wirtschaftlichkeitszentrierten Situationen analysierte kürzlich ein Autorenteam des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW) unter dem Titel „Lohnt sich die berufliche Rehabilitation in Berufsbildungswerken – eine gesamtwirtschaftliche Analyse.“⁵

Zum Befragungszeitpunkt waren 68,1 % der Absolventen/-innen der BBW erwerbstätig. Gut einem Drittel der Absolventen (34,8 %) gelang unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung der Einstieg in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Etwa die Hälfte der Absolventen/-innen war zunächst arbeitslos. Diese Übergangsarbeitslosigkeit löste sich aber vergleichsweise schnell auf. Je länger der Abschluss der Berufsausbildung zurückliegt, desto höher ist die Erwerbsbeteiligung. In der Gruppe der Absolventen/-innen, die das BBW vor zehn bis 15 Jahren verlassen haben, ist sie mit 70 % am höchsten.

Verschiedene Wege – ein Ziel!

Die berufliche Rehabilitation gewährleistet variantenreiche Bildungswege und bietet – bei Bedarf – ein Milieu zur nachhaltigen Inklusion junger Menschen mit Behinderung. Sie trägt einem wichtigen zielgruppenspezifischen Unterschied Rechnung.

Für junge Menschen mit Behinderung, v. a. für solche mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Lernbehinderung bzw. -beeinträchtigung), die sich zusätzlich und häufig auch durch emotionalen und sozialen Förderbedarf auszeichnen, braucht es – zielgruppenspezifisch notwendig – sehr oft misserfolgsferne und darum alternative handlungsorientierte Bildungswege, die passgenau zum Ziel führen, nämlich zu einem tragfähigen Beruf und einem selbstbewussten gesellschaftlichen Status.

Diese praxisnahe und -taugliche und seit 40 Jahren bewährte Förderlogik, die in BBW⁶ realisiert wird, kann nachweisen: Berufsausbildungen in BBW (einschließlich Berufsvorbereitung und anschließender Integration) führen bei mehr als 90% der Absolventen/-innen zu erfolgreichen Gesellen- oder Fachpraktikerabschlüssen und gleichzeitig zu einer kriteriengeleiteten Zuerkennung (Durchschnittsnote: mindestens „befriedigend“) des Hauptschul- und mittlerweile sogar des Realschulabschlusses. Der Grundsatz dieser erfolgreichen handlungsorientierten Bil-

dungslogik lässt sich in der Priorisierung „Berufsabschluss vor Schulabschluss“ zusammenfassen. Er spiegelt Senecas „Non scholae, sed vitae discimus“ in besonderer Weise.

Kann berufliche Rehabilitation – als Sonderweg – einen Beitrag zur Inklusion leisten?

Das Ziel von Inklusion ist in unserer ethisch geprägten Bildungs- und Soziallandschaft sicher unbestritten. Es wird durch die berufliche Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung – so wie beschrieben – unzweifelhaft erreicht. Die Mittel dagegen werden gegenwärtig kontrovers verstanden und diskutiert. Mit anderen Worten: Ist Inklusion gleichzeitig Ziel und (automatisch) Mittel oder sind unter eben dieser Zielorientierung Mittel weiterhin frei und variantenreich wählbar? Dazu zeichnet sich in „anomischer Spannung“⁷ durchaus ein gesellschaftlich bedingter Ziel-Mittel-Konflikt ab. Wenn wir dem kürzlich verstorbenen, großen Schweizer Heilpädagogen Emil E. Kobi Glauben schenken dürfen,⁸ sollen diese Mittel, sprich Bildungswege „variantenreich“ sein, d. h., zu den persönlichen Voraussetzungen junger Menschen mit Behinderung und ihrem ausgewiesenen Förderbedarf passen und nicht einem Diktat folgen müssen. Denn nicht alle Ziele können in jeder Umgebung chancengleich erreicht werden.

Die Sentenz „Auch mit Steinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man schöne Straßen bauen“ beschreibt – frei nach Goethe – aphoristisch und illustrativ die Art der Bildungswege, die bei jungen Menschen mit Behinderung häufig zielführend sind, wenn nötig auch in Spezialeinrichtungen. Gerade lebensgeschichtlich komplex verknüpfte pädagogische Förderbedarfe z. B. des Lernens, der Sozialität und Emotionalität – um eine der brisanten Kombinationen zu nennen, deren Herausforderungen sich nicht addieren, sondern potenzieren – sind auf dem Normalweg bei ungünstigem, sprich bildungsfernem familiärem und sozialem Hintergrund allzu oft zum Scheitern verurteilt und führen konsequent ins gesellschaftliche Abseits und eben nicht hin zur Inklusion. Mit einem Vorurteil sollte schleunigst aufgeräumt werden: Moderne Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sind keine „Anstalten“, also steril abgeschottete, isolierte und isolierende Segregationsgebilde, sondern intern höchst inklusiv und zudem betriebs- und realitätsnah organisiert wie auch extern vielfältig in das jeweilige regionale Umfeld beruflich – z. B. über Praktika oder verzahnte Ausbildungen (VAmb) – und freizeithlich – z. B. über Vereinsmitgliedschaften – eingebunden.

Fatal wäre eine inklusive Zukunft, die Wohlfahrt⁹ für die Eingliederungshilfe (Kap. 6 SGB XII) so formuliert: „Ein Großteil

der Wissenschaft verkauft das aus Not geborene Einsparprogramm unter dem Titel der Inklusion und Teilhabe als emanzipativen Akt im Interesse behinderter Menschen. Man sollte sich davon nicht täuschen lassen. Es geht um die Umsteuerung der Träger und Einrichtungen und die Effizienzsteigerung im Personaleinsatz.“ //

Der Autor:

Prof. Dipl.-Psych. Karl-Heinz Eser ist Gesamtleiter des Förderungswerks St. Nikolaus Dürrlauingen. E-Mail: EserK@sankt-nikolaus.de



Wer wird durch berufliche Rehabilitation auf welcher Grundlage gefördert?

Die berufliche Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung kann zurzeit auf drei Förderkategorien zurückgreifen, wie sie die Bundesagentur für Arbeit (BA) definiert:

- Förderkategorie I (§ 100 SGB III: Allgemeine Leistungen, aber auch § 242 SGB III): Die individuelle Bedarfssituation kann mit Regelleistungen abgedeckt werden.
- Förderkategorie II (102 Abs. 1, 1b SGB III): Die individuelle Bedarfssituation erfordert die Teilnahme an einer rehaspezifisch ausgestalteten, auf dem Vergabewege beschafften Maßnahme (insbesondere im Hinblick auf einen zusätzlichen Personaleinsatz und die Qualifikation des Personals und/oder einer zeitweisen medizinisch/psychologischen Begleitung), die außerhalb einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation (wohnortnah) erbracht wird.
- Förderkategorie III (§ 102 Abs. 1, 1a SGB III): Wegen Art oder Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges (zusätzliches Erfordernis einer behinderungsgerechten Infrastruktur – bauliche und sachliche Ausstattung – sowie ständiger begleitender Dienste, u. a. Logopäde, Ergotherapeut, Physiotherapeut) ist die Teilnahme in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation unerlässlich.

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben werden nach § 35 SGB IX unter bestimmten Voraussetzungen in Berufsbildungswerken (BBW), Berufsförderungswerken (BFW) und sogenannten vergleichbaren (bzw. sonstigen) Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation durchgeführt, um die Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen am Leben und in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.¹⁰

Literatur:

DEDERICH, Markus; Greving, Heinrich; Mürner, Christian; Rödler, Peter (Hrsg.) (2006): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen.

ERNST, Karl-F.; Adlhoch, Ulrich; Seel, Helga (2003): *Sozialgesetzbuch IX. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen* (Loseblattausgabe Gesamtwerk – 4. Lieferung). Stuttgart.

KOBI, Emil E. (2006): *Inklusion: Ein pädagogischer Mythos?* In: Dederich et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen, S. 28-44.

MERTON, Robert K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin.

NEUMANN, Michael; Lenske, Werner; Werner, Dirk; Hekman, Björn (2010):

Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse. Köln. Verfügbar unter: <http://www.bagbbw.de/> [10.01.2012].

NEUMANN, Michael; Lenske, Werner; Werner, Dirk (2010): *Lohnt sich die berufliche Rehabilitation in Berufsbildungswerken? – Eine gesamtwirtschaftliche Analyse*. *Berufliche Rehabilitation*, 24 (3), S. 166-180.

SEYD, Wolfgang; Schulz, Katrin (2011): *Auswertung von statistischen Daten zur Erhebung der Voraussetzungen von Teilnehmern an BvB-Maßnahmen und an Ausbildungen in Berufsbildungswerken*. Beginnstermin Herbst 2010. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Manuskript zur Veröffentlichung vorgesehen. Hamburg.

WOHLFAHRT, Norbert (2011): *Sozialräumlich orientierte Eingliederungshilfe: alles inklusive bei niedrigeren Kosten?* Vortrag vor dem Evangelischen Erziehungsverband e.V. (EREV) am 7. November 2011 in Kassel. Verfügbar unter: http://www.erev.de/auto/Downloads/Skripte_2011/Wohlfahrt_Vortrag.pdf.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, WHO (1981): *Disability, prevention and rehabilitation*. Report of the WHO expert committee on Disability, Prevention and Rehabilitation, Technical Report Series No. 668. Geneva.

Anmerkungen:

¹ WHO (1981).

² Damit ist eines der beiden Kriterien hinreichend: Wenn die Art der Behinderung besondere Hilfen erfordert, muss dies nicht auch noch wegen der Schwere der Behinderung begründet sein (und umgekehrt).

³ Ob im Rahmen der Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben Leistungen in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation ausgeführt werden, unterliegt nicht der Ermessensentscheidung des zuständigen Rehabilitationsträgers, sondern bestimmt sich (eigentlich) [Einfüg. KHE] nach den tatbestandsmäßigen Gegebenheiten im Einzelfall. Entscheidend ist, ob die Inanspruchnahme einer Einrichtung wegen Art oder Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Erfolges erforderlich ist. Sofern geeignete Maßnahmealternativen in anderer Form zur Verfügung stehen, z. B. eine betriebliche Ausbildung, kommt eine Ausführung von Leistungen in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation nicht in Betracht (vgl. Ernst, Adlhoch & Seel (2003), S. 5).

⁴ Nach Seyd und Schulz (2011) sowie eigenen Berechnungen vereinigen Rehabilitanden/-innen in BBW im Durchschnitt 3 Diagnosen auf sich – 1,96 pädagogisch-psychologische plus 0,94 medizinische.

⁵ Neumann; Werner & Lenske (2010); Langfassung: Neumann; Lenske; Werner & Hekman (2010).

⁶ Die Teilnehmereingangserhebung (TEE) 2010 der BAG BBW (Seyd & Schulz (2011), S. 11) stellt beispielsweise folgende schulische Voraussetzungen ihrer Teilnehmenden (N = 5.919, BvB und Ausbildung) fest: u. a. 14,8 % ohne Schulabschluss, 28,7 % Förder-schul-, 36,0 % Hauptschul- und 16,8 % Realschulabschluss.

⁷ Merton (1995), S. 135.

⁸ „Unterschiedliche kulturelle Erwartungen erfordern eine variantenreiche Schule (und Ausbildung) [Anm. KHE]. Schule bedarf, gerade für behinderte Menschen, der Wahl- und Wechselmöglichkeiten. Ein Inklusions-Konzept, das nicht in den Ruch einer ‚Totalen Institution‘ geraten will, hat zumindest die Möglichkeit zur Selbst-Exklusion offen zu halten.“ (Kobi (2006))

⁹ 2011, S. 6 f.

¹⁰ Die ausdrückliche Erwähnung der BBW und BFW in § 35 SGB IX bedeutet, dass der Gesetzgeber diese Einrichtungen als Haupttypen von Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sieht, auf die sich (auf jeden Fall) die Strukturverantwortung nach § 19 SGB IX erstreckt. Daneben kann es in einem horizontalen Vergleich andere Kategorien wie Berufliche Trainingszentren (BTZ) oder Medizinisch-Berufliche Rehaeinrichtungen (Phase-II-Einrichtungen) geben, die auf die Bedürfnisse bestimmter Gruppen behinderter Menschen zugeschnitten sind.

Interkulturelle Öffnung & Inklusion – Gemeinsam die Praxis der Jugendsozialarbeit verändern

Vor langer Zeit lebten im Wald der Vielfalt zwei Schwestern. Die eine hieß Interkulturelle Öffnung, wurde aber oft nur IKÖ gerufen, die andere hieß Inklusion. Ihre Mutter Justitia hatte sie beide gleich erzogen und die Vision von Teilhabe und Gerechtigkeit tief in ihren Herzen eingepflanzt. Als sie nun größer wurden und das Haus ihrer Mutter verließen, zog jede der beiden Schwestern in ihr eigenes Haus. IKÖ kümmerte sich auf ihrem Grundstück um das gelungene Zusammenleben von Menschen aus anderen Kulturen und Ländern und Inklusion versammelte in ihrem Garten Menschen mit und ohne Behinderungen. So führte jede von ihnen ein eigenes Leben und war zufrieden ...

Judith Jünger

Eines Tages aber rief ihre Mutter die ganze Familie zusammen. Da kam auch das Zwillingsspaar Gendermainstreaming, das sich in den Wäldern rund um Brüssel eine neue Bleibe gesucht hatte. Auch Tante Diversity war erschienen sowie Großmutter Dignitas humanitas. Wie bei jedem Familientreffen wurde geredet, gelacht und gestritten. Das Zwillingsspaar brüstete sich damit, als Querschnittspolitik von der EU eingesetzt zu werden. IKÖ berichtete, wie es ihr in den letzten 15 Jahren gelungen war, den Blick der Mehrheitsgesellschaft auf die eigenen Strukturen zu lenken und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Außerdem, setzte IKÖ nach, könnten sich die Menschen nun endlich ihren Namen merken und überhaupt würde ihr „K“ nicht mehr nur Kultur bedeuten, sondern alle Unterschiede umfassen. An dieser Stelle

mischte sich Inklusion ein, die sich nach einer Reise durch Europa – mit Zwischenstopp in Salamanca – nun ab und an auch Inclusion nennen ließ. Ihr sei mittlerweile klar geworden, dass sie längst nicht mehr nur für Behinderte zuständig sei. Je länger die beiden stritten, umso amüsiertes zeigte sich Tante Diversity. Sie hatte den Ruf, eine Zauberin zu sein, denn Menschen aus den verschiedensten Bereichen standen in ihrem Bann und erhofften sich von ihr die Lösung aller Probleme. Als sich schließlich alle stritten, wer größer, stärker und einflussreicher sei, rief die Gastgeberin sie alle zur Vernunft und erinnerte sie daran, dass sie zusammengekommen waren, um den Menschen, die sich immer wieder im Wald der Vielfalt verließen, Orientierung und Wegzehrung zu geben. Schließlich sprach die Großmutter ein Machtwort und erinnerte die Familienmitglieder daran, dass die Idee

„Beide Diskurse haben sich weiterentwickelt – vieles verbindet IKÖ und Inklusion“

der Menschenwürde und der Gerechtigkeit sie alle verbinde ... Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute. So oder so ähnlich könnte man die Geschichte der zwei Schwestern IKÖ und Inklusion erzählen. Wie verhalten sich nun IKÖ und Inklusion in der sozialen Arbeit und insbesondere in der Jugendsozialarbeit zueinander? Wenn man sich mit aktuellen Veröffentlichungen zu den Themenkomplexen IKÖ und Inklusion beschäftigt, fällt auf, dass beide Begriffe in den letzten 15 Jahren eine Erweiterung ihrer ursprünglichen Bedeutung erfahren haben und zahlreiche Übereinstimmungen aufweisen.

IKÖ geht inzwischen von einem weiten Kulturbegriff aus, der die Vielfaltsdimensionen umfasst, von denen auch das Diversity Management spricht: Ethnie/Hautfarbe, Geschlecht, Alter, Religion, sexuelle Orientierung und Behinderung. Der Inklusionsbegriff hat zunächst den Begriff der Integration von Behinderten in die Regelsysteme abgelöst und wurde in einem zweiten Schritt ebenfalls auf alle Vielfaltsdimensionen ausgeweitet. Ihre „Verwandtschaft“ beruht auf gemeinsamen Werten und Prinzipien wie der Vision von Teilhabe und Gerechtigkeit als Ziel und selbstkritischer Reflexionsfolie gleichermaßen, dem Fokus auf Partizipation, allgemeinen Zugangsmöglichkeiten und Barrierefreiheit sowie der maßgeblichen Lösungs-, Ressourcen- und Prozessorientierung. Beide werden zunehmend auch als Querschnittsaufgabe in Führungsverantwortung verstanden.¹

Inklusive Kulturen schaffen – Inklusive Strukturen etablieren – Inklusive Praktiken entwickeln

Ein Dreierschema aus der Inklusionsdebatte bietet sich an, um darüber hinaus die Implementierung beider Strategien – mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten – in den Blick zu nehmen.²

A KULTUREN SCHAFFEN

Handschuck und Schröder beschreiben den Perspektivenwechsel von IKÖ, der erst erfolgen konnte, nachdem sich Deutschland als Einwanderungsland bzw. als Migrationsgesellschaft definiert hatte: Nach dem Fokus auf die Integrationsanstrengungen der Zugewanderten, auf ihre Defizite und Differenzen, allenfalls auf kompensatorische Maßnahmen folgte eine „selbstkritische Analyse der herrschenden Strukturen in den Systemen der Sozialen Arbeit, der Bildung, der Gesundheit und in anderen Bereichen. Das Konzept der IKÖ war so ein Gegenentwurf zum traditionellen Verständnis von Integration, das die deutsche Mehrheitsbevölkerung weitgehend ausblendete

und die Strukturen deutscher Institutionen oftmals unangetastet ließ. Öffnung in diesem Verständnis zielt auf einen tief greifenden Kulturwandel, ist also Organisationsveränderung.“³

Einen solchen Kulturwandel fordert auch die Inklusion. Die Frage der Kultur und der Haltung darf dabei nicht individualisiert werden auf der Ebene des Personals – wenn diese auf die Kompetenz der Mitarbeiterschaft reduziert wird, dann bedeutet dies eine strukturelle Überforderung. Es geht laut Schröder vielmehr um die interkulturelle Kompetenz der Organisation.

B STRUKTUREN ETABLIEREN

Die Etablierung von interkulturell geöffneten und damit inklusiven Strukturen geschieht in einem bewusst gestalteten Prozess, „der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird.“⁴ Dabei werden bei der Umsetzung von IKÖ immer auch Interessen berührt: innerhalb der Mitarbeiterschaft, innerhalb der Organisation oder zwischen Organisationen unterschiedlicher Ebenen.⁵

C PRAKTIKEN ENTWICKELN

Wie das Bild des Dreiecks verdeutlicht, berühren sich Kultur und Praxis, Kultur und Struktur sowie Praxis und Struktur und beeinflussen sich wechselseitig. Bei der notwendigen Entwicklung von inklusiven Praktiken kann die Jugendsozialarbeit auf das bewährte Konzept der Lebensweltorientierung⁶ zurückgreifen. Das Menschenbild (Heterogenität als Prinzip, Anerkennung von Verschiedenheit und Individualität) sowie das professionelle Selbstverständnis (Einmischungskompetenz, Anwaltschaft, politische Dimension Sozialer Arbeit) verdienen, „wiederbelebt“ zu werden.⁷ Zum Grundprinzip einer daraus folgenden inklusiven Pädagogik sagt z. B. die BAG EJSa: „Inklusive Pädagogik nimmt Vielfalt (Diversität) in Bildung und Erziehung ernst, begegnet ihr mit Wertschätzung und versteht sie als Normalität. Inklusive Pädagogik definiert keine unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (männliche, weibliche, solche mit Migrationshintergrund, solche mit Behinderung etc.), sondern sieht Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeitsprofilen und Bedürfnissen.“⁸

Gelingsbedingungen von IKÖ und Inklusion

Eine reflexive inklusive Perspektive und Praxis ist so gesehen immer auch ein politisches und institutionelles Projekt. Was sich bei IKÖ in der Analyse von Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Ausgrenzungsmechanismen niederschlägt, findet sich bei Inklusion eins zu eins wieder: „Eine reflexive inklusive Perspektive heißt vor allem, sich der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en) zu stellen. Anerkennung von Vielfalt ist die eine Seite der Medaille, die Dekonstruktion von Differenzsetzungen ist deren Kehrseite. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung immer auch erst hergestellt.“⁹

Fred Ziebarth¹⁰ beschreibt die Schaffung einer neuen Kultur, die nur durch Organisationsveränderung gelingen kann: „Eine ‚Inklusive Institution‘ verändert sich viel stärker als bisher selbst mit. Sie benötigt neue bzw. andere Kompetenzen der in ihr wirkenden professionellen Helferinnen und Helfer, denn sie ist ständig im Wandel, um den Erfordernissen der verschiedenen und wechselnden Menschen gerecht zu werden. ‚Inklusion‘ ist in diesem Verständnis ein Prozess der Annäherung an die Annahme und die Bewältigung menschlicher Vielfalt.“ Genau diese Kompetenzen beschreibt Schröer aus Sicht der IKÖ als Vielfaltskompetenz, nämlich als Fähigkeit der organisatorischen und individuellen Bewältigung von sich ständig wandelnden Anforderungen und Aufgaben.¹¹

Und was sagen die zwei Schwestern?

IKÖ: „Um die Startchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern, brauchen wir in der Jugendsozialarbeit interkulturell geöffnete Strukturen und interkulturell kompetente Jugendsozialarbeiter/-innen, die ressourcenorientiert gemeinsam mit den Jugendlichen an deren Zukunft mit größtmöglicher gesellschaftlicher Teilhabe arbeiten.“ Inklusion würde sagen: „Es ist normal, dass Jugendliche unterschiedliche Fähigkeitsprofile und Bedürfnisse haben. Um ihnen gerecht zu werden, müssen wir unsere Kultur, unsere Strukturen und unsere Praxis inklusiv entwickeln.“ //

Die Autorin:

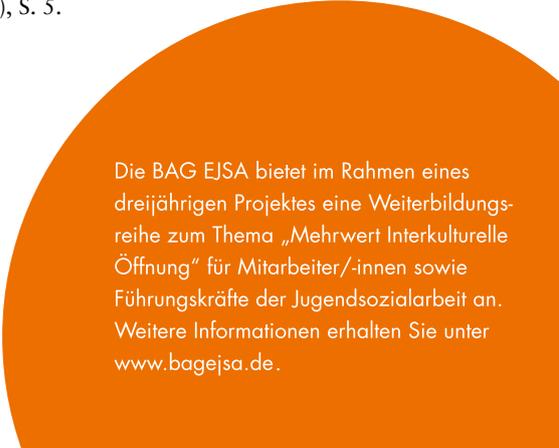
Judith Jünger ist Referentin für Interkulturelle Öffnung und Projektleiterin von „Mehrwert IKÖ“ bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSa). E-Mail: juenger@bagejsa.de

Literatur:

- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT EVANGELISCHE JUGENDSOZIALARBEIT (Hg.) (2011): Lebensmittel Bildung. Evangelische Jugendsozialarbeit für Befähigung und Teilhabe. Themenheft 1.
- DANNENBECK, Clemens; DORRANCE, Carmen (2009): „Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens.“ In: Zeitschrift für Inklusion. Nr. 2/2009.
- HANDSCHUCK, Sabine; SCHRÖER, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg.
- RIETZKE, Tim (2011): „Pädagogik der Inklusion, Anfragen an die Jugendsozialarbeit.“ In: BAG EJSa (Hg): Lebensmittel Bildung, S. 35-44.
- SCHRÖER, Hubertus (2012): „Diversity Management und Soziale Arbeit.“ In: Diversity Management und soziale Arbeit. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Nr. 1/2012. Berlin, S. 4-16.
- THIERSCH, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München.
- ZIEBARTH, Fred (2012): „Gelingsbedingungen für eine inklusive Pädagogik.“ In: Diversity Management und soziale Arbeit. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Berlin, 43. Jahrgang, Nr. 1/2012, S. 53-63.

Anmerkungen:

- ¹ Schröer (2012), S. 67 ff.
- ² Boban; Hinz (2003, zitiert nach Rietzke 2011, S. 41) zeichnen das folgende Dreieck (ABC), um auf die verschiedenen Dimensionen zu fokussieren, die bei der Entwicklung von Inklusion von Bedeutung sind.
- ³ Handschuck; Schröer (2012), S. 44.
- ⁴ Schröer (2012), S. 45.
- ⁵ Vgl. ebd., S. 58.
- ⁶ Thiersch (2005).
- ⁷ Rietzke (2011), S. 41.
- ⁸ BAG EJSa (2011), S. 72/73.
- ⁹ Dannenbeck; Dorrance (2009), o. S.
- ¹⁰ Ziebarth (2012), S. 62.
- ¹¹ Schröer (2012), S. 5.



Die BAG EJSa bietet im Rahmen eines dreijährigen Projektes eine Weiterbildungsreihe zum Thema „Mehrwert Interkulturelle Öffnung“ für Mitarbeiter/-innen sowie Führungskräfte der Jugendsozialarbeit an. Weitere Informationen erhalten Sie unter www.bagejsa.de.

POLITISCH KORREKTE VISION MIT UNKLAREM AUSGANG: ZUKUNFTS-MODELL ODER ETIKETTENSCHWINDEL?

Ulrike Hestermann

Mit der Inklusionsdebatte ist die Diskussion um die Bildungsansprüche und die Lebenslagen von Menschen mit Behinderung stärker in den gesellschaftlichen Blickpunkt geraten. Das ist auf jeden Fall ein Gewinn!

Aber: Sie fokussiert bisher allein auf die Menschen mit Behinderung und reflektiert zu wenig, dass die Umsetzung der Idee Inklusion ein anderes gesellschaftliches System – mindestens ein anderes Bildungssystem – verlangt. Eines, das allen zu ihrem Recht auf Bildung verhilft, unabhängig von körperlichem oder geistigem Zustand, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage, Hautfarbe und was der Unterschiede mehr sind.

Außerdem: Ein moralisch weniger aufgeladener Gebrauch der meines Erachtens sich keineswegs feindlich gegenüberstehenden Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ könnte der Diskussion gut tun. Der Feind von Inklusion ist nämlich nicht die Integration, sondern die Exklusion, der Ausschluss. In vielen Debatten steht die Frage, was möglicherweise das Beste für die Menschen mit Behinderung ist, nicht mehr im Vordergrund. Vielmehr überlagern allzu oft dogmatische Auslegung und ideologisch geprägte Argumente die Überlegungen.

„Der Feind der Inklusion ist nicht die Integration, sondern die Exklusion“

Denn: Dass der inklusive Weg im Bildungs- und Sozialsystem nun praktisch beschritten wird bzw. alsbald beschritten werden soll, ohne dass die fachlichen und finanziellen Gelingensvoraussetzungen hinreichend geklärt und gegeben sind, muss aufhorchen lassen. Bislang liegt keine Expertise darüber vor, welche zusätzlichen Investitionen und Ausgaben getätigt werden müssen, um die Umsetzung der UN-Menschenrechtskonvention gesamtgesellschaftlich zu realisieren.

Der Anfang März 2012 veröffentlichten Bertelsmannstudie ist das Verdienst anzurechnen, dass sie sich medienwirksam mit den Kosten der Inklusion im Schulsystem befasst, allerdings

nur in einem Teilaspekt, den Personalkosten für Lehrkräfte. Sie kommt dabei auf eine notwendige Steigerung der Schuletats um 2 %, ca. 700 Mio. p. a. Dabei benennt sie zusätzlich einige zu ermittelnde Posten wie individuelle Begleitung und Betreuung (SGB VIII/XII), nicht schulisches Personal, (Um-)Bau- und Bewirtschaftungskosten. Nicht genannt (und nicht gerechnet) sind die curricularen Veränderungen und der Professionalisierungsbedarf. Für die individuell ausgerichtete Förderung in der Unterrichtsgestaltung sind weder heutige Lehrkräfte ausreichend qualifiziert, noch wird diese in der Ausbildung bereits hinreichend berücksichtigt.

Die zu beobachtende Umsetzung der Inklusion lässt aktuell dann auch vermuten, dass es sich um einen gewaltigen Etikettenschwindel handelt, bei dem die öffentlichen Haushalte entlastet werden sollen. Sparkonzepte unterschiedlicher Art machen in Kommunen und Kultusministerien die Runde: Einsparung von Lehrer/-innenstellen, Reduzierung von Integrationshilfen („Wir haben ja jetzt die Inklusion!“), Rechenmodelle, die belegen, wie viel durch Inklusion an Kosten wegfallen könnte. Statt Modelle zu entwickeln, die mehr Partizipation und Gleichstellung praktizieren, scheint es eher darum zu gehen, eine Art Inklusionsrendite zu erwirtschaften.

Solange gesellschaftlicher Wille und Konsens fehlen, den Prozess der Inklusion mit allen notwendigen Mitteln fachlicher, sachlicher und räumlicher Art auszustatten, ist Gefahr im Verzug. Gefahr für die Unversehrtheit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung, für ihre Bedürfnisse nach Unterstützung, ihren Anspruch auf Förderung, Entfaltung und Integration, für die unter schlechten Inklusionsbedingungen kein Raum sein wird – keinesfalls mehr als jetzt, eher noch weniger. Inklusion ist eine Vision für eine bessere Welt. Wir müssen dafür Sorge tragen, dass sie nicht zur moralischen Begleitmusik für ein Sparprogramm wird, das die Lage von Menschen mit Behinderung möglicherweise radikal verändert, letztlich aber zu einer Verschlechterung und zu verstärkter Ausgrenzung der nicht Inkludierbaren führen wird. //

Die Autorin:

Ulrike Hestermann ist Referentin beim Internationalen Bund.
E-Mail: ulrike.hestermann@internationaler-bund.de

ENGAGIERT, FLEXIBEL, MOBIL – DOCH MIT SCHLECHTEN CHANCEN AUF DEM AUSBILDUNGS- UND ARBEITSMARKT!

Anna Traub

Ursula Beicht: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellen-suche geringere Erfolgsaussichten – Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. BIBB-Report 16/11. Dezember 2011.

Das deutsche Schulsystem verschärft sozial bedingte Chancenunterschiede¹ und diskriminiert darüber hinaus Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderem Maße.² Trotz der – gemessen am Sozialstatus – überdurchschnittlichen Bildungsaspiration ihrer Eltern erreichen sie durchschnittlich schlechtere Noten, geringer qualifizierende Abschlüsse und verlassen häufiger die Schule ohne Abschluss.

Dass sich diese Benachteiligung beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung ungebrochen fortsetzt, zeigt eindrücklich die im Dezember 2011 veröffentlichte Studie des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB). Die Studie benennt eine Reihe von Faktoren, die sich auf die Einmündungschancen in eine betriebliche Ausbildung auswirken: Schulabschluss, Abschlussnoten (insbesondere Deutsch und Mathematik), Alter und Wohnort bzw. regionale Ausbildungsmarktlage. Von vielen Faktoren sind junge Menschen mit Migrationshintergrund in besonderer Weise negativ betroffen. Darüber hinaus lässt sich aber – all diese Faktoren herausgerechnet – eine eklatante Benachteiligung junger Migranten/-innen erkennen.

Selbst bei gleicher Eignung sowie noch intensiveren und breiter gestreuten Bewerbungsbemühungen, so das besorgniserregende Ergebnis der Untersuchung, haben Jugendliche – insbesondere mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund – gravierend schlechtere Chancen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Ausgewertet wurden in der Studie die Daten einer postalischen Repräsentativbefragung unter den etwa 552.000 jungen Menschen, die im Vermittlungsjahr 2009/2010 bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) als Ausbildungsstellenbewerber/-innen gemeldet waren. 26 % der registrierten Bewerber/-innen hatten einen Migrationshintergrund, davon 36 % mit einer Zuwanderungsgeschichte aus osteuropäischen Staaten und den GUS-Staaten, 35 % mit türkisch-arabischem und weitere 18 %

mit einem südeuropäischen Hintergrund. Die restlichen 12 % stellten laut BIBB die heterogenste Gruppe dar und konnten aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht weiter nach Herkunftsregionen spezifiziert werden.

Insgesamt gelang 42 % der bei der BA registrierten Bewerber/-innen die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren es dagegen nur 28 %, wobei Jugendliche mit osteuropäischer oder südeuropäischer Zuwanderungsgeschichte immerhin zu jeweils ca. 33 % erfolgreich in eine betriebliche Berufsausbildung einmündeten, Jugendliche mit türkischem bzw. arabischem Hintergrund jedoch nur zu 20 %. Schon zu Vorstellungsgesprächen wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund erheblich seltener eingeladen.

„Zu Vorstellungsgesprächen werden Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener eingeladen“

Höhere Schulabschlüsse zahlten sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund je nach Herkunftsregion sehr unterschiedlich und insgesamt in deutlich geringerem Maße aus als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund: Während sich – sofern ein mittlerer Schulabschluss vorlag – bei Bewerbern/-innen ohne Zuwanderungsgeschichte die Einmündungsquote um ganze 20 Prozentpunkte von 28 % auf 48 % erhöhte, verbesserten sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund lediglich von 24 % auf 29 %.

Bei Bewerbern/-innen mit türkisch-arabischem Hintergrund lässt sich hinsichtlich des Einmündungserfolgs in betriebliche Ausbildung überhaupt kein Vorteil eines mittleren Schulabschlusses gegenüber einem Hauptschulabschluss erkennen! Für beide Abschlüsse waren die Übergangquoten mit knapp 20 % gleichermaßen sehr niedrig – sowohl im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund als auch zu denjenigen anderer Herkunftsgruppen. Auch von besseren Schulnoten pro-

„Schulische Qualifikation: lohnt sie sich überhaupt?“

fitieren junge Menschen mit türkisch-arabischem Hintergrund weniger als alle anderen Gruppen.

Als weitere mögliche Einflussfaktoren auf den Einmündungserfolg in eine betriebliche Ausbildung wertet die Studie die Strategien der Bewerber/-innen im Such- und Bewerbungsprozess nach „Herkunfts“-Regionen differenziert aus. Hier ergaben sich keinerlei Anhaltspunkte für eine weniger engagierte Suche – im Gegenteil: Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund verschickten durchschnittlich mehr schriftliche Bewerbungen und zogen dabei eine höhere Zahl an unterschiedlichen Berufen in Erwägung. Sie fragten bei einer durchschnittlich etwas größeren Zahl von Betrieben eigeninitiativ nach Ausbildungsangeboten und gaben öfter eigene Stellengesuche in der Zeitung oder im Internet auf. In gleichem Maße wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund absolvierten sie betriebliche Praktika und bewarben sich auch auf mehr als 100 km vom Wohnort entfernt liegende Ausbildungsstellen. Besonderes Engagement legte gerade die bei der Ausbildungsplatzsuche am wenigsten erfolgreiche Gruppe der türkischen und arabischen Jugendlichen an den Tag. Unterschiede zeigten sich allerdings hinsichtlich der Unterstützungsstrukturen: Jugendliche mit osteuropäischem und türkisch-arabischem Hintergrund versuchten (möglicherweise mangels Erfolg versprechender Kontakte) etwas seltener, Beziehungen zu nutzen, und bezogen vor allem ihre Eltern in erheblichem Maße in den Prozess der Berufswahl- und Ausbildungsstellensuche ein.

Konsequenzen für die Jugendsozialarbeit

Noch immer scheinen in der Gesellschaft und bei den Ausbildungsbetrieben Einschätzungen zu dominieren, die im Aus-

wahlprozess dazu führen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – unabhängig von allen anderen Faktoren – „nach hinten sortiert“ werden.

Solange eine manifeste Diskriminierung existiert, solange darf und muss es für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch auf sie zugeschnittene Unterstützungsstrukturen bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz geben. Auch die Forderung nach einer Ausbildungsplatzgarantie für alle ausbildungsreifen jungen Menschen sowie nach anonymen Bewerbungsverfahren zumindest in größeren Betrieben müssen neu bedacht werden. //

Die Autorin:

Anna Traub ist Referentin für Migration/Integration bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSÄ). E-Mail: traub@bagejsa.de

Anmerkungen:

¹ Vgl. dazu auch aktuell: Bertelsmann Stiftung; Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh.

² Vgl. Engels, Dietrich; Köller, Regine; Koopmans, Ruud; Höhne, Jutta (2011): 2. Integrationsindikatorenbericht, erstellt für die Bundesbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln/Berlin.

Impressum

DREIZEHN
Zeitschrift für Jugendsozialarbeit
Ausgabe 7/2012, 5. Jahrgang
ISSN 1867-0571

Herausgeber:
Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
(Rechtsträger: Bundesarbeitsgemeinschaft
Katholische Jugendsozialarbeit e.V.)
Chausseestraße 128/129, 10115 Berlin
Tel.: 030/2887895-38, Fax: 030/2887895-5
E-Mail: dreizehn@jugendsozialarbeit.de
Internet: www.jugendsozialarbeit.de

V. i. S. d. P.:
Walter Würfel
(Sprecher Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit)

Redaktion: Annika Koch (ak), Andrea
Pingel (ap)
Mitarbeit für Ausgabe 7: Christian Hampel,
Ulrike Hestermann, Andreas Länge, Dr.
Thomas Pudelko, Franziska Schmidt, Klaus
Wagner, Walter Würfel

Redaktionsbeirat:
Wolfgang Barth, Birgit Beierling, Michael
Fähndrich, Ulrike Hestermann, Michael
Kroll, Andreas Lorenz, Bodo Neubacher,
Juliane Ostrop, Dr. Thomas Pudelko,
Franziska Schmidt, Petra Tabakovic, Anna
Traub, Klaus Umbach, Klaus Wagner, Ange-
la Werner, Walter Würfel

Grafisches Konzept, Layout und Satz:
HELDISCH.com, Berlin

Korrektur: Tom Seidel -Die Korrigierer,
Berlin



BEGEGNUNG DER 3. ART

Fotonachweis:

- Titel: lama-photography / photocase.com
 S. 4, 7: inkje / photocase.com
 S. 9, 10: Matthias Steffen
 S. 13: cw-design / photocase.com
 S. 17, 18, 19, 49: Tom Riemann
 S. 22: axentis
 S. 32: luxuz:: / photocase.com
 S. 34, 36, 37: Tina Fritsche
 S. 38: mistify / photocase.com
 S. 41: philidor - Fotolia.com
 S. 43: privat
 S. 44: elbotho / photocase.com

Karikatur S. 55: Thomas Pläßmann

Druck: BLOCH & Co

Beiträge von Autoren/-innen geben nicht unbedingt die Meinung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wieder. Der Nachdruck von Beiträgen, auch auszugsweise, ist nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Unaufgefordert eingesandte Manuskripte finden nur in Absprache mit der Redaktion Beachtung.

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).



Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 13 SGB VIII), das den Anspruch junger Menschen auf angemessene Förderung formuliert.

Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit haben sich die Arbeiterwohlfahrt (AWO), die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSÄ) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS), die Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT), DER PARITÄTISCHE Gesamtverband (DER PARITÄTISCHE), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Internationale Bund (IB) zusammengeschlossen. Sein Ziel ist es, die gesellschaftliche und politische Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Chausseestraße 128/129 | 10115 Berlin

Tel. 030-288 789 538 | Fax 030-288 789 55

kooperationsverbund@jugendsozialarbeit.de

www.jugendsozialarbeit.de

